



СЕМЬ ИСКУССТВ

Номер 8(45) - август 2013

Виктор Казан

Музыка детства

*Я дал бы детям крылья, но оставил бы ребёнка
в покое, чтобы летать он научился сам.*

Габриэль Г. Маркес



*Настоящее детство и то, что потом помнят, реконструирую
и исследую взрослые, – принципиально разные вещи. ...*

*Все тщательно выстроенные отношения взрослых
с детством – это культура освобождения и забвения.*

Ольга Балла

*Детство - чужая страна: говоря на одном и том же языке,
родители и дети нередко совершенно не понимают друг друга.*

Бел Кауфман

Детству во всей его многогранности посвящена практически необозримая литература – только список авторов потребовал бы объёма много большего, чем этот очерк, так что он ни в коей мере не обобщение проблем детства с выведением неких якобы универсальных закономерностей, а лишь попытка взглянуть на детство с точки зрения собственного профессионального и человеческого опыта, попытка припоминания.

От нескольких слов в год к 3000 слов в пять лет – т.е., к половине активного словарного запаса взрослого. Не столько благодаря нашему обучению, сколько обучаясь сам и решая при этом две совершенно разные задачи: встречая новые слова, находить в жизни то, что ими обозначается (Что это значит?), с одной стороны, и находить слова для обозначения того, с чем он сталкивается в жизни (Как это называется?), с другой. Он ничего не знает о проблеме означающего и означаемого, лингвистике, семиотике, теориях Р.Барта, Ж.Лакана, Ф. де Соссюра и других умных вещах, но прекрасно справляется с этими задачами. Сам справляется.

Принято считать, что половину пути умственного развития ребенок одолевает за первые пять лет жизни, потом в школьные годы – ещё 30%, а оставшиеся 20% приходятся на взрослый возраст. Цифры тут на аптекарскую точность не претендуют, но цифровая метафора сама по себе интересна – особенно, если её сопоставить с этапами развития мышления по Жану Пиаже¹:

Сенсомоторный интеллект (от 0 до 2 лет), развивающийся как связь ощущений и действий;

Дооперациональная стадия (2-7 лет). Освоение речи, в которой словом объединяются и существенные, и поверхностные/внешние признаки.

Стадия конкретных операций (7-11 лет). Осваивается логическое мышление, развивается способность определять и классифицировать, но все это в поле конкретности и наглядности.

Стадия формальных операций (от 12 лет). Развитие оперирования абстрактными понятиями, понимания переносных смыслов и метафор, связывания настоящего и будущего (до этого сознательные усилия сегодня во имя будущего невозможны и уговоры типа: «Если хочешь стать Спайдерменом, кушай кашку» действуют только как разовые средства), способности воспринимать других людей как личности и соотносить свое поведение с их взглядами и ценностями. Переход к этой стадии знаменует переход ко взрослому мышлению, но происходит это далеко не у всех и мышление примерно половины взрослых соответствует третьей стадии.

Итак, половину пути умственного развития ребенок проходит на первых двух стадиях по Пиаже. С присущим этим стадиям синкретическим мышлением совпадает то, что в последние 20-30 лет называют детским философствованием. Родителями и воспитателями оно обычно воспринимается как детскость (мол,

маленький ещё – не понимает, но ничего, вырастет, поумнеет – пройдёт). Философы, физики, математики находят в нем немало новых идей. Описание его не входит сейчас в мои задачи, но примером могут быть «Алиса в Стране Чудес» и «Алиса в Зазеркалье» Льюиса Кэрролла, столь же хорошо понимаемые детьми, сколь плохо – взрослыми. И не ради красного словца в образах творческих людей часто подчёркивается присутствие чего-то детского. Очень трудно быть взрослым человеком и видеть мир детскими глазами. Развивающееся сознание стремится упростить картину мира, совместить ее с реальностью, уложить в достаточно простую и понятную схему. На помощь приходит так наз. инфантильное забывание – оно уводит первые несколько лет с присущим им мышлением в неосознаваемое, проявляющееся в отрывочных воспоминаниях, сновидениях, творческих актах, невротических переживаниях.

Если говорить о развитии личности, то кажется, что началом его служит появления в речи «Я». Однако, нельзя не согласиться с Эриком Эриксоном², рассматривающим развитие личности, начиная с рождения. Он выделил восемь стадий, на каждой из которых решается определённый конфликт развития, в зависимости от разрешения которого формируется та или иная личностная тенденция. Если присущий стадии конфликт остается неразрешённым, он будет продолжать решаться на следующих стадиях, затрудняя их прохождение, а исход разрешения конфликта будет сказываться на последующих стадиях. В таблице приводятся описания относящихся к детству первых пяти стадий из описанных Эриксоном восьми.

Возраст	Психосоциальная стадия	Предмет конфликта развития	Социальные условия	Психосоциальный исход
От рождения до года	Орально-сенсорная	Доверие к миру	Поддержка, удовлетворение основных потребностей, преемственность vs. Отсутствие поддержки, депривация, непоследовательность	Доверие Недоверие
От 2-х до 3-х лет	Мышечно-анальная	Управление своим поведением	Разумная дозволенность, поддержка vs. Гиперопека, отсутствие поддержки и доверия	Автономия Зависимость
От 4-х до 5-ти лет	Локомоторно-генитальная	Независимость от родителей и исследование своих возможностей	Поощрение активности, наличие возможностей vs. Отсутствие возможностей, неодобрение активности	Инициатива Чувство вины
От 6-ти до 11-ти лет	Латентная	Умения выживания и приспособления к миру	Систематическое обучение и воспитание, наличие хороших примеров для подражания и поддержки vs. Плохое обучение, отсутствие руководства	Трудолюбие Чувство неполноценности
От 12-ти до 18-ти лет	Отрочество и юность	Самоопределение, формирование убеждений, взглядов, позиций	Внутренняя устойчивость и преемственность, наличие чётко определённых половых моделей для подражания и положительная обратная связь vs. Неясность цели, нечёткая обратная связь, неопределённые ожидания	Идентичность Смещение ролей

Пожалуй, наиболее ярко проявляют себя 2-я и по содержанию близкая к ней 5-я стадии. С появлением Я ребёнок вступает в так наз. кризис трёхлетних, проявляющийся дуэтом реакций упрямства (настояний на том, что – вспомним Жеглова из «Место встречи изменить нельзя» – «Я сказал») и негативизма (отвергания предложенного другими – как сказал один мальчик: «И не я, и не кашу, и не есть, и не буду»).

*Прятели когда-то попросили меня посмотреть их 3-хлетнюю дочку. Дело было зимой и, когда они уходили, мать присела у вешалки надеть сапоги. Девочка села рядом и начала натягивать на ноги свои валеночки, но мать подхватила её на руки и принялась обувать. Девочка расплакалась, мать её подшлепнула и накричала – через минуту уже вовсю бушевал скандал. Всего-то, что девочка хотела, это **как мама и сама** – тут бы только радоваться. Передо мной была точно разыграна причина того, по поводу чего они обратились. Девочку лечить было не от чего, после проработки с родителями их отношений с ней и к проявлениям её развития «симптомы» постепенно сошли на нет.*

Победить ребенка в войне с этими реакциями очень трудно, но, если взрослым всё-таки удаётся

сломать их о колено, победа обернётся Пирровой – зависимостью, подчиняемостью, социальной податливостью, существованием в тени силы и власти. Любой взрослый может тогда оказаться непререкаемым авторитетом – связанные с этим риски достаточно понятны, чтобы не живописать их. Потом что-то похожее происходит в подростковом возрасте, когда ребёнок осваивает происходящие с ним изменения, начинает ориентироваться больше на мнения сверстников, чем родителей, испытывает своё взрослеющее Я, хочет признания права на самостоятельность, хотя быть самостоятельным ещё побаивается. *«Я не успеваю как следует привыкнуть к себе за день, а на завтра просыпаюсь опять совсем другая, и снова привыкаю к себе другой, и опять...»* (девочка 13-ти лет).

