

Идентификация «с отцовской фигурой» в контексте развития самоидентичности детей в возрасте 3–5 лет

Н.С. Бурлакова МГУ имени М.В.Ломоносова. Москва, Россия.

Поступила 15 декабря 2013/ Принята к публикации: 23 декабря 2013

Identification with «father figure» in the context of child self-identity at 3-5 year age

Natalia S. Burlakova Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received: December 15, 2013 / Accepted for publication: December 23, 2013

В статье представлен теоретический анализ роли идентификации «с отцовской фигурой» с присущими ей символическими функциями в развитии и становлении самоидентичности ребенка. Особое внимание уделяется возможностям применения идей культурно-исторической психологии и современной психотерапевтически ориентированной психодинамической психологии в изучении процессов интериоризации и идентификации. Эмпирическое исследование проводилось с детьми 3–4 и 4–5 лет на материале Детского Апперцептивного Теста (САТ) С. и Л. Беллак. Применялись методы феноменологического анализа, элементы контент-анализа применительно к результатам восприятия, проективным комментариям и рассказам детей после предъявления им третьей таблицы САТ С и Л. Беллак, а также качественный анализ данных наблюдения за поведением детей. Полученные результаты позволили обнаружить смену категоризации восприятия «отцовской фигуры», что является внешним маркером более глубоких процессов идентификации. На конкретном материале обсуждаются качественные трансформации содержания процесса идентификации с «отцовской фигурой» с учетом возрастных изменений, а также вопрос о механизме идентификации и процессе присвоения соответствующего эмоционального опыта. Посредством идентификации «с отцовской фигурой» изначально агрессивное самоутверждение ребенка получает значимую и социально принятую форму для своего проявления, что знаменует собой важный этап в развитии самоидентичности.

Ключевые слова: развитие, самоидентичность, самосознание, идентификация, отцовская фигура, диалогический подход, проекция, рассказы детей дошкольного возраста, САТ.

The paper presents a theoretical analysis of the role of identification with «father figure» on a par with its symbolic functions in the development and formation of child self-identity. Particular attention is paid to the potential application of cultural historical psychology and modern psychotherapeutic approach in studying the processes of internalization and identification. The empirical study was conducted in 3-4 and 4-5 years children using Children's Apperception Test (CAT) by S. Bellak and L. Bellak. The Methods of phenomenological analysis were used, elements of content analysis were applied to the results of perception, projective comments and stories of children after the third CAT table by S. Bellak and L. Bellak was produced to them, and also qualitative analysis of child behaviour are presented. The results have revealed the change of «father figure» perception, which is an external marker of identification deeper processes. Particular material gives basis to discuss qualitative transformation of «father figure» identification taking into account age-related categories, and also the mechanism of identifying and assigning the appropriate emotional experience. By identifying the «father figure» as prior aggressive category the child affirmation receives a meaningful and socially accepted form of manifestation that marks an important stage in the development of self-identity.

Keywords: development, self-identity, self-awareness, father figure, dialogic approach, projection, stories of children of preschool age, CAT.

В современной психологии по-прежнему остается нерешенным вопрос о содержании, механизмах и способах развития. Существует многообразие подходов, где этот вопрос рассматривается с самых разных теоретических позиций. В отечественной психологии вопрос о сущности и механизмах психологического развития ребенка обсуждался неоднократно (Выготский, 1983; Гальперин, 1998; Эльконин, 1989; Божович, 1968; Лисина, 1986; Карабанова, 2007). В традиции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского особое значение придавалось изучению интериоризации внешнего социального опыта, его переходу «извне внутрь» и особенностям его присвоения ребенком. В зарубежной психотерапевтически ориентированной глубинной психологии в основном анализировался внутренний опыт и его осознание, этот опыт также является культурным и социальным, но открывается взору исследователя в рамках процессов, идущих «изнутри-вовне» (Олешкевич, 2011). Интеграция же этих двух подходов может значительно обогатить исследования в контексте культурно-исторической психологии.

