

Галина Тимошенко
Елена Леоненко

Метафорическая психотерапия:

стратегии, технологии, инструменты



**Галина Валентиновна Тимошенко
Елена Анатольевна Леоненко**

**Метафорическая
психотерапия: стратегии,
технологии, инструменты**

*http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=67897500
ISBN 9785005679499*

Аннотация

За 10 лет, прошедших с момента выхода книги «Метафорическая психотерапия», этот психотерапевтический метод непрерывно развивался и совершенствовался. Результатом такого развития стала книга, содержащая большое количество практических алгоритмов, описывающих различные способы работы, и множество других профессиональных секретов. Интересна эта книга будет и для читателей, еще незнакомых с методом: она содержит в себе все необходимое для его базового освоения. Часть текста ранее была опубликована в книге «54 инструмента для эффективной психотерапии взрослых и детей».

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	6
Раздел I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ	9
Глава 1. Представление о здоровом личностном функционировании	9
Глава 2. Картина мира человека	20
Глава 3. Жизненная позиция человека	25
Адаптивный смысл базовых эмоций	28
Глава 4. Базовые умения человека	34
Глава 5. Первый этап раннего развития человека	38
5.1. Освоение как инструмент создания картины мира	38
5.2. Критерий оценки фрагментов реальности с точки зрения доставляемого ими удовольствия	44
5.3. Базовое умение чувствовать себя	47
Глава 6. Второй этап раннего развития человека	50
6.1. Определение как инструмент создания картины мира	50
6.2. Критерий оценки фрагментов реальности с точки зрения качественной	55

дифференциации удовольствия- неудовольствия	
6.3. Базовое умение осознавать реальность	59
Глава 7. Третий этап раннего развития человека	63
7.1. Установление причинно-следственных связей, как инструмент создания картины мира	63
7.2. Критерий оценки фрагментов реальности с точки зрения итоговой выигрышности взаимодействия с ними	66
7.3. Базовое умение прилагать усилия	71
Глава 8. Четвертый этап раннего развития человека	76
8.1. Понимание жизненных закономерностей как инструмент создания картины мира	76
8.2. Критерий оценки фрагментов реальности с точки зрения их итоговой значимости	79
8.3. Базовое умение рефлексировать свою жизнедеятельность	84
Глава 9. Классификация личностных нарушений	100
9.1. Типы личностных нарушений	100
Конец ознакомительного фрагмента.	103

Метафорическая психотерапия: стратегии, технологии, инструменты

**Галина Валентиновна
Тимошенко**

**Елена Анатольевна
Леоненко**

© Галина Валентиновна Тимошенко, 2022

© Елена Анатольевна Леоненко, 2022

ISBN 978-5-0056-7949-9

Создано в интеллектуальной издательской системе Ridero

ВВЕДЕНИЕ

Первое издание книги «Метафорическая психотерапия» вышло в 2011 году. С тех пор мы обучили основам этого метода несколько сотен человек. Около трех тысяч клиентов попробовали на себе работу в формате метафорической психотерапии – и это статистика только авторов метода: если учесть всех тех клиентов, которые прошли психотерапию у наших учеников, то получится намного больше...

За прошедшие десять лет мы очень многое поняли о собственном методе такого, чего не понимали в самом начале, и в результате метафорическая психотерапия претерпела довольно серьезные изменения.

Мы теперь точно знаем, что метафорическая психотерапия позволяет работать не с симптомом, а с причиной – с теми базовыми личностными проблемами, которые порождают все прочие проблемы человека.

Так же точно мы знаем, что ориентированность психотерапии на результат (причем результат не ситуативный, а стратегический и долгоиграющий) всегда лучше и честнее, чем ориентация на процесс, пусть даже очень увлекательный и приятный.

Мы подтвердили собственным опытом и опытом наших учеников, что эффективность психотерапии вовсе не прямо пропорциональна ее длительности и глубине погружения

в переживания детства.

Мы знаем и то, что наша изначальная ориентация на системную организованность метода позволяет развивать его не за счет приращения отдельных кусочков – «работа с семейными проблемами», «работа со страхами», «работа с психосоматикой», – а за счет углубления и упрощения самой исходной системы профессионального знания.

Мы убедились в том, что опора на здравый смысл и закономерности объективного мира позволяет избавить нашу психотерапевтическую деятельность от львиной доли субъективизма и игривых фантазий, оставив нам лишь ту субъективность, которая является счастливым следствием того, что мы – люди.

Мы на собственном психотерапевтическом и преподавательском опыте осознали, насколько сложен в освоении наш метод. Но это, честно говоря, нас нимало не смущает: невозможно «лечить» или «ремонттировать» сложнейшую систему под названием «Человек» за счет простых и легких приемов. Точно так же невозможно осуществлять любую сложную (и уж тем более – сложнейшую) деятельность без огромного объема чисто ремесленных умений и навыков. Не зря же еще Суворов говорил: тяжело в учении – легко в бою (хотя эта фраза, увы, малопопулярна в последние годы...).

Зато те, кто рискнул приложить все необходимые усилия, теперь с удовольствием вкушают прелести быстрой, эффективной, красивой и интересной работы с клиентами – и спа-

сибо им за это!

В общем, теперь мы куда лучше знаем достоинства и недостатки нашего метода. А главное – мы поняли, что метафорическая психотерапия намного сложнее и глубже, чем нам казалось, а значит, ее необходимо технологизировать и упрощать. И мы это сделали, честное слово! Результат – перед вами.

Раздел I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

Глава 1. Представление о здоровом личностном функционировании

Представление о здоровом функционировании личности должно в своей основе иметь конкретное представление о том, что именно функционирует – то есть о структуре личности. Точно так же без четкого представления о норме не может быть определено и понятие личностного нарушения. Поэтому изложение теоретических основ метафорической психотерапии мы начнем с описания *структуры личности*.

Наше представление о структуре личности основывается на следующем базовом для метафорической психотерапии положении: *жизнедеятельность человека есть последовательность решений всех задач, встающих перед ним в промежутке между его рождением и смертью*.

Как известно, у животных детеныш находится под опекой родителей до тех пор, пока не научится защищать себя

и добывать себе пищу. С момента освоения им этих *умений*, необходимых для решения всех задач его дальнейшей жизни, он переходит на положение самостоятельной взрослой особи. Жизнь человека, конечно же, на много порядков сложнее и разнообразнее, чем жизнь животного. Это означает, что человеку для жизни требуются какие-то иные умения, обеспечивающие ему возможность решения намного большего количества задач самого разного содержания.

Человеческие жизненные задачи могут быть внешними и внутренними, иметь разные уровни сложности и ставиться как осознанно, так и неосознанно. Решением внешних задач можно считать любые действия, осуществляемые в материальном мире: от открывания водопроводного крана до занятия определенной позиции на карьерной лестнице. Иными словами, внешние задачи человек ставит перед собой в процессе своих отношений с окружающим миром. Внутренние же задачи возникают в ходе отношений человека с самим собой и тоже могут быть сколь угодно сложными: от поиска ответа на вопрос «что я сейчас чувствую?» до создания симфонии. При этом даже сам процесс постановки жизненной задачи тоже можно считать отдельной жизненной задачей.

Соответственно, детство – как детенышу животного, так и ребенку – необходимо для того, чтобы освоить все умения, необходимые для решения будущих жизненных задач. Но поскольку именно детство является тем периодом, ко-

гда происходит процесс раннего личностного развития, то именно *личность мы можем считать той составной частью психики, которая предназначена для решения человеком своих жизненных задач.*

При этом любая задача – хоть математическая, хоть жизненная – имеет одну и ту же структуру:

- конкретные *условия*;
- представление о *результате*, который в этих условиях необходимо получить;
- *процесс решения* как последовательность необходимых для решения задачи действий.

Соответственно, на индивидуальную специфику решения жизненных задач могут влиять:

- *оценка условий*, то есть присущий конкретному человеку способ восприятия и понимания действительности;
- *представление о желаемом результате*, основанное на специфике *отношения* этого человека к действительности;
- выбираемые человеком *способы действий*, которые зависят как от его представлений об этих способах, так и от его возможностей.

Тогда структура личности должна соотноситься со структурой задачи и включать следующие составные части:

- представления человека о мире, себе и своем месте в этом мире;
- систему его отношений к себе и миру;

– систему используемых им способов действия.

Итак, человек как-то представляет себе окружающий мир, чего-то в нем хочет и какими-то способами пытается желаемого добиться. То, как человек представляет себе окружающий мир, мы обозначили понятием *картины мира*; то, на основе чего он выбирает желаемое – понятием *жизненной позиции*; то, какими способами он этого добивается – понятием *базовых умений*.

Картиной мира мы называем *определенным образом организованную совокупность представлений человека о себе, о мире и своем месте в нем.*

Под жизненной позицией мы понимаем определенным образом организованную совокупность отношений человека к его представлениям о себе и о мире.

И наконец, базовым умением мы называем умение, с необходимостью требующееся для решения любой жизненной задачи.

Как известно из системного анализа, описание системы не может быть исчерпано суммой описаний ее составных частей: нам еще необходимо понять, в каких отношениях между собой находятся эти составные части. Значит, итоговое определение личности должно, во-первых, отражать соотношение и взаимодействие всех ее составных частей, а во-вторых, иметь чисто практическую значимость для психотерапевтической деятельности. Таким итоговым определением мы предлагаем считать следующее: *личность — это*

устойчивый способ взаимодействия человека с собственными желаниями. Устойчивостью мы – вслед за представителями точных и естественных наук – называем способность возвращаться к исходному состоянию после кратковременного внешнего воздействия.

Принципиальная схема процесса жизнедеятельности в метафорической психотерапии

КАРТИНА МИРА:
представления о потенциально желаемом
и о сопутствующих внешних и внутренних условиях

ЖИЗНЕННАЯ ПОЗИЦИЯ:
отношение к потенциально желаемому
и к сопутствующим внешним и внутренним условиям

ЖЕЛАНИЕ: постановка соответствующей жизненной задачи

ЖИЗНЕННАЯ ПОЗИЦИЯ:
отношение к потенциально
возможным способам
достижения желаемого

КАРТИНА МИРА:
представления о способах
достижения желаемого

БАЗОВЫЕ УМЕНИЯ:
их адаптация к конкретной задаче и
применение к ее решению

РЕШЕНИЕ ПОСТАВЛЕННОЙ ЗАДАЧИ

Остается пояснить, какой же устойчивый способ взаимодействия человека с собственными желаниями мы предлагаем считать здоровым.

Понятие *желания* является ключевым для предлагаемой нами структуры личности, поскольку любая задача изначально ставится и решается именно ради достижения конкретного результата. Это позволяет нам сформулировать следующее представление о здоровом личностном функционировании: *счастливый человек* (то есть человек, обладающий здоровой личностью) – это *человек, который всегда делает только то, что хочет*. В данном случае речь идет только о желаниях, отвечающих определенным условиям:

- реализация желания в полной мере *зависит от самого человека*;
- в формулировке желания использованы только *однозначные* или имеющие единственно точные определения *слова*;
- человек готов *заплатить* всю требуемую цену как за достижение желаемого результата, так и за обладание им;
- человек знает, *зачем* ему необходим желаемый результат.

Для такого человека самым главным являются его собственные желания, но при этом он принимает факт такого же отношения других людей к их желаниям. То есть речь не идет о человеке, который ради достижения собственных

целей готов игнорировать интересы других: ведь для того, чтобы *всегда* иметь возможность делать то, что ему хочется, человеку необходимо учитывать представления, отношения, желания и действия других людей – хотя бы в качестве условий собственной жизнедеятельности. И если такой человек захочет сделать что-нибудь приятное другому человеку, это будет исполнением его собственного эгоистического желания, а не актом альтруизма и не «авансовым платежом» за предполагаемое встречное приятное действие в будущем. При этом не стоит забывать, что человек вполне может хотеть уважать самого себя и соотносить собственные действия с определенной внутренней системой нравственных ценностей.

