

## ВНУТРЕННИЙ ОБЪЕКТ В ЗЕРКАЛЕ СИМВОЛИЗАЦИИ

Н.ХОЛИНА\*

*В соответствии с современными взглядами, основную роль в психоаналитическом лечении играют два фактора, определяющие терапевтические изменения: осознание пациентом ранее неосознаваемых конфликтов и проработка тех взаимосвязей и процессов, в которых находит отражение динамика его внутреннего конфликта. Процесс проработки предполагает переструктурирование внутренних объектов и построение новых аффективно-поведенческих схем жизненного взаимодействия. В настоящее время в теории психоанализа заметна устойчивая тенденция к привлечению «генетической эпистемологии» Жана Пиаже, помогающей понять те механизмы, благодаря которым новый опыт, получаемый пациентом на этапе осознания инфантильных конфликтов, включается в старые поведенческие «клише» (Tenzer, 1983, 1984; Wachtel, 1980; McReynolds, 1978; Томэ, Кехеле, 1996). По мнению автора, возможности использования подхода Пиаже в психоаналитических исследованиях, в частности для объяснения природы константности внутренних объектов и их позитивного переструктурирования, далеко не исчерпаны. В русле современных представлений когнитивной психологии в статье обсуждается процесс построения константности внутренних объектов на ранней «пресимволической» фазе развития символической функции.*

*«Греки учили, что всякое познание есть припоминание, новая же философия будет учить, что вся жизнь – повторение»*

**С.Кьеркегор (1843)**

Проложенный З.Фрейдом путь психоаналитического лечения психических заболеваний, как известно, включал ряд этапов. От симптоматического лечения с применением техники гипноза Фрейд перешел к осмыслению психической болезни как исторического пережитка вытесненных конфликтов влечений, преодоление которого

\* *Холина Наталья Аркадьевна* – кандидат психологических наук, член Московского психоаналитического общества, практикующий психотерапевт.

требовало анализа сопротивления и детских переживаний пациента, и лишь вслед за этим наступил следующий – решающий этап. В основу понимания главных психических сил, проявляющихся в терапии и шире – в любом жизненном взаимодействии, были положены процессы воспроизведения, «вынужденного повторения», репродукции психических актов любого рода, организующие в аналитическом процессе отношения переноса-контрпереноса.

В отношении с аналитиком пациент «переносит» набор «типичных бессознательных диспозиций», которые были сформированы в детстве в ходе взаимодействия с родителями и другими значимыми близкими людьми. Актуальные переживания в терапии отражают внутренний конфликт пациента и проявляют устойчивые инфантильные «клише» мыслей, идей, аффектов, действий, связанных с его внутренними объектами.

Начиная с работ М.Балинта, А.Фрейд и М.Кляйн, инфантильный период в развитии ребенка закономерно привлекал внимание многих исследователей (*Balint, 1935; A.Freud, 1937; M.Klein, 1945*). При этом в теориях взаимодействия особо подчеркивалась важность диадических отношений мать-ребенок, от качества которых якобы в первую очередь и зависит формирование константности объектов (*Balint, 1953; Winnicott, 1965; Spitz, 1965; Bowlby, 1969; Kohut, 1984* и др.). И лишь с момента публикации работы Е.Криса (*Kris, 1975*) в психоанализе нашлось место исследованию *действия*, благодаря чему открылась возможность рассматривать внутренний объект как продукт отражения всевозможных схем общения, приобретших стабильность на основе *повторения*. В статье Г.Левальда уже прямо утверждается, что интроецируются собственно действия, а не объект (*Loewald, 1980*).

Надо заметить, что в последние годы авторы многочисленных исследований, посвященных проблеме взаимодействия матери и ребенка, широко привлекают и синтезируют взгляды общей и когнитивной психологии. Эта особенность в полной мере относится и к феномену *константности объекта*, изучению которого посвящена наша работа.

В психоаналитическом плане данное понятие раскрывается Дж.Кафкой следующим образом: «В психоанализе константность объектов включает в себя идею о том, что удовлетворяющий и фрустрирующий объект, например, удовлетворяющая и фрустрирующая мать, не «отщеплены» друг от друга, но являются одним и тем же» (*Кафка, 1996*). Автор предлагает гипотезу, фокусирующую внимание на природе той константности, которая относится к когнитивному и эмоциональному содержанию восприятия и памяти:

«Моя гипотеза состоит в том, что каждый акт восприятия воспроизводит его онтогенез, повторяет ранние этапы развития тех способностей к различению, которые лежат в основе перцептивного репертуара. Более того, в процессе восприятия, происходящем в рамках

переноса в ходе психоаналитического лечения, кратко проигрывается вся история развития конфликтов» (Кафка, 1996, с.156).

Иначе говоря, акт восприятия в широком понимании рассматривается автором как восприятие мыслительных и психических процессов. При этом перцептивный процесс организован таким образом, что психологически константные объекты бессознательно воспроизводятся как результат «субъективной эквивалентности различных стимулов».

От широкой перспективы анализа трансформации наших субъективных эквивалентностей, заданной в исследовании Кафки, мы обращаемся к более узкой – рассмотрению развития символизации, которая выступает важнейшим условием построения внутренних объектов.