Идея интериоризации разрабатывалась в отечественной психологии преимущественно по отношению к проблемам обучения, формирования мышления и во многом касалась освоения социального опыта как некоторого безличного процесса. По ряду социальных и культурных причин гораздо меньшее внимание в отечественных исследованиях уделялось изучению конкретных механизмов интериоризации и анализу процесса того, как эмоциональное отношение родителей с ребенком становится его внутренним самоотношением, «входит» в самосознание, самоидентичность, а также выделению определенных культурных содержаний, подлежащих такого рода интериоризации.

Устойчивый исследовательский интерес к изучению семьи и семейных отношений, влияния стиля семейного воспитания, родительских установок на развитие личности ребенка (Карабанова, 2001; Семья в психологической консультации, 1989; Эйдемиллер, 2003; Печникова, 2008) относительно недавно обогатился изучением типа привязанности, анализируя который можно подойти к пониманию индивидуализации психического развития и его типологии (Бурменская 2009; Захарова, 2013). Важным направлением исследований в современной психологии является также изучение идентификации как своего рода первичного психологического конструкта организации развития ребенка, становления его самосознания и идентичности (Захаров, 1982; Столин, 1983). Общаясь и воспитывая своего ребенка, мать и отец сознательно или бессознательно передают культурный и социальный опыт. Этот опыт может быть усвоен в том случае, если созданы условия для идентификации со значимым взрослым, т.е. условия для восприятия ребенком соответствующего образа для идентификации. Таким образом, логика развития, согласно точке зрения Л.С. Выготского, предполагает изучение происхождения отношения ребенка к самому себе из внешне пред-

блюдать вовне, наблюдая, например, реальную мать и особенности ее отношений с ребенком, но этот же образ можно изучать и как внутренний процесс. Отметим, что изучение идентификации «со стороны самого ребенка» и структуры его самосознания в процессе возрастной трансформации достаточно сложно и остается по-прежнему недостаточно исследованным.

В ряде публикаций (Бурлакова, 2001, 2008) нами была теоретически обоснована и эмпирически доказана возможность изучения развития ребенка, а также его нарушений с двух исследовательских позиций, идущих навстречу друг другу, взаимоотточняющих и взаимопроверяющих – с позиции описания развития изнутри, с феноменологической точки зрения (изучение внутренних диалогов в самосознании) и с позиции извне (проекция внутренних диалогов в определенные объектные структуры: восприятие, рассказ, характер внешнего диалога с экспериментатором). Таким образом, возможно описание не только внешней формы, но и внутреннего механизма, благодаря которому происходит акт развития. Данный исследовательский подход позволяет перейти от статической модели к развивающейся и соответствует определенной диалектике развития ребенка.

По ряду социальных и культурных причин гораздо меньшее внимание в отечественных исследованиях уделялось изучению конкретных механизмов интериоризации и анализу процесса того, как эмоциональное отношение родителей с ребенком становится его внутренним самоотношением, «входит» в самосознание, самоидентичность

ставленных отношений родителей и ребенка (прежде всего, отношения матери к ребенку) с опорой на интроецированный и интериоризированный образ значимого взрослого. В этом смысле понятие идентификации является как бы одновременно и внешним и внутренним. Идентификацию можно проследить на-

Развитие представляет собой не просто процесс спонтанного развертывания внутренних потенциальных возможностей, но и систематические заимствования внешнего материала, «впитывание» эмоциональных отношений к ребенку и социальных позиций по отношению к нему других людей (Выготский, 1983; Божович, 1968; Бахтин, 1979). В рамках данного исследования мы также следовали обозначенным принципам.

Особую важность в данном контексте несут идеи Л.С. Выготского об овладении собственной психикой и процессами своего поведения в истории культурного развития ребенка, которые актуальны и применимы не только при изучении таких высших психических функций как память, мышление и пр., но могут быть



Наталья Семеновна Бурлакова – кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Имеет более 70 публикаций
E-mail: naburlakova@yandex.ru