Прежде чем совершить любое действие, такой человек соразмеряет его и с иерархией значимостей имеющихся на данный момент желаний, и с внешними условиями, и с ресурсами, находящимися в этот момент в его распоряжении. Просьбу другого человека он способен выполнить только после такого же соразмерения. Долг для такого человека существует как определяемая им самим тактическая плата за реализацию собственных стратегически значимых желаний.

Общая сумма затрат на любое действие, совершаемое таким человеком, никогда не превышает сумму выигрышей от совершения действия, поскольку внутренняя последовательная и неизменная позиция не позволяет ему совершать действия, предполагающие неадекватное распределе-

ние энергии.

Для него естественна позиция принятия по отношению ко всему сущему: он умеет различать то, что он способен изменить, и то, что находится вне сферы его влияния. Для него не существует плохих и хороших чувств: с любым из них он умеет взаимодействовать и находить в нем ресурс.

В любой существующей независимо от него структуре человек, обладающий здоровой личностью, умеет найти такое место, на котором его энергетические затраты опять-таки оказываются не больше получаемых им выигрышей. Если это невозможно, то во взаимодействие с такой структурой он попросту не вступает, а если это вступление неизбежно, то находит способ взаимодействия, при котором его потери оказываются наименьшими.

Если счастливый человек поставил перед собой цель, то он прилагает все усилия, которые считает нужным приложить. Если же конечный результат зависит не только от него, то он умеет спокойно принять любой исход, поскольку знает, что все зависевшее от него он сделал. Поэтому для него не существует ошибок, достойных сожаления: любая ошибка – благодатная почва для анализа и адекватной трансформации собственной жизненной стратегии. Его представление об ответственности позволяет ему совершать только те действия, любые последствия которых он готов принимать и соответствующим образом с ними обходиться.

Для того, чтобы человек мог жить именно так, его картина

мира должна быть относительно реалистичной за счет ее постоянного расширения, проверки и коррекции. При этом его представления о мире оказываются продиктованными только его личным опытом – практическим, чувственным или мыслительным. В результате его представления о том, чего можно желать, также постоянно пополняются, что обеспечивает достаточно высокий уровень жизненной энергии. Все время трансформируются и его представления о возможных способах действия, поскольку он в любой ситуации способен научиться чему-либо.

Жизненная позиция личностно здорового человека определена, конструктивна и основана исключительно на его собственных отношениях к различным фрагментам реальности. Его желания всегда соотнесены с возможностями, он готов прилагать необходимые усилия для достижения желаемого и справляться с любыми последствиями собственных действий. Намечаемые им цели обоснованы только его собственными картиной мира и жизненной позицией.

Базовые умения также освоены им в полной мере, поэтому для него доступны любые способы действия.

Может показаться, что такое представление о здоровом личностном функционировании весьма идеалистично и далеко от реальности. Однако легко представить себе, сколь велики весовые различия между любой из имеющихся в мире килограммовых гирь и тем эталоном килограмма, который хранится в Международном бюро мер и весов в Севре

(Франция). Тем не менее, это не отменяет необходимости существования эталонов, поскольку они являются точкой отсчета для всех производимых в мире измерений и подсчетов. Точно так же и образ человека, обладающего здоровой личностью, может существовать в бесчисленном множестве вариаций – но при этом сохранять единую принципиальную личностную структуру: реалистичную и постоянно корректируемую картину мира, основанную на исследовании этой картины жизненную позицию и в полной мере освоенные базовые умения.

Глава 2. Картина мира человека

Любой человек живет и действует не столько в реальности, сколько в своем представлении о ней. Точнее сказать, *происходят* действия именно в реальности, но планирует и осуществляет эти действия человек так, как если бы они имели место в его собственном *представлении* об этой реальности – или, иначе говоря, в его *картине мира*.

В такую картину мира входят не только представления человека о материальных объектах окружающего мира, но и его представления о многих отвлеченных понятиях. Человек каким-то образом ориентируется на свои представления о добре и зле, какие-то отношения называет любовью, а какие-то – уважением, что-то считает возможным, а что-то – невозможным и т. д. Получается, что все, что происходит в жизни человека, по сути, определяется его представлениями о мире. Его желания определяются его представлением о желаемых предметах, действия – представлениями об условиях, в которых эти действия приходится осуществлять, и даже его образ самого себя строится на основе его взаимодействия с миром, которое, в свою очередь, задано его представлением об этом мире... Соответственно, его жизненные затруднения тоже определяются какими-то неадекватными представлениями. Однако возможно ли в процессе психотерапии оценить, какую картину мира можно считать

адекватной, а какую – нарушенной?

Мы предлагаем принять следующую точку зрения: оценивая картину мира клиента, психотерапевт проверяет не истинность его представлений, а только адекватность **инструментов** ее создания. Если инструменты создания картины мира адекватны, то результат их использования – то есть собственно картина мира – никакому сомнению и критическому анализу со стороны психотерапевта подвергнут быть не может.

Фактически процесс создания картины мира есть совокупность когнитивных процессов человека, каждому из которых соответствует конкретный инструмент. Поэтому в качестве основания для выделения этих инструментов мы используем четыре правила метода познания мира Р. Декарта как одно из наиболее универсальных описаний когнитивной деятельности. Важно отметить, что эти четыре метода познания мира в точности соответствуют имеющемуся в эпистемологии представлению о четырех этапах развития любой науки: накопление эмпирического опыта, его систематизация, объяснение взаимосвязей между различными фактами и экстраполяция на основе понимания полученных закономерностей. Такое совпадение нельзя считать случайным: логичнее допустить, что оно отражает некие реальные закономерности познания. Такая аналогия позволяет нам выделить следующие инструменты создания картины мира:

– **обоснованность собственным опытом;**

- *определенность представлений*;
- *установление причинно-следственных отношений между представлениями*;
- *понимание наиболее общих жизненных закономерностей*.

В соотнесении с четырьмя перечисленными инструментами создания картины мира в процессе раннего личностного развития можно выделить четыре этапа. Основой для такой периодизации стала сюжетная специфика разных возрастных периодов с точки зрения действий, являющихся обязательными и неизбежно совершаемыми любым ребенком в соответствующем возрасте.

Итак, в случае нормального развития на каждом этапе человек овладевает очередным инструментом создания картины мира:

- на первом этапе раннего развития (*от рождения до трех лет*) ребенок *осваивает* окружающий мир, т.е. приобретает собственный опыт взаимодействия с различными фрагментами реальности, в результате чего у него накапливается огромное количество впечатлений об этих фрагментах и их характеристиках (инструмент – *освоение*);
- на втором этапе своего развития (*от двух до пяти лет*) ребенок учится *определять* мир, т. е. присваивать всему воспринимаемому конкретные наименования и тем самым проводить границы между различными фрагментами реальности (инструмент – *определение*);

– на третьем этапе (*от четырех до десяти лет*) ребенок начинает связывать между собой отдельные фрагменты реальности, осваивая тем самым представление о цене совершения каждого действия (инструмент – *установление причинно-следственных связей*);

– и, наконец, на четвертом этапе своего раннего развития (*от девяти лет до конца пубертатного периода*) ребенок учится понимать наиболее общие *принципы устройства мира*, с учетом которых впоследствии будет строить свою целостную жизненную стратегию (инструмент – *понимание наиболее общих жизненных закономерностей*).

С помощью этих инструментов ребенок учится осуществлять *когнитивную* деятельность, т.е. *деятельность по созданию и дальнейшей трансформации картины мира*. Под *деятельностью* мы понимаем *систему направленных к одной и той же цели действий, каждое из которых не имеет самостоятельного смысла и ценности за пределами достижения этой цели*. В сущности, именно эта когнитивная деятельность называется интересом – или, иначе говоря, исследованием.

В норме картина мира человека состоит исключительно из субъективно определенных фрагментов, основанных на его собственном опыте, связанных обоснованными причинно-следственными связями и организованных посредством наиболее общих жизненных закономерностей.

В результате различных нарушений в процессе освое-

ния инструменты могут быть повреждены, что совершенно конкретным образом скажется на картине мира, выстроенной с помощью этих инструментов: если, например, резчик по дереву использует стамеску с выщербленным лезвием, то бороздки от этих щербинок будут отчетливо заметны на любой обрабатываемой поверхности, и по этим следам можно будет сделать вывод о характере повреждения стамески.

Глава 3. Жизненная позиция человека

Сколь значимо ни определяла бы картина мира всю жизнедеятельность человека, отношение человека к любому из фрагментов его картины мира также значительно влияет на его жизнедеятельность. Например, в зависимости от того, как человек *представляет* себе значение слово «любовь», он может считать любовь привлекательной или опасной, возможной или невозможной и т. д. Стремиться же или бояться любить он будет на основании своего *отношения* к этому понятию. При этом *отношение* понимается как *свойство человека, возникающее или существующее только в связи с определенным фрагментом реальности*. Столь же различным может быть отношение к любому фрагменту картины мира – и именно отношением будет определяться степень желательности или нежелательности взаимодействия с этим фрагментом. Иными словами, именно жизненная позиция человека отвечает за *мотивацию* – т.е. за *энергетическое обеспечение его жизнедеятельности*.

В метафорической психотерапии под *мотивом* понимается *смысл*, ради которого совершается то или иное действие, т.е. *совокупность возможностей, возникающих у человека в случае достижения желаемого им результата действия или деятельности*.

В своей работе мы используем следующую классификацию мотивов:

– мотив **добавления** чего-либо, чем человек в данный момент не располагает или располагает в недостаточной степени, и что он предположительно мог бы каким-либо образом использовать в своей жизнедеятельности;

– мотив **избавления** от чего-либо, избыток или сам факт наличия чего у человека в данный момент мешает успешному осуществлению всей целостности его жизнедеятельности.

Сам факт избытка или недостатка чего-либо у человека, выводящий его из состояния равновесия, приводит к возникновению внутри него силы, побуждающей его избавиться от чего-либо, что у него имеется, или заполучить что-то, на данный момент у него отсутствующее.

Это означает, что когда человек стремится к **избавлению** от чего-либо, действие существующей внутри него силы направлено на поиск возможности такого избавления – и, соответственно, на поиск тех – притягательных для него – фрагментов его картины мира, которым недостает того, что у него в избытке. При этом фрагменты, которые обладают избытком того же самого, излишнего для человека, являются для него безразличными или даже отталкивающими: они либо не могут предоставить ему возможности желанного избавления, либо могут даже увеличить и так беспокоящий его избыток.

Когда человек, наоборот, стремится к **добавлению** че-

го-либо, притягательными для него являются те фрагменты его картины мира, которые располагают этим необходимым в избытке и потому могут дать ему возможность это получить; безразличными же или отталкивающими становятся те фрагменты, которые либо просто не могут обеспечить ему недостающее, либо способны увеличить недостаток желаемого.

Все сказанное означает, что в процессе жизнедеятельности человека основная функция жизненной позиции как составной части личности – обеспечить наличие *желаний* за счет формирования разнообразных отношений к фрагментам его картины мира. Именно специфика того или иного эмоционального отношения к некоему фрагменту реальности делает взаимодействие с ним привлекательным или непривлекательным, желанным или отвергаемым. Иначе говоря, если процесс освоения человеком различных инструментов создания картины мира по своей сути является процессом формирования мыслительной сферы, то формирование жизненной позиции человека является процессом формирования сферы *эмоциональной*.

Традиционно к эмоциональной сфере относятся *эмоции, чувства и состояния*. Иногда к этому списку добавляются *отношения*. Для исследования процесса формирования жизненной позиции человека нам необходимо определить каждый из этих видов эмоциональных переживаний.

Проще всего выглядит ситуация с выделением *состоя-*

ний: их можно определить как *скалярные эмоциональные переживания, воспринимаемые человеком как субъективно неконтролируемые. Скалярность* здесь понимается как *отсутствие направленности переживания на кого-либо или на что-либо.*

Все прочие феномены эмоциональной сферы человека, как мы покажем дальше, являются по своей природе векторными, то есть исходящими от самого человека и на что-то направленными.