Рассказывают родители 14-летней девочки... За ужином дочь говорит, что у подружки родители уезжают отдыхать на неделю: «Счастливая – они с сестрой будут сами». Отец – жене, толкнув её ногой под столом: «А кстати, мне предложили хорошие путевки на пару недель. Мы уже сколько не отдыхали. Поедем?». Девочка возмущённо: «Вы что – с ума сошли?! А как же я тут сама?» Если конфликт второй стадии так и не разрешён, теперь это может взорваться бунтом раба, срывом с цепи, а зависимость обернуться пленом у заслонивших родительскую семью новых авторитетов.

В идеале – если на всех стадиях условия развития были оптимальны – во взрослый возраст должна выйти способная доверять себе и миру, самостоятельная, инициативная, трудолюбивая, с сформированными идентичностью и системой ценностей личность. В обратном варианте – личность невротизированная: недоверчиво-подозрительная в отношении к себе и другим, несамостоятельная, безынициативная, ленивая, с внутренне-противоречивой идентичностью и недосформированной или деформированной системой ценностей. Трудно не заметить, что Эриксон описывает механизмы формирования характера личности на разных этапах развития, но не собственно личность как культурно-психологический феномен. Содержания личности остаются за пределами его рассмотрения. Идеально-положительный итог развития во взрослость был равно желателен для III-го Рейха, советской системы, Китая времён культурной революции и вполне демократических стран. При всём интересе таких вещей для социологии и этнологии детства это сейчас не моя тема. Здесь мне хотелось бы лишь подчеркнуть, что, безусловно, продуктивные и полезные для построения образования и технологий обучения и воспитания теории развития интеллекта, мышления, способностей, характера личности и др. не затрагивают мир переживаний ребёнка, а если и учитывают его, то лишь в контексте утилитарной целесообразности. Меня же интересует экзистенция детства.

Говоря об экзистенции, я имею в виду не только и, может быть, даже не столько экзистенциальную философию, обращённую к смыслу жизни и способам бытия, сколько и прежде всего экзистенциальные психологию и психотерапию с их отношением к человеку как бытию, пониманием «человека-в-его-мире», вниманием к свободе как выбору и ответственности и сопряжённым с этим тревогой и чувству вины. Это, строго говоря, феноменологический подход и феномены в нём – не те или иные отражённые в теориях медико-биологические и социальные характеристики, а живые переживания жизни и себя в ней здесь-и-сейчас.

Кажется, что открытие основных данностей существования – смерти, свободы, изоляции и бессмысленности, достигаемое методом глубокой личностной рефлексии и предполагающее глубокое размышление «о своей ситуации в мире, о своём бытии, границах и возможностях»³, ребёнку недоступно. Не потому ли экзистенция детства гораздо лучше отражена в художественной литературе (исключая, естественно, патоку адресованного детям назидательного морализаторства), чем в психологической? И.Млодик⁴, говоря о ней, выделяет генеральную данность – само детство: «наблюдая за миром взрослых, я изумляюсь тому, как настойчиво и эффективно временами взрослый мир намеревается лишить ребёнка этой данности. Как зачем-то даже из самого маленького ребёнка взрослые пытаются как можно быстрее сделать взрослого человека: нагрузить его взрослой ответственностью, лишить радости, обуздать восприятие, взять под контроль его развитие, лишить его спонтанности самовыражения и обусловить его внутреннюю и внешнюю жизнь ожиданиями взрослой среды». Входящие в данность детства «данности детского мира, как и экзистенциальные данности взрослого мира дихотомичны – ребёнок, как и взрослый, находится в постоянном разрешении внутренних противоречий:

-между наличием у него детства и неудержимым стремлением к взрослости, часто поддерживаемым взрослым миром;

-между сладкой психологической зависимостью и стремлением к болезненной независимости;

-между постоянными изменениями и стремлением к стабильности,

-между желанием быть защищённым взрослыми и столкновением с небезопасностью, нарушением границ, насилием и необходимостью выстаивать в этом;

-между ограничением собственных возможностей и верой в волшебное».

Думаю однако, что речь здесь идёт не об особых детских экзистенциальных данностях, а о тех специфических условиях детства, в которых рождается первый опыт встреч с выделенными И.Яломом данностями. Это хорошо видно по описанным Н.М. Нурғалиевой⁵ и в дополненном виде приводимым в

таблице распространённым родительским директивам с кроющимися в них экзистенциальными посланиями и рисками:

Директивы	Послания	Причины	Последствия для ребёнка
Что ты ведёшь себя, как маленький? Скорее бы ты уже стал большим.	Быть взрослым хорошо, ребёнком – плохо. Не будь ребёнком.	Взрослым легче равнять ребёнка по своим меркам, чем вникать в его чувства и переживания.	Принятие на себя слишком большой ответственности; трудности отношений со своими детьми.
Глаза бы мои тебя не видели. Сколько тревог ты мне принёс. Мне не нужен такой плохой мальчик. Отдам (медведю, Бабе-Яге, милиционеру. Возьму себе другого.	Не живи.	Виноватым ребёнком легче управлять.	Чувство вины, «Лучше бы меня не было». Чувство изоляции, одиночества. Страх смерти.
Не умничай. Делай, что говорят.	Не думай.	Авторитарность, манипулирование ребёнком.	Недоверие к своим умственным способностям, опустошённость сознания.
Как тебе не стыдно бояться собаки? Как ты можешь злиться на папу?	Не чувствуй.	Защита от собственных эмоций.	Разрушение внутренней гармонии личности. Трудности проявления и выражения эмоций.
У тебя ничего не получится. Руки-крюки. Вечно у тебя всё наперекосяк.	Не будь успешным.	Скрытая зависть к успешности.	Ощущение незаслуженности успеха (случайно получилось, просто повезло).
Всегда тебе больше всех надо. Не высовывайся!	Не будь собой.	Заниженная самооценка, страх, что ребёнку будут завидовать, не любить или преследовать его.	Снижение самооценки, нивелирование себя.

Детство живёт – по крайней мере, начинает жить – в целостной данности существования, не дробя её на отдельные данности, не задаваясь вопросом о смысле жизни, которая сама и есть смысл. Путь ребёнка пролегает по лезвию Оккама в мир взрослого умножения сущностей, где возникают в числе прочих и экзистенциальные философия, психология, психотерапия. В уникальной целостности детства буберовские⁶ «страх Божий» и «любовь», диалоги «Я – Ты» и «Я – Оно», равно как счастье и ужас существования, бытийное и событийное нераздельны и неразделимы. Их разделяют, раскалывая эту целостность, травмы жизненных ситуаций, резонирующие с актуальными кризисами существования и их переживанием. Индивидуальная история этой фрагментации и есть история экзистенциального взросления. Парадоксальная закономерность и закономерный парадокс заключаются в том, что детство – сама экзистенция, тоска по которой собственно и составляет содержание экзистенциальной философии – ещё не может выразить самое себя, а взрослость с её изошённым арсеналом средств выражения уже не обладает в желанной мере тем, что пытается выразить.

