

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ВНУТРЕННЕЙ ПСИХИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ СЕПАРАЦИИ

О.Г. КАЛИНА, Е.Е. ПРОНИЧЕВА

В статье представлены результаты психоаналитического наблюдения и попытка интерпретации невербальных коммуникаций ребенка, сталкивающегося с одной из первых значимых нормативных ситуаций расставания с мамой: началом посещения детского сада. Обосновывается необходимость понимания языка именно невербальных коммуникаций. Делается вывод о том, что расставание с мамой в детском саду — есть реальный опыт расставания, исследование которого позволяет изучить, какими способами ребенок справляется с фрустрирующей ситуацией расставания и открывает для себя новые социальные отношения.

Ключевые слова: сепарация, невербальные коммуникации, Э. Бик, дошкольники, психоаналитическое наблюдение.

Возможность человека тонко дифференцировать свои душевные переживания и находить подходящие слова для их описания — одно из важнейших достижений культуры. Как отмечал З. Фрейд, цивилизация началась, когда один человек бросил в другого не камень, а ругательство. Действительно, вербализация как высшая форма символизации своих чувств, переживаний, фантазий в доступное для осознания состояние, открывает широкие перспективы для развития идентичности. Однако в онтогенезе развитие способности к символизации имеет сложный путь становления.

Еще З. Фрейд утверждал, что «первое Я — это телесное Я». Теоретики кляйнианского подхода в психоанализе показали, что младенец и ребенок дошкольного возраста во многом выражает аспекты своей внутренней психической реальности через тело и игру [Хиншельвуд, 2007].

Сложная взаимосвязь телесного и бессознательного психического имеет место с самого рождения ребенка. С самого рождения начинается и сложный процесс психической сепарации. Действительно, полноценное открытие ребенком внешнего мира и социальных отношений вряд ли возможно без продвижения в физическом и психическом отделении от матери, что сопровождается и структурированием, интеграцией внутреннего мира ребенка [Малер, 2011].

Современная клиническая психотерапевтическая и консультативная практика позволяют нам утверждать, что сепарационные проблемы в наше время стоят особенно остро. Наблюдается существенный рост эмоциональных и поведенческих расстройств у детей, ребенку оказывается чрезвычайно тяжело «отпустить» маму и полноценно адаптироваться к детскому саду и младшей школе, а мамам — выйти на работу и обрести прежнюю самостоятельность. Ребенок часто оказывается беспомощным перед своими сильными чувствами, связанными с отделением от матери, и не получает какой-либо поддержки в их модуляции и символизации. Он остается переполненным своими деструктивными фантазиями и оказывается во власти плохого внутреннего объекта, сдерживающего его развитие и обрекающего на зависимое, психически мало дифференцированное функционирование.

Невербальное выражение его непростых переживаний зачастую оказывается нераспознанным и непонятым ни родителями, ни воспитателями, ни психологами. Критерии «нормальности» для оценки адаптации ребенка в группе детского сада со стороны воспитателей и родителей обычно просты: хорошо кушает, не хулиганит, слушается воспитателя — значит такой ребенок «здоров», нет — ленится или невнимателен.

Сама возможность размышлять о символичности невербальных действий ребенка основывается в целом на теоретических и практических выводах психоанализа, а в частности на возможности анализа всех аспектов поведения и взаимодействий ребенка с учетом деталей, контекста и представлений об истории и условиях их возникновения [Айзекс, 2001]. Приведем пример из практики: ребенок двух лет в моменты отсутствия мамы пощипывал себя за шею. Наблюдение давало ключ к пониманию смысла этого невербального действия: в возрасте 8 месяцев, в момент отлучения от груди, этот ребенок сначала немного щипал мамину грудь, потом — ее шею, потом — свою шею. Все это формировалось постепенно, в течение нескольких месяцев. Щипая себя в отсутствие мамы, он, судя по всему, обращался к своему внутреннему объекту, «внутренней маме», посредством манипуляций со своим телом. Можно

предположить, что это позволяло выражать ему разные чувства, которые он испытывал в связи с маминым уходом.

Динамика внутренних психических состояний недавно впервые была исследована в отечественной психологической науке И.М. Кадыровым и его коллегами на примере анализа первичного интервью со взрослыми пациентами [Кадыров, Оксимец, 2011]. Говоря о ребенке, мы так же вправе и в состоянии не только оценивать выраженность тех или иных защитных механизмов, но и особенности его отношений с внутренними объектами и те бессознательные фантазии, которые эти отношения сопровождают; степень его внутриспсихической интеграции и сепарированности от матери. В основе функционирования как ребенка, так и взрослого лежат схожие по своей природе отношения с внутренними объектами, у взрослых — более сложные и зрелые, у детей — в меньшей степени и по-другому символизированные, первичные. Жест, невербальное действие ребенка, являются, с одной стороны, очень специфичными, наделенными только его собственным внутренним смыслом и посланием. С другой стороны, теория, психотерапевтический опыт и наблюдения позволяют говорить о некоторых общих паттернах и связанных с ними тенденциях в развитии: например, использование переходного объекта как способ постепенного обретения собственной целостности, независимости (Д. Винникот), или «вторая кожа», мышечный панцирь — как попытка достижения псевдонезависимости от ненадежного или неудовлетворяющего внутреннего объекта, реальной материнской тревоги или депрессии (Э. Бик).

Задачей нашего исследования является попытка наблюдения и понимания невербальных коммуникаций ребенка, сталкивающегося с одной из первых значимых нормативных ситуаций расставания с мамой: началом посещения детского сада. Ситуация прощания с мамой в детском саду и степень адаптации там ребенка без мамы является показательной в нескольких планах. Это реальный опыт расставания, позволяющий видеть:

— в какой степени ребенок справляется со своей тревогой и может получать в детском саду удовольствие от игры и общения;

— какими способами он владеет, чтобы не потерять себя и адаптироваться в группе детей;

— какого уровня психического функционирования он достиг, а именно: какие отношения с внутренним объектом преобладают и в чем состоят особенности его внутриличностной организации, включающей защитные механизмы, отношения с объектами, бессознательные фантазии;

— каков его потенциал для личностного развития.