Нам не удалось найти иного основания для убедительно-го разделения *эмоций* и *чувств*, чем их специфичность для человека. Речь идет о том, что существуют определенные эмоции, переживать которые способен не только человек, но и высшие млекопитающие – особенно домашние. Делая это утверждение, мы опираемся только на сходство и контексты внешних проявлений этих эмоций у человека и у животных. К ним можно отнести *безразличие, любопытство, радость, злость, страх и тоску.*

Адаптивный смысл базовых эмоций

	Эмоция	Функция
Нужный для организма фрагмент реальности	Радость	Использование
Фрагмент реальности, мешающий организму удовлетворить ту или иную потребность	Злость	Устранение помехи
Опасный для организма фрагмент реальности	Страх	Избегание взаимодействия
Непонятный фрагмент реальности	Любопытство	Исследование
Отсутствие нужного для организма фрагмента реальности	Тоска	Ожидание
Не важный для организма фрагмент реальности	Безразличие	Игнорирование

Важно отметить, что все слова, описывающие феномены эмоциональной сферы человека (кроме уже упоминавшихся состояний), при употреблении требуют какого-то дополнения: *восхищаться кем-то, презирать кого-то, горевать о ком-то* и т. д. Эту характеристику направленности на некий предмет переживаний, относящихся к категории чувств, мы несколько выше и назвали **векторностью**.

В свою очередь, характеристикой, необходимой для различения чувств и отношений, можно считать степень их **устойчивости**: некоторые эмоциональные переживания легко меняются под влиянием малейшего изменения того предмета, на который они направлены, а другие сохраняются неизменными очень долгое время, невзирая ни на какие изменения этого предмета.

С учетом этих двух характеристик мы предлагаем определить **чувство** как **векторное переживание, изменяющееся вслед за единичным изменением предмета, его вызвавшего**, а **эмоциональное отношение** – как **векторное переживание, устойчивое к единичным изменениям предмета, на который оно направлено**.

Именно различные эмоциональные переживания и являются у человека источником разнообразной мотивации. Однако на каждом этапе раннего личностного развития мотивация формируется по-разному, что отражено в определении жизненной позиции как **определенным образом** организо-

ванной совокупности отношений. Следовательно, нам необходимо понять, как именно организуется жизненная позиция на каждом этапе раннего развития человека.

Мотив добавления всегда связан с намерением максимизировать какое-то удовольствие, а мотив избавления – минимизировать неудовольствие. Однако восприятие самого удовольствия или неудовольствия на каждом этапе развития существует по-разному – и это различие напрямую связано со спецификой эмоциональной сферы на каждом этапе. Не следует также забывать, что жизненная позиция является своего рода производной от картины мира: для того, чтобы сформировалось то или иное отношение, необходимо, чтобы было к чему относиться. Следовательно, способ организации совокупности отношений на каждом этапе будет тесно связан с соответствующим способом организации картины мира.

На первом этапе раннего развития ребенок получает непосредственный опыт ощущений, которые он еще не в состоянии вычленить и определить: соответственно, его мотивация на этом этапе существует в виде оценки степени *удовольствия или неудовольствия*.

На втором этапе за счет освоения речи и присвоения всему воспринимаемому конкретных наименований это удовольствие или неудовольствие приобретает *качественную специфику*, т.е. начинает складываться из различных оттенков удовольствия и неудовольствия от взаимодействия с раз-

ными качествами одного и того же фрагмента реальности.

На третьем этапе в результате появления у ребенка представления о цене совершения каждого действия испытываемое им удовольствие или неудовольствие начинает оцениваться с точки зрения своего соотношения с ценой взаимодействия с каждым конкретным фрагментом (*выигрышность* или *проигрышность*).

И, наконец, на четвертом этапе на основе соотнесения всех предыдущих оценок с общей системой собственных действий подросток начинает оценивать *положительную или отрицательную значимость* каждого конкретного фрагмента своей картины мира. Можно сказать, что только с этого момента у человека появляется настоящий мотив (добавления или избавления) – то есть смысл совершения каждого действия.

Таким образом, жизненная позиция человека включает в себя оценки реальности по следующим критериям:

- *удовольствие или неудовольствие*, получаемое человеком от взаимодействия с каждым фрагментом его картины мира;
- *качественная дифференциация* этого удовольствия или неудовольствия;
- *выигрышность или проигрышность* такого взаимодействия;
- *положительная или отрицательная значимость* этого взаимодействия.

Это значит, что на каждом новом этапе раннего развития человека принципиально видоизменяется способ оценки фрагментов его картины мира. Эта оценка на каждом очередном этапе организуется на основе нового критерия, который интегрирует все предыдущие.

В норме выбор желаемого человеком осуществляется на основе оценки различных фрагментов своей картины мира по всем четырем критериям – причем в применении к каждой конкретной ситуации. Иначе говоря, при принятии решения о том, чего человек хочет больше всего в настоящий момент, в норме такая оценка осуществляется не «по памяти», уже знакомым и привычным образом, а на основе исследования актуальных собственных предпочтений, удовольствий, неудовольствий и возможностей.

Глава 4. Базовые умения человека

Каждая из составных частей модели личности вносит свой вклад в осуществление процесса жизнедеятельности. Картина мира обеспечивает *предметную* сторону процесса жизнедеятельности, жизненная позиция – его *энергетическую* сторону. Базовые умения обеспечивают *техническую* сторону процесса жизнедеятельности, определяя способы постановки задач и поиска возможностей для их решения. С этой точки зрения *базовое умение* может быть определено как *умение, с необходимостью требующееся для решения любой жизненной задачи.*

Поскольку картина мира обеспечивает человеку понимание *условий*, в которых ему приходится решать каждую жизненную задачу, а жизненная позиция отвечает за *постановку самой задачи*, то нам осталось понять, наличие каких конкретных умений обеспечивает успешность самого *процесса решения* жизненной задачи.

Для ответа на этот вопрос попробуем пойти от противного и сформулировать, какие нарушения в принципе могут возникать в процессе решения задачи:

- изначально ее постановка может основываться на неверно или неполно сформулированных условиях;
- в задаче может быть неверно задано искомое (желаемый результат);

– для решения задачи могут применяться непригодные способы или неверно использоваться пригодные.

И тогда получается, что способность эффективно решать жизненные задачи обусловлена как минимум тремя различными умениями:

– умением осознавать и *понимать, чего* в каждой конкретной ситуации *человек хочет* – причем не только тактически, здесь и сейчас, но и стратегически;

– умением *ориентироваться в реальных условиях*, в которых ему придется желаемого добиваться;

– умением *находить адекватные средства* для достижения желаемого в имеющихся условиях.

Но достаточно ли этих трех умений для успешной жизнедеятельности – то есть для эффективного решения *всех* поставленных человеком задач? Ведь способность решить конкретную задачу вовсе не означает наличия способности решать *любые* задачи.

Чтобы из способности решать *конкретные* задачи выросла способность решать *любые* задачи, человеку необходимо освоить *общие принципы* построения и решения задач. Принципиальную схему такой процедуры можно представить следующим образом: сначала формируется некое поле сходных задач, а затем вычленяется *принцип организации именно этого поля* — то есть *тип* относящихся к этому полю задач. Для всех задач этого типа будет эффективен способ, который уже был успешно использован при решении

любой из них.

Таким образом, освоение общих принципов построения и решения задач включает в себя процесс уподобления жизненных задач друг другу и вычленения общего способа их решения. Именно это умение выделять в своем жизненном опыте сходные задачи и переносить на них некий общий принцип решения, необходимо для того, чтобы человек оказался в состоянии решать *любые* жизненные задачи. Иначе это умение можно назвать *рефлексией*, которая в метафорической модели личности понимается как *исследование человеком собственных способов решения жизненных задач с целью их коррекции и обобщения*.

Получается, что базовых умений, необходимых для успешной жизнедеятельности как последовательности решения задач, четыре:

- умение *понимать собственные желания*;
- умение *осознавать реальные условия*, в которых предстоит добиваться желаемого;
- умение *прилагать необходимые усилия* для достижения желаемого в имеющихся условиях;
- умение *рефлексировать* собственную жизнедеятельность.

В норме все эти умения освоены человеком в полной мере – достаточной для того, чтобы технически обеспечивать процесс постановки и решения человеком своих жизненных задач. Это значит, что обязательно освоено также и четвер-

тое умение, которое как раз и позволяет проверять на степень адекватности все предыдущие умения и при необходимости их корректировать.

При наличии нарушений в процессе раннего личностного развития человек начинает ставить и решать свои жизненные задачи неадекватно, либо в принципе строит свою жизненную стратегию под влиянием внешних обстоятельств – что уже нельзя называть в полном смысле слова жизненной стратегией.

Глава 5. Первый этап раннего развития человека

5.1. Освоение как инструмент создания картины мира

Теперь нам необходимо главные события раннего развития ребенка перевести на язык предлагаемой модели личности. Итак, каким образом на первом этапе развития ребенок приобретает самый первый инструмент создания будущей картины мира – *освоение*?

Первые движения ребенка – хаотические размахивания конечностями. В ходе этого процесса ребенок начинает ощущать собственные мышцы и привыкает к тому, что они могут по-разному напрягаться. Потом к движениям рук добавляются движения шеи: ребенок пытается поднять головку. Раньше это были движения в основном из стороны в сторону, чтобы дотянуться до соска, теперь же напряжение шеи оказывается не связанным ни с какой иной практической необходимостью, кроме увеличения пространства обзора. Потом ребенок последовательно начинает пытаться перевернуться, сесть, поползти, встать – и, наконец, пойти. Эти действия начинают обеспечивать ребенку *возможность свободного*

перемещения. Ребенок начинает самостоятельно определять направление своего движения, и возможности контакта с заинтересовавшими его предметами серьезно расширяются. За счет этого возрастает и скорость пополнения его картины мира новыми фрагментами за счет все большего и большего количества взаимодействий с окружающим миром.

Сначала малыш, непроизвольно размахивая ручками, случайно задевает висящие над ним игрушки или другие предметы. После большого количества случайных прикосновений к игрушкам малыш начинает осваивать уже вполне определенные движения, позволяющие ему направленно протянуть руку к какой-нибудь конкретной игрушке. Когда ему удастся желанную игрушку схватить, он начинает испытывать удовольствие и от самого действия, и от его результата. Переживание этого удовольствия и обеспечивает интенсивность процесса освоения окружающего мира и пополнения картины мира новыми фрагментами.

С точки зрения построения ребенком собственной картины мира основным содержанием первого этапа раннего развития можно считать накопление информации о себе и окружающем мире в самых разнообразных контекстах. В первые два-три года своей жизни он получает **впечатления** об огромном количестве людей, предметов и их свойств, событий, действий, обстоятельств и т. д. Под **впечатлением** понимается **образ внешнего или внутреннего события, полученный из непосредственного опыта.**

Итак, на первом этапе раннего развития человека картина мира оказывается совокупностью его непосредственных впечатлений о себе и мире. Именно накопление собственных впечатлений и является функцией **освоения** как первого инструмента создания человеком собственной картины мира, осваиваемого на первом этапе раннего личностного развития. **Освоением** мы называем **включение человеком какого-либо фрагмента реальности в свой непосредственный чувственный и практический опыт**. Опытом человека являются итоги его действий (мыслительных, эмоциональных и практических), представленные в его картине мира. При этом **мышление** в нашем контексте – это **осознанный и целенаправленный поиск такого ответа на вопрос, который изначально не содержался бы в очевидной форме в окружающем мире**. Понимаемое таким образом мышление может существовать только в виде переработки **новой информации** либо уже известной информации **новыми способами**; во всех остальных случаях его нельзя будет считать действительно целенаправленной деятельностью.