Эта парадоксальность в известной мере снимается, как только мы принимаем во внимание разницу путей выражения. Детство восходит от выражения экзистенции через переживание (про-живание, переживание и переживание – по Ф.Е. Василюку⁷) и поступок к выражению через речь, а взрослость совершает восхождение в обратном направлении. Ребёнку ещё трудно найти слова для выражения переживания, тогда как взрослому трудно пробить стену словесных штампов на пути к переживанию. Такой подход кажется противоречащим многим представлениям о психологии поступка⁸ предполагающим «сознательность субъекта» как необходимое условие выбора собственного пути, только в контексте которого действие может вырастать до поступка. Но достаточно отойти от взрослоцентричности и увидеть сознательность не как «объективный результат» развития, а как усилие осознания, достаточно увидеть глубину и напряжённость переживания и осознания даже в кажущихся взрослым обыденными или мелкими ситуациях, чтобы принять поступок как главное средство выражения экзистенции детства и перестать отказывать ребёнку в праве быть личностью, навязывая ему вербализацию как обязательный и единственный способ выражения

себя и своих отношений с миром.

Это в полной мере относится к экзистенциальной терапии, казалось бы, неприложимой к детству: «Основная цель экзистенциальной терапии – помочь человеку лучше разобраться в своей жизни, лучше понять предоставляемые ею возможности и границы этих возможностей. ... всё внимание сосредоточено на понимании процесса конкретной жизни, ... её ... противоречий и парадоксов. Если человек видит реальность не искажённой, он избавляется от иллюзий и самообмана, отчётливее видит своё призвание и свои цели в жизни, видит смысл в повседневных заботах, находит в себе мужество быть свободным и ответственным за эту свободу. <...> она больше похожа не на психологический анализ личности, а на философское исследование жизни человека»⁹. Однако обращение к детскому философствованию, показывает, что оно и есть философское исследование жизни, выходящее далеко за рамки ограничений взрослых представлений о философии и выражающее себя не декларациями, а бытием, в котором видение реальности и есть сама реальность. «Никогда человек не бывает так серьёзен, как в детстве, – особенно в самом раннем, до слова. Никогда потом – может быть, разве что в самой глубокой старости – он не бывает так близок к корням бытия. В этом невозможно жить долго, от этого – чтобы быть самим собой – надо уходить, защищаться. Взрослея, человек поступает именно так»¹⁰

Достаточно взглянуть на детство без взрослой ностальгической предвзятости, чтобы увидеть его драматическую, а часто и трагическую напряжённость, услышать голоса кристаллизующихся данностей существования, усиленные тем, что ребёнок, в отличие от живущего в уже так или иначе освоенном мире взрослого, со всем – буквально и безо всяких исключений со всем! – встречается впервые. Это могло бы казаться не стоящей внимания банальностью, если бы взрослые представляли истинное место новизны и её эмоциональную нагруженность в жизни ребёнка. Женщина, усыновившая 6-летнего мальчика, рассказывает: «Месяца полтора он ходил по дому и спрашивал о самых обыденных вещах: а что это, для чего и что с этим делать? Душу щемило. Но в осадок я выпала, когда он помогал мне разбирать купленные продукты и я попросила его передать мне буханку хлеба, лежавшую перед ним, а он, несколько раз осмотрев всё, уставился на меня растерянно и виновато. Я с ужасом поняла, что он видел хлеб только уже нарезанным и не мог узнать его в буханке». Даже в самой благополучной жизни нагрузка новизной и связанными с ней стрессами у ребёнка на порядки больше, чем у взрослого, уже потому, что для него **всё** ново.

Типовые возражения сводятся к тому, что психические/психологические особенности детства и жизнь под зонтиком заботы взрослых защищают ребёнка от стресса – смена места жительства («переезд равен пожару») становится увлекательным приключением, а смерть любимой бабушки – вспомним «От трёх до пяти» К. Чуковского – радостью предвкушаемой возможностью крутить её швейную машинку сколько душе угодно. Но разве в самом содержании этих возражений не звучит и голос цензуры взрослого сознания? Но разве не застывают дети в ужасе перед тем, что взрослым кажется безобидным или приятным? Перед кем из взрослых не открывались бы драмы и трагедии, разыгрывающиеся в душе ребёнка? Но не закрываем ли мы глаза из страха окунуться в омуты реки собственного детства или почувствовать себя плохими родителями?

Никогда потом в жизни мы не бываем так свободны, но и никогда потом – так несвободны, как в детстве. Как бы ни были хороши взрослые, они хозяева детской свободы и уже одним этим ребёнок не свободен. Никто из нас не считает себя по отношению к ребёнку деспотом, но кто из нас ностальгически не вздыхал по времени, когда он был «полностью мой»? Получивший двойку ребёнок возвращается домой, где его встречает бабушка: «Ну, как дела в школе? Что получил?». Потом эта сцена повторится с приходом деда, мамы, папы, а потом за ужином – вариант семейно-публичного суда, единого в осуждении и живописании последствий. Не надо сильно напрягать воображение, чтобы представить себе собственную реакцию на ежедневные вопросы: «Ну, как дела сегодня? Сколько заработал? На ковёр не вызывали?». Исходно свободный внутренне ребёнок учится и пытается сохранять свою свободу в несвободном мире под кнутом и пряником, достающимися ему в зависимости от соответствия ожиданиям его взрослых хозяев, в своё время прошедших тот же путь и научившихся смотреть на внутреннюю свободу, как на «лирический бантик» в сравнении с внешней стороной свободы. Цена детской несвободы поразительна.

*Был у меня 11-летний пациент: пышный букет невротических симптомов, депрессивен и плаксив, физическое здоровье, мягко говоря, не блестящее – бесконечные простуды, тяжёлый сколиоз, постоянно крошащиеся ногти... Для матери, судя по всему, не удовлетворённой браком, успехи мальчика стали *idée fixe*. Она, собственно, и парня-то на приём привела с вопросом, как бы его постимулировать. Отец был источником денег и «крышей» (мог, например, будучи чем-то недоволен в школе, позвонить директору и с вежливостью танка сказать, что у него в конторе десяток юристов без дела мается – они будут рады заняться школой). Мальчишка числился вундеркиндом и учился за троих, в свои 11 лет будучи в 7-м классе самой престижной школы на другом конце города и только на этом уровне начиная западать в учебе и теряться среди более старших одноклассников. Речь шла о возврате его в 6-й класс, но и мать, и я боялись ударить по его самолюбию, хотя хроническая школьная усталость была налицо. Как раз надвигались зимние каникулы – и я их продлил справкой на освобождение от учёбы. Через месяц мать рассказала, что несколько дней он просто отсыпался, а потом начал помаленьку играть в игры, в которые играл года в три, постепенно переходя к играм более старшего возраста, как бы навёрстывая детство, а спустя недели три впервые за несколько лет запел за игрой. Она как раз собиралась вести мальчика к ортопеду, но, взглянув*

на его спину, не обнаружила никакого искривления позвоночника. Поражённая, она посмотрела на его ногти (он раньше беспрерывно пил витамины, чтобы ногти не ломались, но этот месяц она ему ничего не давала) – они были целёхоньки.

