

Оригинальная статья/Original article

УДК 159.922

Типология жизненных миров Ф. Е. Василюка как периодизация развития личности: теоретическое сопоставление и анализ**К. С. Крючков^{1,2} ✉**

¹Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Армянский пер. 4, корп. 2, г. Москва 101000, Российская Федерация

²Московский институт психоанализа
Кутузовский проспект, 34, стр. 14, г. Москва 121170, Российская Федерация

✉ e-mail: kkryuchkov@gmail.com

Резюме

В настоящей статье автор выстраивает теоретическое соотношение между типологией жизненных миров Ф.Е. Василюка и периодами возрастно-психологического развития личности. Предметом работы являются особенности развития с точки зрения психологии переживания и типологии жизненных миров. Задачами настоящей статьи являются: во-первых, соотнесение типологии жизненных миров с определенными этапами развития личности, соотнесение конкретных периодов и конкретных миров; во-вторых, описание особенностей данных этапов "на языке" типологии жизненных миров. Данная работа представляет собою теоретическое исследование. Автор использует соответствующие методы теоретического анализа, сравнительный анализ теорий и подходов к развитию, анализ конструктов. Результатом работы является выстраивание "периодизации" развития личности в понятиях психологии переживания. Конкретные жизненные миры обобщено соотнесены с соответствующими стадиями развития, присущие им феномены, представлены "на языке" типологии жизненных миров и психологии переживания. Научная новизна работы характеризуется, во-первых, тем, что, несмотря на обширную библиографию психологии переживания, настоящая работа является первой работой, где проводится сопоставление типологии жизненных миров с этапами развития личности, эксплицируется акмеологичность типологии. Во-вторых, поскольку психология переживания является базисом не только для психотерапевтической, но и для психолого-педагогической работы. Данное сопоставление дает возможность специалистам "говорить о развитии на языке психологии переживания", не заимствуя отдельные составляющие других периодизаций. Вместе с тем настоящая работа является лишь первым шагом для более глубокой теоретической и эмпирической разработки данной темы.

Ключевые слова: психология переживания; типология жизненных миров; психотехника жизненных миров; периодизация развития; стадии развития; кризисы развития; развитие личности; культурно-историческая психология; психоэмоциональное развитие.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Крючков К. С. Типология жизненных миров Ф. Е. Василюка как периодизация развития личности: теоретическое сопоставление и анализ // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 179–194.

Статья поступила в редакцию 30.06.2019

Статья подписана в печать 19.08.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Крючков К. С., 2019

Fyodor Vasilyuk's Lifeworld's Typology as Personality Development Periodization: Theoretical Comparison and Analysis

K. S. Kryuchkov^{1, 2} ✉

¹National Research University Higher School of Economics
building. 2, Armenian lane 4, Moscow 101000, Russian Federation

²Moscow Institute of Psychoanalysis, Russian Federation
34 Kutuzovskij prospekt, str. 14, Moscow 121170, Russian Federation

✉ e-mail: kkryuchkov@gmail.com

Abstract

In the present paper, author theoretically compare lifeworlds typology, developed by Fyodor Vasilyuk and developmental psychology periodization. The main subjects of this paper are features of the personality development from the psychology of experiencing point of view. The main aims of this paper are: first of all – to correspond lifeworlds typology with the specific developmental stages, including correspondence between the specific lifeworlds and specific stages; secondly, description of specific 'features' of the developmental stages using the 'lifeworlds thesaurus'.

This paper is a theoretical research. Author employs theoretical analysis methodology and specific methods such as comparative method, construct analysis.

The main result of this paper is the constructed 'periodization' of personality development built in terms of psychology of experiencing. Specific lifeworlds are corresponded with the specific developmental stages and their features are represented on the 'lifeworlds thesaurus'.

The novelty of this paper is characterized first of all by the priority of this paper, despite the large bibliography, thus is the first paper that corresponds the lifeworlds typology with the stages of personality development. In addition, since psychology of experiencing is not only theoretical concept, but basis for psychotherapy and educational psychology applied work, this paper 'allows' such specialists to 'talk on development, employing experiencing thesaurus'.

This paper, is the first step for large research work on the role of experiencing in human development.

Key words: *psychology of experiencing; lifeworlds typology; psychotechnique of lifeworlds; developmental periodization; developmental stages, developmental crises; personality development; cultural-historical psychology; psycho-emotional development.*

Conflict of interest: *The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.*

For citation: Kryuchkov K. S. Fyodor Vasilyuk's Lifeworld's Typology as Personality Development Periodization: Theoretical Comparison and Analysis. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics* 2019, 9(4): 179–194 (In Russ.).

Received 30.06.2019

Accepted 19.08.2019

Published 24.10.2019

Введение

Еще Л.С. Выготский отмечал, что переживание есть единица сознания. Выготский писал: «со стороны субъективной всякий психический процесс есть переживание» (см. [1,2]). Таким образом, изучение переживания для понимания формирования сознания, развития личности в целом, является важнейшей задачей для психологии.

Ф.Е. Василюк разработал ставшую уже в некотором роде «признанной классической» концепцию психологии переживания [3]. Данная концепция весьма глубоко разработана, на её основе разработан метод, называемый «понимающая психотерапия», который в настоящее время является достаточно распространенным в России (см. напр. [4, 5]).

Сам Ф.Е. Василюк практически с самого начала выстраивания своей концепции стремился к тому, чтобы она была не просто общепсихологической или напротив узко-практической, но психотехнической (см. [6]). Понимающая психотерапия мыслится им именно как психотехническая система (см. [7, 8]). В свою очередь теорию переживания вполне справедливо можно обозначить как «психотехническую теорию», то есть такую теорию, которая, по мысли Ф.Е. Василюка (развиваемую им вслед за Л.С. Выготским), является своеобразной философией практики.

В более широком смысле стоит сказать, что подлинная психотехническая концепция является, с одной стороны, психологической, с другой – общепсихологической.