Существующий в настоящее время подход к возникновению и развитию символической функции базируется на синтезе известных представлений, развиваемых когнитивной психологией и фундаментальными исследованиями в области происхождения символизма и языка (Piaget, 1962; Werner & Kaplan, 1963; Piers, 1932; Wittgenstein, 1958; Брунер, 1984 и др.). Привлекающий наше внимание ряд идей, касающихся природы возникновения и развития, а также значения для психики ребенка символических операций, связан с пониманием необходимости самих процессов *повторяемости* восприятия и последующих психических реакций.

З.Фрейд во многих работах с разных точек зрения рассматривает фундаментальность процессов повторения для организации психики. Так, в книге «По ту сторону принципа удовольствия» он акцентирует свой, ранее выдвинутый тезис о том, что «сознание возникает на месте воспоминания» (Фрейд, 1991, с.156). В этой же работе, рассматривая повторение опыта инфантильного периода в неврозе перенесения, он замечает: «При этом больной ведет себя совсем инфантильно и этим показывает нам, что вытесненные следы воспоминаний о его детских переживаниях пребывают в нем не в связанном состоянии и даже до известной степени не способны к повторному процессу» (там же, с.166).

Символизация – это, прежде всего, повторение сенсомоторного опыта в другой, или, точнее, в других формах («nihil est in intellectu quod non prius fuit in sensibus» – ничего нет в интеллекте, чего не было бы раньше в ощущениях). Для лучшего понимания значения довербальных форм символизации, повсеместно имеющих место в психоаналитических интеракциях, обратимся к основополагающему исследованию Е.Бейтс в области происхождения символизма (Бейтс, 1984). Автор отмечает две тесно взаимосвязанные линии развития символической функции на пресимволическом этапе ее возникновения: «... а) возникновение коммуникативных интенций и коммуникативных сигналов, б) появление

символов и открытие того факта, что у вещей есть имена» (*там же*, с.50)<sup>1</sup>.

Рассмотрим развитие символической функции, начиная с «появления символов». Способность к символизации связана с врожденной организацией психики ребенка. «Дети, по-видимому, обладают тенденцией узнавать и, что более важно, воспроизводить новые действия, совершенно произвольные, с их точки зрения, и выступающие в роли знаков исключительно благодаря ассоциации с конкретными ситуациями» (*там же*, с.77).

Д.Брунер указывает на ряд исследований (*Maratos*, 1973; *Маунауд*, 1973 [личное сообщение]; *Мелтзоф*, 1974 [личное сообщение]), в которых показано, что «в первые недели жизни ребенок может имитировать мимические и ручные жесты взрослых, хотя он, очевидно, не может «видеть» своих собственных реакций (по крайней мере, при мимической имитации)» (*Брунер*, 1984, с.32).

В русле идей Ж.Пиаже, касающихся развития ментальных образов на основе интериоризованной имитации зрительных, ручных и других форм действия, осуществляемых с объектом при взаимодействиях с ним, Е.Бейтс разработала модель внутренней структуры символа. Она отталкивалась от многомерной классификации знаков Пирса, в которой «иконическую» природу внешних отношений знак-референт предлагается рассматривать на основании внутренних психологических процессов распознавания сходства, а их «индексальную» и «символическую» природу – на основании внутренних психологических процессов распознавания смежности. Иконичность, то есть удержание сходства, отчетливо проявляется в имитационных процессах; индексальность, служащая распознаванию смежности, лежит в основе ассоциативных процессов. «Фундаментальный и неоспоримый процесс восприятия смежности» позволяет выявить во внешних процедурах окружающей реальности «деятельность-индекс», соотносящуюся с определенным объектом, и благодаря процессам имитации, основанным на распознавании сходства, воспроизвести этот знак в дальнейшем как мыслительную операцию.

Е.Бейтс так представляет модель символа: «Целостная ситуация употребления символа содержит не две (как у Пирса), а четыре части: наблюдаемое средство и его референт в реальной действительности, а также субъективное, психологическое средство и его ментальный референт» (*Бейтс*, 1984, с.69). Ребенок наблюдает за действиями родителей при чаепитии и отмечает связь «помешивания ложкой» с «чашкой». Действие «помешивания ложкой» становится объективным знаком-индексом референта «чашка». Затем ребенок воспроизводит этот знак благодаря иконической природе воспроизведения. Он презентует и репрезентует схваченное действие, напоминающее о своем референте

<sup>1</sup> В современном психоанализе выделены и описаны «пре-символическая» и «пре-структурная» психологическая организация (*Gaddini*, 1992).

«чашка». Презентация и репрезентация, являясь субъективными психологическими средствами, становятся в дальнейшем основой интериоризованных действий, составляющих мышление. Жест помешивания теперь обозначает, «называет» чашку, само действие помешивания или содержимое чашки. Ребенок, наблюдая малопонятное для него действие надевания ботинка, соотносит это действие с ботинком. Действие-индекс «одевание» связывается с ботинком; объект узнается по действию с ним.