использованы и по отношению к интегративным личностным образованиям, каковым является эмоциональный опыт ребенка. Ранее предметом нашего исследования были структура и динамика социальных оппозиций Я – Другой в самосознании ребенка дошкольного возраста (от 3 до 7 лет), а также их связь с процессами «зависимости– эмансипации» и процессами идентификации с родительскими фигурами (Бурлакова, Олешкевич 2001). Наше следующее исследование продолжает обозначенную логику исследований, выполненных на методологическом стыке идей Л.С. Выготского (Выготский, 1983), М.М. Бахтина (Бахтин, 1979) и современных психоаналитических концепций. Задача данной статьи состоит в том, чтобы на материале эмпирического исследования эмоционального опыта детей 3–4 и 4–5 лет, актуализированного в ответ на специфический проективный стимул, уяснить качественные трансформации содержания процесса идентификации с отцовской фигурой, а также ответить на вопрос о том, как происходит идентификация и процесс присвоения соответствующего опыта, т.е. рассмотреть механизм данного процесса.

На современном этапе исследований интерес к личности отца возрождается вновь в контексте все более целостного рассмотрения структуры и характера межличностных отношений (в том числе, и бессознательно протекающих), в которые погружен ребенок с самого начала своей жизни

Период от 3 до 5 лет, находящийся в фокусе нашего внимания, по мнению многих авторов, наиболее бурный в становлении личности ребенка. Отметим, что при обращении к нему нас интересовала не его психосексуальная подоплека (согласно психодинамической психологии это время возникновения и разрешения Эдипова комплекса), но структура и развитие самосознания и самоидентичности, где образ себя и образ Другого, диалектически связанные друг с другом, подвергаются существенной трансформации.

Представим основные линии рассмотрения значения отцовской фигуры для психической жизни ребенка по данным литературы. В обозначенный возрастной период фундаментальным по своей важности процессом является переход от двусторонних, диадических отношений ребенка и матери к трехсторонним или треугольным отношениям, куда вклю-

чается отец. Это время, поэтически названное процессом «создания души», «символом ясного осознания своей натуры» (Loewald, 1985) столь значимо именно потому, что при благополучном завершении этого периода развития у ребенка возникает особое достаточно интегрированное чувство собственной идентичности, которое ранее ему не было присуще.

В исторической перспективе можно говорить о специфическом цикле развития психологического знания о роли отца в психической жизни ребенка. Разработка представления об отцовской фигуре в традиционном психоанализе, где акцентируются прежде всего запретительная функция отца, а также обусловленная психосексуальными импульсами ситуация соперничества с ним со стороны ребенка в период Эдипова комплекса (Фрейд, 1990), на какое-то время перестает быть фокусом научных исследований и сменяется увлеченным изучением «аффективного климата в диаде мать–ребенок» и значимости роли матери в становлении фундамента Я (Klein, 1975; Mahler, Pine, Bergman, 1975; Winnicott, 1965, 1971). На современном этапе исследований интерес к личности отца

возрождается вновь в контексте все более целостного рассмотрения структуры и характера межличностных отношений (в том числе, и бессознательно протекающих), в которые погружен ребенок с самого начала своей жизни (Abelin, 1976; Tyson, 1982). Например, в рамках изучения уровня развития Я ребенка на основе детального тщательного наблюдения поведенческих проявлений малых детей складывающихся контактов с матерью (Mahler, Pine, Bergman, 1975) получены убедительные данные о крайне важной катализирующей функции отца в процессе отделения и повторного сближения с матерью во время подфазы «отделения и воссоединения вновь» фазы «сепарации–индивидуации», что относится примерно к середине второго года жизни детей (Abelin, 1971, 1976). Все большее число зарубежных исследователей (Chasseguet Smirgel, 1986; Freud A., 1942) подчеркивают, что отец искон-

но присутствует в жизни ребенка и взаимодействие с ним лежит в истоках зарождения некоторого изначального «ядра идентичности».

Смещение акцента в психоаналитических информированных исследованиях ко все более разностороннему рассмотрению семейных отношений происходит не без влияния (часто нерелевантного авторами) интегративных процессов в науке и идей системного подхода, а также в связи с относительно недавно появившимся научным предметом, каковым является самоидентичность (Э. Эриксон, Э. Джекобсон, П. Гринэкр, О. Кенберг), в рамках изучения которой подчеркиваются социокультурные источники развития в противовес интрапсихическим и инстинктивным.