По мысли самого Ф.Е. Василюка [7, 8, 9] любая антропологическая практика должна иметь эксплицитно выраженную аксиологию – цель и ценность, патологию – проблемное состояние, методологию – метод, принцип работы, а также, что принципиально – антропологию – заключающуюся в частности в определении предмета работы и продуктивного процесса (способствующего разрешению проблемной ситуации).

На наш взгляд логичным и «правильным» было бы также выделение акмеологии как отдельной составляющей антропологической практики.

На наш взгляд, психология переживания имплицитно содержит в себе акмеологическую составляющую, у нее есть акмеологический потенциал.

Методология

Основной целью настоящей работы является соотнесение типологии жизненных миров с основными периодизациями возрастного-психологического развития.

Несмотря на кажущуюся очевидность данного сопоставления и богатую обширную библиографию психологии переживания (см. [4]) в настоящее время

отсутствуют какие-либо академические работы, в которых данное сопоставление было бы произведено.

Предметом работы являются особенности развития с точки зрения психологии переживания и типологии жизненных миров.

В настоящей работе для достижения вышеуказанной цели поставлены следующие задачи:

– во-первых – соотнесение типологии жизненных миров с определенными этапами развития личности, соотнесение конкретных периодов и конкретных миров;

– во-вторых – описание особенностей данных этапов "на языке" типологии жизненных миров.

Основными методами, применяемыми в настоящей работе, являются методы теоретического исследования: теоретический анализ, текстуальный анализ, герменевтический анализ текста, сравнительный анализ теорий и подходов к развитию, анализ конструктов.

Ожидаемые результаты работы следующие:

Во-первых, экспликация акмеологического потенциала психологии переживания;

Во-вторых, «перевод» (по крайней мере, его начало) возрастного-психологических концепций, возрастного-психологической феноменологии «на язык» психологии переживания.

Кроме того, поскольку, как следует из литературы, психология переживания является основой не только для психотерапевтической практики, но, также и для психолого-педагогической (см. [4, 10, 11, 12]), такая разработка даст возможность специалистом указанной сферы, отождествляющих себя с психологией переживания, говорить «на своем языке» о возрастном-психологическом развитии.

Также, отметим, что в настоящей работе мы не будем подробно описывать хорошо известную в психологии типологию жизненных миров Ф.Е. Василюка.

Лишь отметим, что Ф.Е. Василюк выделяет четыре жизненных мира – инфантильный, реалистический, ценностный и творческий, каждому из которых соответствует своя критическая ситуация, и каждый из которых имеет свои особенности. Проводя соотнесение мы остановимся на этом более конкретно [3, 6, 7, 8, 9, 11, 12].

Далее мы соотнесем конкретные этапы возрастного-психологического развития личности с конкретными жизненными мирами, описанными Ф.Е. Василюком.

Теоретический анализ – соотнесение стадий развития личности и типологии жизненных миров

Одним из наиболее распространенных видов представления этапов развития человека является «периодизация» данного процесса по стадиям [13]. Так, например, одними из наиболее часто употребляемых периодизаций являются периодизации З. Фрейда, Э. Эриксона, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина. Мы не будем отводить место для описания этих известных каждому психологу концепций, а напрямую перейдем к их сопоставлению с концепцией жизненных миров Ф.Е. Василюка.

Стоит также отметить, что как «стадии» развития не являются статичными «точками», в которых происходит однократное «событие», приводящее к переходу на следующую «стадию». Стадии это определенные периоды жизни, динамические по своему характеру. По этой причине и жизненные миры мы рассматриваем не в «ситуационном» контексте отдельных критических ситуаций, но в динамическом контексте «бытия в мире», где бытие есть длящееся состояние. Разумеется, взрослый человек может пребывать в каждый отдельный момент времени в различных жизненных мирах, это следует из самой типологии жизненных миров и концепции психологии переживания (см. [7, 8, 9]). Предлагая рассмотреть типологию жизненных миров ак-

меологически, мы полагаем, что на определенном этапе развития человека преобладающим «фоном» развития, своего рода «ведущим» жизненным миром может являться какой-то один из жизненных миров. При этом, на наш взгляд, другие жизненные миры находятся в стадии формирования и как бы «новообразуются» в процессе раннего развития. Ниже рассмотрим этот процесс подробнее путем сопоставления типологии жизненных миров с конкретными периодами развития личности.

Младенческий возраст

Итак, начнем соотнесение с младенческого возраста, длящегося примерно до 1 года. Какие же основные характеристики данного возраста описаны в распространенных периодизациях развития?

В концепции З. Фрейда этот возраст соответствует оральной стадии развития. Напомним, что на оральной стадии развития, важнейшей зоной (по З. Фрейду – эрогенной зоной) является рот ребенка (здесь и далее см. [13, 14]). И одним из важнейших, если не самым важным действием для ребенка является сосание – поглощение пищи. По сути – функционирование Я ребенка проходит по линии удовлетворение-отсутствие удовольствия. Отсутствие моментального удовлетворения вызывает серьезнейшую стрессовую реакцию. Более того, ребенок еще не отделяет свои ощущения от объекта, которым они были вызваны, объект и субъект деятельности как бы «слиты». В частности, когда у ребенка режутся зубы, он начинает кусать материнскую грудь, пытаясь удовлетворить свою потребность. Отлучение от груди вызывает конфликт между стремлением к удовлетворению и реальностью. Таким образом, впервые дифференцируется внутреннее и внешнее (в частности, ребенок отдельно дифференцирует мать, как нечто, отличное от него самого) [13, 14].

По Э. Эриксону способом взаимодействия с миром на самой ранней стадии

развития ребенка также является «оральный» способ. В отличие от З. Фрейда по Эриксону имеется в виду не только непосредственно кормление, но в целом «оральный модус» органа, который распространяется не только на физически рот, но и на все сенсорные зоны (органы) ребенка (см. [13, 15]). Модус органа – «получать» – определяет модус поведения ребенка – «вбирать» в себя. При этом Эриксон, как отмечено выше, имеет в виду не только непосредственно удовлетворение пищевой потребности, но в целом качество ухода за ребенком (читай – качество удовлетворение потребностей), любви, заботы и нежности к нему [13, 15].