Процессы символизации базируются на «осознанной имитации» деятельности. Но важно отметить, что на ранних этапах развития связывание деятельности с объектом часто происходит без осознания смысла этой связи, как в случае «помешивания ложкой в чашке», то есть ребенок может знать, «что для чего», не зная, «как это работает». Для него не известно, почему совершается действие, но он уловил связь «помешивания» с «чашкой»: «помешивание» теперь указывает на объект.

Символизируются как собственные сенсо-моторные схемы ребенка, так и имитация или презентация им процедур, непосредственно заимствованных из поведения взрослых.

Любого рода аффективно-поведенческая деятельность становится тем знаком, который позволяет узнать, идентифицировать, удержать объект, что, в сущности, лежит в основе любых других действий с ним.

Устойчивость и интеграция схем действия вырабатываются в игре. В широком смысле понимание игры достаточно точно выразил П.Рейнольдс: «В своем инструментальном аспекте игра строится по образцу, заимствованному из других аффективно-поведенческих схем» (Reynolds, 1976; цит. по: Брунер, 1984, с.36). Одна из сторон пре-символической игровой имитационной деятельности детей – построение и идентификация целостных внутренних объектов на основе существующих у ребенка на определенных уровнях его развития психологических средств.

Последовательность развития символической функции связана с присущими каждому возрасту психологическими средствами ребенка и характеризуется постепенным движением от презентационной символизации, через репрезентационную – к собственно символизму.

1. *Презентация*, или имитация, позволяет воспроизвести перцептивный ряд, создать *действие* при отсутствии ментального воспоминания о нем. На ранних этапах развития символической деятельности, ребенок, в отсутствие перцептивного подкрепления от внешнего объекта, сам воспроизводит это действие, имитируя его. Он таким образом «вспоминает» отсутствующий объект, используя присущие его возрасту средства и воспроизводя этот объект на сенсо-моторном уровне. В работе В. и Л.Келлогг приведена иллюстрация такого рода имитации: «... Доналд расхаживал по комнате, заложив руки за спину (гиперболизированная имитация походки его отца)» (W & L.Kellogg, 1933,

р.138).

2. «*Ре-презентация*» определяется Е.Бейтс как «*вызывание в памяти различных процедур действия для оперирования с объектом при отсутствии перцептивного подкрепления со стороны объекта*» (Бейтс, 1984, с.95). Репрезентация «статична», связана с имитативными процедурами и создает «ментальные целостности». Она проявляется в невербальной игровой деятельности, возникающей в тринадцатимесячном возрасте. «...Ребенок прикладывает к уху трубку игрушечного телефона, помешивает что-то ложкой в чашке, прикладывает кукольный башмачок к ноге куклы. В этих схемах объект узнается благодаря осуществлению деятельности, обычно связываемой с данным объектом» (там же, с.63).

В этом же возрасте возникает словесное называние предметов. Слово, на ранних этапах его использования, также является определенного рода деятельностью по отношению к объекту. Оно стоит в одном ряду с действиями, совершаемыми относительно объекта, и служит целям его узнавания, идентификации (Wittgenstein, 1958). Невербальная игровая имитация или словесное называние объекта в равной степени становятся индексом, знаком данного объекта.

Под этим углом зрения интересно рассмотреть описание детской игры, сделанное З.Фрейдом и приводимое им по другим соображениям: «... ребенок не устает требовать от взрослого повторения показанной или вместе сыгранной игры, пока тот в изнеможении от этого не откажется; если ребенку рассказали интересную историю, то он хочет не новую, а эту самую, твердо настаивает на полной точности повторения и исправляет каждое отклонение, которое позволил себе рассказчик, желая получить за это одобрение ребенка» (Фрейд, 1991, с.165).

3. *Символизация* оперирует с извлеченной из «ментальной картотеки» частью, составленной всевозможными операциями с объектом, и представляет всю эту совокупность благодаря одной схеме, получившей отражение в символе. Символизация – переход от ментальной «статичности» к «гибкости», легкости, изменяемости внутренних и внешних схем действий.

Другая линия развития символизации характеризуется появлением *коммуникативных намерений* и *конвенциональной сигнализации* (выработка общих социальных значений при взаимодействии взрослого и ребенка).

Конвенционализация пре-символической деятельности также проходит ряд стадий.

1. Образование конвенциональных символов начинается в деятельности младенцев девятимесячного возраста выделением *интенционального общения*.

Достаточно полным представляется следующее определение интенциональной направленности: «Сигнальное поведение, в котором отправитель априори осознает действие, оказываемое сигналом на

слушающего, и продолжает вести себя соответствующим образом, пока не будет получен результат или ясно продемонстрирована невозможность его получения» (Бейтс, 1984, с.54). Подобное взаимодействие приводит к ритуализации сигналов.

Коммуникативная интенциональность ребенка выражается в следующих формах поведения: «Перемещение взора и поиск обратной связи, изменение сигнализации до тех пор, пока цель не будет достигнута, и модификация сигналов до такой формы, которая годится только для коммуникативных целей» (там же).