Психоаналитическое рассмотрение отцовской фигуры в контексте современных представлений о межличностном взаимодействии (включая и бессознательно протекающие процессы общения между родителями и ребенком) переключается с традиционно развиваемыми в отечественной психологии идеями становления Я в общении со значимыми Другими, с идеями о диалогической природе самосознания и о его генезе, истоки которых содержатся в работах М.М. Бахтина (Бахтин, 1979) и Л.С. Выготского (Выготский, 1983). Базовый диалог «ребенок–мать», лежащий в основе самосознания и самоидентичности ребенка, а впоследствии и взрослого человека (Бурлакова, 1996; Соколова, Бурлакова, 1997; Соколова, Бурлакова, Леонтиу, 2001), проникнут отголосками и более широкой диалогической системы отношений, куда, безусловно, включается и отец. Для каждой женщины вынашиваемый и рождаемый ребенок – это ребенок определенного мужчины. Даже если отец не живет в семье, отношение к нему (а через это и ко всему мужскому) так или иначе присутствует во взаимоотношениях матери и ребенка, так что отец в первые месяцы жизни приходит к ребенку посредством матери, «через мать». Специфический «взгляд» на мужа и отца ребенка в той или иной мере обязательно присутствует в материнском отношении к ребенку. В отечественной клинико-психологической традиции широко обсуждаются многочисленные примеры того, как ребенок может быть бессознательно, а зачастую и вполне осознанно отвергаем матерью в случае обостренных

конфликтных отношений с его отцом, особенно если ребенок внешне или по характеру поведения схож со своим отцом (Захаров, 1988). В этом контексте изначально присутствие отца, преломленное во взгляде, жестях, голосе матери, ощущается ребенком с самых ранних моментов его жизни, включая и внутриутробное развитие. Это подтверждается данными объективного наблюдения за младенцами, по-разному реагирующими на мать и отца буквально в первые месяцы жизни (Lamb, 1976).

Таким образом, следует различать влияние отца «через» мать и ее отношение к ребенку и непосредственное влияние отца, которое тоже может быть достаточно ранним. Это особенно актуально в связи с появившимися в XX веке и все более углубляющимися процессами женской эмансипации и развития равноправной демократической структуры семьи. В данном случае речь идет о роли именно реального отца и реальной матери, которые необходимо отличать от соответствующих культурно-психологических функций или, шире, функций отцовского и материнского элемента в психике.

Современная дискуссия по поводу роли отцовской фигуры и символического характера отцовских функций в становлении самоидентичности ребенка подпитывается многочисленными клинико-психологическими исследованиями, в которых выявляется и акцентируется значимость «отцовского фактора» в возникновении психозов, тяжелой личностной патологии, психосоматических расстройств (Крейслер, 2002; Lids, Cornelison, Fleck, Terry, 1957; Pumnam, 1955; Alanen, 1960). Выделим по данным вышеупомянутых авторов наиболее значимые для становления самоидентичности ребенка символические функции, выполняемые отцом. Прежде всего, это функция структурирования, введения основных запретов и ограничений, позволяющих ребенку обратиться к широкой социальной реальности и другим людям. Отцовская фигура, изначально уязвляющая нарциссическое всемогущество, в дальнейшем позволяет ребенку преодолеть чувство неполноценности, способствуя процессам самооценки и самоуважения, в большей мере ориентированным на реальность, создавая необходимое пространство защищенности, позволяющее двигаться в сторону взросления и перехода к более зрелому

способу личностного функционирования и автономии. Именно запреты отца, сила, проявление его власти и в широком смысле потентности позволяют ребенку раз и навсегда отказаться от фантазий о слиянии с матерью. В связи с этим, фигуру отца, свободного от симбиотических отношений с матерью, рассматривают в контексте обсуждения появляющихся у ребенка возможностей (ориентируясь на отца, он начинает делать сам для себя то, что раньше делала для него мать), а также в плане развития мира символов. Это способствует осознанию ценности матери и упрочению все более четко осознаваемых личных границ, а также собственных возможностей. Безусловно, этот процесс

Следует различать влияние отца «через» мать и ее отношение к ребенку и непосредственное влияние отца, которое тоже может быть достаточно ранним

связан с определенной долей фрустрации, которую несет с собой соприкосновение с отцом, без которой дальнейшее развитие вряд ли было бы возможным.