Эриксон рассматривает стадии развития как дихотомические диады. В случае раннего развития речь идет о диаде «базовое доверие-базовое недоверие» [15]. При должном качестве ухода за ребенком, достаточной материнской заботе и любви к ребенку развивается базовое доверие, которое по Эриксону выражается физиологически, например, в легком кормлении, глубоком сне, нормальной работе кишечника. Психологически доверие выражается в умении ребенка ждать, выдержать отсрочку в удовлетворении своего желания, позволить матери на некоторое время «исчезнуть» из его поля внимания [13].

Стоит также сказать о понимании младенческого возраста в культурно-деятельностной школе. Оговоримся, что в данном случае мы не будем дробить культурно-историческую школу на отдельные направления, поскольку данная школа (к которой, безусловно, принадлежал и сам Ф.Е. Василюк) серьезно эволюционировала [16] и, на наш взгляд, должна рассматриваться с учётом тех новаций, что были привнесены последователями Л.С. Выготского [13, с. 379-390], в частности, например, А.Н. Леонтьевым и Д.Б. Элькониным.

В младенческом возрасте по Л.С. Выготскому и Д.Б. Эльконину социальная ситуация развития есть ситуация «нераз-

рывности» между ребенком и взрослым – ситуация «МЫ» [13, 17]. Основной трудностью этого этапа для ребенка является противоречие между потребностью во взрослом и в то же время отсутствии средств воздействия на него. Ведущим типом деятельности является непосредственное эмоциональное общение со взрослым. Ребенок адаптируется к новым условиям после новорожденности, овладевает собственно жизнедеятельностью организма. Развиваются с одной стороны сенсорные реакции (ориентировка), с другой стороны – развиваются также и способы манипулирования с предметом – воздействия на него. В конце данной стадии происходит кризис одного года. Ребенок начинает ходить. Появляется специфическая «детская» речь. Одно из главных достижений возраста – отделение себя от взрослого (и в целом от объектов внешнего мира) [17].

На наш взгляд, младенческий возраст возможно соотнести с инфантильным жизненным миром. Говоря кратко, в младенческом возрасте речь идет о качестве в первую очередь *жизнедеятельности* ребенка, которая, по Ф.Е. Василюку, является основной активностью в инфантильном жизненном мире [7]. А также в способности выдерживать стресс (например, не моментальное, отсроченное удовлетворение потребности).

Очевидно, что стрессовая реакция, типичная для инфантильного жизненного мира, фактически воспроизводит ситуацию «неудовлетворения» потребности, в чем сходятся, скажем, психоаналитические концепции. Символически говоря, отсутствие удовлетворения, «отлучение от груди» воспроизводит конфликт внешнего и внутреннего. При этом источник удовлетворенности может находиться как физически извне человека (другой человек, объект из внешнего мира), так и «внутри» (например, боль в животе у ребенка).

Таким образом, в данном жизненном мире внешний мир в идеальной ситуации

легко, а внутренний – прост. Все блага должны быть «даны», во избежание возникновения ситуации стресса.

Преодоление ситуации стресса является задачей развития, перехода к следующему возрасту и следующему из жизненных миров.

Ранний возраст

Следующей стадией развития является ранний возраст: 1-3 года.

Так, например, в концепции З. Фрейда этот период соотносится с анальной стадией развития (1-3 года). Ребенок учится не только «поглощать», но и «выделять и сдерживать» импульсы организма. Фрейд соотносит это с процессом дефекации, которым ребенок вынужден овладевать, поскольку имеется требование внешнего мира к опрятности. Генерализуя, ребенок овладевает некоторыми запретами из внешнего мира, формируется сверх-я. Главное, ребенок учится решать конфликты между его потребностями и требованиями внешнего мира [13, 14].

По Э. Эриксону основной дихотомией данного возраста является автономия против стыда. Основные модусы поведения – модус удержания и расслабления. Ребенок овладевает своими возможностями (в первую очередь двигательными), становится способным манипулировать внешним миром, изменять его. В то же время, требования внешнего мира и санкции могут вызвать ощущение «стыда» - ребенок хочет «стать невидимым, заставить мир не видеть его «наготы»» [15].

Рассматривая ранний возраст с точки зрения культурно-исторической теории, мы видим, что по мысли Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина ребенок полностью занят предметной деятельностью. Он как бы «поглощен» предметом [13], [17]. Ребенок усваивает общепринятые образцы действий с предметом. Ребенок движется от совместности к самостоя-

тельности, при этом оценка его действий и контроль остается за взрослым.

В данном же возрасте ребенок осваивает речь. Итогом этого периода становится кризис трёх лет [1, 17].

Мы не будем описывать подробно описанный в психологической литературе кризис трёх лет. Отметим лишь, что позиция «Я сам», «ломка» отношений между ребенком и взрослым в том виде, в котором они существовали в раннем возрасте, как раз, по нашему мнению является шагом к «усложнению» внутреннего мира. Ребенок осознает себя как активного субъекта в мире и, что является одним из наиболее важных новообразований кризиса 3-х лет – способен действовать вопреки своему непосредственному желанию. Т.е. можно сказать, что выстраивается некоторая внутренняя иерархия, присущая уже ценностному жизненному миру.

Переводя вышенаписанное на язык типологии жизненных миров, отметим, что ребенок таким образом как бы «выходит» из плана жизнедеятельности, присущего инфантильному жизненному миру, и переходит на уровень «деятельности».

Возникает способность к различению внешнего и внутреннего содержания, дифференциация окружающего мира, то есть, его усложнение (говоря языком Фрейда – происходит «выделение объекта» [13, 14]). Соглашается с этим и культурно-деятельностная школа. Выделение объекта, отделение его от себя означает переход к ситуации «реалистического» жизненного мира, фактически способствует тому, что возникает трудность внешнего мира.