2. Последующая стадия в развитии символизации сводится к конвенционализации *собственных функциональных репертуаров действий* и имитации *элементов социальных игр взрослых*. «Конвенции», вырабатываемые ребенком и взрослым во время взаимодействия, определяются как «звуки или жесты, форма и функция которых предварительно согласованы и осознаются как родителем, так и ребенком» (Бейтс, 1984, с.63). При этом начинают формироваться первые звуко-комплексы, а также жестовые и двигательные номинации. Первоначально они связаны с общим контекстом взаимодействия и пока еще не «называют» конкретный объект. В это время ребенок начинает использовать предметы для привлечения внимания взрослого, то есть с социальной целью.

В исследовании Швачкина, на которое ссылаются Фергюсон и Слобин, приводится следующий пример подобного взаимодействия (Ferguson, Slobin, 1973). Его дочь, предварительно выбросив игрушечного котенка из коляски, произносила слово «киса» в тот момент, когда отец должен был водворить игрушку на прежнее место. «Звуковой жест «киса» функционирует здесь в качестве процедуры, применяемой как конвенциональный элемент в конкретной игре. Он не употребляется ни в каком другом контексте для обозначения кошки» (цит. по: Бейтс, 1984, с.59).

У З.Фрейда обнаруживается еще одно описание действий ребенка в аналогичной игре. «У этого хорошего, послушного мальчика была все же одна неприятная привычка, а именно: он забрасывал в угол комнаты, под кровать и т.д. все маленькие вещи, которые ему удавалось схватить, и собирание его игрушек было делом нелегким. При этом он с выражением интереса и удовольствия произносил протяжное "о-о-о-о", которое, по общему мнению родителей и наблюдателей, было не междометием, а означало "вон, прочь"» (Фрейд, 1991, с.146).

Эти действия мы можем определить как поиск общих конвенциональных значений в общении взрослых и ребенка. Такие конвенции служат целям коммуникации. Можно сказать, что происходит осознание символического взаимодействия между формой конвенционального поведения, выступающего в качестве средства коммуникации, и референтом. Жест выбрасывания игрушки, связанный со звуком «о-о-о-о», осознается как

средство, обозначающее, как мы увидим позже, уход матери, и отношение к нему ребенка. Содержание игры «киса» носит, по-видимому, тот же характер, обозначая комплекс отношений, сопутствующий сепарации. По мнению Дж.Брунера, на первых этапах для того, чтобы мать могла понять намерения ребенка, вполне достаточно контекста – он, в каком-то смысле, восполняет грамматику.

В качестве любопытной иллюстрации можно привести еще одну игру из разряда «исчезновение-появление», описанную Брунером под названием «р.в.» (1984, с.43).

«Впервые Энн проявляет интерес к появлению-исчезновению на предыдущих сеансах в возрасте 9 месяцев. Она разглядывает иллюстрированную книгу, закрывает ее, затем открывает, повторяя несколько раз и глядя на мать, мать поднимает брови, улыбается в знак одобрения. Затем, в возрасте 11 месяцев появляется "reek-a-boo".

Мать начинает игру, вытирая ребенку голову после ванны, она закрывает лицо ребенка полотенцем и, открывая, дважды говорит "boo". Обе смеются. Десять минут спустя ребенок начинает игру, поднимая свою юбочку на лицо, и держит ее до тех пор, пока мать не скажет "boo". Смеется, опускает юбочку. Ребенок повторяет это трижды, мать поддерживает возбуждение, варьируя время произнесения "boo". Следующий эпизод игры таков. «Ребенок держит в руке салфетку. Поднимает ее обеими руками, чтобы закрыть лицо. Говорит "achoo", опускает салфетку и смотрит на мать, обе смеются. Мать проделывает то же самое, говоря "achoo"».

Происходит, по удачному выражению Брунера, высказанному, правда, по другому поводу, овладение «значением говорящего». Вспоминается афоризм Л.Витгенштейна о том, что значение высказывания есть его употребление.

3. Дальнейшее развитие символизации связано с «деконтекстуализацией», которая, будучи ядром этого процесса, предполагает отнесение звуковых и жестовых номинаций непосредственно к объекту. Символическая деятельность «называния» определяется как поведение, при котором средство номинации отделяется от объекта и при этом одновременно представляет его (*Werner & Kaplan, 1963*).

Попробуем оценить практическое значение, которое приведенные данные могут иметь в ракурсе психоаналитического понимания построения внутренних объектов.

Общим знаменателем или итоговым выводом для нас является идея о построении внутренних объектов на перекрестке двух линий трансформации. По одной из них происходит историческая смена «субъективных психологических средств» символизации; по другой, также в зависимости от возраста ребенка, изменяется конфигурация динамики его взаимоотноше-



ний с родителями.

Три основных процесса символизации являются условием построения внутренних объектов на каждой новой ступени развития взаимодействия ребенка с окружением. Назовем их еще раз:

1. Выделение связи между действием (под действием понимается любой поведенческий акт) и объектом во внешней реальности.

2. Воспроизведение в доступной символической форме выделенного действия-индекса в качестве субъективного психологического средства, обозначающего объект.

3. Конвенционализация субъективного психологического средства, то есть «определение значения» говорящего в процессе коммуникации родителей и ребенка.

Таким образом, обнаруживается определенное, необходимое для образования внутренних объектов хронологическое постоянство в процессе развития символизации психодинамических связей.