С этой точки зрения мыслительные действия на первом этапе человеческого развития принципиально невозможны, так как невозможна целенаправленная и осознанная деятельность. Поэтому будем считать, что освоение человеком себя и окружающего мира на первом этапе развития происходит в виде приобретения им практического и эмоционального опыта. Предметы и обстоятельства окружающего мира

представлены ребенку исключительно в виде его собственных ощущений и становятся основой его эмоционального опыта, а движения, которые совершает ребенок по собственной инициативе, – основой его практического опыта.

Поскольку ребенок в этом возрасте не может *разделить* действие и ощущение, то практический опыт оказывается для него неразрывно слитым с опытом чувственным. В результате совершенных по собственной инициативе движений ребенок, с одной стороны, осваивает различные характеристики фрагмента реальности, а с другой – эти характеристики оказываются для него связанными с ощущениями удовольствия, неудовольствия либо безразличия. Но удовольствие и неудовольствие значимы не сами по себе, а как источники простейшей мотивации: ребенок начинает стремиться *к* объекту, доставляющему удовольствие, и *от* объекта, доставляющего неудовольствие.

Таким образом, получается, что включение какого-либо фрагмента реальности в практический и эмоциональный опыт – а, значит, и в картину мира – сообщает ребенку определенное количество потенциальной энергии. В дальнейшем эта энергия вполне может из своего потенциального состояния перейти в «кинетическое», побуждая ребенка стремиться к обладанию одним фрагментом реальности или стараться избавиться от взаимодействия с другим. Однако, осваивая новые движения, требуемые для достижения приятного объекта и избегания неприятного, ребенок включает в свою

картину мира все новые фрагменты, сопряженные с его собственными движениями и ощущениями, – и, соответственно, вновь пополняет свои энергетические запасы. Это означает, что возможность осваивать на собственном опыте новые фрагменты реальности неизбежно приводит к повышению уровня жизненной энергии.

Чтобы процесс овладения первым инструментом создания картины мира протекал нормально, ребенку необходимо максимально *разнообразное, безопасное и доступное* жизненное пространство с большим количеством предметов и людей и возможностью свободного перемещения. Это важно, чтобы процесс исследования окружающего мира продолжал оставаться для ребенка привлекательным. Кроме того, очень важно, чтобы взрослые оказывали ребенку только такую помощь, которая не заменяла бы его собственные усилия: именно это обеспечивает нормальное функционирование освоения как инструмента создания картины мира.

Нарушение процесса освоения ребенком мира на первом этапе раннего развития происходит по нескольким причинам:

- при отсутствии у ребенка специально организованного пространства для перемещения и достаточного разнообразия предметов, которые ему позволено в полной мере исследовать, его *возможности освоения окружающего мира оказываются ограниченными;*
- при навязывании ребенку предмета, игрушки или спосо-

ба взаимодействия с ними *процесс естественного освоения подменяется для ребенка усвоением чужих представлений о мире;*

– при чрезмерно эмоциональной реакции родителей на попытки ребенка освоить опасные предметы, отсутствии необходимой помощи со стороны родителей и недостатке поощрения его достижений само намерение вступить во взаимодействие с такими предметами становится для ребенка опасным или нежелательным, что *снижает его исследовательскую активность.*

Впоследствии подобные нарушения приведут к возникновению в картине мира человека двух различных типов фрагментов, не обеспеченных его собственным опытом:

– «*белых пятен*», исследование которых для него по тем или иным причинам изначально кажется невозможным или ненужным;

– фрагментов, *основанных на чужом опыте.*

В будущем это приводит к недостаточности исследовательской активности человека – и, соответственно, к уменьшению числа фрагментов реальности, которые могут оказаться желаемыми, к ограниченности возможных для человека способов действия, совершению неадекватных действий, строящихся на неадекватных представлениях и т. д.

5.2. Критерий оценки фрагментов реальности с точки зрения доставляемого ими удовольствия

На первом этапе своего раннего личностного развития ребенок не способен выделять из окружающего мира ни себя, ни отдельные характеристики того или иного предмета, с которым он вступает во взаимодействие. Тем не менее, это нисколько не мешает ему от взаимодействия с какими-то предметами или происходящими вокруг него процессами получать удовольствие, причем различное по своей интенсивности, а от взаимодействия с другими – такое же различное неудовольствие.

Все это означает, что формирование эмоциональной сферы начинается со способности ребенка испытывать различные *состояния*, т.е. скалярные эмоциональные переживания, воспринимаемые им как не зависящие от него самого. Ни чувства, ни отношения на первом этапе раннего развития ребенком переживаться не могут, поскольку оба этих типа эмоциональных переживаний предполагают способность человека воспринимать их как свою собственную реакцию, направленную на нечто конкретное в окружающем мире.

Однако даже состояния, которые способен испытать ребенок в первые три года своей жизни, не отличаются разнообразием. Все они могут быть просто размещены на некоей

условной оси удовольствия-неудовольствия в зависимости от их интенсивности. Вполне понятно, что ребенок в этом возрасте не может осознать, по какой причине одно удовольствие оказывается более сильным, нежели другое. Иными словами, он не осознает качественных различий испытываемых им состояний, поскольку не владеет речью как инструментом такого различения. Для него различается только интенсивность переживаемых им состояний, что легко заметить по внешним проявлениям.

Для того, чтобы первый критерий оценки реальности сформировался адекватным образом, необходимо соблюдение нескольких условий:

- ребенок должен иметь опыт переживания как удовольствия, так и неудовольствия;
- ребенку необходимо иметь возможность переживать разной интенсивности удовольствия и неудовольствия от взаимодействия с различными фрагментами окружающей его реальности;
- неудовольствие, переживаемое ребенком, должно непременно сменяться удовольствием, пока еще у ребенка есть силы на переживание этого удовольствия.

Только при соблюдении этих условий ось удовольствия-неудовольствия сформируется как в полной мере биполярная и полномасштабная – т.е. ребенок будет иметь опыт разнообразных состояний различной степени интенсивности.

Критерий оценки реальности с точки зрения удовольствия-неудовольствия формируется неадекватно в нескольких случаях:

- если потребности ребенка удовлетворяются с большим опозданием или не удовлетворяются вовсе, он получает значительно больший опыт переживания неудовольствия, нежели удовольствия, ось приобретает униполярный вид, и это приводит к готовности ребенка в дальнейшем ***каждый новый фрагмент реальности априори оценивать как скорее доставляющий неудовольствие***;

- если потребности ребенка удовлетворяются мгновенно, и он не получает возможности пережить опыт неудовольствия, то масштаб оси удовольствия-неудовольствия искажается обратным образом, и в будущем такой ребенок будет склонен ***каждый новый фрагмент реальности априори оценивать как скорее доставляющий удовольствие***;

- если возможности взаимодействия ребенка с различными фрагментами реальности очень ограничены, то его опыт переживания удовольствия и неудовольствия различных степеней интенсивности оказывается недостаточным, и в дальнейшем его ***способность дифференцировать свои эмоциональные переживания окажется сниженной***.

В результате взрослый человек с неадекватно сформированным критерием оценки реальности с точки зрения доставляемого ею удовольствия или неудовольствия каждый новый фрагмент реальности оценивает не по результатам его

исследования, а с точки зрения изначально существующей готовности воспринимать его как скорее приятный или, наоборот, как скорее неприятный. Это неизбежно заставляет его совершать многочисленные ошибки: он может отказаться от взаимодействия с полезными или приятными фрагментами реальности, оценив их как заведомо неприятные, и наоборот.

5.3. Базовое умение чувствовать себя

Ребенок первых трех лет жизни способен ориентироваться только на собственные побуждения, однако в первые месяцы жизни он не умеет понимать, чего хочет в каждый конкретный момент: вначале любая потребность переживается им просто как некий дискомфорт. Когда потребность удовлетворяется, дискомфорт исчезает. За счет повторения такой последовательности ребенок постепенно начинает понимать, с чем именно связан тот или иной вид дискомфорта (жажда, голод, холод и т.п.). В это время желание у малыша существует в форме, которую можно передать безличным обозначением «необходимо».

Для адекватного овладения первым базовым умением очень важно, чтобы ребенок имел опыт и немедленного, и отсроченного удовлетворения своих потребностей. Опыт того, что не все его потребности оказываются удовлетворенными сразу, очень важен: только это дает ребенку возмож-

ность пережить и неприятные ощущения. Именно при наличии опыта пребывания в состояниях и удовлетворенности, и неудовлетворенности (при значительном преобладании первого) ребенок осваивает умение вести себя спонтанно – то есть ориентироваться на собственные ощущения. Это умение в будущем даст ему возможность в любой ситуации в первую очередь обращаться к собственным ощущениям, переживаниям и желаниям, и лишь затем соотносить их с существующими условиями. Только отсроченное – по каким-либо вполне естественным причинам – удовлетворение дает малышу возможность в полной мере ощутить специфику каждого конкретного дискомфорта и научиться отличать его от других. Кроме того, подобная отсроченность позволяет ребенку получить чрезвычайно важный опыт принятия собственных неприятных переживаний.

Иными словами, *нормальным состоянием базового умения чувствовать себя* можно считать такое, при котором *жизнедеятельность человека определяют только его собственные переживания и желания*.

Нарушить процесс адекватного овладения первым базовым умением можно несколькими способами:

– при редком и в основном отсроченном удовлетворении родителями потребностей ребенка, а также при выраженной негативной реакции родителей на проявление малышом своей неудовлетворенности ему оказывается выгоднее *игнорировать собственные ощущения*, чтобы не мучиться

от неудовлетворенности;

– когда родители пытаются навязать ребенку удовлетворение какой-либо предполагаемой ими, но отсутствующей у него потребности (покормить, заставить играть какой-либо игрушкой определенным способом и т.д.), он привыкает *ориентироваться не на свои ощущения*, а на навязанные возможности;

– при стремлении родителей удовлетворить любую потребность ребенка немедленно он *не получает возможности обратить внимание на собственные ощущения*.

Во взрослой жизни подобные патогенные родительские действия приводят к тому, что человек не умеет или не считает нужным обращать внимание на собственные чувства, телесные ощущения – и, в конечном итоге, на собственные желания. В результате ставящиеся им перед собой жизненные задачи оказываются направленными на достижение результатов, никак не соотносенных с его реальными желаниями. Решение таких задач не приносит ему желаемого удовлетворения; соответственно, затраты на их решение не покрываются полученными выигрышами. Общий энергетический уровень такого человека заметно снижается, что приводит к депрессиям, синдрому хронической усталости и пр.

Глава 6. Второй этап раннего развития человека

6.1. Определение как инструмент создания картины мира

На втором этапе своего развития ребенок начинает говорить: в результате каждый предмет, помимо образа и некоей эмоциональной окраски, получает свое *родовое и видовое обозначение*.

Первая разновидность речи – речь *пассивная*, т.е. способность ребенка опознавать предметы по их названию – появляется у ребенка еще на первом этапе развития. Следом за пассивной возникает речь *автономная* – умение ребенка как-то обозначать различные предметы, привязывая к отдельным предметам или действиям некие определенные сочетания звуков. Далее ребенок переходит к *фразовой* речи, т.е. к умению составлять словосочетания хотя бы из двух слов.

И только начиная примерно с двух лет, ребенок постепенно переходит от фразовой к настоящей *свободной* речи, т.е. к составлению относительно развернутых предложений. И, приобретая с этого момента способность присваивать че-

му-либо некое наименование, ребенок осуществляет первую в своей жизни категоризацию окружающих его фрагментов реальности.

С этого момента непосредственные впечатления ребенка о себе и окружающем мире начинают опосредоваться словами. То эмоциональное переживание, которое на первом этапе могло быть вызвано только фактом взаимодействия ребенка с тем или иным фрагментом реальности, теперь уже может вызываться просто словом, этот фрагмент обозначающим. Это значит, что на втором этапе раннего развития картина мира становится совокупностью собственно *представлений*. Под *представлением* мы понимаем *впечатление, обозначенное определенным названием и в силу этого способное воспроизводиться за пределами непосредственного чувственного опыта человека*.