Ребенок способен преодолевать «удаленность жизненного блага» [3], не выпадая в «стресс-как-кризис», присущий инфантильному жизненному миру, но контролируя свое стремление к немедленному удовлетворению потребности.

Подытоживая, можно сказать, что в раннем возрасте поведение ребенка представляет собой, согласно описанным нами концепциям, «деятельность» по манипулированию и взаимодействию с предметами внешнего мира, ограничиваемую требованиями внешнего мира (взрослых), запретами (Фрейд), образцами (Эльконин). В случае невозможности продолжения деятельности, реализации «мотива» деятельности возникает фрустрационное переживание, подстегиваемое, в том числе, внутренней простотой мира. В ходе кризиса трех лет данная простота отчасти преодолевается через отделение себя от взрослого, формирование собственной субъектной позиции «в мире» (я сам), возникновению способности действовать вопреки непосредственному желанию.

Соотнося это с типологией жизненных миров, можно сказать, что ребенок уже не выступает в качестве пассивного реципиента жизненных благ, но «деятельно» старается добыть «блага» из внешнего мира, манипулируя им. Однако в данном жизненном мире нет места внутренней сложности. Согласно Ф.Е. Василюку, внешний мир в данном жизненном мире выполнен в двух красках: каждый предмет осмысливается только с точки зрения его полезности или вредности для удовлетворения всегда напряженной единственной потребности субъекта [3]. Сомнения и стыд, препятствуют реализации мотива. И когда реализация мотива (слово «мотив» мы употребляем здесь с известной оговоркой, что это еще не мотив в полном леонтьевском смысле слова, скорее некая «цель») становится невозможной, простота внутреннего мира в том числе способствует возникновению реакции фрустрации.

Преодолеть трудность внешнего жизненного мира возможно лишь перейдя к ценностному жизненному миру, усложнив внутренний мир.

Дошкольный возраст

Дошкольный возраст (3-6-7 лет) характеризуется становлением внутренней структуры личности, ценностной структуры. По Фрейду, например, на данной стадии (фаллической стадии развития) разрешаются эдипальные противоречия (комплекс Эдипа/Электры). Не будем подробно останавливаться на хорошо разработанном в психологии вопросе. Для нас наиболее важно то, что согласно концепции З. Фрейда результатом разрешения данного комплекса, своего рода «новообразованием», в результате прохождения данной стадии является полноценное формирование Сверх-Я. Усвоение норм, требований, запретов и правил. Приобретение конгломерата ценностей и моральных норм [14, 18].

Нельзя не отметить, что это соответствует идее Ф.Е. Василюка о внутренне-сложном ценностном жизненном мире [3]. Сложность этого жизненного мира характеризуется наличием множество внутренних содержаний, ценностей, между которыми может происходить конфликт. При этом, отметим, что для данного возраста, не является «проблемой» трудность во внешнем мире. По Фрейду, в дошкольном возрасте, на фаллической стадии развития, ребенок поглощен «отношениями» с матерью и отцом, но эдипальный конфликт не есть конфликт «внешний», фрустрационный. Это конфликт внутренних. Выбор «объекта», испытывание агрессивных и негативных чувств к отцу (в случае комплекса Электры – к матери) – это ситуация внутренняя, хотя и может выражаться во вне, например в проявлении нежных чувств к матери или даже вербально (Фрейд). Безусловно, имеется фрустрация, поскольку сексуальное влечение по отношению к родителю (например, матери) неосуществимо. Как пишет Фрейд: *«Легко заметить, что маленький мужчина один хочет обладать матерью, воспринимает присутствие отца как помеху, возмущается, когда тот позво-*

ляет себе нежности по отношению к матери, выражает свое удовольствие, если отец уезжает или отсутствует» [14]. И все же основная «работа» в данном возрасте есть работа внутренняя. Конкретнее – работа по вытеснению данного комплекса: «Возникающий на этом основании комплекс предопределен к скорому вытеснению, но тем не менее он производит со стороны бессознательного очень важное и длительное действие. Можно высказать предположение, что этот комплекс с его производными является основным комплексом всякого невроза, и мы должны быть готовы встретить его не менее действительным и в других областях душевной жизни» [18].

Согласно Э. Эриксону, именно в этом возрасте закладываются такие новообразования, как совесть и чувство ответственности за свои действия. Опять же, хотя инициативность проявляется как активность на «внешнем» плане деятельности, основная «работа» в данном возрасте происходит во внутреннем плане, где ребенок учится оценивать свои действия, ищет «идеальный прототип» [13, 15, 19]. Таким образом, формируется ценностная структура, с которой ребенок соотносит свои действия.

В культурно-исторической концепции дошкольный период отсчитывается от «кризиса трех лет» до «кризиса семи лет» [13, 17].

Важнейшей деятельностью в данном возрасте является сюжетно-ролевая игра, посредством которой ребенок овладевает правилами и установками. Происходит «сдвигка» от эгоцентризма к децентрации – ребенок становится способен стать на точку зрения другого. Формируется произвольность – ребенок, в частности, произвольно способен следовать правилам. Ребенок овладевает «эталоном» познавательной деятельности, которые он использует уже не копируя взрослого, но сознательно и произвольно [13, 17, 20]. Завершается данный период кризисом

семи лет, когда впервые возникает, согласно Выготскому, собственно «переживание». Выготский пишет: «В 7-летнем возрасте мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит “я радуюсь”, “я огорчен”, “я сердит”, “я добрый”, “я злой”, т.е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях» [1]. Переживания ребенка обретают смысл. Кроме того, происходит обобщение чувств – чувства не представляют собою теперь единичные «реакции». Они становятся комплексными. Возникает «острая борьба переживаний» [1]. Переживания дифференцируются – «в каждом переживании, в каждом его проявлении возникает некоторый интеллектуальный момент» [1].