Отцовские функции в связи с этим традиционно противопоставляются материнским, основными из которых являются признание безусловной ценности бытия своего ребенка, любовь «просто так», «ни за что» (Э. Фромм, 2007) что создает некоторый базовый опыт существования, «наипростейший опыт бытия», а также предоставляет ребенку «первичную материнскую заботу» (Winnicott, 1965),

Отцовская фигура, изначально уязвляющая нарциссическое всемогущество, в дальнейшем позволяет ребенку преодолеть чувство неполноценности, способствуя процессам самооценки и самоуважения, в большей мере ориентированным на реальность

которая лежит в основе первичной идентичности ребенка, а затем и результирует в его Я. Однако проблема выделения, казалось бы, столь различающихся между собой функций отца и матери, по нашему мнению, значительно усложняется тем фактом, что в реальной жизни отцовские и материнские функции часто слеплены, дополняют друг друга и могут выполняться по совокупности как реальной матерью, так и реальным отцом, что связано с широкими культурными процессами, происходящими в обществе. Например, элемент фрустрации, содержащийся в понятии «достаточно хорошей матери» Д.В. Винникотта (Winnicott, 1971) (где

подчеркивается, что «достаточно хорошая мать» не только удовлетворяет, но и выборочно фрустрирует потребности ребенка), может быть отнесен изначально к мужской функции, которая тем не менее реализуется в отношениях матери и ребенка и затем постепенно, шаг за шагом внедряется в отношения ребенка и отца. Кроме того, согласно тому же Д.В. Винникотту (Winnicott, 1989), который пытается описать реальность изнутри видения ребенка, даже материнская грудь (так называемый частичный объект, с которым младенец имеет дело с первого дня своего существования) может быть «нагружена» преимущественно женским либо мужским элементом.

Данную проблему можно рассматривать также с внешней «объективной» точки зрения, задаваясь вопросом о том, каким образом «производятся» те психические элементы, о которых говорит Д.В. Винникотт. Тогда вопрос касается базовых функций воспитательного процесса, центральными из которых являются функция материнского удовлетворения и функция отцовской фрустрации.

Если предположить, что «материнский, женский» элемент, как уже говорилось, состоит в принятии и подкреплении проявлений ребенка как таковых,

в то время как отцовский элемент состоит в фрустрации, а впоследствии в запретах различного рода, то этот элемент в процессе развития постепенно, шаг за шагом включается во взаимодействие матери с ребенком при нормальном развитии взаимоотношений. Затем аналогичную функцию начинает выполнять отец и посредством влияния на мать, и непосредственно, кроме того, он может выполнять и материнские функции. Позднее могут возникнуть ситуации, когда роли отца и матери меняются местами: отец будет, безусловно, принимать непосредственные проявления ребенка, а мать – выполнять функции структура-

Отец и реализуемые им символические функции являются чрезвычайно важными для становления и укрепления самоидентичности ребенка, делая возможным переход от симбиотической слитности с матерью, нарциссического всемогущества к большему соприкосновению с реальностью и социальными оценками

ции и фрустрации. Вышесказанное не отменяет значимости изучения эмпирической роли матери и отца.

Подытожим сказанное. Отец и реализуемые им символические функции являются чрезвычайно важными для становления и укрепления самоидентичности ребенка, делая возможным переход от симбиотической слитности с матерью, нарциссического всемогущества к большему соприкосновению с реальностью и социальными оценками, что позволяет ребенку научиться жить в широком социальном мире с его принципами и законами. В значительной мере образ себя и образ Другого, в том числе, в плане широко обсуждаемого в литературе процесса ментализации, рефлексивного понимания внутреннего мира Другого (Fonagy, Gergely, Jurist, Target, 2002) формируются у ребенка под влиянием отцовских функций. Это происходит не через идущее

чтобы развитие осуществилось в этом направлении, ребенок должен пройти этап идентификации с отцом, «присвоить» его образ, овладеть внутренним опытом, который связан с отцовской (и шире – мужской) фигурой, и делая важнейший шаг в движении к дифференцированной, сложноорганизованной структуре, какой является зрелая самоидентичность (Соколова, Бурлакова, Леонтиу, 2001).