Возможности ментального отражения отношений зависят от формы субъективных психологических средств. Внутренние объекты, в зависимости от истории их построения и достигнутого уровня их исторического существования, могут быть репрезентированы с помощью средств, соответствующих определенной эпохе развития ребенка.

Можно условно выделить несколько ступеней построения внутреннего объекта, в зависимости от развития «субъективного психологического средства» символизации.

На первой ступени подчеркивается важность наблюдения и поиска связей во взаимоотношениях с объектом, установление индексальной зависимости действия и объекта во внешней реальности. Однако в условиях, когда деятельность наблюдения и связывания действий с объектами нарушается, четкость этой связи страдает, и последующее развитие представлений о внутреннем объекте может стать дефицитным, затрагивая, прежде всего, построение константности внутреннего объекта.

На второй ступени на первый план выступают процессы воспроизведения. Чтобы «вспомнить» внешний объект, нужно заместить его, используя в качестве «субъективного психологического средства» презентационную имитацию, а в качестве материала имитации – свое тело, жесты, действия. В вышеприведенном примере имитация мальчиком походки папы означает, по-видимому, и «Я – Папа», и «Я как Папа». «Субъективное психологическое средство» и внешний объект (его действия) совпадают или совмещаются. Иными словами, можно думать, что в рассматриваемом «акте символизации» все три составляющие – внешний и внутренний объекты («Папа» и «Я»), а также средство, означающее внешний объект, пока еще слабо разделены.

На третьей ступени появляется репрезентационная имитация как «субъективное средство». Теперь это «психологическое средство»

отделяется от обозначаемого внешнего объекта и осознается именно как средство. Начинает действовать формула: «Используя "X", я получаю "У"». Ребенок, репрезентируя походку папы, вероятно, связывает ее с ментальным образом папы. При этом он осознает производимые им имитирующие действия в качестве средства связи с внутренним объектом. Здесь мы можем говорить о «магических действиях», используя которые, ребенок получает возможность связываться с различными частями внутренних объектов.

В известной степени эта сторона дела находит отражение в замечании М.Брайерли: «Сначала ребенок озабочен объектами только в связи со своими чувствами и ощущениями, но как только чувства становятся прочно привязанными к объектам, процесс инстинктивных защит становится процессом защит от объектов. Тогда младенец пытается овладеть своими чувствами, манипулируя объектами, носителями этих чувств» (*Brierley*, 1937, p.262; цит. по: *Томэ, Кехеле*, 1996, т.1, с.160).

Репрезентация игрового действия осознается ребенком как средство, и это средство отделено от «Я» – его носителя. Само наличие известных по литературе игр, ведущих к состоянию объединения «Я» и внутреннего объекта, говорит о существующем процессе осознания разделения «Я» и внутреннего объекта. При нарушении имитативной деятельности, направленной на воспроизведение действий или взаимодействий, последуют нарушения и в дальнейшей символизации, то есть, по сути дела, станет проблематичным осознание ребенком определенной части его отношений с ближайшим окружением.

На четвертой ступени «субъективным средством» становится репрезентация в форме «звуко-комплекса», связанного с целостным контекстом взаимодействия. «Звуко-комплекс», в редуцированной форме имитирующий взаимодействие с объектом, получает конвенциональное значение и осознается как средство коммуникации. На этой ступени происходит дальнейшее разделение внешнего и внутреннего объектов, «субъективного средства» и «Я». Если ребенок по той или иной причине не выработал в коммуникации с родителями значения выделенной им области отношений, то, скорее всего, он будет производить эти действия, не осознавая их, что косвенно обернется помехой в его дальнейшем развитии, либо, в случае патологической фиксации на этих отношениях, окажется в плену навязчивых действий.

На пятой ступени нужно говорить о развитии собственно символического взаимодействия, при котором ребенок переходит к называнию объектов.

Интерес к практическому использованию в аналитическом лечении рассмотренных выше представлений подчеркивается следующими соображениями:

– в реальной психоаналитической практике работа далеко не всегда ведется в условиях зрелого функционирования Эго, обуславливающего

успешную вербализацию и рефлексивность;

– регрессия в анализе способствует повторению довербальных моделей коммуникации и действия;

– сама аналитическая ситуация, в которой речь является основным рабочим инструментом, сдерживает проявление невербальных форм коммуникации, усиливая тем самым стремление к их реализации: «Во время лечения происходит гораздо больше, чем просто обмен словами: невербальная коммуникация не останавливается, несмотря на ограничения, наложенные правилами на действие» (Томэ, Кехеле, 1996, с.427);

– выражением современного отношения к пре-символической деятельности анализанта в психоанализе выступает понятие «отыгрывание внутри» (*acting in*), включающее представление о любых невербальных коммуникациях, желательных в переносе.

Случай шестимесячной групповой терапии семилетнего мальчика может служить иллюстрацией обсуждаемых идей.

Ребенок не мог начать обучение в школе, так как сильная сепарационная тревога не позволяла ему оставаться в классе без мамы. При ее попытках уйти он терял сознание.