Данный возраст, как мы уже указали выше, возможно соотнести в типологии жизненных миров Ф.Е. Василюка с ценностным жизненным миром. На наш взгляд, основная «работа» в данном возрасте является внутренней работой по формированию ценностной структуры. Несмотря на то, что ребенок активнейшим образом действует во внешнем плане, данный план не является «проблематичным» для ребенка. Ребенок вполне способен решать «фрустрационные» трудности будь то невозможность овладения каким-либо предметом, проигрыш в игре или недоступность матери как сексуального объекта за счет работы, производимой во внутреннем плане – формирования системы внутренних норм, правил и установок (Супер-эго, по Фрейду, социальных норм и правил, усваиваемых через игру по Эльконину). Переживания становятся дифференцированными, осмысленно-осознанными, комплексными. Внутренний мир приобретает сложность.

Младший школьный возраст

Младший школьный возраст (7–12 лет) можно назвать этапом, на котором происходит количественное накопление

навыков (культурных, социальных), основы которых были заложены на предыдущих стадиях развития.

По З. Фрейду этот период соотносим с «латентной» стадией развития. Сексуальный интерес к матери/отцу угасает, ребенок осваивает «культуру» и общечеловеческий опыт [13, 14]. «Оттачивается» система убеждений и мировоззрений для того, чтобы затем получить развитие на следующей стадии.

По Э. Эриксону, данный возраст соотносится со стадией «достижение против неполноценности». Как и в концепции Фрейда – в возрасте 7-12 лет ребенок как бы «оттачивает» ранее полученные навыки в деятельности, в выстраивании социальных связей, овладевает деятельностью, учится любить вне смысла влечения [13, 19].

Говоря о культурно-исторической концепции младшего школьного возраста стоит отметить, что она характеризуется в первую очередь значительными когнитивными изменениями – происходит интеллектуализация всех психических процессов, процессы становятся более произвольными и осознанными (кроме самого интеллекта, отмечает Л.Ф. Обухова). Осознаются свои собственные изменения в ходе развития [13]. По сути, этот возраст посредством накопления изменений в когнитивных функциях «подготавливает» дальнейшие изменения, наступающие в подростковом возрасте [17].

Описывая этот возраст в терминах концепции жизненных миров, можно сказать, ребенок углубляет и расширяет навыки пользования новообразованиями предыдущих трех жизненных миров. Количественно расширяет и качественно углубляет свой арсенал взаимодействия как с «внешним» социальным и предметным миром, так и с «внутренним» психическим миром. Младший школьный возраст не соотносится с каким-то преимущественно одним конкретным жизненным миром. На наш взгляд, в этом возрасте ребенок как бы овладевает свобод-

ной ориентировкой в инфантильном, реалистическом и ценностном жизненном мире, учится взаимодействовать с критическими ситуациями и преодолевать их, все это создает фундамент для возникновения и развития творческого жизненного мира.

Подростковый возраст

Один из наиболее переломных периодов становления личности – подростковый возраст (12-18 лет). В этом возрасте, можно сказать, человек ищет ответ на вопрос «кто я такой?». Выражаясь терминами Э. Эриксона, происходит формирование эго-идентичности, которая и отвечает на указанные вопросы: «что я из себя представляю?», «кто я такой в этом мире?» [15, 19].

По З. Фрейду этот возраст соответствует генитальной стадии развития. На данной стадии подросток стремится к одной основной цели – нормальному сексуальному общению. Появляется интерес к противоположному полу, но интерес уже осознанный. Проявляются сексуальные и агрессивные влечения [14]. Разворачивается «борьба» между «Оно» и «сверх-я». Естественный механизм разрешения этой борьбы по Фрейду – Сублимация. По Фрейду: *«Сублимация состоит в том, что сексуальное стремление отказывается от своей цели частного удовольствия или удовольствия от продолжения рода и направляется к другой [цели], генетически связанной с той, от которой отказались, но самой по себе уже не сексуальной, а заслуживающей название социальной. Мы называем этот процесс "сублимацией" (Sublimierung), принимая при этом общую оценку, ставящую социальные цели выше сексуальных, эгоистических в своей основе. Сублимация, впрочем, является лишь специальным случаем присоединения сексуальных стремлений к другим, не сексуальным»* [14]. Формируется характер.

Нельзя не заметить, что в своем пределе процесс сублимации крайне похож на творческое переживание по Ф.Е. Василюку: *«[творческое переживание] как и ценностное, в первую очередь ставит вопрос о "доверии" к реальности, о том, считать ли рассудок источником подлинной и единственной правды о действительности и принимать ли фактически данную в настоящий момент реальность за полноправное выражение всей действительности. Но если ценностному переживанию для того, чтобы выполнить свою задачу – позволить человеку устоять на его ценностной позиции, – достаточно было развенчать эти притязания рассудка и в идеальном плане признать в качестве высшей действительности действительность ценностную, то творческому переживанию требуется нечто большее, ибо его задача состоит в обеспечении возможности действовать, исходя из этой позиции, реализуя и утверждая ее, действовать в условиях практически, материально противоборствующих осуществлению этой позиции. [...] Такое действие оказывается психологически возможным только при достижении особого внутреннего состояния. Мы имеем в виду состояние готовности пожертвовать любым из своих мотивов, о котором уже шла речь при обсуждении ценностного переживания. Но если в условиях легкого жизненного мира подобная мобилизация достигается внутренним самоуглублением, то в ситуации непосредственного столкновения с внешними трудностями и опасностями происходит в каком-то смысле обратное движение, не в себя, а от себя, движение, сосредоточивающее все душевные и физические силы человека не на достижении собственного счастья, благополучия, безопасности, а на служении высшей ценности» [3].*

Таким образом мы видим, что и у З. Фрейда и у Ф.Е. Василюка сходится мысль о возможности отказа от мотива (жертвования) ради служения другому мотиву. У Фрейда мотивы более физиологичны, Василюк предлагает более обширную картину, включающую в себя всю полноту жизненного замысла человека. Вместе с тем, механизмы схожи.