Зачастую, психические состояния ребенка могут оставаться нераспознанными. Тогда понимание языка невербальных коммуникаций может пролить свет на особенности внутреннего психического мира ребенка и показать, какими способами он справляется с фрустрирующей ситуацией расставания и открытия для себя новых социальных отношений. Близкий с этим, но сформулированный с другой точки зрения вопрос может звучать и так: «Что происходит во внутреннем мире ребенка, пока он ждет маму? Что дает ему возможность развиваться, а что мешает в то время, пока его мамы нет рядом с ним?».

Мы также хотим отметить и показать, что сама по себе группа детского сада, ее участники (дети, родители, воспитатели) и обстановка могут вносить важный вклад во внутриспсихическую динамику функционирования отдельно взятого ребенка и бессознательно использоваться им для модуляции своих чувств.

О методе исследования

Возможность изучения и понимания невербальных коммуникаций ребенка дает метод наблюдения, разработанный в психоанализе Эстер Бик. В отличие от метода наблюдения отечественной психологической школы, где акцент делается на оценке сформированности и зрелости высших психических функций, а собственная внутренняя психическая реальность ребенка не рассматривается как фактор, влияющий на его развитие и определяющий его взаимодействие с миром, метод аналитического наблюдения позволяет предположить природу непосредственной бессознательной фантазии и характер отношений с внутренним объектом. Предполагается, что различные части тела бессознательно отождествляются ребенком с существующими в его внутренней психической реальности объектами. Объектные отношения, как считала Кляйн, возникают из врожденной способности младенца интерпретировать свои телесные ощущения. Ребенок переживает эти психические объекты как реальные, как и само тело, сущности. Хорошие внутренние объекты переживаются, как стремящиеся доставить удовольствие, а плохие — неприятные чувства. Постепенно ребенок интегрирует такие *частичные* объекты в более целостную картину мира, приписывает объективные свойства реально существующим объектам, в первую очередь, матери [Хиншельвуд, 2007].

Важность и особенность психоаналитического наблюдения состоит в том, что наблюдатель не только регистрирует всё, что видит: детали поведения ребенка, его взаимодействие с ухаживающими взрослыми,

но и отслеживает собственные чувства, возникающие по ходу наблюдения. Эти реакции контрпереноса в сопоставлении с реальной ситуацией наблюдения позволяют точнее и глубже понять, что происходит в этот момент в психической жизни ребенка. В отечественной практике подобный метод использовала К. Солоед, которая продемонстрировала целый ряд телесных способов выражения младенцами-отказниками своего эмоционального состояния и интерпретировала их в духе Э. Бик как безуспешную попытку найти надежный внутренний объект, с которым возможно было бы установить отношения [Солоед, 2000].

Развитие метода наблюдения за младенцами по Э. Бик совсем не предполагает, что наблюдателем обязательно является профессиональный психолог. Наоборот, тенденция заключается в активном участии в подобных программах педагогов, врачей, социальных работников — всех тех, кто хочет понять и почувствовать, как устроен внутренний мир маленького ребенка. Обсуждение проведенных наблюдений в специальных супервизорских группах позволяет делать предположения и проверять гипотезы относительно значения того или иного действия младенца, наблюдение за которым проводится раз в неделю в течение двух лет [Rustin, 2009].

Наблюдения, осуществленные в рамках данного исследования, проводились в младшей группе детского сада студентом-психологом, незнакомым с психоаналитической теорией. Каждое наблюдение длилось от 40 минут до 1 часа, проходило в утреннее время, с момента прихода ребенка в детский сад и примерно до окончания завтрака. В наблюдении участвовали трое мальчиков, каждый из которых наблюдался по отдельности на протяжении 4 месяцев.

По завершении наблюдения психолог составлял протокол, в котором старался отразить все детали того, что происходило с ребенком с момента прихода в детский сад и прощания с родителями и до его вхождения в группу и адаптации в ней, и те переживания, которые мог в отдельные моменты испытывать сам наблюдатель.

Анализ протоколов наблюдения основывался на методе качественного анализа, предложенного С. Квале [Квале, 2003]. По мнению Бусыгиной, качественные методы психологического исследования являются серьезным инструментом получения знаний о глубинных переживаниях людей [Бусыгина, 2005].

Важным источником сведений об эмоциональных состояниях ребенка и уровне его интеграции стали также отдельные комментарии воспитателей в детском саду, сделанные случайным образом. Например, *«А. трогает чужое полотенце, ему говорят сердито: «Это не твоё!»*,

он тут же отходит и говорит: «Там моё!». Садится есть, берет яблоко. Потом выясняется, что М. опять сел не на свое место, забыл. Нянечка сочувственно говорит: «Туда-сюда его гоняем, вот он и не запоминает». Воспитатель строго и с досадой отвечает: «Рассеянное внимание у него».

Результаты наблюдений

Невербальные коммуникации детей, которые удалось наблюдать в данном исследовании, условно можно разделить на связанные с телесностью (передвижение в пространстве, позы, жесты), игровые (характер игровых действий, выбора игрушек, организация игры, сюжета), мимические (взгляды, выражения лица, оральные действия, связанные с губами и языком), а также связанные с переодеванием (как именно переодевается) и с приемом пищи (как ест, держит ложку, как вообще относится к еде).