Когда мальчику было три года, мать решила на развод с мужем из-за его пьянства. Расставание родителей проходило в атмосфере постоянных скандалов. После развода мать была вынуждена выйти на работу и отдать ребенка в детский сад. Мальчик начал страдать тяжелыми затяжными простудными заболеваниями. Мать забрала его из детского сада и нашла надомную работу. С тех пор мать и сын не расставались вплоть до его поступления в школу. Мать решила посвятить себя детям – мальчику и его сестре, которая была старше брата на семь лет. К моменту поступления в школу он умел читать и считать, знал много из прочитанного ему. Сестра, отличница, заботливо относилась к брату и заменяла ему мать, когда та отсутствовала.

У мальчика была одна необычайно монотонная, однообразная игра – в «веревочки». С момента ее появления примерно в трехлетнем возрасте эта игра превратилась в излюбленное его занятие. Чаще всего он предавался ей, когда мать занималась домашними делами и не могла уделять сыну необходимого внимания. Игра состояла в перекладывании и переплетении одних и тех же веревочек и шнурков. Манипуляции сопровождались неясным, нечленораздельным бурчанием. Смысл игры оставался непонятным окружающим. Ребенок никогда не включал домашних в игру и никому не давал свои веревочки и шнурки. Он выглядел растерянным, если его спрашивали, что он делает. Очевидно, ответа на этот вопрос он не знал.

Долгое время любимой сказкой мальчика, зачитанной до дыр, была «Сказка о Терёшечке». Основой ее сюжета была многоходовая борьба мальчика Терёшечки с Бабой Ягой, стремящейся съесть героя. Терёшечка всегда проявлял смекалку, что и позволило ему выйти победителем в

нешуточной борьбе.

Ребенок и мама прошли шестимесячную групповую психотерапию. Мальчик дважды в неделю вместе с другими детьми участвовал в игровой терапии, а мама посещала группу родителей, где совместно с терапевтом обсуждались семейные проблемы и отношения с детьми.

Мальчик уже на четвертом занятии смог расстаться с мамой, но еще несколько раз она ждала его в вестибюле. Затем она только приводила его и уходила из здания, где проводились занятия. Чуть позже он начал самостоятельно оставаться в школе. На занятиях мальчик не упоминал об игре «в веревочки», соответственно эта игра не обсуждалась. Мама дома не вмешивалась в игру ребенка. За три занятия до окончания терапии произошло знаменательное событие – ребенок расстался со своей любимой игрой, причем радикальным способом: он сам по собственной инициативе разрезал веревочки и шнурки, так долго символизировавшие для него симбиотические отношения с матерью. Репертуар его игр дома стал включать игры, полюбоившиеся ему на занятиях, а также новые игры, которые время от времени предлагались членами семьи.

Этот случай явился поводом для долгих раздумий над тем, что же явилось решающим фактором, позволившим ребенку выйти за пределы круга символического, в каком-то смысле ритуального, воспроизведения ранних симбиотических отношений матери и ребенка, крепко связанных между собой пуповиной. Что позволило мальчику завершить регрессивные погружения на уровень объединения с удовлетворяющей матерью, выйти из узкого круга отношений, очерченного символической «веревочкой», начать построение новых связей? Очевидная готовность матери к изменению внутреннего отношения к ребенку? Последовавшие в процессе терапии внешние изменения их отношений? Способность ребенка в условиях терапии в игровых презентациях и репрезентациях символизировать отщепленную до того момента часть тревожных переживаний?

В терапевтической группе, в конце второго месяца пребывания в ней, по инициативе мальчика началась игра в «Бабу Ягу», на наш взгляд, послужившая важным фактором, приведшим к терапевтическим изменениям. Игра видоизменялась со временем, отражая изменения переживаний автора игры. На роль «Бабы Яги», символизирующей плохую, отщепленную часть матери, дети назначили терапевта. Первая часть игры заключалась в том, что дети должны были прятаться, а «Баба Яга» должна была искать детей, но не находить их, в конце концов дети с криками выскакивали и это означало конец игры. Дети переживали пассивный страх, сменявшийся активной радостью по поводу спасения. В следующем варианте игры дети должны были убегать, а «Баба Яга» ловить их. Дети с криками бегали по комнате, пугали «Бабу Ягу» и, конечно, были неуловимы. Они, в этом варианте, стали более активными, смогли выразить свою агрессию и действовали сообща. В третьем и

последнем варианте игры дети убегали, но могли собраться сзади «Бабы Яги», то есть там, где она не видит их, и, когда она их потеряла, осалить ее, что означало победу детей и конец игры. Эта игра активно развивалась три месяца, а затем сошла на нет. Очевидно, что эта игра является специфическим вариантом игры из разряда «исчезновение-появление».

Можно предположить, что терапия развивалась одновременно в двух направлениях.

Во-первых, в игровой форме произошла экспликация агрессивного паттерна, существовавшего в отношениях матери и ребенка, который ранее проживался мальчиком с помощью «Сказки о Терёшечке». Постоянное воспроизведение во время слушания сказки переживаний страха и агрессии, связанных с матерью, стабилизировало, но не трансформировало этот аффективный комплекс.