Но где кончается свобода и начинается изоляция? Как данность существования она – исходное состояние ребёнка и источник страха, сравнимого со страхом смерти у взрослых. Выход из неё, обретение чувства включённости и принадлежности, чувства своей нужности и востребованности, переживаний принятия Другого и принятия Другим – всё это то, что в изоляции невозможно, как невозможно развитие речи, а то и выживание¹¹. Для ребёнка центр мира находится там, где он стоит, и только соединённость с миром даёт возможность быть его центром. Но мир может и сковать по рукам и ногам, засосать, поглотить.

Любовь как потребность и способность любить – ещё не данность, но заданность существования: уроки её ребёнок берёт у адресованной ему и проявляющей себя любви друг к другу тех, кто одаряет любовью его. Путь к открытию того, что «счастье, это когда тебя любят те, кого ты любишь» (так сказал мне 11-летний мальчик в тяжёлой реактивной депрессии, когда его мать через полгода после внезапной смерти любимого им отца занялась собой, передав его на попечение родственников и даже не позвонив в день его рождения) лежит так или иначе через страдание. Ловушки взрослых вопросов типа «Кого ты больше любишь – папу или маму?» или «За что ты любишь маму?» не только ставят ребёнка перед переживанием сепарации-изоляции, но и вызывают чувства вины и страха: если можно за что-то любить родителей больше или меньше, то и они за что-могут любить больше или меньше или вовсе даже не любить и бросить, что взрослые нередко и подтверждают: «Зачем мне такой?», «Отдам медведю (полицейскому...)», «Куплю другого» и проч. Сепарация и изоляция воспринимаются детьми крайне тяжело и в современных классификациях психических расстройств находим расстройства привязанности и связанные с разлукой тревожные расстройства наряду с другими нарушениями, причинами или условиями которых является сепарация.

Вот, по закону парности случаев, два контрастных примера – две Тани.

Таня первая – 5 лет. Родители обратились из-за её ночных обмачиваний. Матери 48 лет, медсестра. Отец на 12 лет старше, бывший военный, мастер на заводе. Оба земные, «сочные» люди. Старшей сестре 19. У матери в 43 года нашли фибромиому, которая незадолго до намеченной операции оказалась беременностью на шестом месяце. Девочка – любимица семьи с ласковым прозвищем «фибромиомка наша» – живая, общительная, весёлая. С обмачиваниями было покончено довольно быстро.

Таня вторая – 5 лет. Родителям по 46 лет, кандидаты технических наук. Старшей сестре 17. Девочка от неплановой беременности – детей они больше не хотели, но беременность решили сохранить из соображений здоровья матери. Обратились из-за навязчивых действий у девочки: часто прерывает свои занятия, чтобы отшлёпать себя по попе. Скованная, подавленная, настороженная. Отца я не видел, но мать показалась мне суховато-рассудочной и не то чтобы не любящей девочку, но изрядно от неё дистанцированной и холодноватой. После трёх или четырёх месяцев совершенно безрезультатных усилий я перешёл к директивной работе и буквально потребовал от матери, чтобы как можно больше вещей она делала вместе с девочкой, в надежде, что это хоть немного сблизит их. Восприняла она моё требование недоверчиво-неохотно, но с присущей ей обязательностью старалась выполнять – по крайней мере, в этом убеждали её отчёты. Примерно через месяц она сказала, что, кажется, поняла, в чём дело, и рассказала, как это случилось. По дороге с работы она натолкнулась в магазине на «выброшенные» (1970-е годы, когда товары магазины «выбрасывали», а покупатели «доставали») платья для себя и старшей дочери. Помнила о моём требовании, но для младшей ничего не было и она решила, что ладно, в следующий раз. Дома они со старшей принялись примерять платья. Таня попыталась пристроиться к ним, её не заметили, она ушла в свою комнату, вернулась переодетой в другое платье и опять попыталась пристроиться к примерке. Опять не заметили. Она покрутилась-покрутилась и пошла к себе в комнату. «И тут меня прихватило, – сказала мать, – она медленно и понуро прошла несколько шагов, остановилась, сказала сама себе: «Никто меня здесь не любит, никому я не нужна» и ушла к себе. Для меня это было как удар и как озарение. Мне кажется, я поняла, в чём дело и дальше могу попробовать сама справиться». На то, чтобы навязчивости прошли, и девочка повеселела, ушло около восьми месяцев, но мать всё-таки сделала это.

Данность смерти это, кажется, то, что маленький ребёнок осознавать не может и от чего его стараются всячески ограждать. Но вот что говорит митрополит Антоний Сурожский¹²:

«Большинство детей, во всяком случае мальчиков, в какой-то период жизни играют в войну. Я тебя застрелил. Ты убит. Падай! И ребёнок падает, и знает в своих чувствах, хотя и изнутри защищённости игры, что он мёртв; для него это означает, что он не имеет права участвовать в игре, бегать, не вправе шевельнуться. Он так и должен лежать. Вокруг него продолжается жизнь, а он не принадлежит ей; пока в какой-то момент он больше не может выдержать и вскакивает с возгласом: Мне надоело быть мёртвым, теперь твоя очередь! Это очень важный опыт, потому что через него ребёнок обнаруживает, что может оказаться вне жизни; а вместе с тем это происходит в игре, он защищён игровой ситуацией. В любой момент переживанию смерти может быть положен конец по взаимной договорённости, но чему-то он научился. Я помню, много лет тому назад в одном из наших детских лагерей был чрезвычайно впечатлительный мальчик, который воспринимал эту ситуацию настолько остро, что не мог вынести её напряжения; и я

провёл с ним целую игру, жил, прятался, вступал в бой, был «убит» вместе с ним, чтобы он смог войти в этот опыт, который для него был не игрой, был слишком реален...

Ребёнок может познакомиться со смертью уродливым образом, и это искалечит его, — или напротив, здраво, спокойно, как покажет следующий пример (он взят из жизни, это не притча). Глубоко любимая бабушка умерла после долгой и тяжёлой болезни. Меня позвали, и когда я приехал, то обнаружил, что детей увели. На мой вопрос родители ответили: *Мы же не могли допустить, чтобы дети остались в одном доме с покойницей. — Но почему? — Они знают, что такое смерть. — И что же они знают о смерти? — спросил я. — На днях они нашли в саду крольчонка, которого задрали кошки, так что они видели, что такое смерть.* Я сказал, что если у детей сложилась такая картина смерти, они обречены через всю жизнь пронести чувство ужаса. При всяком упоминании о смерти, на каждом похоронах, у любого гроба — в этом деревянном ящике для них будет скрыт невыразимый ужас... После долгого спора, после того, как родители сказали мне, что дети неизбежно получают психическое расстройство, если им позволить увидеть бабушку, и что это будет на моей ответственности, я привёл детей. Первый их вопрос был: *Так что же случилось с бабушкой?* Я сказал им: *Вы много раз слышали, как ей хотелось уйти в Царство Божие к дедушке, куда он ушёл прежде неё. Вот это и произошло. — Так она счастлива? —* спросил один из детей. Я сказал: *Да.* И потом мы вошли в комнату, где лежала бабушка. Стояла изумительная тишина. Пожилая женщина, лицо которой много лет было искажено страданием, лежала в совершенном покое и мире. Один из детей сказал: *Так вот что такое смерть!* И другой прибавил: *Как прекрасно!* Вот два выражения того же опыта. Дадим ли мы детям воспринимать смерть в образе крольчонка, разодранного кошками в саду, или покажем им покой и красоту смерти?».