Соответственно, *определением* (в значении инструмента создания картины мира) называется *придание осознаваемых границ понятию, означающему какой-либо фрагмент картины мира*. За счет возникновения подобных границ происходит переход от впечатления к представлению – то есть процесс опознания, категоризации некоего фрагмента реальности, присвоения ему конкретного наименования. Наличие наименования дает человеку возможность взаимодействовать с представлением о любом фрагменте реальности даже тогда, когда сам фрагмент не может быть непосредственно воспринят. И, наконец, наличие наимено-

вания фиксирует каждый фрагмент реальности в виде соответствующего фрагмента картины мира и обеспечивает единство отношения, способов восприятия, оценки и взаимодействия с этим фрагментом в совершенно разных условиях. Можно сказать, что *только определенное представление о любом предмете дает человеку возможность оптимального взаимодействия с ним.*

С этой точки зрения лексический состав и грамматический строй языка является единственным и универсальным инструментом познания мира: все, что мы можем воспринять, передается словом – в отличие от непосредственных переживаний, которые не могут стать устойчивыми, запоминаемыми и осознанными. Это значит, что мы осваиваем мир заранее заданным и зафиксированным в самом устройстве нашего языка способом.

Однако даже при отсутствии у человека четко определенного представления о каком-либо фрагменте его картины мира у него имеется некоторое смысловое поле, связанное с соответствующим понятием. *Смысловое поле* можно определить как *совокупность способов употребления слова*. Под *смыслом* – и здесь, и в дальнейшем – мы понимаем *множество возможностей, субъективно предоставляемых человеку некоторым фрагментом его картины мира.*

Формирование смыслового поля слова осуществляется посредством социально-культурного контекста и состоит

из четырех отдельных процессов: человек запоминает *внешние проявления*, сопровождающее произнесение этого слова, потом усваивает *контексты* его употребления, соотносит и интегрирует их с *размышлениями других людей*, *осмысливает самостоятельно* результат этих процессов – и в итоге получает представление о значении этого понятия.

У определения как инструмента создания картины мира есть еще одна чрезвычайно важная функция, связанная с понятием *границ*: функция *разделения любых сущностей*. Именно наличие способности к разделению сущностей означает понимание всего существующего в реальном мире как условий решения жизненных задач: при решении задач условия важны лишь постольку, поскольку они создают те или иные *ограничения* в процессе этого решения. При нарушении этой функции человек оказывается неспособным отделять свое прошлое от настоящего, с трудом осваивает правила игры, легко попадает в любые зависимости – эмоциональные, сексуальные, наркотические, пищевые и прочие.

На втором этапе раннего развития ребенок перестает говорить о себе в третьем лице и переходит к использованию местоимения «Я». Именно с этого момента он начинает выстраивать свои *личные границы*, то есть *субъективный предел, отделяющий для человека все, полностью ему принадлежащее, от всего, что принадлежит не ему или не только ему*.

Для адекватного овладения ребенком определением как

инструментом создания картины мира необходима определенность самих родителей в их речи и действиях, использование ими в разговоре с ребенком только тех слов, которые соответствовали бы его возрасту и уровню понимания, действующих в семье правил и т. д. Каждое действие, совершаемое на глазах у ребенка, – как и каждое его действие – должно сопровождаться простыми пояснениями, включающими в себя название этого действия. Важно, чтобы ребенок получал на свои вопросы совершенно определенные и конкретные ответы: это, с одной стороны, даст ему возможность вводить в картину мира определенные фрагменты, а с другой – будет для него своеобразной тренировкой определенности речи.

К нарушению естественного процесса овладения определением как инструментом создания картины мира приводят разные причины:

– когда родители оказываются непоследовательны в осуществлении запретов и обещаний, ребенок перестает понимать значения слов «нельзя», «можно», «нужно» и т.п., точно так же, как отсутствие конкретных и определенных ответов на вопросы ребенка приучает его к *формированию неопределенных представлений*;

– когда родители разговаривают с ребенком на сложном языке, состоящем из большого количества непонятных ему слов, с придаточными предложениями и пр., это приучает ребенка к *ложному представлению об их понятности*

и определенности;

– когда родители говорят о себе и о ребенке как о едином целом («мы заболели», «нам нравится») или произносят фразы за ребенка, это приводит к *потере определенности понятия «Я»*.

В результате подобных нарушений процесса развития на втором этапе человек не осваивает умения четко классифицировать различные фрагменты картины мира и однозначно выделять внутри картины мира себя, свои состояния, желания и проявления. Такие же сложности он испытывает в ситуациях, когда требуется ориентация на сложные неоднозначные (например, этические) понятия. У него возникают проблемы в любых ситуациях, требующих понимания и соблюдения любых правил и ограничений, а также резко возрастает риск попадания в любые зависимости.

6.2. Критерий оценки фрагментов реальности с точки зрения качественной дифференциации удовольствия-неудовольствия

Только с овладением речью ребенок не только приобретает способность отделить себя от окружающего мира, но и получает возможность выделить и обозначить конкретными названиями различные характеристики тех предметов, лю-

дей и явлений, с которыми он взаимодействует. Это означает, что его эмоциональные переживания по поводу тех или иных фрагментов реальности уже могут осознаваться им как его собственная реакция на какие-то их свойства – т.е. к его способности испытывать различные состояния добавляется способность переживать *чувства*.

Именно по этой причине эмоциональные переживания ребенка на втором этапе его раннего развития становятся на порядок разнообразнее. Переживания удовольствия или неудовольствия в различных ситуациях за счет применения к ним разных словесных обозначений для ребенка тоже начинают восприниматься по-разному. Более того, удовольствие от взаимодействия с конкретным фрагментом реальности становится комплексным, состоящим из нескольких количественно и качественно различных удовольствий: например, апельсин теперь уже оказывается не просто приятным, а приятно пахнущим, приятным на вкус, на цвет, на ощупь, нравящимся в качестве игрушки и т. д.

Это значит, что ось оценки удовольствия-неудовольствия приобретает новый вид: теперь каждый фрагмент картины мира ребенка имеет на ней не одну количественную оценку, а целую совокупность оценок, отражающих все получаемые от взаимодействия с ним удовольствия и неудовольствия. Именно *критерий оценки качественной дифференциации реальности* дает ребенку возможность начать воспринимать и оценивать разные качества различных фраг-

ментов реальности – равно как и различные оттенки удовольствия-неудовольствия от взаимодействия с ними.

Следствием такой дифференциации становится возможность заменить одно удовольствие другим, сходным по составляющим его качествам. Возможной также оказывается корректировка той или иной оценки в том случае, когда у ребенка меняется представление о какой-нибудь характеристике некоего фрагмента его картины мира.

Если же удовольствие или неудовольствие продолжает восприниматься ребенком исключительно как целостное, без выделения различных характеристик, это становится основой для формирования разного рода зависимостей: некий фрагмент картины мира начинает оцениваться как абсолютно уникальный, степень удовольствия от взаимодействия с которым является принципиально неповторимой. Точно так же фрагмент картины мира, который доставляет не объяснимое наличием у него каких-то конкретных характеристик неудовольствие, формирует негативную зависимость, основанную на страхе и стремлении любой ценой избежать взаимодействия с ним.

В случае нормального развития ребенок на втором этапе начинает оценивать степень удовольствия-неудовольствия от взаимодействия с тем или иным фрагментом реальности как совокупную, состоящую из некоторого количества оценок различных его качеств, что делает саму его оценку значительно более дифференцированной. Происходит это при

соблюдении нескольких условий:

- родители должны широко использовать в своей речи качественные прилагательные, наречия и прочие слова, описывающие разные характеристики предметов, событий и т.п.;
- такие слова необходимо ребенку объяснять и связывать с обозначаемыми ими свойствами предметов;
- ребенку должно предоставляться как можно больше возможностей для взаимодействия с различными фрагментами реальности.

Кроме того, должны продолжаться все условия, необходимые для адекватного формирования на первом этапе критерия оценки реальности с точки зрения доставляемого ею удовольствия или неудовольствия.

Если этого не происходит, то ось удовольствия-неудовольствия приобретает искаженный вид:

- дифференциация одного из полюсов оси оказывается значительно большей, что создает у ребенка *готовность находить в каждом новом фрагменте реальности скорее приятные или скорее неприятные качества*;
- *степень дифференцированности* различных эмоциональных переживаний, отраженных на оси, оказывается *недостаточной*.

Став взрослым, человек, чей критерий оценки качественной дифференциации удовольствия оказался искаженным, склонен к максималистским «черно-белым» оценкам реальности и формированию на этой основе различных зависи-

мостей. Ему трудно понимать собственные чувства, и вся его эмоциональная сфера становится обедненной. Испытываемые им переживания могут начать смещаться к одному из полюсов оси удовольствия-неудовольствия: он оценивает каждый новый фрагмент реальности не по результатам его исследования, а на основе некоей априорной готовности.

6.3. Базовое умение осознавать реальность

К умению осознавать реальность также имеет отношение появление у ребенка способности выделять самого себя из окружающего мира, поскольку сам процесс осознания требует наличия осознающего субъекта; кроме того, осознающий субъект сам является неотъемлемой частью реальности.

В метафорической психотерапии *сознание* понимается как *состояние одновременного, непрерывного и целостного восприятия человеком всех имеющихся у него в каждый конкретный момент представлений и отношений к ним.*

Понимаемое таким образом базовое умение дает человеку возможность не просто воспринимать свои представления как фрагменты некоей внешней по отношению к нему картины, а *непрерывно ощущать, воспринимать и чувствовать окружающий мир и самого себя во взаимодействии*

с этим миром. Это значит, что, видя, например, лежащие на столе предметы, человек воспринимает их не как некий условный список – предметы плюс стол, – а как некое объединенное совместным нахождением в пространстве целое. При этом само по себе это целое является для него включенным в большее целое – например, комнату, в которой находится в тот момент он сам. Комната, в свою очередь, включена в еще большую целостность – дом, город, страну, мир... Наиболее глобальная целостность, кроме пространственного измерения, имеет и временное: в нее включено все то, что человеку известно о своем прошлом и прошлом мира, в котором он живет, а также его предположения о своем будущем и будущем мира.

С появлением свободной речи у ребенка появляется возможность обсуждать с другим ребенком обстоятельства взаимодействия, участвующие в нем неодушевленные предметы и вопросы отношений. Становится возможным совместно решать, в какую игру играть. В процессе взаимодействия и после него ребенок уже может назвать все происходившее какими-то конкретными словами – то есть осознать сам процесс и его результаты и включить результаты такого осознания в свою картину мира.

Именно в этом возрасте чаще всего ребенок начинает ходить в детский сад – самое первое в его жизни организованное человеческое сообщество. Это создает необходимость самостоятельно выстраивать свое общение со сверстниками

и посторонними взрослыми и осваивать большое количество новых правил и ограничений.

При нормальном освоении умения осознавать реальность человек способен в каждый момент своего существования воспринимать и понимать всю целостность окружающей его действительности и свою включенность в эту действительность. Именно это ощущение дает ему возможность ориентироваться в тех условиях, в которых он решает свои жизненные задачи.

Чтобы базовое умение осознавать реальность сформировалось адекватно, родителям необходимо строить понятные для малыша фразы, указывающие на пространственное и временное взаиморасположение отдельных фрагментов реальности, постоянно упоминать предметы, людей и события, в данный момент отсутствующие в пределах непосредственного восприятия ребенка, обсуждать с ним его взаимодействия, имевшие место в прошлом или способные случиться в будущем. Очень важно также обеспечивать единство и последовательность всех сторон своего взаимодействия с ребенком – т.е. самим быть способными в полной мере осознавать реальность.

Искажается нормальный процесс освоения ребенком базового умения осознавать реальность в следующих случаях:

– когда родители говорят и действуют от имени ребенка, мотивируют его действия чьими-то желаниями или чувствами, не считают нужным как-то дополнительно замотивиро-

вать ребенка на совершение необходимых, но нежеланных для него действий, а просто принуждают его эти действия совершить, он фактически *лишается права и возможности воспринимать себя как отдельную часть реальности*;

– при несоблюдении родителями декларируемых ими самими правил, игнорировании ими обстоятельств реального мира и т. п. ребенок не имеет возможности *осознать конкретные ограничения*, существующие в реальности, т.е. значимые для взаимодействия специфические характеристики этой реальности.