Игра в «Бабу Ягу» показала, что сепарация от матери была затруднена, в частности, из-за невозможности символизировать и соответствующим образом обозначить чувства агрессии и страха. Воспроизведение данных чувств посредством игровой имитации в безопасных условиях терапии и определение нового значения ранее подавляемого аффективно-поведенческого комплекса, позволило включить их в ряд других отношений с внутренним объектом. И уже на этой основе далее постепенно происходило построение отношений и с внешним миром, объекты которого воспринимались до того как враждебные. Оба процесса привели к общему результату – возможности начать сепарацию от матери.

Во-вторых, по мере развития терапевтической игры исчезала необходимость в защитном использовании того погружения в символическую имитацию всемогущества, достигаемого единством с матерью, которое обеспечивалось перебиранием веревочек. Ребенок использовал магические действия с «веревочкой-пуповиной» как защиту от тревоги, позволяющую воссоединиться с удовлетворяющей частью матери. Увлеченно играя, мальчик не требовал внешнего взаимодействия; игра начиналась именно тогда, когда в подобном взаимодействии ему отказывалось. Он нашел способ продолжить устраивающие его взаимоотношения с матерью и в ее отсутствие. Он проделывал определенный набор символических действий с «веревочкой», вызывая «воспоминания» о таких отношениях с объектом, которые, возможно, были связаны с комплексом ощущений защищенности, комфорта, удовлетворенности. Игра выступала психологическим средством, которое осознанно использовалось для достижения состояний единства и тождества с «хорошей» частью материнского объекта.

Показательно, что благодаря изменению отношения к внутреннему объекту мальчик сам отказывается от игры, раскрыв, буквально разрезав ножницами свои драгоценные веревочки.

Интересно сопоставить игру в «веревочки» с приводившейся выше

игрой полуторагодовалого малыша в «уходи», описанной и истолкованной З.Фрейдом (Фрейд, 1991). Последняя заключалась, как уже говорилось, в выбрасывании ребенком всевозможных мелких игрушек, символизирующим, по мнению Фрейда, «уход» или «выбрасывание» матери. Игра истолковывалась им как переработка в инсценировке мучительного для ребенка переживания, настигавшего его во время ухода матери. Среди разнообразной разработки мотивов «выбрасывания» Фрейд наблюдал один сюжет, особенно интересный для нас: эпизод с катушкой на веревочке.

«У ребенка была деревянная катушка, к которой была привязана веревочка. Ему никогда не приходило в голову возить ее по полу позади себя, то есть играть с ней в тележку, но, держа катушку за веревку, он с большим искусством перебрасывал ее за край своей завешенной кровати, так что она там исчезала, говорил при этом свое многозначительное «о-о-о-о» и затем за веревочку снова вытаскивал ее из кровати, но теперь ее появление приветствовал радостным «Вот». В этом и заключалась вся игра – исчезновение и появление снова» (*там же*, с.146).

Звуковое оформление игры, по мнению наблюдающих, обозначало следующее: «о-о-о-о» – значит, «вон, прочь», а «вот» – радость возвращения матери.

Кажется понятной разница в содержании двух игр. В игре семилетнего ребенка «веревочка» символизирует слитность воедино. Состояние «Я и Мать» он неустанно воспроизводит как неразрывность, означающую «Мы одно». Содержание игры полуторагодовалого ребенка как будто гласит: «Уходи и возвращайся». В этой игре «веревочка» символизирует связь другого уровня: она еще очень тесна, но существует уже между разделенными объектами – «Я» и «Мать». Игра позволяет ребенку опробовать разные отношения: «Мы вместе – мы отдельно», «Ты рядом – ты далеко», «Я сержусь – я радуюсь», «Я мщу – я прощаю» и т.д.

Игра семилетнего ребенка состоит в имитации отношений слияния с одной, а именно, удовлетворяющей стороной матери. Игра полуторагодовалого ребенка отражает попытку синтеза фрустрирующей и удовлетворяющей матери, так же как и имитацию отношений «вместе-раздельно».

В заключение я приведу свою достаточно оформленную, но спорную идею, которая позволяет рассмотреть один ранее не отмечавшийся аспект психологических условий, создающих самую возможность перехода к новым отношениям между ребенком и матерью.

Перестройка отношений с объектами означает сепарацию от прежних представлений от них. Исходя из идеи диалектического баланса мышления, отделение становится возможным, если есть ощущение непрерывности связи.

Кажется, что и ребенок и мать после разрыва биологической связи ищут воспроизведения этой реальности в различных символических формах.

Хотелось бы привести пример именно такой, как нам кажется, символизации связи. Мы заимствуем этот пример у Д.Винникотта с тем, чтобы попытаться описать возникновение конвенциональных отношений матери и ребенка как один из уровней символизации первоначально существовавшей связи между ними. Размышляя о способности ребенка быть в одиночестве, Д.Винникотт замечает, что основой этой способности является опыт пребывания в одиночестве в присутствии кого-то еще. «Здесь подразумевается довольно-таки особый вид отношений между младенцем или маленьким ребенком и матерью или ее заместителем, которая на самом деле надежно присутствует, даже если она символизируется в данный момент через кроватку, место для детской коляски или общую атмосферу непосредственного окружения» (Winnicott, 2000 (1958)). Автор предлагает называть эту связь «Эго-связь», которая обусловлена «пониманием непрерывности надежной матери, чья надежность делает возможным для младенца быть в одиночестве и наслаждаться этим в течение некоторого периода».