Консультировал в детской больнице задолго до того, как Сурожского прочитал. Девочке 8 лет, последние два года у неё диагностируют бронхиальную астму с учащающимися приступами, хотя аллерген не выявлен. В больнице уже две недели. Часто упоминает бабушку: «Бабушка говорит... бабушке нравится...». Но из истории болезни знаю, что она живёт с родителями и старшей сестрой. Прошу нарисовать семью — пять фигур. Рисует квартиру — в этой комнате они с сестрой, в этой спальня родителей, в этой гостиная. А бабушка? А её, говорит, показав на гостиную, нет. А где она? Отвечает — не знаю, и начинает дышать тяжелее и с присвистом. Так часто начинаются её астматические приступы. Отвожу к медсестре, а когда возвращаюсь, как раз мать пришла. Оказывается, бабушка, которую девочка очень любила, два года назад тяжело заболела, ясно было, что она умирает, и девочку, чтобы не травмировать и руки освободить, отправили к тёте, вернув домой только после похорон. Девочка, не найдя бабушку, пыталась спрашивать о ней, много плакала, надолго поскучилась, месяца через три — первый приступ астмы. Ну, а на могиле-то с девочкой вместе бываете? — Нет, она и так очень переживает. Мы просидели около двух часов, мать успела поплакать, и мы составили чёткий план того, что и как рассказать девочке, как бывать с ней на кладбище и т.д. Потребовалось три месяца, чтобы приступы исчезли полностью и ингаляторы больше не нужны были.

Я не к тому, что по выражению одного доктора «Надо с молодых ногтей приучать детей к мысли о смерти», и не к тому, чтобы взвалить на ребёнка всю тяжесть переживания смерти. Он нуждается не в этом, а в разделённом с близкими переживании, разъяснении, поддержке, ему нужно быть **вместе**, нужно попрощаться с ушедшим — провести границу между прежней и новой жизнью. Вместо этого девочка получила цепочку накладывающихся травм: зная, что бабушка больна, она переживала, ничего о ней не зная; оказалась оторванной от родителей и сестры — ни прижаться, ни поговорить; была в новом для неё месте и оторвана от своего, привычного; не имела возможности попрощаться с бабушкой; не получила никаких объяснений — и та, уйдя из реальности жизни, осталась в настоящем времени переживания. Даже только представляя это, вы могли почувствовать, как у вас раз-другой перехватило дыхание — у девочки это стало ядром астматических приступов.

Выделяя данности существования, мы не можем разделить их. Они всегда соединены, всегда система, в которой изменение одного элемента изменяет всю систему и состояние других элементов. Любовь к матери, настоящая на воспоминании из возраста полутора лет, когда ребёнок с бабушкиных рук смотрит вслед уходящей матери (девочка была оставлена у бабушки в деревне на полгода), наполнена неотделимым от неё страхом изоляции и делает мою 9-летнюю пациентку, не вылезавшую из больниц по поводу «хронической пневмонии», своей рабыней.

Ребёнок ещё не задаёт себе взрослых вопросов о смысле жизни, но отвечает на них широким спектром поступков — от бытовых реакций отвергания до суицидального поведения. К каким бы экзистенциальным данностям мы ни обратились, имеющий глаза да увидит, имеющий уши да услышит — они наполняют собой детство, экзистенция которого по своей напряжённости и, повторю, драматичности и трагичности в лучшем случае не уступает взрослости.

Девочку 11-ти лет приводит на приём мать из-за недержания мочи и кала, которое саму девочку не только не тревожит, но, кажется, и нравится ей — она размазывает кал по стенке около подушки и т.д. Картина впечатляющая! Только что вышедший из лона «большой психиатрии» — я набрасываюсь на симптомы и делаю все, что могу, пока однажды не замечаю, что девчонка соревнуется со мной и побеждает. Каждый раз она приходит на приём, разве что не торжествуя: «Ну что?! Взяти вы меня?!». Уловив это, на очередном приёме в ответ на жалобы матери, что, мол, всё так же, если не хуже, и

победный взгляд девочки, говорю матери: «Знаете, я был неправ. Ваша дочь достаточно выросла и достаточно разумна, чтобы самой определять, что ей нравится, а что нет. Какое я имею право отнимать у неё то, что ей нравится, и мучить её? Нравится – пусть делает» и прощаюсь. Мать онемела от возмущения, подхватила дочь и вон из кабинета, а через несколько недель позвонила и рассказала: «Я была страшно зла на вас, на дочь, на себя – что не добилась продолжения лечения; мы молча прошли коридор второго этажа, спустились на первый, дошли до гардероба, оделись и вышли на крыльцо – всё в гробовом молчании; на улице она вдруг сказала: «Он что – совсем дурак, что ли?!» – и всё, с тех пор она суха и чиста».

То, что я сделал, было жестом отчаяния, а не осознаваемой методикой, но, анализируя случившееся задним числом, я вижу, что: 1) был искренен, а не манипулировал, 2) оказался самим собой, а не инструментом родителей в достижении их целей, 3) признал свободу девочки на принятие решений, 4) сцена была шоковой – потенциально трансовой. И девочка воспользовалась обретенной свободой, чтобы сбросить кандалы вынужденной, невротической защиты – она приняла свободу вместе с ответственностью за свои выборы, хотя никто её этому специально не учил.

Конец 1970-х. Мальчишка учится в 3-м классе. На первый приём доставлен мамой и бабушкой, которые хотят сначала поговорить без него. Замечательная интеллигентная семья – по два поколения педагогов с обеих сторон, он хороший мальчик, почти отличник, но патологически упрям – отказывается петь в школе, хотя дома за игрой поёт; из-за этого перебивается с двойки на тройки по пению и хоть кол ему на голове теши. Тешут они этот кол, видимо, со всем педагогическим усердием, так как постепенно на поверхность выплывает, что он и простужаться чаще стал, и спит плохо, и аппетит пропал, и постоянно понурый какой-то. Явно удивляются моей просьбе поменяться местами с мальчиком, но выходят. Входит маленький затюканный апостол, здороваётся, садится и, не дожидаясь моих вопросов, с такой взрослой горестной умудрённостью говорит: «Я понимаю, что нужно петь хором. Тем более, у нас страна такая. Но я же не виноват, что люблю петь один».

Зауважал я его донельзя и, по-моему, тогда впервые отчётливо подумал то, что раньше думалось короткими сполохами: общение с ребёнком требует от взрослого восхождения к детству с освобождением от иллюзии, что он – взрослый – в отличие от ребёнка видит реальность не искажённой. Основанием для этой иллюзии обычно служит убеждение в превосходстве своих опыта и познавательных способностей, хотя, как уже было сказано, далеко не у всех взрослых познавательное развитие выходит за пределы конкретно-операциональной стадии по Ж.Пиаже, достигаемой ребёнком к 11-ти г.г. На стороне взрослых «опыт – сын ошибок трудных», но то, каким этот опыт рождается, решающим образом зависит от проделанной работы над ошибками, которая затруднена дважды. Во-первых, тем, что отнюдь не всегда и не каждый взрослый способен преодолеть защитное сопротивление при встрече с экзистенцией ребёнка и превращает помощь ему в невротически-защитное решение собственных проблем. Во-вторых, эффективность помощи определяется не только и не столько методиками и техниками, сколько встречей экзистенций ребенка и помогающего ему взрослого – встречей, смысл которой в сохранении и развитии аутентичной целостности существования, позволяющей совладать с травмой и взять у неё урок.