По мысли представителей культурно-деятельностной школы, В подростковом возрасте формируется иерархия мотивов, являясь одним из главных новообразований этого возраста с точки зрения культурно-исторической концепции [13]. По мысли А.Н. Леонтьева: *«Личность рождается дважды: первый раз — когда у ребенка проявляется в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий, ... второй раз — когда возникает его сознательная личность» [21].* Д.А. Леонтьев отмечает, что второе рождение личности, это смысловая эмансипация, осознание себя как смысловой единицы, когда мировоззрение подростка становится индивидуальным, перестает совпадать со смысловым полем, в котором он сформировался [22].

Соотнося данный возрастной этап с типологией жизненных миров Ф.Е. Василюка, возможно соотнести его с творческим жизненным миром. Необходимо отметить, что одной из задач творческого жизненного мира является формирование и исполнение жизненного замысла. Появляется «Дело жизни» [3]. По сути это и есть определение своей идентичности в мире. Главное новообразование творческого жизненного мира – воля – как раз и позволяет индивидуализировать мировоззрение, встать над ситуацией (надситуативно, выражаясь словами В.А. Петровского), сознательно выстроить иерархию мотивов, в конечном счете, стать способным пожертвовать одним мотивом ради того, который составляет жизненные замысл.

Творческий жизненный мир, будучи «подготовленным» накоплением социальных, когнитивных и физических возможностей в младшем школьном возрасте, отточенными «навыками», приобретенными в предыдущих трех жизненных мирах, активно формируется именно в подростковом возрасте, когда формируется «жизненный замысел», понимание себя в мире (идентичность), места и цели в жизни.

Наконец, именно в этом возрасте есть место подлинному кризису, который совершает поворот всей жизни человека, переформатирует всю его картину мира, определяет жизненный путь.

Результаты работы: обобщение результатов теоретического анализа

Итак, по итогам теоретического анализа мы соотнесли типологию жизненных миров Ф.Е. Василюка со стадиями развития личности. Младенческий возраст – с инфантильным жизненным миром, ранний возраст – с реалистическим жизненным миром, дошкольный возраст с ценностным жизненным миром, младший школьный возраст обозначили как период накопления и качественного обогащения того арсенала навыков и орудий, приобретенных в предыдущих возрастах, а подростковый возраст соотнесли с творческим жизненным миром.

Мы указали, что жизненный мир младенца внешне легок и внутренне прост, критической ситуацией является неудовлетворение потребности, стресс.

На следующем этапе развития, в раннем возрасте, происходит выделение объекта, отделение его от себя, фактически возникает трудность внешнего мира. Поведение ребенка представляет собою, «деятельность» по манипулированию и взаимодействию с предметами внешнего мира, ограничиваемую требованиями вне-

шнего мира и его запретами. В случае невозможности продолжения деятельности, реализации «мотива» внутренняя «простота» приводит к переживанию фрустрации.

Мы также указали, что кризис трех лет помогает преодолеть внутреннюю «простоту», через отделение себя от взрослого и формирование собственной субъектной позиции «в мире», а также возникновению способности действовать вопреки непосредственному желанию.

Нами также выявлено, что основная «работа» дошкольного возраста является внутренней работой по формированию ценностной структуры.

Переживания становятся дифференцированными, осмысленно-осознанными, комплексными. Внутренний мир приобретает сложность.

Младший школьный возраст, на наш взгляд, не соотносится с каким-то преимущественно одним конкретным жизненным миром. В этом возрасте ребенок как бы овладевает свободной, сознательной ориентировкой в инфантильном, реалистическом и ценностном жизненных мирах, учится взаимодействовать с критическими ситуациями и преодолевать их, все это создает фундамент для возникновения и развития творческого жизненного мира.

Наконец, в подростковом возрасте, на наш взгляд, за счет формирования иерархии мотивов, идентичности, волевой компоненты, «жизненного замысла», формируется творческий жизненный мир.

Подытоживая соотнесение типологии жизненных миров с возрастными психологическими периодизациями, возможно выстроить их в следующую модель, которую удобнее всего отобразить таблицей.

Возраст/концепция	З. Фрейд	Э. Эриксон	Культурно-деятельностная школа	Типология жизненных миров
Младенческий возраст (0-1 год)	Оральная стадия развития	доверие vs недоверие	Младенческий возраст + кризис 1 года	Инфантильный ЖМ
Ранний возраст (1-3 года)	Анальная стадия развития	автономия vs сомнения и стыд	Ранний возраст + кризис 3-х лет	Реалистический ЖМ
Дошкольный возраст (3-6/7 лет)	Фаллическая стадия развития	инициативность vs чувство вины	Дошкольный возраст + кризис семи лет	Ценностный ЖМ
Младший школьный возраст (7-12 лет)	Латентная стадия развития	достижение vs неполноценность	Младший школьный возраст + кризис подросткового возраста	Инфантильный ЖМ, Реалистический ЖМ, Творческий ЖМ – накопление и обогащение навыков
Подростковый возраст (12-17/18 лет)	Генитальная стадия развития	идентичность vs диффузия	Подростковый возраст	Творческий ЖМ

Обсуждение результатов: проблемные вопросы и потенциал периодизации на основе типологии жизненных миров

Описав собственно соотнесение концепции жизненных миров с периодизациями возрастно-психологического развития необходимо ответить на два на наш взгляд очевидных вопроса.

Являются ли жизненные миры чем-то, что изначально задано, и лишь активно проявляется на конкретном этапе, или же они возникают (формируются) в конкретных возрастах, до этого не существуя?

Что же происходит дальше, после подросткового возраста?