Ниже представлены примеры типичных состояний и действий, наблюдаемых у разных детей в разных наблюдениях. Представленное состояние не обязательно постоянно присутствует у ребенка, но может появляться от раза к разу на короткий или, наоборот, продолжительный отрезок времени:

Телесные:

— телесная «замороженность»: ребенок кажется сильно зажатым, скованным, как будто находящимся в скорлупе;

— диспластичность, раскоординированность движений тела, телесная «неустойчивость»: как будто «уходит почва из-под ног», ребенку трудно удерживать равновесие;

— прижимание к полу (часто всем телом, лежа), вжимание в стул, табуретку: «сидит в полукруге на стульчике сильно откинувшись назад и вытянув ноги, почти лежит на стуле»;

— обнимающий жест или положение рук и кистей, как будто держащих что-то;

— почесывания, щипания, теребят одежду;

— теребят пальцами;

— интенсивные махи руками;

— быстрая и хаотичная смена действий;

— хорошее владение телом, скоординированность всех действий и движений.

Мимические:

— многочисленные оральные действия: сосание пальца, облизывание или посасывание губ и языка, трогание губ пальцами и т.п.;

— взгляды на других детей (с интересом, безразличные, злобные, завистливые);

- взгляды на дверь (отсутствующие, ожидающие, с интересом);
- «отсутствующий взгляд» или взгляд «внутри себя», как «в пространстве»¹.

Игровые: Различные игровые действия и манипуляции: спонтанная игра ребенка.

Связанные с приемом пищи:

- способы брать ложку (правильно, как горсть, кулаком);
- манипуляции с едой: ковыряние, катание, лизание, сосание.

Связанные с переодеванием:

- самостоятельное переодевание;
- манипуляции с предметами одежды;
- контроль родителей над переодеванием.

Ниже представлен пример наблюдения за приемом пищи в детском саду мальчиком В. 3-х лет. В динамическом наблюдении было очевидно, что этот мальчик очень переживает во время расставания с мамой, сильно плачет. В группе использует разные способы успокоения: как более символические (например, играя с телефоном, как будто ему сейчас должна позвонить мама), так и более архаические, что представлено нижеследующим отрывком из наблюдения. Следует заметить, что в этот раз его в сад привела не мама, а папа, который очень тревожился при расставании с сыном.

«В. трогает себя за губы, языком проводит по всем губам. Шебуришит свои волосы. Все уже сели завтракать, он один стоит, как будто не понимает, где он. Языком проводит по нижней губе. Потом идет за своим стулом, смотрит за всеми, очень медленно берет свой стул (воспитатель не выдерживает и помогает ему: «он у нас в прострации»). В. начинает завтрак. Откусывает кусок апельсина с кожурой, морщится, но прожевывает до конца. Потом начинает есть из серединки, где мякоть. Еще раз откусывает с кожурой, высасывает сок. Пытается взять ложку правильно, в итоге берет на ладонь с вытянутыми пальцами — это совершенно очевидно неудобно, но он будет так есть следующие минут 10, не меняя позы пальцев. В этот момент мне начинает казаться, что он похож на вампира. Когда ест — чавкает и облизывается. Смотрит, что нянечка дает другим детям маленькие ложки — для йогурта, и как будто ревнует. Жует подолгу, очень подолгу, языком помогает себе жевать (это видно через открытый рот).»

Можно предположить, что подчеркнутая оральность В. имеет своей целью попытку успокоения и снятия напряжения. Он выглядит очень

¹ Обозначение одного из воспитателей во время наблюдения.

беззащитным, потерянным и вынужден находить утешение в основном, только за счет своей оральности, говоря языком Фрейда — посредством аутоэротической активности, а языком Кляйн — посредством бессознательной идентификации частей тела с внутренними объектами, которые должны принести ему утешение. Его отношения с пищей очень напоминают взаимодействие младенца с материнской грудью: то, как он высасывает апельсин, как берет ложку — как будто трогает грудь, как активно использует язык — как будто как младенец дотрагивается до соска матери. Другими словами, он находится в сильной регрессии, его уже сформировавшиеся навыки оказываются на время разрушенными, он больше в своей внутренней реальности, чем во внешней (что подтверждается и независимым комментарием воспитателя: «он у нас в прострации»). Сама его артикуляция (даже вне приема пищи) очень напоминает артикуляцию младенца, готовящегося припасть к материнской груди, например: *«В. приоткрывает рот, делает язык «парусом» и застывает так. В этот момент я ловлю себя на мысли, что он и раньше часто так делал, хотя выглядит это странно»*. Мы можем предполагать, что его действия сопровождаются бессознательной фантазией об отношениях с частичными внутренними объектами и попыткой нахождения защиты у одних из них либо установления контроля над другими.

В следующем наблюдении проследим по-отдельности, как в разных невербальных регистрах ребенка выражаются те или иные аспекты его фантазий и переживаний, связанных с расставанием с мамой в детском саду.

«М. приходит с мамой и кажется наблюдателю «замороженным», «двигающимся как кукла, мало и неловко». Мимо бегают дети, и М. смеется, глядя на них. Мама сама переодевает сына, «который даже не пытается раздеться сам, хотя уже это умеет». М. поднимает руки и двигает кистями, как будто танцует. Мама снимает с ребенка свитер и случайно тянет вверх и футболку. Мальчик неожиданно как бы очнулся и испуганно восклицает: «Майку отдай! Что ты!». Как отмечает наблюдатель, «его реплика немного выбивается из общей картины, потому что до этого М. не принимал никакого участия в одевании, и казалось, что он не замечает, что с ним что-то делают». Через какое-то время мама начинает мазать щеки М. кремом, что также вызывает его неожиданную бурную реакцию, поскольку все время переодевания он остается «замороженным».

Он идет в группу с руками, сложенными на груди. Он некоторое время катает машинку. «Движения его неловки, как будто произвольные, как у неврологически больного ребенка, он потягивается, гримасничает. Это продолжается пару минут». Мальчик ложится на живот, «руки под грудью (хотя лежать на линолеуме холодно и неудобно)», он ползет по-плас-

тунски и кричит: «Я — щука! Да...(рычит). Ой, щука! Бежим скорей! — и М. убегает от другого мальчика. Помогите кто-нибудь! — Прыгни в воду!»). Неожиданно игра обрывается, он начинает ковырять пальцы, «чувствует себя немного потерянным, безвольным», берет стаканчик и понарошку пить. Руки ему помогает мыть воспитательница. Он садится за стол кушать, но няня сдвигает его со стула, он падает на пол. Несет игрушки в коробку, но, не донеся их, бросает на пол.