Когда только приходишь в детскую психотерапию, особенно – из психотерапии взрослой и медицинской, главная трудность и главное ждущее тебя открытие заключается в том, что приводящие ребёнка из-за симптома родители на самом деле приходят со своими проблемами. Они приходят не потому, что ребёнок сосёт палец или помаргивает, а потому, что это вызывает дискомфорт и тревогу у них. С высокой вероятностью можно предположить, что эти переживания не только вызваны симптомом, но и имеют отношение к его возникновению. За ними могут стоять самые разные проблемы – типологизации этих индивидуальных мозаик, уместные в научных исследованиях, в практике скорее мешают. Уповающий на научность своей профессии, видящий её как прикладную науку (applied science) психотерапевт часто полагает, что, объяснив это родителям, он решит проблему. Но родители воспримут это скорее как обвинение, отвергнут и открытое активное вмешательство в их переживания, и рекомендацию обратиться к психологу/психотерапевту («Вы что, хотите сказать, что я сумасшедшая?!») – попытки такого рода скорее всего приведут к потере пациента. Вместе с тем, они нуждаются в проработке своих связанных с ребёнком проблем и – явно или неявно – с экзистенциальными тревогой, чувством вины, встречей с данностями существования.

Женщина обращается по поводу замкнутости, необщительности, отгороженности от сверстников, эмоциональной холодности 14-летнего сына. Сам парень не видит в этом никаких проблем, тогда как мать в тревоге – не развивается ли у него шизофрения? По ходу разговора предлагаю ей цветовой тест отношений, в котором она обозначает сына серым, отвергаемым ею цветом. Минут через пять она сама возвращается к этому: «Вы, наверное, подумали, что я его не люблю, если выбираю для него самый противный цвет. Я люблю его очень, но я его совершенно не понимаю и это меня страшно угнетает». Мы продолжаем разговор, и она бесконечно спрашивает, не шизофрения ли у мальчика, не реагируя на мои отрицательные ответы, пока не говорю: «Вы так настойчиво спрашиваете, как будто хотите, чтобы я поставил ему этот диагноз». Она в ответ: «Я не хочу – я боюсь этого. И я чувствую себя виноватой. Я в общем-то и сама такая, как он. Я должна была выйти замуж за свою противоположность – общительного, лёгкого человека, а вышла за такого же, как я сама. Я обеспечила сыну двойной груз наследственности и

всю его жизнь панически боюсь, что он станет шизофреником». Она с видимым удовлетворением восприняла моё предложение прийти на следующий приём без сына. Мы встречались три или четыре раза, парня я так и не видел. Освободившись от чувств вины и страха, она смогла построить отношения с мальчиком так, чтобы не перегружать ни его, ни себя трудными для них обоих коммуникативными ожиданиями и требованиями, и между ними установились вполне гармоничные отношения двух людей, по Э. Кречмеру, шизоидного круга.

Это не экзистенциальная терапия как таковая, но работа в экзистенциальном поле, которая часто оказывается решающей, а иногда и разрешающей проблему ребёнка, на самом деле являющуюся проблемой обратившегося взрослого. Для ориентированного на борьбу с симптомами-мишенями терапевта это звучит по меньшей мере странно. Но достаточно отдать себе отчёт в реальных границах возможностей психотерапии и её принципиальной непредназначенности для отмены конституциональной индивидуальности, чтобы руководствоваться в ней – по крайней мере, на начальных этапах – житейской максимой: «Готовься к худшему и надейся на лучшее». Другими словами, исходи из того, что твоя задача – не изменить ребёнка, но помочь семье быть счастливой с ним-таким-какой-он-есть, а ему-такому-какой-он-есть – счастливым с семьёй.

Рабочий день (лекция, занятия с врачами-курсантами, шестичасовой поликлинический приём) закончился, когда раздался стук в дверь, и вошла женщина. Сил уже не было, на приём она не записывалась, но все попытки назначить встречу на другой день разбились об её упорство и то, что приехала она из области за несколько десятков километров и должна уехать домой последним поездом. Мягко говоря, я не был в восторге. Она начала говорить о 9-летнем сыне и уже через пять минут прорисовались история и картина того, что детские психиатры называют органическим поражением центральной нервной системы с синдромом гиперактивности. Но тут я поймал себя на том, что умотанный за 12 часов работы я гляжу то ли в стол, то ли внутрь себя, её не видя. Поднял глаза ... и через несколько минут оказался на гребне её искренней взволнованности, отчаяния, растерянности и переполняющих её чувств. Мы проговорили полтора часа, сомнений в диагнозе у меня не было, договорились о встрече через две недели уже с мальчиком вместе, чтобы я мог его посмотреть и обследовать. Она позвонила недели через три или четыре: «Спасибо, всё замечательно, сын в порядке, учится лучше, поведение изменилось». В ответ на мои вопросы: «Я просто взглянула на него другими глазами и увидела столько хорошего»

Задачи взрослых не ограничиваются только педагогикой, которая, по замечанию Л.Н.Толстого, «есть наука о том, каким образом, живя дурно, можно иметь хорошее влияние на детей, вроде того есть наша медицина – как, живя противно законам природы, всё-таки быть здоровым». Они требуют вслушивания в звучащую за словами и поведением музыку переживания. Точно так же задачи психотерапевта не ограничиваются только ликвидацией симптомов, но требуют такого же вслушивания и выходят в открытое изменение будущего, где ребёнок будет продолжать строить и перестраивать, переживать (про-живать и пере-живать) рождающийся и развивающийся сегодня мир своей экзистенции. Успешная поддержка ребёнка в его развитии как личности возможна там и тогда, где и когда взрослые начинают решать звучащие в отношении к нему собственные проблемы, большинство которых так или иначе связано с данностями существования.

Сказанное до сих пор может казаться общими словами и ими и останется без восхождения от общего к частному – от принципов к живому общению с **ЭТИМ** ребёнком.

Мальчик 8-ми лет с трудным поведением дома и в школе рисует по моей просьбе семью (верхний рисунок – на первой нашей встрече), нижний – спустя три месяца:



Это был 1975 год, я недавно ушёл из взрослой больничной психиатрии в первую в стране амбулаторную службу для детей с неврозами, которой руководил её создатель д-р В.И.Гарбузов. Не было ни литературы, ни мастеров, у которых можно было бы учиться работать. Мы изобретали велосипеды, учились на ошибках и друг у друга. Тогда для меня эти рисунки были разве что иллюстрациями семейного давления на мальчишку и изменения ситуации после того, как его поведение вошло к колею. Я вернулся к ним в 1993 году, когда ситуация и опыт были совсем иными, мы уже были знакомы с Россом Снайдером-мл., и я, редактируя книгу его и его родителей¹³, натолкнулся на такое описание:

«Когда 4-хлетний Зак пришёл в детский сад, он был подавленным и смущённым. Однажды в феврале они с воспитательницей-практиканткой разглядывали нарисованный в книге корабль. На картинке была большая чайка и две маленьких.

Зак: Маленькие птицы – хорошие.

Восп.: Маленькие – хорошие?

Зак: А большая – плохая.

Восп.: Большая – плохая?

Зак: Да. Маленькие хотят стать лучше плохих.

Восп.: Маленькие хотят стать лучше плохих?

Зак (показывая на большую птицу): Это моя мама.

Восп.: Плохая похожа на твою маму? (толкование слишком эмоционально нагружено).