Отвечая на первый вопрос, следует исходить из структуры жизненного мира по Ф.Е. Василюку. «Единицей мира» является предмет деятельности [3]. Разумеется, говоря, скажем, о младенческом возрасте, нельзя понимать деятельность в классическом ее понимании по А.Н. Леонтьеву, поскольку подлинная иерархия

мотивов еще не сформирована. Но если понимать «предмет деятельности» более широко, не как предмет конкретной деятельности, а как то, что является предметом, на который направлена основная активность ребенка, его «ведущая деятельность», то в каждом из описанных возрастных периодов возможно найти такой «основной» предмет. На наш взгляд, миры именно «возникают» в конкретных возрастах. Одной из причин этого нам видится то, что важным прекурсором развития является физиологическое развитие личности (см.: [1, 13, 21]). На наш взгляд, возможность взаимодействия с конкретным предметом, и, как следствие, совладания с конкретными критическими ситуациями, «перехода» в очередной жизненный мир становится возможной только после того, как ребенок получает соответствующие средства для этого. Как физиологические, так и психологические. А кроме того, что не менее важно, овладевает теми средствами, новообразованиями, которые предоставляет ему наличный жизненный мир.

Отвечая на вопрос «что дальше?», следует сказать, что на наш взгляд, ребенок, пройдя указанные стадии развития, «овладевает» жизненными мирами, получает возможность ориентировки и деятельности в них. Вместе с тем, он получает и опыт нахождения (и разрешения) в критических ситуациях, соответствующих данным жизненным мирам. Во взрослом (и уже даже в подростковом) возрасте – эти жизненные миры начинают сменять друг друга в различных ситуациях, проявляется их полный репертуар. В данном случае происходит как бы «свертывание» (выражаясь словами П.Я. Гальперина) данных миров, они начинают проявляться применительно к конкретным деятельности.

В чем же основной потенциал типологии жизненных миров как периодизации развития? В первую очередь в том, что, поскольку психология переживания не является уже только психотерапевтической концепцией, а применяется, как мы показали выше, в различных сферах, в том числе, в педагогике (см.: [8, 10, 12]) и возрастной психологии [11], на наш взгляд, важным является то, что такая интерпретация типологии жизненных миров позволит заговорить специалистам по психологии переживания и специалистам из указанных сфер «на одном языке». Психоаналитическая периодизация, например, используется не только в собственно психоанализе, но, например, в психоаналитической педагогике (см., напр, труды Г. Фигдора). «Собственная» периодизация развития, описанная в терминах и понятиях психологии переживания, позволит развиваться психолого-педагогическим и возрастно-психологическим практикам в русле психологии переживания, дав им инструмент (язык, теорию) для выстраивания своих практических и психотехнических конструкций. Специалисты, работающие в психолого-педагогическом направлении и отождествляющие себя при этом с психологией переживания получают возможность

пользоваться инструментом этой же теории, не заимствуя «части» от других теорий, а используя собственную концепцию.

С другой стороны, развитие данной периодизации, её дальнейшая эмпирическая и теоретическая разработка, углубление, обогатит психологию переживания и с общепсихологической стороны, дав возможность развить акмеологический базис теории¹, углубить антропологические основы данной теории.

Выводы

В настоящей статье мы соотнесли типологию жизненных миров со стадиями развития человека. Инфантильный жизненный мир соответствует младенческому возрасту, реалистический – раннему возрасту, ценностный – дошкольному возрасту, младший школьный возраст есть возраст «накопление» и усложнение тех навыков, которые были приобретены в предыдущих возрастах, творческий жизненный мир соответствует подростковому возрасту. Мы также провели параллели между типологией жизненных миров и рядом концепций развития человека – концепциями З. Фрейда, Э. Эриксона, культурно-исторической школой (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.Ф. Обухова). Данная работа является, в каком-то смысле, лишь наброском для более основательной акмеологической теоретической разработки периодизации развития на основе психологии переживания.

Мы ожидаем, что направлениями и результатами дальнейших эмпирических исследований и теоретических разработок будут являться:

Во-первых – эмпирическая валидация наших теоретических построений. Конкретно – проверка возрастно-психо-

¹ По словам Т.П. Гавриловой, например, акмеология и развитая антропология – это то, без чего понимающей психотерапии будет трудно стать подлинной «школой» в поле мировой психотерапии, а не одним из методов.

логическими эмпирическими средствами наличия и проявленности в соответствующих возрастных периодах феноменов, специфически-присущих соотносимым с ними жизненным мирам и критическим ситуациям данных жизненных миров.

Во-вторых, необходима дальнейшая конкретизация данной концепции. Например, конкретные феноменологические и эмпирические исследования «критиче-

ских ситуаций» применительно к конкретным возрастам и выборкам.

Наконец, необходима и практическая разработка психологических и педагогических инструментов на базе данной концепции, тем более, что психология переживания имеет психолого-педагогический потенциал [10,11,12]. Например, разработка диагностического инструментария, консультативных, коррекционных и психолого-педагогических методик.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984, 2754 с.
2. Вересов Н. Н. Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 3. С. 138–148. doi:10.17759/chp.2016120308.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
4. Кулевацкая О.Н. Библиография понимающей психотерапии // II Всероссийская научно-практическая конференция Общества человекоцентрированного подхода (с международным участием) «Человекоцентрированный подход: психологическая практика и научные исследования». М.: НИУ-ВШЭ, 2013.
5. Психологи о значении культурно-исторической теории для психологического консультирования и психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 4. С. 171–181. doi:10.17759/cpp.2016240409
6. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Консультативная психология и психотерапия. 1992. № 1. С. 15-32.
7. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия опыт: построения психотехнической системы // Вестник практической психологии образования. 2007. №№3,4. С. 27-41.
8. Василюк Ф.Е. Структура и специфика теории понимающей психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2008. № 1. С. 5-35.
9. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия: опыт построения психотехнической системы // Труды по психологическому консультированию и психотерапии. 2005. С. 159-203.
10. Василюк Ф.Е., Зарецкий В.К., Молостова А.Н. Психотехнический метод исследования творческого мышления // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 34–47.
11. Маслова А.А. Понимающая психотерапия как теоретическая основа методики развития коммуникативной компетентности подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 4. С. 147–155.
12. Молостова А.Н. Психотехника помощи при решении творческих задач // Психологическая наука и образование. 2008. № 5. С. 120–132.
13. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для студентов вузов. М.: Юрайт, 2011. 460 с.
14. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. СПб.: Питер, 2017. 384 с.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис. М.: МПСИ, 2006. 352 с.
16. Морозов С.М. Экзистенциальный вектор деятельности. М.: МПСУ, 2013. 317 с.
17. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: МОДЭК, 1997. 416 с.