Нарушения в процессе освоения базового умения осознавать реальность приводят к тому, что, став взрослым, такой человек воспринимает окружающий мир не таким, какой он есть, а таким, каким его приятнее, привычнее, безопаснее или выгоднее видеть. Результатом становится совершение им неадекватных или неэффективных действий, трудности в адаптации к любым новым или изменяющимся обстоятельствам. Его понимание реальных обстоятельств становится весьма примитивным, неопределенным или просто неадекватным.

Глава 7. Третий этап раннего развития человека

7.1. Установление причинно- следственных связей, как инструмент создания картины мира

На третьем этапе развития ребенок начинает осознавать существующие в реальности *взаимосвязи и собственную волю как проекцию этих связей на свое существование*. Ребенок понимает, что, если он совершит некое конкретное действие, то оно приведет к вполне определенным последствиям, а если действие будет иным, то и последствия окажутся совершенно другими. Основываясь на этом понимании, он начинает выбирать, какое действие ему необходимо совершить, чтобы получить желаемый результат. Теперь его картина мира начинает складываться из более крупных фрагментов, состоящих из нескольких представлений, которые образуют друг с другом причинно-следственную связь. Однако самым главным приобретением в рамках этого этапа является способность контролировать свои действия, то есть *произвольность*.

Примерно к четырем-пяти годам игры, в которые ребенок

способен играть, значительно усложняются. К играм чисто процессуального характера – различным постройкам на песке, играм с предметами, ролевым играм – добавляются игры со сложными правилами, игры-соревнования и многие другие. Часть действий в этих играх связана с умением ребенка контролировать себя, заставлять себя что-то сделать или, напротив, удерживать себя от чего-то – иными словами, именно с произвольностью. Другие действия основаны на умении анализировать обстоятельства и поступки других людей.

Более сложными и разнообразными становятся и ролевые игры. К играм, основанным на подражании, добавляются игры с сюжетом, сконструированным самим ребенком. Такое конструирование говорит о появлении у ребенка умения осмысливать человеческие отношения и самостоятельно развивать драматургию происходящего.

Представления о существующих в окружающей реальности причинно-следственных связях напрямую отражаются в *действиях*. Под *действием* мы понимаем *процесс решения конкретной жизненной задачи*. Это значит, что каждое действие есть материализованное представление человека о причинно-следственных связях между некоторыми фрагментами его картины мира. Человек, совершающий адекватные действия, приводящие к удовлетворяющему его решению поставленных им задач, имеет реалистичные представления о причинно-следственных связях между различными фрагментами его картины мира.

Чтобы ребенок смог овладеть инструментом построения причинно-следственных связей, ему необходимо на этом этапе развития столкнуться с *реальными* последствиями своих собственных действий и самому – по мере возрастных возможностей, конечно – с ними справиться. Более того, ребенок должен иметь возможность самостоятельно ставить перед собой задачи и прилагать усилия для их решения.

Не менее важно и то, что ребенок в любой ситуации должен иметь *выбор*. Предоставление выбора и есть главный инструмент помощи ребенку со стороны взрослых в освоении причинно-следственных связей. Когда ребенок постоянно сталкивается с необходимостью делать тот или иной выбор, он начинает понимать, что к разным следствиям приводят разные причины. Он получает важный опыт: чтобы получить определенный результат, нужно совершить конкретные действия, потому что другие к желаемому результату привести не могут.

Процесс освоения причинно-следственных связей как третьего инструмента создания картины мира может быть нарушен следующими причинами:

– когда родители ставят перед ребенком задачи, с которыми он не способен справиться в силу возрастных ограничений, не дают ребенку необходимого поощрения в случае его успешного действия, принуждают его к совершению каких-либо действий без видимых для него причин, подменяют естественные последствия его действий произвольно

налагаемым наказанием, у ребенка *не возникает возможности выстроить адекватные причинно-следственные связи* между отдельными фрагментами своей картины мира;

– когда родители оберегают ребенка от серьезных последствий его действий, навязывают ему определенный готовый способ мышления или действия, ребенок начинает связывать отдельные фрагменты своей картины мира *неадекватными причинно-следственными связями* и не видит необходимости совершать специальные исследовательские действия для построения адекватных связей.

Взрослый человек с нарушенным третьим инструментом создания картины мира испытывает серьезные затруднения с построением любых причинно-следственных связей. В результате его действия оказываются неадекватными, не приводящими к ожидаемым результатам; на совершение таких действий затрачиваются избыточные или, наоборот, недостаточные усилия. Такой человек не способен спрогнозировать даже ближайшие последствия собственных действий или действий других людей – равно как и изменения внешних условий.

7.2. Критерий оценки фрагментов реальности с точки зрения итоговой выигрышности взаимодействия с ними

Формирование этого критерия начинается на третьем эта-

пе развития ребенка и тесно связано с формированием произвольности. Главным внешним событием в повседневной жизни ребенка на этом этапе является поход в школу — событие многоплановое, требующее овладения многими навыками. По сути своей это – встраивание в сложную внешнюю структуру с большим количеством различных новых для ребенка правил.

В ходе адаптации к учебному процессу, к процессу самостоятельного взаимодействия и совместной деятельности с большим количеством сверстников и взрослых ребенок начинает соотносить полученное от достижения результата удовольствие с приложенными им усилиями. В сущности, тем изменением, которое вносит третий этап раннего личностного развития в ось удовольствия-неудовольствия, является возникновение самой темы такого соотношения.

До третьего этапа развития для ребенка существовали отдельно удовольствие (или несколько различных удовольствий), которые он может получить от взаимодействия с чем-то, – и отдельно то неудовольствие, которое он получает в результате приложения необходимых для этого взаимодействия усилий, отказа от чего-либо и т. д. На третьем же этапе он начинает понимать, что удовольствие является *следствием* неудовольствия, и что он не сможет получить желаемого, не заплатив требуемую цену. И теперь привлекательность того или иного фрагмента его картины мира для ребенка определяется не только доставляемыми им удовольствиями,

но *соотнесением* этих удовольствий с ценой их получения – т.е. сопоставлением между собой оценок, лежащих на разных концах оси удовольствия-неудовольствия. Понятно, что такое сопоставление было принципиально невозможно осуществить, пока ребенок не научился видеть причинно-следственные связи между различными фрагментами собственной картины мира.

Тот вариант искажения приобретаемого на третьем этапе развития критерия оценки реальности, который приводит к готовности каждый новый фрагмент реальности воспринимать как *проигрышный*, формируется в двух случаях: когда человек заведомо склонен либо недооценивать возможный выигрыш, либо переоценивать требуемые затраты. Готовность же каждый новый фрагмент реальности воспринимать как *выигрышный* возникает, если человек заведомо склонен либо переоценивать возможный выигрыш, либо недооценивать требуемые затраты. Причем с точки зрения итоговой оценки совершенно неважно, что именно привело к ее искажению – недооценка одного или переоценка другого. Важна сама готовность заведомо отказываться от некоего взаимодействия потому, что оно без всякого специального исследования оценивается как слишком дорогое, или вступать в любое взаимодействие – потому что оно кажется достаточно легким и простым. Разумеется, на искажения третьего критерия неизбежно оказывают влияние и нарушения развития ребенка на предыдущих этапах: готовность апри-

ори воспринимать новый фрагмент реальности как скорее приятный или скорее неприятный без предварительного исследования, недостаточная степень дифференцированности оси удовольствия-неудовольствия и т. д.

Нормальным же состоянием критерия выигрышности-проигрышности можно считать такое, при котором оценка желательности взаимодействия с неким фрагментом картины мира принимается в каждом конкретном случае на основании сопоставления результатов взвешивания необходимых затрат и предполагаемого выигрыша.

Для адекватного формирования критерия выигрышности-проигрышности родителям необходимо давать ребенку на третьем этапе развития столкнуться с реальными последствиями собственных поступков и в полной мере насладиться выигрышем от совершения того или иного действия. Не менее важно, чтобы родители заранее обсуждали с ребенком многие – особенно сложные и трудные – действия именно с точки зрения их выигрышности и затрат на их совершение.

Помогает естественному формированию этого критерия также понимание родителями возможностей своего ребенка: только в этом случае они не будут понуждать его к действиям, которые он еще не в силах совершить. С этой точки зрения важно, чтобы у ребенка была возможность по собственной инициативе попробовать осуществить и те действия, которые он совершить еще не способен, и те действия, совер-

шить которые возможно или даже легко, и те действия, которые лежат на самой границе возможного для его возраста.

Нарушения процесса адекватного формирования критерия могут возникнуть по нескольким причинам:

– когда родители заставляют ребенка делать что-то, лежащее за пределами его возрастных возможностей, и при этом жестко критикуют за ошибки, не хвалят его и не радуются вместе с ним его успехам, пугают его непоправимыми и катастрофическими последствиями его действий и т.д., ребенок привыкает априори оценивать *взаимодействие с каждым новым фрагментом реальности как, скорее всего, проигрышное*;

– когда родители стараются уберечь ребенка от возможности самостоятельно разобраться с последствиями своих поступков и от совершения слишком трудных, на их взгляд, действий, оказывают избыточную помощь, безоглядно хвалят любое его действие, не соотносясь с реальным качеством его выполнения, ребенок начинает априори оценивать *взаимодействие с каждым новым фрагментом реальности как, скорее всего, выигрышное*;

– если родители не обсуждают с ним возможностей совершения того или иного действия, не помогают ему проанализировать ошибки, *степень дифференцированности* представлений ребенка о *цене взаимодействия* с разными фрагментами его картины мира (равно как и о выигрыше) оказывается *недостаточной*. Это означает, что различие в це-

не взаимодействий с двумя разными фрагментами реальности должно быть только глобальным, чтобы человек смог его воспринять.

При таких нарушениях воспитания человек либо будет браться за совершение заведомо нереалистичных действий, либо, напротив, станет ставить перед собой только простенькие цели, доставляющие минимальное удовольствие. В итоге он либо вовсе не будет достигать результата, либо его удовольствие от полученного результата не будет покрывать затраты на его получение, что обычно приводит к депрессии как к острой энергетической недостаточности, синдрому хронической усталости и т. д.

7.3. Базовое умение прилагать усилия

К четырехлетнему возрасту ребенок уже способен контролировать свои физиологические отправления. Он научился терпеть какое-то время, прежде чем сходить в туалет, поест или попить, даже если он этого очень хочет. Это и есть первый опыт ребенка во взрослой сфере – сфере *волевой деятельности*.

Следующий шаг в освоении произвольности действий – приобретение способности к контролю над собственной активностью: к четырехлетнему возрасту ребенок уже способен некоторое время оставаться на месте в ситуациях, когда неподвижность требуется извне, и произвольно удерживать

внимание.

Таким образом, на третьем этапе раннего развития у человека формируется *произвольность* – *способность самостоятельно управлять процессом достижения желаемого*. Практическая суть произвольности состоит в способности человека заставить себя сделать нечто, чего он в данный момент не хочет, но что необходимо для реализации какого-то его стратегического «хочу», – или, напротив, удерживать себя от совершения какого-то желанного в данный момент действия, которое могло бы помешать реализации другого, стратегически более значимого желания.

До того момента, пока ребенок не начинает понимать существующие между различными фрагментами причинно-следственные связи, никакая жизненная задача им вообще не может быть сознательно поставлена. Только когда он начинает осознавать взаимосвязи между различными фрагментами реальности, он становится способным ставить перед собой задачи и в зависимости от возраста более или менее осознанно выстраивать ход их решения. В этом процессе картина мира обеспечивает предметную составляющую хода решения жизненной задачи – информацию о необходимых в каждом конкретном случае действиях, жизненная позиция – энергетическую составляющую. Но для осуществления намерений человеку потребуется *умение прилагать необходимые усилия* – то есть *платить* за достижение желаемого: ведь знание цены выигрыша еще не означает воз-

возможности этот выигрыш получить. Такую возможность может предоставить только готовность заплатить требуемую цену. Умение прилагать усилия для достижения желаемого как раз и обеспечивает способность совершить *некое внутреннее действие по выходу из равновесия*, чтобы исполнять свои желания и осуществлять собственные намерения. Именно базовое умение прилагать усилия лежит в основе *ответственности*.