Зак.: Нет. (Быстро переворачивает страницу)

До самого последнего вопроса воспитательница помогала Заку работать над проблемой, но её последнее замечание было слишком пугающим. Внезапно он ясно увидел Жизненный Мир, с которым ему приходится иметь дело, и это было чересчур. Было бы интересно спросить: «Иногда ты чувствуешь, что мама похожа на эту птицу?». Возможно, он смог бы продолжать, а дальше, зная его мать, она могла бы сказать: «Когда твоя мама очень огорчается, ты бы не хотел, чтобы это мешало тебе?». Это та ситуация существования, над которой Зак работал. Здесь важно не то, что он чувствовал, а то, что бы он мог сделать, чтобы мать не подавляла его».

И мой пациент с готовыми заклевать его родителями повернулся ко мне гримасами, которые, работая с ним, я к сожалению не видел. Книга Снайдеров, пожалуй, лучшее после книги Я.Корчака¹⁴, что мне довелось читать об общении с ребёнком. По существу, это книга о том, как понимать ребёнка и как избегать проявлений непонимания: изменения темы, отсутствия ответа, спора, расследования, инструктирования, оценивания и поддержки. Непродуктивность первых трёх не нуждается в доказательствах. Непродуктивность остальных не так очевидна и их нетрудно обнаружить в репертуаре поведения многих взрослых не только с детьми, но и между собой.

Расследование стремится получить ответ на вопрос «Почему?». Как говорил мой директор школы: «Ну, рассказывай, как ты дошёл до жизни такой!?». Мы никогда не спрашиваем: «Почему?», если речь идёт о том, что нам нравится. «Почему?» всегда связано с чем-то «плохим», содержит в себе обвинение и побуждает ребёнка скрывать свои чувства и защищаться.

Инструктирование, пишут Снайдеры, «делает важным взрослого, но отнимает независимость у ребёнка». Оно срабатывает как внушение невозможности думать и достигать цели самому. Тут дело, конечно, и в дозе, и в том, испытывает ли ребёнок нужду в нём. Когда ребёнку постоянно талдычат, что и как он должен делать, он просто перестаёт это слушать. Каждое невыполнение инструкции, после которого ничего страшного или неприятного не случилось, ведёт к девальвации слова.

Оценивание – вроде бирок на действиях ребёнка: «Это плохо» или «Это хорошо». «Плохо» – удар по самоуважению, запускающий защитные реакции. «Хорошо» – может подталкивать угождать взрослым. И то, и другое сужает круг поведения до избегания порицаний и получения похвал, мешает выражать собственные чувства.

Поддержка стремится минимизировать или исключить неприятные переживания, но при всех её благих мотивах и разных формулировках («Всё хорошо», «Ты молодец», «Со всеми случается») оказывается сигналом того, что ребёнок не должен чувствовать того, что он на самом деле чувствует. Не хочется огорчать малыша и я говорю ему, что он хорошо поёт, вместо того, чтобы сказать, что у него не получается и помочь ему научиться петь правильно, но рано или поздно он столкнётся с неприятием его крика вместо пения там, где поддержки нет. Кто не уговаривал детей перед посещением дантиста или какой-то медицинской процедурой, что это не больно и не страшно? Но многие ли могут похвастать тем, что это сработало?

Понимание – «не просто техника или использование правильных слов. Это модель взаимоотношений. Оно не может использоваться как тонкое средство манипуляции ребёнком. Это ответ на сиюминутные чувства ребёнка, а не на то, что взрослый помнит о чувствах ребёнка в какое-то другое время»¹³ или думает, исходя из теорий развития, собственных страхов и т.д.. Понимание включает в себя: 1) понимание того, что именно ребёнок сказал, т.е., выделение из потока слов того, что для него важно, о чём именно он сейчас говорит; 2) слушание и помощь в прояснении чувств, 3) понимание ситуации существования.

Виктор Франкл¹¹ приводит замечательный пример понимания. Глубокий порез на руке у мальчика, отец везёт его в больницу, он спрашивает у отца, больно ли будет? Конечно, первое, что просится на язык, это

обманывающая поддержка и невыполнимые инструкции типа «Держи себя в руках» или «Не бойся». Но отец говорит, что да, будет больно и далеко не все могут это выдержать, но он будет рядом и верит, что мальчик сумеет – и дальше по дороге они разговаривают об этом. В больнице мальчишке накладывают одиннадцать швов без анестезии – он без единой слезинки наблюдает за действиями хирурга и возвращается страшно гордый тем, что так здорово всё выдержал.

Можно ли тренировать понимание? Рассказывает Марта Снайдер (детям 3-5 лет)¹³:

«Играя в песочнице и пытаясь забраться в выкопанную им глубокую яму, Рик задевает Сарру ногой и на губе у неё выступает кровь. Она рыдает.

М.С.: Тебе очень больно, Сарра?

С.: Да.

М.С.: Немного течёт кровь.

С.: Я хочу к маме.

Ваш ответ: ...

Расследование: Ты что-нибудь разрушила у Рика? - Почему ты хочешь к маме?

Инструктирование: Иди и вымой лицо. - Рик, попроси у Сарры прощения.

Оценивание: Рик сделал очень нехорошо. - Перестань плакать – не так уж и больно.

Поддержка: Ты уже большая девочка. Кровь скоро остановится. - Это было случайно, Сарра.

Понимание: Когда больно, тебе легче, если мама рядом?

Так я и сказала. Сарра перестала бояться. Дальше я объясняю, чтобы помочь ей понять её переживания.

С: Да.

М.С.: Кровь уже останавливается, Сарра. Ещё немножко поболит, а потом всё будет хорошо».

И ещё:

«Однажды ночью шёл сильный дождь. Гремел гром, сверкала молния. На следующий день мама Клиффа сказала, что он боялся. Когда мы пьём сок, я начинаю говорить о грозе.

М.С: «Какая шумная гроза была вчера».

Малькольм: «Я не спал из-за неё. Я боялся, потому что молния так грохотала».

Салли: «Я тоже испугалась, когда начался большой шум».

Дин: «Это было похоже на выстрелы и мне не нравилось».

Клифф: «Этот грохот мог разрушить дома».

Ваш ответ: ...

Вот некоторые ответы студентов в ходе тренировки понимания.

«Клифф, он был таким громким, что ты подумал — он может разрушить твой дом?» Этот ответ близок к правильной интерпретации, но в нём сразу сделан вывод, который мешает Клиффу проработать пережитое самому. И он может быть неточным, так как Клифф не сказал, гром может разрушить его дом.

«Молния – очень сильная». Это заявление о фактических свойствах молнии не связано с чувствами или страхами Клиффа. На самом деле, оно может подтвердить его страхи. Этот ответ не исходит из того, что Клифф реагировал на гром, а не на молнию.

«Молнии обычно не попадают в дома». Это инструктирующий и поддерживающий ответ, с помощью которого делается попытка заставить Клиффа поверить сказанному и не бояться. Гораздо лучше понять его чувства, чтобы он продолжал работать над своими страхами и стал более открытым объяснениям.

«Гроза прошла и твой дом цел». Это заключение студента сделано в поддерживающей манере. Страхи преодолеваются быстрее, если ребенок может работать с чувствами в присутствии взрослого, который помогает ему увидеть эти чувства.

«Я знаю, что ты чувствуешь. Страшно, когда рушатся дома». Сказать ребенку, что вы знаете, что он чувствует, это вовсе не то же самое, что выразить его чувства словами так, чтобы он переживал ваше понимание. Стало быть, в первом предложении нет необходимости. Второе предложение — это одна из возможных интерпретаций. Другая может заключаться в том, что Клифф испугался силы звука и что вначале он не боялся. И эта версия опять-таки останавливает внутренний процесс ребенка.