Во время завтрака берет ложку в кулак (хотя умеет ее держать правильно), надкусывает грушу, начинает катать ее, как машину. Когда его за это ругает воспитатель, начинает дергать под столом стопой. Наблюдает, как пришел другой мальчик, и воспитатель с ним разговаривает. Приходит другой мальчик, который рыдает — на него М. не обращает внимания. Потом оказывается, что он сидит не на своем стуле и воспитательница неожиданно вытаскивает стул из-под него. «М. сначала неустойчиво шатается, а потом падает попой на пол. Просто встает и опять садится на предложенный воспитателем стул. Такая сцена повторяется два раза. М. сначала пытается удержаться, потом падает на пол».

Он «как будто ничего и не было, М. вытирает ручки, несет выбрасывать салфетку — делает все как заправский послушный детсадовец. Встает и первый из всех детей идет к игрушкам». Играет, ему вдруг снова становится скучно, потом он с другим мальчиком вместе начинает выть, его сажают на стульчик. Он кривится, начинает плакать. Дергает веревочки на шортах. — Мама... — скулит он...»

Телесный регистр. У наблюдателя мальчик вызывает впечатление «замороженного», сильно зажатого телесно,двигающегося «как кукла», неврологического больного. Он всюду ищет реальную твердую опору: стул, пол, к которому можно сильно прижаться (вспомним выражение «мать сыра-земля»). Сдернутая с него мамой майка как будто разрушает его «телесный конверт», защищающую его как панцирь «вторую кожу», «с помощью которой зависимость от объекта заменяется псевдонезависимостью <...>, с целью создать замену этой контейнирующей функции кожи» [Бик, 1968]. Заходя в группу сада, он держит руки на груди, и мы можем думать, пытается ли он удержать свою «внутреннюю маму», свой хороший объект, либо защищает себя от психической и телесной дезинтеграции (в терминах Э. Бик), достигая, наоборот, определенной степени псевдонезависимости от внешней фрустрирующей реальности, пытаясь буквально «держать себя в руках».

Судя по всему, степень его отчаяния и угроза дезинтеграции возрастают до максимума, когда в группе няня, неожиданно вырывая из-под него стул, опору, делает, по сути, то же, что и случайно срывающая с не-

го майку мама: он теряет какую бы то ни было границу: и внешнюю, телесную (майка, стул) и внутреннюю, психическую; он начинает спорадически дрыгать под столом ногой. Чтобы справиться с этим, он бессознательно обращается к активности, отрицанию своих переживаний, выкидывая свою злость и грусть, как салфетку.

Мимический регистр. М. наблюдает за воспитателем, успокаивающим мальчика, поскольку сам нуждается в поддержке добрым словом, а на плачущего в группе ребенка уже не смотрит, возможно потому, что к этому моменту его внутренние переживания оказываются слишком невыносимыми (см. телесный регистр).

Игровой регистр. О символичности детской игры и ее прямой связи с бессознательной фантазией ребенка впервые высказалась в своих работах М. Кляйн. Возможно, катая вначале машинку, он пытается удерживать, контролировать ушедшую маму? Неожиданно начавшаяся игра в шуку позволяет ему на достаточно высоком символическом уровне вступить в контакт с его переживаниями и фантазиями. Опасная, зубастая, злая, неуязвимая шука это его плохой объект, возможно, «плохая» мама, которая ушла и бросила его. Здесь может отражаться и его всемогущество, защищающее от ощущения беспомощности. Однако игра становится слишком опасной и он ее неожиданно бросает и ищет помощи у хорошего внутреннего объекта, когда понарошку пьет из игрушечной посуды.

Он отчаянно нуждается в контейнировании, во внутреннем удерживающем объекте, который защитит его от опасности дезинтеграции, ему нужна надежная «коробка», которая могла бы удержать в себе все содержимое, все его чувства, все его игрушки, но мы видим, что он не доносит их до коробки и в беспомощности оставляет рядом.

Пищевой регистр. Грушу во время приема пищи он катает так же, как и машинку вначале наблюдения. Эта груша оказывается недостаточно хорошей, чтобы ее с аппетитом съесть, как и его внутренний объект, который он пытается удержать, контролировать, но который не может его «накормить», успокоить.

Переодевание. Мы видим, что мама осуществляет за сыном в момент расставания полный телесный контроль. Он теряет самостоятельность и из субъекта превращается в безвольный объект ее манипуляции.

Таким образом, на всех невербальных регистрах у этого мальчика реализуются сложные отношения с его внутренними объектами, насыщенные интенсивными переживаниями.

Для более объективного заключения о деталях функционирования внутренней психической реальности ребенка необходим опыт систематического, лонгитюдного наблюдения, что позволит выяснить, как ре-

бенок внутренне реагирует на сепарацию и достаточно ли у него типичных для возраста способов символизации тех переживаний и фантазий, которые сопровождают сепарационный процесс.

Ниже представлены 2 протокола с комментариями динамического наблюдения за мальчиком Г., 3,5 лет.