Овладев умением произвольно определять собственные действия, ребенок оказывается способным совершать выбор между двумя привлекательными для него фрагментами реальности: он взвешивает свои отношения к каждому из них и в итоге предпочитает один другому. Однако на деле такого сравнения оказывается недостаточно: для совершения выбора ребенку необходимо еще принять тот факт, что одновременное обладание обоими фрагментами реальности невозможно. Получается, что на практике умение прилагать усилия выглядит как умение *взвешивать, сопоставлять и сравнивать различные сущности* – хоть значимость двух отдельных фрагментов картины мира человека, хоть затраты на обладание каким-либо из них с выигрышем от такого обладания. Результатом такого внутреннего взвешивания становится приложение тех или иных усилий ради получения конкретного выигрыша.

Чтобы это умение было оптимально освоено ребенком на третьем этапе его раннего развития, его родителям необ-

ходимо:

- в любой ситуации предлагать ему выбор между различными вариантами поведения;
- давать ребенку возможность самостоятельно в силу его возрастных возможностей справляться с последствиями собственных действий;
- строго дозировать свою помощь ребенку и оказывать ее исключительно по его запросу, чтобы он был в состоянии самостоятельно оценивать количество усилий, необходимых для совершения того или иного действия;
- обсуждать с ребенком альтернативы различных его действий и действий других людей, выигрыши и проигрыши от этих действий, а также сравнительную значимость различных фрагментов реальности;
- служить ребенку оптимальной моделью ответственного поведения.

Соответственно, нарушения в освоении третьего базового умения возникают в нескольких случаях:

- когда родители берут на себя разрешение проблем ребенка, не давая ему приложить необходимые усилия для достижения желаемого и разобраться с последствиями этих усилий, у него не возникает необходимости учиться ***прилагать собственные усилия для достижения желаемого***;
- если родители не оказывают ребенку помощи, необходимой в силу его возрастных особенностей, возлагают на него необходимость совершать действия, недоступные или чрез-

мерно трудные в его возрасте, он оказывается вынужденным прилагать усилия, которые ему еще не доступны, и привыкает выбирать в дальнейшем *самые затратные способы достижения желаемого*;

– если родители не обозначают для ребенка альтернативы его поступкам и не обсуждают с ним взаимосвязь поступков и их последствий, он не осваивает никаких *критериев для совершения собственных выборов*.

При нарушениях на третьем этапе своего развития человек, став взрослым, совершает действия, не взвешивая своей готовности достичь результата и этим результатом обладать. В итоге ему зачастую приходится либо отказываться от собственных намерений, либо платить за достижение желаемого цену, существенно превышающую выигрыш от самого достижения.

Глава 8. Четвертый этап раннего развития человека

8.1. Понимание жизненных закономерностей как инструмент создания картины мира

На четвертом этапе раннего личностного развития человека информации, накопленной за первые десять лет жизни, оказывается так много, что ее структурирование становится жизненно необходимым. Если в результате каких-либо нарушений развития такого структурирования не происходит, то картина мира теряет свою практическую значимость: либо она оказывается хаотическим нагромождением информации, что делает невозможным ее эффективное использование, либо часть ее фрагментов перестает восприниматься и, следовательно, учитываться. Следствием обоих вариантов неизбежно становится тревога.

В норме на четвертом этапе раннего развития человека его картина мира впервые становится систематизированной совокупностью его представлений о мире, себе и своем месте в этом мире.

В сущности, главная функция понимания основных жиз-

ненных закономерностей – расширение за пределы непосредственного опыта представлений о каждом конкретном фрагменте реальности, его свойствах, способе его функционирования, взаимосвязях с другими фрагментами, причинах его существования в наличном виде и тенденциях его развития. Наиболее общими жизненными закономерностями можно считать те, которые позволяют человеку получать информацию о различных фрагментах реальности ***исключительно за счет мыслительного опыта*** – то есть путем сравнения с другими фрагментами или выводами прежде неизвестных ему свойств этих фрагментов из других их свойств.

Человек, в полной мере освоивший умение понимать наиболее общие жизненные закономерности, способен обобщать свои представления о причинно-следственных связях до максимально высокого уровня, позволяющего сохранить обоснованность и реалистичность выводов. Кроме того, деятельность обобщения структурирует его картину мира, тем самым существенно упрощая и ускоряя процесс исследования окружающего мира и самого себя. При этом параллельно протекает процесс постоянной проверки выведенных ранее закономерностей.

Если у подростка есть возможность наблюдать, как счастливо устроена жизнь его родителей, как они обдумывают свои представления о жизни и соотносят с ними свои цели и планы, как глубоко и разносторонне мыслят, то у него

возникает представление о счастье и способах его достижения. Для освоения подростком технической стороны процесса осмысления собственных действий необходима готовность родителей делиться с ним собственным жизненным опытом: давать ему понять, зачем каждый из них делает то или иное, рассказывать о том, какие ошибки совершались ими в свое время, какие выводы из них были сделаны и т. п.

На этом этапе развития подростка уже можно напрямую учить умениям, связанным с процессом обобщения и переноса опыта: взрослые могут ненавязчиво обращать внимание подростка на сходство различных ситуаций по каким-либо неочевидным признакам, подсказывать нестандартные мыслительные ходы, приводить примеры необходимых для работы с собственным жизненным опытом действий и т. д.

К нарушениям понимания наиболее общих жизненных закономерностей приводят следующие причины:

- если родители не помогают подростку в освоении сложных мыслительных операций, не обсуждают с ним сложные жизненные ситуации, в которых он оказывается, и глобальные нравственные проблемы, пренебрегают его нуждами с того момента, когда он становится способен сам себя обслуживать, то у него не возникает даже ***потребности в осмыслении***, поскольку у него для этого нет ни возможностей, ни условий;

- когда родители навязывают подростку собственные взгляды, ценности, жизненные правила и пр., у него склады-

вается впечатление, что он уже *понимает жизнь и знает правильные ответы*, и потому не возникает потребности дополнительно осмыслять сложные жизненные вопросы.

Человек, чье личностное развитие на четвертом этапе было нарушено, не способен к обоснованной прогностической деятельности, поскольку его представления ограничены практическим опытом и не образуют целостного образа. Такой человек не умеет учиться ни на собственных, ни на чужих ошибках – и в итоге не может формировать свой жизненный опыт.

8.2. Критерий оценки фрагментов реальности с точки зрения их итоговой значимости

К четвертому этапу раннего развития подростка его представления о доставляемом взаимодействием с различными фрагментами его картины мира удовольствии или неудовольствии уже включают в себя представления о различных качествах этих фрагментов, обуславливающих это удовольствие или неудовольствие, а также о соотношении получаемого удовольствия с требуемыми усилиями.

Кроме того, на четвертом этапе подросток начинает понимать целостные жизненные закономерности: причинно-следственные связи между отдельными фрагментами, бывшие основным содержанием познавательной деятельно-

сти человека на предыдущем этапе развития, дополняются построением длинных цепочек взаимосвязей, охватывающих картину мира в целом. Это означает, что каждый фрагмент картины мира уже может быть встроен в некоторое количество таких цепочек. Одни фрагменты являются звеньями всего одной-двух цепочек, другие участвуют в огромном их количестве. Точно так же одни фрагменты участвуют в виде цели, условия или способа действия в одной из осуществляемых подростком деятельности, другие оказывают существенное влияние почти на все его деятельности. Соответственно, и результат взаимодействия с каждым фрагментом будет влиять на разное количество сфер жизни подростка и осуществляемых им деятельности.

Критерий выигрышности-проигрышности, приобретенный на третьем этапе, касался только совершения конкретных действий и получаемых от них выигрышей и платы за их получение. Критерий же итоговой – положительной или отрицательной – значимости предоставляет подростку возможность выстраивать сами эти выигрыши и затраты в длинные и сложные цепочки, увязывающие между собой результаты отдельных действий и даже целостных деятельности. На четвертом этапе подросток начинает осваивать вопрос «зачем мне это?», который в конечном итоге позволяет прояснить субъективный смысл конкретного фрагмента. Один и тот же фрагмент картины мира может оказаться встроенным в несколько различных цепочек – то есть иметь

одновременно сразу несколько смыслов.

Таким образом, применение критерия значимости при оценке различных фрагментов картины мира человека приводит к формированию иерархии результатов оценки с точки зрения целостности самого процесса жизнедеятельности. *чем выше степень включенности фрагмента в разнообразные цепочки причинно-следственных связей, затрагивающих различные сферы картины мира, тем выше его значимость.* У любого человека в картине мира существуют такие фрагменты, изменение или исчезновение которых затронет слишком многие сферы этой картины: именно они и занимают самые верхние позиции в иерархии значимости.

При этом не следует забывать, что значимость может быть как положительной, предполагающей желательность взаимодействия с неким конкретным фрагментом (и, соответственно, мотив добавления, связанный с этим фрагментом), так и отрицательной, формирующей мотив избавления. И та, и другая значимости принимают участие в формировании итоговой иерархии значимостей: фрагмент, максимально неприятный всеми своими качествами и предоставляющий возможность только для субъективно проигрышного взаимодействия, тоже является очень значимым для человека с точки зрения мотива избавления.

Таким образом, оценивание реальности по критерию итоговой значимости имеет два результата: оно формирует, во-первых, итоговый мотив добавления или избавления, а во-

вторых – общую иерархию значимостей различных фрагментов картины мира.

Нормальным состоянием критерия оценки реальности с точки зрения ее положительной или отрицательной значимости можно считать такое, при котором человек, во-первых, соотносит каждый фрагмент с возможно бóльшим количеством собственных действий и деятельности, а во-вторых, делает это независимо от какой бы то ни было предварительной установки.

Для того чтобы критерий значимости сформировался именно таким образом, родителям необходимо соблюдать всего несколько условий:

- самим обладать обоснованным и независимым критерием оценки значимости;
- помогать ребенку видеть взаимные влияния его действий друг на друга и такие же влияния, существующие в жизни других людей;
- помочь ему научиться (в том числе и на собственном примере) задавать самому себе вопрос «зачем я это делаю?» и находить ответ на этот вопрос;
- обеспечить ребенку возможность мотивировать его действия и деятельность исключительно его собственными желаниями.

Если этого не происходит, критерий принимает неадекватный вид: человек начинает оценивать значимость каждого нового фрагмента реальности без предварительного ис-

следования по всем предыдущим критериям. Более того, даже качество положительности или отрицательности значимости он определяет, исходя из некоей изначальной установки. Происходит это в следующих случаях:

– когда опыт всей предыдущей жизни подростка складывается таким образом, что его желания обычно не удовлетворяются, то ему оказывается привычнее каждый новый фрагмент реальности априори оценивать как обладающий скорее *отрицательной значимостью*;

– если родители не дают подростку возможности заметить взаимосвязи между различными его действиями, не помогают сформировать представления об отдаленных результатах его действий и сами не задают себе вопрос «зачем я это делаю?», то с учетом нарушений оси удовольствия-неудовольствия на предыдущих этапах он начинает *недооценивать значимость различных фрагментов окружающей его реальности*;

– если усилиями родителей жизнь подростка складывалась удачно без особых его усилий, т.е. за счет усилий его родителей, то он начинает каждый новый фрагмент реальности априори оценивать как обладающий скорее *положительной значимостью*;

– когда родители придают любому действию подростка глобальную значимость, навязывают ему соответствие между успешностью его действий и родительским здоровьем и благополучием и любым другим способом преувеличива-

ют значимость событий, предметов и действий, имеющих место в жизни подростка, то для него *каждое действие и каждый фрагмент реальности начинают восприниматься избыточно значимыми*.