«Он был таким громким, что ты подумал, он может разрушить дома?» Это хороший понимающий ответ, особенно, если он дается в соответствующей интенсивности чувств ребенка манере.

Я ответила: «Молния была очень яркая и гром очень громкий».

После этого все они начали разговаривать, а я давала им информацию, помогающую понять происходящее в грозу.

Салли: «Молния сжигает дома».

М.С: «Не слишком часто, Салли».

Боб: «Иногда молнии ударяют в деревья, вот почему нельзя стоять под ними».

Клифф: «В наше дерево она ударит?»

М.С: «Наше дерево живёт долго-долго, но в него молния не попадала. Если начнётся гроза, мы зайдём внутрь, потому что иногда молнии всё-таки попадают в высокие деревья».

Экзистенция детства открыта миру, но ребёнку она дана первыми своими ростками и в переживаниях – осознать и выразить её он ещё не может, а взрослым трудно эти ростки разглядеть и страшно прикасаться к драме их развития в экзистенцию взрослого. Неувиденная и от этого ещё более уязвимая она продолжается во взрослость, чтобы в пору увядания придти наконец к закатной гармонии или, наоборот, разгореться пожаром («С некоторых пор у меня на правом глазу бельмо, впоследствии я буду косить и окривею, но пока это ещё незаметно» – пишет Ж.-П.Сартр в «Словах»¹⁶ – книге как раз и описывающей рождение и первые шаги экзистенции).

Ребёнок как «носитель свойств» куда ни шло ещё может быть объектом. Собственно, именно таким он и предстаёт в методических руководствах для педагогов и воспитателей – объект, в который вкладывают знания, исправляют характер, программируют поведение. Курсы готовящих к этому педагогических институтов – нечто вроде курсов теории машин и механизмов, сопротивления материалов, техники безопасности и т.п.: они учат обращению, а не общению, воздействию, а не взаимодействию. В этих своих ипостасях, схватываемых и описываемых науками, ребёнок – музыкальный инструмент, на котором можно играть, лепя из глины его возможностей мелодию. Он не ответит взрослым словами Гамлета: «Вы собираетесь играть на мне. Вы приписываете себе знание моих клапанов. Вы уверены, что выжмете из меня голос моей тайны. Вы воображаете, будто все мои ноты снизу доверху вам открыты. А эта маленькая вещица нарочно приспособлена для игры, у неё чудный тон, и тем не менее вы не можете заставить её говорить. Что ж вы думаете, я хуже флейты? Объявите меня каким угодно инструментом, вы можете расстроить меня, но играть на мне нельзя».

Но ребёнок не «носитель свойств» (хотя, конечно, они у него есть и заслуживают внимания), не объект – он субъект с его стремлением быть и становиться не кем-то по планам взрослых, но прежде всего самим собой. Он хочет играть вместе со взрослым – дуэт на заданную тему, импровизацию, джем-сэйшн... Мелодии образования и воспитания, когда они не вырастают из фона переживания ребёнком себя, мира и себя в мире, срываются в марши насилия или какофонию и ребёнок в хорошем случае оказывается расстроенным инструментом в кабинете детского психиатра или психолога, а в плохом – нарушителем спокойствия взрослых, стремящихся исправить его теми же средствами, которыми привели к этому.

И закончу словами Януша Корчака: «Вы говорите: дети меня утомляют. Вы правы. Вы поясните: надо опускаться до их понятий. Опускаться, наклоняться, сгибаться, сжиматься. Ошибаетесь. Не от того мы устаём, а от того что надо подниматься до их чувств. Подниматься, становиться на цыпочки, тянуться». Счастливый труд, от которого и уставать не грех... игра стоит свеч.

Литература

- 1 - Пиаже Ж. *Избранные психологические труды*. — М., 1994
- 2 - Эриксон Э. *Детство и общество*. — СПб., 2000
- 3 - И.Ялом *Экзистенциальная психотерапия*. — М., 1999
- 4- И.Млодик – *Экзистенциальные данности детства*. - <http://hpsy.ru/public/x3067.htm>
- 5- Н.М.Нургалиева *Родительское программирование как источник социально-психологических проблем ребёнка*. - http://www.tvoyrebenok.ru/programm_deti.shtml
- 6 - М.Бубер *Два образа веры*. — М., 1995
- 7 - Василюк Ф. Е. *Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций*. — М., 1984
- 8 - Леонтьев Д. *К психологии поступка*. Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2006, №2/9, стр. 153-158
- 9 - Кочюнас Р., Сартан Г. *Экзистенциальная психотерапия*. Публикации сайта Центра практической психологии "Катарсис и К", 2000
- 10 – О. Балла *Двоякодышащие* Независимая газета -http://exlibris.ng.ru/koncept/2009-02-05/6_atlantida.html
- 11 - Rene A. Spitz *Hospitalism – an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood*. Psychoanalytic Study of the Child. 1945,1, p.p. 53-74

- 12 - А.Сурожский *Жизнь. Болезнь. Смерть.* http://azbyka.ru/otechnik/?Antonij_Surozhskij/zhizn-bolezn-smert
13 - Марта Снайдер, Росс Снайдер, Росс Снайдер-мл. *Ребёнок как личность.* М.-СПб., 1995
14- Януш Корчак *Как любить ребёнка.* - М., 1980
15 - В.Франкл *Человек в поисках смысла.* - М., 1990
16 - Ж.-П.Сартр *Слова.* - М., 1966

наверх

отзыв

оглавление

 Нравится 40  Отправить

Convert this page - <http://7iskusstv.com/2013/Nomer8/Kagan1.php> - to PDF file

Комментарии:

В.Ф.

- at 2013-09-01 20:41:10 EDT

Рассказывают родители 14-летней девочки... За ужином дочь говорит, что у подружки родители уезжают отдыхать на неделю: «Счастливая – они с сестрой будут сами». Отец – жене, толкнув её ногой под столом: «А кстати, мне предложили хорошие путевки на пару недель. Мы уже сколько не отдыхали. Поедем?». Девочка возмущённо: «Вы что – с ума сошли?! А как же я тут сама?»

Это надо было перевести на русский язык. Не все великороссы знают, что "сами" - по-украински значит "одни", "сама" - "одна". По-русски "сам" обычно либо местоимение (сам над собой подтрунивал), либо употребляется в значении наречия (наследник отыщется сам), либо употребляется как прилагательное (сама невинность, сама кротость).

Инна О.

- at 2013-09-01 19:25:19 EDT

Очень нужная статья, - ведь дети, внуки - явление широко распространенное. Сколько родителей, считая, что самое важное - заставить ребенка слушаться, потому что ему "добра желают", на самом деле задавали плохое на всю оставшуюся жизнь. В той педагогике, которую я помню с детства, как и в обществе в целом, шла постоянная борьба с недостатками, а родители боялись перехвалить, чтобы не испортить. Видимо, дети, в их представлении, были склонным к скорой почве продуктом.

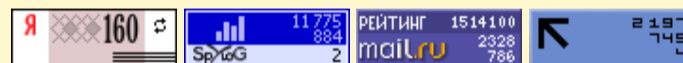
Фаина Петрова

- at 2013-09-01 04:38:42 EDT

Очень интересно. Особенно разбор примеров и случаев из практики. Спасибо.

P.S.В первой строчке второго эпиграфа недописана буква "т".

Реклама



Разное