Наблюдение № 1

Наблюдение	Комментарий
Одним из первых пришел мальчик Г. Они вошли с мамой быстро и решительно, сразу занялись каждый своим делом. Мама открыла сыну его шкаф. Г. в это время, сидя на банкетке, очень собранно и серьезно начал стягивать шапку и пытался расстегнуть куртку.	Неясно, проработана ли уже тревога сепарации у мальчика, или же это своего рода отрицание сепарации, способ не думать о ней. Очевидно, что это может проясниться только позже, когда будут более ясны типичные для него реакции в группе.
Через пару минут его лицо искривилось для плача (в этот момент мне показалось: «ну вот, наконец, видно, что ему трудно идти в сад, и он тоже плачет, как все дети»).	Все дети могут плакать в такой ситуации — вопрос в том, почему Г. не плачет: то ли нет тревоги сепарации, то ли она вытеснена, то ли уже символизирована.
Мое удивление вызвало то, что, подойдя вот так к маме, он невнятно что-то сказал, она чуть-чуть ему помогла с молнией на куртке, и стало ясно, что расстроился он из-за того, что не получалось самостоятельно расстегнуть.	В некотором смысле, расстегивание молнии символически связано с разделением целого на две части: матери и ребенка. И когда у него не получается расстегнуть молнию, в бессознательном это может как раз актуализировать его чувства по поводу сепарации, которые он может подавлять. Или ему грустно, что он не смог сам расстегнуть молнию — но это тоже вопрос осознания мальчиком своей зависимости от мамы, хотя он сознательно хотел бы быть более самостоятельным. Регистр переживания сепарации пока неясен.
Мама при этом ему сказала: «Сам снимай куртку, учись давай! ...Накидал тут всё...» Это не звучало резко или злобно, скорее, чувствовалось, что у них это обычное дело, что она относится к нему почти как к равному, самостоятельному.	Кажется, и мама хочет поощрять самостоятельность мальчика, содействуя его развитию. Но в ее словах можно услышать долю раздражения: ну почему он ДО СИХ ПОР не научился делать это сам?

<p>После этого Г. также спокойно и, не отвлекаясь вообще ни на что, разделся до конца, пытая от старания, снял сапоги.</p>	<p>Кажется, что он не хочет расстраивать маму и очень старается. Но можно также думать и о каком-то его внутреннем объекте, который, возможно, может оказаться достаточно строгим, требовательным.</p>
<p>В это время начали приходить другие дети, он с интересом смотрит на них, и по-прежнему не плачет.</p>	<p>Если другие дети выражают при расставании чувства, которые подавляет в себе мальчик, он может внимательно за ними наблюдать, идентифицируясь с их реакцией на сепарацию и как бы проживая ее опосредованно, через других детей, которые тогда презентуют его страдающую подавленную часть. Или ему интересны другие дети как «другие», контакт с которыми он бы хотел установить.</p>
<p>Он весь какой-то «ровный», спокойный, как будто он выше, вне всего этого.</p>	<p>«Вне всего этого» — как будто разлука его не касается... Судя по всему, речь все же может идти о дистанцировании. Наблюдатель удивлен, почему мальчик не плачет. У наблюдателя также возникает ощущение, что мальчик находится как бы вне ситуации прощания. Но пока что, это не более, чем предположение.</p>
<p>Он весь такой маленький, худенький, как воробушек, и при этом столько силы и внутренней крепости. Это удивило.</p>	<p>Возможно, ему приходится тратить много сил, чтобы не заплакать и заблокировать свою грусть.</p>
<p>Мама говорит Г. «Пока-пока» и он сам уходит. Все это их общение было каким-то энергичным, но ровным, серьезным и неэмоциональным.</p>	<p>Неэмоциональным — как будто оба отрицают боль разлуки. И если побыстрее попрощаться, то можно «опередить», «обмануть» возможную психическую боль, слезы расставания... Или уже все позади?</p>
<p><i>Гипотезы по расставанию:</i> Г. либо сдерживает, отрицает грусть, не хочет расстраивать маму, либо уже самостоятелен и научился маму отпускать.</p>	
<p>Зайдя в группу, Г. берет машину, идет на ковер и начинает там ее возить с другими мальчиками. Разговаривает с ними о чем-то, касающемся машинок,</p>	<p>У него есть, судя по всему, часть, ищущая контактов с другими, получающая от этого удовольствие.</p>

<p>разговор неспешный, тихий, эта сцена умиротворяет: все живо и в то же время «прилично».</p>	
<p>Г. вызывает впечатление очень самостоятельного мальчика, он полностью освоился в группе, знает, где что, со всеми детьми одинаково доброжелателен, воспитателя слушается сразу и без негативизма, может сразу чем-то себя занять.</p>	<p>Он — очень «удобный» мальчик, который хорошо научился подавлять свою грусть. Либо у него совсем ее нет, и он в целом уже преодолел тревогу сепарации. Кажется, что ему очень важно хорошее расположение воспитателя.</p>
<p>Был момент, когда он почему-то отделился от группы уже играющих мальчиков и стоя в стороне, с мягкой, немного отсутствующей улыбкой на них смотрел. Он весь был в этом общении.</p>	<p>Он задумался о чем-то. Или у него сразу два акцента внимания: один — внешний, связанный с другими детьми и общением с ними, а другой — внутренний, когда ему что-то свое приходит в голову.</p>
<p>Г. подошел к мальчикам с машинками, живо разговаривает с ними об игрушках, он так увлечен, переживает и внимательно смотрит, что периодически привстает со стульчика, а потом опять послушно садится.</p>	<p>Ему интересен контакт с другими детьми, он может быть в их компании.</p>
<p>Потом один из мальчиков начинает быть в центре внимания, что-то громко рассказывает, возит машину. Г. иногда вступает в разговор, но больше слушает, с интересом смотрит на ребят, иногда сонно трет глаза.</p>	<p>Ему, судя по всему, интересно общество других детей. Возможно, здесь снова проявляется два плана: один — явный, связанный с общением, второй — внутренний, когда он трет глаза, как будто что-то начинает ему мешать получать удовольствие от общения, мешает смотреть на других, становится более важным, чем другие дети и общение с ними.</p>
<p>Дальше у меня в этом протоколе описка — я пишу про другого мальчика, В., что он «на детей смотрит издалека, без эмоций».</p>	<p>Контрпереносная описка наблюдателя. Возможно, он вызывает впечатление хорошо развитого, идущего на контакт, но глубже — он далек от этого контакта. Он скорее ищет контакт с внутренним объектом. Тогда его потирание глаз и отсутствующая улыбка могут быть связаны с этим поиском, взглядом «вглубь себя». Но, почему-то, ему «ошибочно» при-</p>