18. Фрейд З. О психоанализе. Пять лекций. Методика и техника психоанализа. М.: Алетейя, 1998. 224 с.
19. Эриксон Э. Детство и общество. М.: Речь, 2000. 416 с.
20. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.
21. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005. 352 с.
22. Леонтьев Д.А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества / под ред. Е.И. Яцуты. Кемерово: ИПК «Графика», 2002. С. 3-34.

References

1. Vygotskij L. S. *Sobranie sochinenij*. Moscow, Pedagogika Publ., 1982–1984, 2754 p. (In Russ.)
2. Veresov N. N. Perezhivanie kak psihologicheskij fenomen i teoreticheskoe ponyatie: utochnyayushchie voprosy i metodologicheskie meditacii. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, 2016, vol. 12, no. 3, pp. 138–148 (In Russ.) doi:10.17759/chp.2016120308.
3. Vasilyuk F.E. *Psihologiya perezhivaniya*. Moscow, Izd-vo MGU Publ., 1984, 200 p. (In Russ.)
4. Kulevackaya O.N. Bibliografiya ponimayushchej psihoterapii. *II Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya Obshchestva chelovekocentrirovannogo podhoda (s mezhdunarodnym uchastiem) "Cheloveko-centrirovannyj podhod: psihologicheskaya praktika i nauchnye issledovaniya"*. Moscow, NIU-VSHE Publ., 2013 (In Russ.)
5. Psihologi o znachenii kul'turno-istoricheskoy teorii dlya psihologicheskogo konsul'tirovaniya i psihoterapii. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*, 2016, vol. 24, no. 4, pp. 171–181. doi:10.17759/cpp.2016240409
6. Vasilyuk F.E. Ot psihologicheskoy praktiki k psihotekhnicheskoy teorii. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*, 1992, no. 1, pp. 15-32 (In Russ.)
7. Vasilyuk F.E. Ponimayushchaya psihoterapiya opyt: postroeniya psihotekhnicheskoy sistemy. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*, 2007, no. 3, 4, pp. 27–41 (In Russ.)
8. Vasilyuk F.E. Struktura i specifika teorii ponimayushchej psihoterapii. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*, 2008, no. 1, pp. 5-35 (In Russ.)
9. Vasilyuk F.E. Ponimayushchaya psihoterapiya: opyt postroeniya psihotekhnicheskoy sistemy. *Trudy po psihologicheskomu konsul'tirovaniyu i psihoterapii*, 2005, pp. 159-203 (In Russ.)
10. Vasilyuk F.E., Zareckij V.K., Molostova A.N. Psihotekhnicheskij metod issledovaniya tvorcheskogo myshleniya. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, 2008, no. 4, pp. 34–47 (In Russ.)
11. Maslova A.A. Ponimayushchaya psihoterapiya kak teoreticheskaya osnova metodiki razvitiya kommunikativnoj kompetentnosti podrostkov. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*, 2017, vol. 25, no. 4, pp. 147–155 (In Russ.)
12. Molostova A.N. Psihotekhnika pomoshchi pri reshenii tvorcheskih zadach. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2008, no. 5, pp. 120–132 (In Russ.)
13. Obuhova L.F. *Vozrastnaya psihologiya*. Moscow, Yurajt Publ., 2011, 460 p. (In Russ.)
14. Frejd Z. *Vvedenie v psihoanaliz: Lekcii*. St. Petersburg, Piter Publ., 2017, 384 p. (In Russ.)
15. Erikson E. *Identichnost': yunost', krizis*. Moscow, MPSI Publ., 2006, 352 p. (In Russ.)
16. Morozov S.M. *Ekzistencial'nyj vektor deyatel'nosti*. Moscow, MPSU Publ., 2013, 317 p. (In Russ.)

17. El'konin D.B. *Psichicheskoe razvitie v detskih vozrastah*. Moscow, MODEK Publ., 1997, 416 p. (In Russ.)
18. Frejd Z. *O psihoanalize. Pyat' lekcij. Metodika i tekhnika psihoanaliza*. Moscow, Al-ejeya Publ., 1998, 224 p. (In Russ.)
19. Erikson E. *Detstvo i obshchestvo*. Moscow, Rech' Publ., 2000, 416 p. (In Russ.)
20. El'konin D.B. *Psihologiya igry*. Moscow, Vlados Publ., 1999, 360 p. (In Russ.)
21. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moscow, Smysl Publ., 2005, 352 p. (In Russ.)
22. Leont'ev D.A. Simbioz i adaptaciya ili avtonomiya i transcendenciya: vybor lichnosti v nepredskazuemom mire. *Lichnost' v sovremennom mire: ot strategii vyzhivaniya k strategii zhiznetvorchestva*; ed by E.I. Yacuty. Kemerovo, 2002, pp. 3-34 (In Russ.)

Информация об авторе / Information about the Author

Крючков Кирилл С., аспирант, Департамент психологии, Факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; преподаватель кафедры Психотерапии и психологического консультирования, Московский институт психоанализа; Член Совета Российского общества человеко-центрированного подхода; Член Президиума Всемирной ассоциации человеко-центрированной и экспериментальной психотерапии и консультирования, Москва, Российская Федерация
e-mail: kkryuchkov@gmail.com

Kirill S. Kryuchkov, Post-Graduate Student, School of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. Board member of Russian Community for Person-Centered Approach; Board Member of World Association for Person-Centered and Experiential Psychotherapy and Counseling, Moscow, Russian Federation
e-mail: kkryuchkov@gmail.com