Способность быть в одиночестве, возможно, – первая воспринимаемая ребенком сепарация.

Одной из модификаций «Эго-связи», осуществленной ребенком на новом уровне его взаимодействия с матерью, на наш взгляд, является построение конвенциональной связи, которая продолжает непрерывность между ними в общих значениях происходящего.

В играх «ушли» и «киса», благодаря символизации действий детей и взрослых, появляется возможность связи ребенка и родителя в совместной деятельности, осуществляемой посредством конвенций. Отчетливо видно такое взаимодействие в игре «р.в.» (см. с.38): благодаря возникновению и развитию конвенций становятся возможными действия сообща. Суть конвенций можно понимать как осуществление связи в совместной деятельности на новом, более глубоком уровне – «значений».

Ребенок и родители в деятельности конвенционализации протягивают между собой связующие нити в понимании событий и явлений. Кажется, что с выработкой конвенций ребенок делает следующий шаг, управляя реальностью в нужном ему направлении, – он продолжает связь с родителями, но на качественно ином уровне. Сформированная на уровне значений связь позволяет ребенку двигаться по пути дальнейшей сепарации, где способность быть в одиночестве приобретает новые формы.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бейтс Е.* Интенции, конвенции и символы // В кн.: Психоллингвистика. М., «Прогресс». 1984.
- Брунер Дж.* Онтогенез речевых актов // В кн.: Психоллингвистика. М., «Прогресс», 1984.
- Винникотт Д.* Разговор с родителями. М., «Класс». 1994.
- Винникотт Д.* Маленькие дети и их матери. М., «Класс», 1998.
- Винникотт Д.* Способность к одиночеству. Антология современного психоанализа. М., 2000.
- Кафка Дж.* Сознание и тень времени. МПЖ. № 2, 1996.
- Кьеркегор С.* Повторение. М., «Лабиринт». 1997.
- Кляйн М.* Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников. СПб, Б.С.К., 1997.
- Томэ Х., Кехеле Х.* Современный психоанализ. М.. «Прогресс-Литера», 1996.
- Фрейд А.* Теория и практика детского психоанализа. М., «Эксмо-пресс», 1999.
- Фрейд З.* По ту сторону принципа наслаждения. Тбилиси, «Мреани», 1991.
- Фрейд З.* Анализ фобии пятилетнего мальчика. М., «Просвещение», 1990.
- Balint M. (1935).* In: Balint M. (1952). Primary love and psycho-analytic technique. L., Hogarth, p.49-72.
- Bowlby J. (1969).* Attachment and loss. Vol.1: Attachment. N.Y. Basic Books.
- Freud A. (1937).* The ego mind the mechanisms of defence. L., Hogarth.
- Gaddini E. (1992).* A Psychoanalytic Theory of infantile Experience. L., Routledge.
- Kellogg W., Kellogg L. (1933).* The ape and the child. A study of environmental influence upon early behavior. N.Y., McGraw-Hill.
- Klein M.(1945)* Oedipus complex in the light of early anxieties. Int. J. Psychoanal. 26: 11-33.
- Kohut H. (1984).* How does analysis cure? Chicago-London, Chicago University Press.
- Kris E. (1975).* The nature of psychoanalytic propositions and their validation // In: Newman L.M. Selected papers of E.Kris, N.Y., Yale University Press.
- Loewald H. (1980).* Papers on psychoanalysis. L, New Haven, Yale University Press.
- Maratos O. (1973).* Development of imitation. Papers Presented at the British Psychological Society Conference.
- McReynolds P. (1976).* Assimilation and anxiety // In: Zuckermann M., Spilberger C.D. (eds.), Emotions and anxiety. New concepts, methods, and application. Erlbaum, Hillsdale. p.35-86.
- Piaget J. (1962).* Play, dreams, and imitation in childhood. N.Y., Norton.
- Pierce C. (1932).* Collected Papers. C.Jartshorne and P.Weiss. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.



- Reynolds P. (1976).* Play, language and human evolution // In: Play: its role in evolution and development, J.Bruner. A.Jolly & K.Sylva Harmondsworth: N.Y., Penguin, Basic Books.
- Spitz R. (1965).* The evolution of dialogue // In: Schur M. Drives, affects, behavior, vol 2. N.Y., International University Press, p.170-190.
- Tenzer A. (1983).* Piaget and psychoanalysis. Some reflection on insight. *Contemp. Psychoanal.*, 19: 319-339.
- Tenzer A. (1984).* Piaget and psychoanalysis 2. The problem of working through. *Contemp. Psychoanal.*, 20: 421-436.
- Wachtel P. (1980).* Transference, schema and assimilation. The relevance of Piaget to the psychoanalytic theory of transference. *Annual Psychoanal.*, 8: 59-76.
- Winnicott D. (1965).* The maturational processes and the facilitating environment. *Studies in the theory of emotional development.* N.Y., International University Press.