	<p>писывается безэмоциональность другого мальчика. Тогда вышеописанная заинтересованность может на самом деле обернуться желанием совершать ожидаемые действия, быть хорошим и послушным, подавляя в себе чувства горя и злости. Это может согласовываться с его расставанием с мамой, когда он сначала заплакал, но потом был очень «хорошим и послушным».</p>
<p>Дальше воспитатель делает с детьми зарядку и Г. делает вместе со всеми, энергично, правильно, невозможно понять, нравится это ему или нет, но как будто по-другому и не может быть у него.</p>	<p>Он — очень правильный. Невозможно понять, указывает наблюдатель, нравится ли мальчику быть в саду или нет. Т е. у него может быть очень дружелюбный, послушный «фасад». Он хорошо может владеть своим телом. Это может говорить о высокой степени его телесной интеграции, его телесного Я.</p>

Таким образом, нам пока неясно: Г. вполне развит и справился с сильными чувствами, сопровождающими сепарацию, или он, отчасти, подавляет их, демонстрируя поведение «хорошего», «удобного» мальчика.

Наблюдение № 2

<p>Приходят с мамой, мама идет впереди, заходит в раздевалку первая. Обычно Г. был более активный, шел впереди, самостоятельно. Сейчас он как будто прячется, ведет себя «как маленький». Он выглядит растерянным, несчастным.</p>	<p>Какие-то обстоятельства мешают ему сейчас быть таким же самостоятельным, как и раньше. В этот раз ему трудно отпустить маму, он грустит.</p>
<p>Выходит воспитательница: «Опять замерз?»</p>	<p>Воспитатель думает, что он так выглядит, потому что ему холодно. Судя по всему, телесно он выглядит «замороженным»</p>
<p>Сегодня мама сама снимает с него куртку. Он стоит безвольно, теребит шапку нерешительно, но не снимает ее. — Давай, давай, я опаздываю! — говорит мама.</p>	<p>Он так умело раздевался в прошлый раз! Теперь кажется, что он совсем не умеет это делать. Или ленится или нежелание самому переодеться связано с какой-то бессознательной фантазией, находящей так свое выражение. Возможно, шапка его как будто защи-</p>

	<p>щает. Может быть, шапка как-то связана с мыслями о маме, которую он не хочет отпускать — как снимать шапку. Тогда пока он в шапке, он как бы с мамой, или «в маме».</p> <p>Ситуация с шапкой, рассмотренная в плане символического удержания мамы, соответствует ситуации предыдущего наблюдения, когда он не может расстегнуть молнию (фантазия о разделении, расставании с мамой, которая, возможно, вызывает страдание).</p>
<p>Г. начинает раздеваться и плакать. — Что случилось? Что ноем? — спрашивает мама, деловито, но доброжелательно.</p> <p>Поскольку Г. продолжает быть очень грустным, всхлипывать, мама опять говорит: «Что случилось, я не поняла?..». Она расстроена ситуацией, но не удивлена. Скорее следует отметить мое удивление, поскольку никогда еще Г. так не сопротивлялся необходимости идти в сад.</p>	<p>Мама не хочет видеть, что ему очень нужна ее поддержка.</p>
<p>— Хочу домой... — скулит Г.</p>	<p>Ему страшно и тревожно. Контекст, атмосфера в ДС кажутся ему опасными и мать, похоже, тоже становится частью этого опасного и не дающего опоры окружения.</p>
<p>Я тоже спать хочу. — отвечает ему мама.</p>	<p>Мама отрицает, что мальчик плачет из-за мыслей о расставании с ней.</p>
<p>Г. стоит рядом с отчаянием в глазах, потерянный и несчастный. Начинает громко хныкать.</p> <p>Мама Г. с доброй иронией в голосе и улыбкой говорит другой маме: «Мы каждое утро говорим, что больше сюда не пойдём».</p>	<p>Таким образом, эти реакции стали типичными для мальчика.</p>
<p>Она продолжает одевать Г.</p> <p>Он сидит как нахолившийся цыпленок на коленях у мамы. Не плачет, но грустный.</p> <p>Мама сбрасывает его с колен (убира-</p>	<p>Он потерял надежду на возможность опоры на внешнюю маму и теперь сам пытается «держаться» себя телесно. Он как бы закрывается в скорлупку цыпленка.</p>

<p>ет из-под него ноги, думая, что он встанет).</p>	
<p>Г. не ожидает этого, как будто не понимает, что происходит.</p>	<p>Мама сама того не зная, разрушает его телесный панцирь, защиту (см. наблюдение за В.).</p>
<p>— Всё, пошли, провожу тебя. Смотри, уже начали прыг-скак делать... — мама пытается его подбодрить, но, вероятно, не справляется с собственными эмоциями, поэтому Г. протестует слезами. Хотя мама Г. и говорила, что опаздывает, ведет себя совсем не как опаздывающие мамы, которые мигом переодевают ребенка, чмокают и убегают. Она делает все неторопливо, общается с другими родителями. Тут его зовет няня, он не реагирует, начинает плакать все сильнее, мама стоит рядом и разговаривает. Такое впечатление, что делается это все специально для его возмужания и самостоятельности. Г. наконец идет мыть руки с воспитателем, громко плачет, краснеет.</p>	<p>Мама сама внутренне очень переживает и чувствует себя потерянной — ей самой сейчас необходима поддержка.</p>
<p><i>Гипотезы по расставанию:</i> Он явно переживает расставание с мамой и хочет остаться с ней. У него нет надежного внешнего и внутреннего объекта, на который он мог бы опереться.</p>	
<p>С мамой они так и не прощались. Возвращается Г. уже спокойный и сосредоточенный.</p>	
<p>В группе звонит мобильный телефон, Г. поглощен наблюдением за этим, но при этом он не забывает садиться за стол, выглядит маленьким и беззащитным.</p>	<p>Он и сохраняет контакт с реальностью и, возможно, думает о маме (телефон, который соединяет, восстанавливает связь).</p>
<p>На открываемую дверь не оборачивается, хотя до этого за воспитателем приглядывал.</p>	<p>Открываемая дверь может быть слишком конкретным и болезненным воспоминанием о недавнем грустном прощании с мамой. Не смотреть здесь — то же, что и тереть глаза, т. е. отрицать происходящее.</p>