Впрочем, если первые три этапа прошли для подростка без сколько-нибудь значимых потерь, то серьезно нарушить его личностное развитие на четвертом этапе практически невозможно.

8.3. Базовое умение рефлексировать свою жизнедеятельность

В описании приобретений первых трех этапов раннего личностного развития ребенка легко заметить две закономерности. Во-первых, осваиваемые на каждом этапе инструмент создания картины мира, критерий оценки и базовое умение четко соотносятся между собой, так как их возникновение обусловлено одними и теми же событиями, происходящими с ребенком на соответствующем этапе. Во-вторых, внутри каждой из трех составных частей личности – картины мира, жизненной позиции и набора базовых умений – существует закономерная связь между приобретениями различных этапов развития. Как нам уже известно, на первом этапе человек приобретает умение чувствовать самого себя, на втором – умение чувствовать себя во взаимосвязи с окружающим миром и, наконец, на третьем – умение

строить выгодные взаимодействия с миром. Очевидно, что приобретения внутри картины мира и жизненной позиции человека, осваиваемые на последнем этапе его раннего развития, оказываются своего рода итоговыми, значимыми для построения целостной жизненной стратегии. Последнее базовое умение тоже должно служить решению этой задачи.

Предыдущие три умения обслуживали организацию действий по установлению некоего равновесия между человеком и окружающим его миром: человек сначала определялся с собственными желаниями, затем с условиями реализации этих желаний, а потом – со способами их реализации. Логично предположить, что четвертое умение должно давать человеку возможность анализировать и при необходимости корректировать всю деятельность по реализации его желаний.

Это значит, что на четвертом этапе человек должен освоить способность строить наиболее общие, принципиальные алгоритмы решения жизненных задач. И в этом процессе понимание жизненных закономерностей (стратегический способ организации картины мира) отвечает за представление об условиях, критерий значимости (итоговый критерий оценки внутри жизненной позиции) – за постановку целей, а базовое умение *рефлексировать свою жизнедеятельность* – за анализ, обобщение и необходимую коррекцию принципиальных способов решения жизненных задач. Таким образом, *рефлексию* — последнее базовое умение – можно определить *как исследование человеком собствен-*

ных способов решения жизненных задач с целью их коррекции и обобщения.

На первом этапе жизни ребенка он сам и окружающий мир представлены для него в виде некоей единой сущности. На втором этапе в его мироощущении появляется уже две сущности – «Я» и «не-Я», на третьем первая из них становится главной. На четвертом же этапе появляется третья сущность – та, которую мы подразумеваем, произнося выражение «посмотреть на себя со стороны». Деятельность этой – третьей – сущности, собственно говоря, и является рефлексией.

Нормальное функционирование последнего базового умения заключается в том, что человек систематически исследует собственные действия и процесс их протекания, решая в ходе этого исследования две основные задачи:

- поиск неадекватности используемых им способов действий и их результатов и проведение необходимой коррекции;

- обобщение и осмысление способов совершения и результатов действий до уровня принципиальных алгоритмов, пригодных для решения целого класса жизненных задач.

Результатом применения четвертого базового умения всегда становится расширение, уточнение или коррекция картины мира человека. Более того, именно в процессе постоянной и эффективной рефлексии человек сам для себя становится предметом, вызывающим неиссякаемый интерес.

Однако влиянию рефлексии подвержена и жизненная позиция человека: изменение в результате рефлексии любого фрагмента картины мира приводит к изменению отношения к этому фрагменту. Отдельному исследованию и коррекции в процессе рефлексии могут быть подвергнуты и сами критерии оценки реальности.

Для освоения подростком последнего базового умения достаточно постоянного участия близких взрослых в осмыслении им происходящего, а также обсуждения с ним их собственного опыта рефлексии. Если родители этого не делают, возможны два варианта нарушения процесса освоения подростком умения рефлексировать.

В одном случае подросток заменяет целенаправленную и результативную рефлексия процессом бесконечного «пережевывания» происходящих с ним событий, поскольку не сформировано представление о необходимости получения конкретных результатов рефлексии. Во втором он не получает не только возможности такого исследования, но и представления о его полезности. Иными словами, процесс постановки перед самим собой некоторых вопросов имеет место, но активный поиск ответов на них подменяется неким ожиданием ответов.

А теперь давайте попробуем кратко подытожить все, что было сказано выше о периодизации происходящего с человеком в период его раннего личностного развития:

Первый этап раннего личностного развития

КАРТИНА МИРА	Освоение	Приобретение собственных впечатлений о различных фрагментах реальности. Картина мира - совокупность впечатлений
ЖИЗНЕННАЯ ПОЗИЦИЯ	Критерий оценки удовольствия-неудовольствия	Мотивация формируется на основе удовольствия или неудовольствия ребенка от взаимодействия с неким фрагментом
БАЗОВЫЕ УМЕНИЯ	Умение чувствовать себя	Понимание собственных потребностей и желаний. В структуре задачи: обеспечение желаемого результата

Второй этап раннего личностного развития

КАРТИНА МИРА	Определение	Впечатления опосредуются своими названиями и становятся собственно представлениями. Картина мира - совокупность представлений
ЖИЗНЕННАЯ ПОЗИЦИЯ	Критерий качественной дифференциации и удовольствия-неудовольствия	Мотивация начинает учитывать оценки различных качеств фрагмента и доставляемого этими качествами удовольствия - неудовольствия
БАЗОВЫЕ УМЕНИЯ	Умение осознавать реальность	Одновременное, непрерывное и целостное восприятие всех имеющихся представлений и отношений к ним. В структуре задачи: обеспечение понимания условий решения

Третий этап раннего личностного развития

КАРТИНА МИРА	Установление причинно- следственных связей	Представления организуются в цепочки причинно-следственных связей. Картина мира - совокупность представлений, объединенных причинно- следственными связями
ЖИЗНЕННАЯ ПОЗИЦИЯ	Критерий оценки выигрышности- проигрышности	Мотивация учитывает соотнесения удовольствия, получаемого от взаимодействия с фрагментом, и цены этого взаимодействия
БАЗОВЫЕ УМЕНИЯ	Умение прилагать усилия	Способность самостоятельно воздействовать на заложенную от природы внутреннюю тенденцию стремления к желаемому. В структуре задачи: обеспечение способов решения

Четвертый этап раннего личностного развития

КАРТИНА МИРА	Понимание наиболее общих жизненных закономерностей	Среди причинно-следственных связей выделяются самые общие закономерности. Картина мира - целостность, состоящая из определенных представлений, обеспеченных собственным опытом и соединенных между собой адекватными причинно-следственными связями
ЖИЗНЕННАЯ ПОЗИЦИЯ	Критерий оценки положительной-отрицательной значимости	Мотивация формируется на основе оценки общей выигрышности или проигрышности взаимодействия с неким фрагментом. Положительная значимость (количественно и качественно приятные и выигрышные фрагменты) формирует мотив добавления, отрицательная (неприятные и проигрышные) – мотив избавления
БАЗОВЫЕ УМЕНИЯ	Умение рефлексировать	Исследование собственных способов решения жизненных задач с целью их коррекции и обобщения. Обеспечение процесса коррекции своих действий, конструктивная трансформация картины мира и жизненной позиции и формирование принципиальных алгоритмов решения жизненных задач

В следующей таблице показано, что происходит в различных сферах жизнедеятельности ребенка на разных этапах его развития:

Когнитивная сфера	
Первый этап	Впечатление
Второй этап	Представление
Третий этап	Последовательность представлений
Четвертый этап	Система представлений
Эмоциональная сфера	
Первый этап	Состояние (скалярное аутичное переживание)
Второй этап	Чувство (векторное переживание, определяемое словом) Добавляется дифференциация удовольствия-неудовольствия
Третий этап	Отношение (устойчивое векторное переживание, определяемое целостным образом чего-либо) Добавляются моральные, эстетические, отсроченные переживания
Четвертый этап	Отношение к себе в соотношении с окружающим миром (как функция от приобретений предыдущих этапов)
Поведенческая сфера	
Первый этап	Движение
Второй этап	Действие
Третий этап	Деятельность
Четвертый этап	Жизнедеятельность

И напоследок – еще одна таблица, на которой показана общую суть всех приобретений каждого этапа раннего личностного развития – просто для удобства практической работы:

Этап	Принципиальное содержание этапа
1	Формирование способов выделения желаемого в рамках существующей реальности
2	Формирование способов взаимодействия с внешними условиями достижения желаемого
3	Формирование эффективных способов достижения желаемого в рамках существующей реальности
4	Формирование устойчивого способа взаимодействия человека со своими желаниями

Глава 9. Классификация личностных нарушений

9.1. Типы личностных нарушений

Если вспомнить все варианты возможных нарушений каждого отдельно взятого инструмента создания картины мира, критерия оценки реальности и базового умения, станет заметно, что все их можно разделить на два принципиально различных типа. Один из них возникает в том случае, когда родители ограничивают процесс овладения каким-либо инструментом, критерием или умением, т. е. фактически **налагают запрет** на само овладение этим приобретением. *Запретом* в данном случае мы называем **любое внешнее ограничивающее воздействие, уклониться от которого ребенок не имеет возможности**. Будем в дальнейшем называть такой тип нарушений **запретным**.

Способы запретить ребенку то или иное действие могут быть разными: прямой и недвусмысленный словесный запрет, молчаливое родительское недовольство, физическое наказание, отсутствие условий для совершения того или иного действия и т. д. При этом очевидно, что есть вещи, безусловно запрещенные для маленького ребенка, – однако в случае адекватного воспитания таких безусловных запре-

тов существует очень немного: к ним относятся только запреты на действия ребенка, опасные для его жизни. В норме все остальные действия родители могут пресекать за счет предоставления ребенку конкретного выбора: ты можешь то-то и то-то сделать, но тогда наступят такие-то и такие-то последствия – причем последствия совершенно естественные, а не произвольно налагаемые родителями наказания.

Без какого бы то ни было объяснения такие запреты могут предъявляться только совсем маленьким детям, которые в силу возраста никакие объяснения понять и принять не способны. Однако с определенного возраста такие запреты сами по себе становятся для ребенка понятными и вполне объяснимыми – разумеется, только в том случае, если они с самого начала были адекватными и обоснованными.

Если же неадекватные запреты все-таки имели место в жизни ребенка, то они неизбежно окажут серьезное деформирующее влияние на формирование и инструментов создания картины мира, и критериев оценки реальности, и базовых умений.

Например, при овладении ребенком таким инструментом создания картины мира, как освоение, родители могут различными способами не создавать ребенку условий для всестороннего исследования окружающего мира (что в конечном итоге равнозначно запрету на сам процесс исследования), и в результате процесс освоения этого мира станет для него крайне затрудненным и неприятным. В результате ре-

бенок привыкнет оценивать каждый новый для него фрагмент реальности скорее как неприятный (поскольку неприятным был сам процесс его освоения). В дальнейшем у ребенка не окажется возможности испытывать различные переживания по поводу недоступных для него фрагментов реальности. Таким образом, *все три одновременно и параллельно возникающих элемента трех составных частей личности окажутся нарушенными одним и тем же образом.*

Второй тип нарушений имеет место в том случае, когда родители *навязывают* ребенку определенный способ овладения каким-то инструментом или умением; назовем такое нарушение *долговым*. Под *долгом* мы понимаем *любое внешнее воздействие, навязывающее ребенку определенный способ восприятия, понимания, оценивания или действия, уклониться от которого ребенок не имеет возможности.*

Способы навязать что-либо ребенку также весьма разнообразны: прямая попытка посредством физической силы заставить ребенка что-то сделать, поощрение только тех действий ребенка, которые почему-то кажутся родителям предпочтительными, чрезмерно навязчивое предложение ребенку собственной точки зрения родителей на ту или иную сторону реальности, избыточная помощь и т. д.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.