Исследование проводилось с детьми 3–4 и 4–5 лет на базе детского сада г. Москвы. Все дети посещали детский сад и в целом были адаптированы к нему. У детей отсутствовали выраженные проблемы с состоянием здоровья, их физическое и интеллектуальное развитие соответствовало диапазону возрастной нормы.

Возраст	Кол-во обследуемых детей	Из них кол-во мальчиков	Из них кол-во девочек
3–4 года	40 (100%)	19 (48%)	21 (52%)
4–5 лет	44 (100%)	19 (43%)	25 (57%)

Таблица 1. Сведения об обследуемых детях.

извне давление либо интроспекцию внешних для ребенка предписаний, при нормальном развитии ребенок находит настоящее удовольствие в актах взросления, символизации, идентификации и подражания. Он проходит ряд стадий на пути формирования новой для него социальной и внутренней реальности. Для того,

Процедура проведения Детского Апперцептивного Теста (САТ) включала рефлексированную коммуникативную активность психолога, ее целью являлась актуализация внутреннего опыта ребенка. Мы не имеем возможности подробно описывать в рамках данной статьи особенности активности экспериментатора, специ-

Категории	Дети 3–4 лет (бас. /%)	дети 4–5 лет (абс. /%)
Лев	29 (72,5%)	36 (81,8%)
Тигр	3 (7,5%)	6 (13,6%)
Волк	2 (5%)	
Социализированные единич. Ответы («дедушка лев» и т.п.)	4 (10%)	1 (2,3%)
Другие единич. ответы	2 (5%)	1 (2,3%)
Всего	40 (100%)	44 (100%)
Мышка	13 (32,5%)	17 (38,6%)
Белочка	2(5%)	1 (2,3%)
Другие единич. Варианты	3(7,5%)	2 (4,6%)
Всего детей, замечающих мышку	18 (45%)	20 (45,5%)

Таблица 2. Восприятие персонажей 3 таблицы САТ детьми двух возрастных групп.

фическим образом «встраивающегося» во внутренний диалог ребенка, подробно вариант проведения методики был описан нами (Бурлакова, Олешкевич 2001). Использовались методы феноменологического анализа, элементы контент-анализа применительно к результатам восприятия, комментариям и рассказам детей после предъявления им третьей таблицы Детского Апперцептивного Теста (САТ) С.и Л. Беллак, а также качественный анализ данных наблюдения за поведением детей. Развернутое обоснование, этапы и методы исследования развития самосознания детей на материале детской проективной продукции с приведением соответствующих данных и образцов содержатся в ранее изданной нашей книге (Бурлакова, Олешкевич 2001). В своем анализе мы фокусировались на особенностях овладения детьми эмоциональным опытом в связи с развитием восприятия символической мужской фигуры в их проективных ответах, высказанных при предъявлении таблицы САТ. Особую значимость здесь представляла третья таблица, поскольку данный проективный стимул, по мнению как авторов данной методики (С. и Л. Беллак), так и многочисленных исследователей, отсылает к изучению символической фигуры отца и характеру идентификации с ним. Ставя перед собой задачу анализа, прежде всего, не характера восприятия реального отца, а развития «отцовских, мужских» образов и их функций, а также их качественных трансформаций, обусловленных возрастом, мы специально не исследовали нашу выборку с точки зрения реальной семейной ситуации, в которой развивается ребенок. Мы полагали, что, даже если ребенок растет без отца и при этом по развитию соответствует возрастным нормам в целом, то эту отцовскую функцию выполняют какие-то иные социальные фигуры, в том числе, и сама мать.

На третьей таблице САТ изображен сидящий в центре на кресле большой лев с характерными «отцовскими» атрибутами (трость, трубка, характерная поза и т.п.), на заднем плане в норке видна маленькая мышка.

Основные результаты.

Приведем основные результаты детского восприятия и проективного рассказа по указанной таблице САТ.