<p>Приводят мальчика М., он относительно новенький, уже большой мальчик, намного крупнее всех детей в группе, громко плачет, протестует, наводит на всех (в том числе и на меня) страх. Г. на М. не смотрит.</p>	<p>Он, возможно, «отрезает» свою злость и горе, которые явно демонстрирует М., и от которых он хотел бы уйти подальше. Возможно, он таким образом эвакуирует свой плохой внутренний объект.</p>
<p>Г. на М. оборачивается только тогда, когда с ним (М.) начинает разговаривать воспитатель (пытается его утешать, утихомирить, т. к. М. устраивает целый злобный спектакль).</p>	<p>М. успокаивают и это то же, что нужно и Г., но М. явно демонстрирует свой протест, а Г. старается его в себе отрицать и подавить.</p>
<p>А когда няня отвечает на реплики детей, Г. смотрит на них. Как будто она для него (как взрослый человек) и защита, и ориентир в пространстве, где он потерялся.</p>	<p>Т. е. для Г. очень важен взрослый, в котором он может найти опору. И когда воспитатель обращается к кому-то из детей, Г. идентифицируется с этим ребенком, как бы получая поддержку от воспитателя — своего рода заместителя мамы.</p>
<p>Г. что-то тихо говорит, я не расслышу со своего места. Это выглядит так, как будто он надеется, что кто-то услышит его. — А я покушал! — говорит он радостно и ждет похвалы. — Я доел уже! (повторяет эту фразу раз, с каждым разом тише). Его очень жалко, у него тихий высокий голос, и безнадежность есть в его поведении — никто его не замечает, не услышит, если он не подаст голоса. — Я попил! — сообщает он опять, пытаясь вступить в контакт с неземными цивилизациями.</p>	<p>Ему очень нужно, чтобы взрослый обратил на него внимание, услышал его, посочувствовал бы его горю. Метафора наблюдателя как будто подсказывает, что он на самом деле хочет войти в контакт с кем-то, кого сейчас здесь нет, возможно, с ушедшей мамой или с папой, который обычно мыслится детьми как тот, кто «где-то там, на работе». Как он это, может быть, хотел сделать вначале, когда внимательно прислушивался к звонящему мобильному телефону. Ему явно не хватает и внутренней поддержки и опоры, хорошего, надежного внутреннего объекта.</p>
<p>Воспитательница, увидев, что он уже позавтракал (но не в ответ на его слова), говорит ему посидеть на ковре, но он пока остается за столом. Засовывает пальчики в рот, трогает свой язык — А я уже покушал! Я уже покушал! — говорит он опять.</p>	<p>Мальчик не получает поддержки от воспитателя извне и он пытается сам сконструировать свой хороший внутренний объект, используя свое тело.</p>

<p>Его отпускают из-за стола, дотронувшись до плеча и до стульчика.</p>	<p>Он получает телесное «подкрепление», возможно, это то, что ему как раз и было нужно: одобрение со стороны взрослого, обнадёживающее похлопывание.</p>
<p>Г. идет к игрушкам, достает из конструкторного домика две маленькие машинки. — Поехали, поехали... — катит машинки (две ладошки — две машинки).</p>	<p>Может быть, это он и мама вместе, может быть — в бессознательном мамина грудь. В игре он достигает определенной интеграции, объединения. Он входит в контакт с хорошим внутренним объектом и это его успокаивает, связь восстанавливается..</p>
<p>С другим мальчиком соревнуются, кто быстрее катит. — Красный горит... Зеленый горит... Поехали! — Г. руководит игрой, делает это так целенаправленно, вдумчиво, азартно, что со стороны смотреть очень интересно.</p>	<p>Он достигает уровня игры с правилами, что отсылает к мыслям о символической отцовской функции, связанной с законом, правилами, тем, что можно и чего нельзя (светофор).</p>
<p>Играя, он поглядывает на воспитателя. У меня была идея, что он наконец пришел в себя, и как обычно ждет команды: гулять, мыть руки, обедать, спать...</p>	<p>Возможность принять распорядок и правила снижает его тревогу.</p>

Характер динамики внутренней организации мальчика во втором наблюдении заметно отличается от первого. Отрицание переживаний мальчика, некоторая издевка матери ведут к тому, что ребенок вынужден сам справляться с фрустрирующей ситуацией, во многом опираясь на свой «телесный панцирь», который сам оказывается под угрозой разрушения. В группе мальчик не хочет замечать у другого горящего мальчика чувства, связанные с сепарацией, отрицая их, и ищет опору в словах взрослого, обращенных с утешением к другому ребенку. Вместе с тем, долго не получая от взрослого персонального внимания и поддержки, мальчик снова обращается к телесной защите и конструирует успокаивающий его объект с помощью своего собственного тела, посасывая пальчик. Мальчик регрессирует, и вербальной поддержки взрослого ему уже не хватает: только телесный контакт, своего рода микро-холдинг (похлопывание по плечу) помогает выйти ему из состояния, близкого к дезинтеграции и найти хороший надежный внутренний объект, который позволяет мальчику немного успокоиться и перейти к игре с правилами, которая заметно придает уверенности и приносит удовольствие.

Заключение

Наблюдения, о которых идет речь в этой статье, могут дать нам гипотезу о внутриспсихическом функционировании ребенка и прогнозе его развития. Проверка ее правильности будет состоять в таком внимательном отношении педагогов и родителей, которое даст возможность построить индивидуальный стиль воспитания, позволяющий в рамках детского сада помочь ребенку с «особыми образовательными возможностями». Если гипотезы окажутся верными, ребенку будет видимо легче адаптироваться в детском саду и использовать более зрелые способы функционирования и взаимодействия с другими детьми.

Важным продолжением данного исследования является введение категоризации наблюдаемых феноменов с тем, чтобы статистически оценить динамику и характер изменения внутренней психической организации ребенка в момент адаптации к группе детского сада. Отправной точкой здесь может послужить эмпирический подход, разработанный Кадыровым и Оксимец [Кадыров, Оксимец, 2011].

Помимо профилактического и психолого-педагогического аспектов, необходимость понимания сложной внутриспсихической динамики внутреннего мира ребенка связана, конечно, и с успешным действием психотерапевтического (в данном случае, психоаналитического) лечения. Много известно о детской индивидуальной психоаналитической психотерапии, гораздо меньше представлен опыт аналитической работы с группой детей дошкольного возраста. Ключевой ее особенностью является образование во время сессии «группового фантазма», связанного на первых порах с опытом расставания с мамой, который каждый из детей в группе выражает по-разному, равно как и по-разному реагирует на него.

Впервые подобная группа была создана более 10 лет назад психоаналитиком ИРА, руководителем отдела психотерапии ЦППРК «Строгино» О.В. Папсуевой, а ведущими детской группы в тот или иной период были О.Г. Калина, А.В. Скачкова, Н.С. Зольникова, И.В. Дьяконова. Наблюдение за групповой игрой детей, анализ собственных контрпереносных чувств ведущих, попытка понимания общей темы, фантазии, которая разыгрывается группой во время психотерапевтической сессии, дают возможность для вербализации переносных фантазий и чувств детей. Более подробно опыт подобной работы будет изложен в следующих публикациях.

ЛИТЕРАТУРА

Айзекс С. Природа и функция фантазии / М. Кляйн, С. Айзекс, Д. Райвери, П. Хайманн. Развитие в психоанализе. Сборник статей. М.: Академический проект, 2001.

- Бик Э. Восприятие кожи в период ранних объектных отношений // http://spp.org.ru/list.php?c=doc_trans
- Бик Э. Заметки о наблюдении за младенцами как части психоаналитического обучения // Журнал практической психологии и психоанализа. 2005. № 2.
- Бусыгина Н.П. Научный статус качественных методов в психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 1.
- Кадыров И.М., Оксимец А.А. Динамика защитной организации личности при аффективных расстройствах в ходе психоаналитического интервью // Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 1. С. 109—136
- Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003.
- Малер М., Пайн Ф., Бергман А. Психологическое рождение человеческого младенца. Симбиоз и индивидуация / Перевод с англ. М.: Когито-центр, 2011.
- Солоед К.В. Разлука с матерью на первом году жизни: влияние на объектные отношения у детей // Московский психотерапевтический журнал. 2000. № 4.
- Хиншельвуд Р. Словарь кляйнианского психоанализа / перевод с англ. под общей ред. И.Ю. Романова. М.: Когито-центр, 2007.
- Rustin M. Esther Bick's legacy of infant observation at the Tavistock — some reflections 60 years on // The international journal of infant observation and its applications. 2009. 12 (1), pp. 29—41.

THE NONVERBAL MEANS OF EXPRESSION THE INTERNAL MENTAL REALITY AT PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF THE SEPARATION

O.G. KALINA, E.E. PRONICHEVA

The article presents the results of psychoanalytic observation and an attempt to interpret non-verbal communication a child faced with one of the first significant regulatory situations of separation from her mother: the beginning of kindergarten. Substantiates the necessity understanding the language is non-verbal communication. It is concluded that the separation from her mother in kindergarten — a real experience of parting, the study of which allows you to explore the means by which a child copes with the frustrating situation of separation and opens up new social relationships.

Keywords: separation, non-verbal communication, E. Bick, preschool children, psychoanalytic observation.

- Ajzeks S. Priroda i funkcija fantazii / M. Kljajn, S. Ajzeks, D. Rajveri, P. Hajmann. Razvitie v psihoanalize. Sbornik statej. M., Akademicheskij proekt, 2001.
- Bik Je. Vospriyatie kozhi v period rannih ob'ektnyh otnoshenij // http://spp.org.ru/list.php?c=doc_trans

- Bik Je.* Zametki o nabljudenii za mladencami kak chasti psihoanaliticheskogo obuchenija // Zhurnal prakticheskoj psihologii i psihoanaliza. 2005. № 2.
- Busygina N.P.* Nauchnyj status kachestvennyh metodov v psihologii // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. 2005. № 1.
- Kadyrov I.M., Oksimec A.A.* Dinamika zashhitnoj organizacii lichnosti pri affektivnyh rasstrojstvah v hode psihoanaliticheskogo interv'ju // Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija. 2011. № 1. С. 109—136.
- Kvale S.* Issledovatel'skoe interv'ju. M.: Smysl, 2003.
- Maler M., Pajk F., Bergman A.* Psihologicheskoe rozhdenie chelovecheskogo mladenc-a. Simbioz i individuacija / Perevod s angl. M.: Kogito-centr, 2011.
- Soloed K.V.* Razluka s mater'ju na pervom godu zhizni: vlijanie na ob'ektnye otnosheni-ja u detej // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. 2000. № 4.
- Hinshel'vud R.* Slovar' klajnjanskogo psihoanaliza / perevod s angl. pod obshej red. I.Ju. Romanova. M.: Kogito-centr, 2007.
- Rustin M.* Esther Bick's legacy of infant observation at the Tavistock — some reflections 60 years on // The international journal of infant observation and its applications. 2009. 12 (1), pp. 29—41.