Обратимся к результатам восприятия детьми группы 3–4 лет и группы 4–5 лет центрального персонажа (льва), изображенного на картине САТ.

Качественное описание результатов и их обсуждение

Дети 3–4 лет

В 3–4 года оппозиция «большой лев–маленькая мышка» присутствует неявно в большинстве рассказов, выражаясь либо через заострение полюса «огромного», «большого» льва, либо через уменьшительное обозначение персонажей «ребеночек», «белочка», «мышка» (4 детей добавляют, что мышка «маленькая»). Лев и мышка изолированы друг от друга и не взаимодействуют между собой. Это связано с тем, что дети неспособны канализировать тревогу в объектные отношения, изображенные на картинке (ведь большой лев при развитии сюжета непременно съест мышку). Детское стремление к поглощению и деструктивности вызывает страх, не позволяющий «сблизить» персонажей.

По характеру намечаемого сюжета, а также эмоционального сопровождения восприятия в действиях ребенка со стимулом (отбрасывание, убегание и пр.) в 25 случаях (52%) присутствует явно или скрыто ощущение угрозы и опасности, но непосредственно в речи «страшным» льва называют 5 человек (12,5%). На примере данного соотношения можно отчетливо видеть, что в данном возрасте оречевленный опыт еще не подчинил и не перестроил опыт непосредственного восприятия (Выготский, 1983), поэтому характер взаимодействия со стимулом необходимо анализировать особо. Можно увидеть, как в процессе такого рода взаимодействия происходит вытеснение страха, какова структура объекта страха. Анализируя эту динамику, возможно определить природу страхов ребенка и механизм их проекции, что позволит реконструировать собственно агрессивный импульс ребенка, спроецированный на картинку. Диспропорция у детей этого возраста между выраженным переживанием страха в связи с данной картинкой и незначительной представленностью этого в речи также свидетельствует об активном вытеснении страхов. Во многом благодаря развитию речи, у детей появ-

Категории	Возраст от 3–4 лет (абс./%, из них девочек/мальчиков Д/М)	Возраст от 4–5 лет (абс./%, из них девочек/мальчиков Д/М)
«Король-лев»	—	1Д (2,3%)
«Старый» или «дедушка лев»	6 (15%) из них 4М и 2Д	6 (13,6%) из них 5М, 1Д
«Большой», «огромный»	1 (2,5%)	6 (13,6%) из них 2М, 4Д
«Плохой»	4 (10%) (3М 1Д)	
«Мохнатый», «пушистый», «волосатый»	—	3 (6,8%) из них 2М, 1Д
«Злой»	1 (2,5%)	10 (22,7%) из них 6М, 4Д
«Рассердился», «грозный»		6 (13,63%) из них 2М, 4Д
Всего («злой»+ «рассердился», «грозный»)	1 (2,5%)	16 (36,33%) из них 8М, 8Д
«Страшный»	Невербализованное ощущение угрозы от стимула 25 (52%) детей, проговаривается в речи 5 (12,5%) детьми	—
Отношение с симпатией («добрый», «хороший», «сильный», «красивый», «умный»)	—	3 (6,8%)

Таблица 3. Основные категории восприятия центрального персонажа льва детьми двух возрастных групп (подчеркнуто соотношение между процентными долями, достигшее достоверного различия, $p < 0,01$).

ляется возможность активно, рационально оформлять, переименовывать объект страха, осуществлять его отрицание и пр.

В шести случаях, говоря о льве, дети спонтанно (либо после вопроса «какой этот лев?») добавляют, что лев «старый» (вариации: «старенький», «лев-дедушка», «лев-бабушка»). «Сниженные» атрибуты льва (старость как немощность) следуют после отстранения картинку и выражения страхов, что указывает на появление определения старости в качестве замещения страха, вызываемого стимулом.

Если сопоставить рассказы, в которых лев называется «старым» с рассказами, где задействован «страшный» лев, то в первом случае можно заметить большую отстраненность, присутствие дистанции и, следовательно, безопасности по отношению к угрожающему стимулу, «социализированность» рассказа, что в совокупности отражает более зрелый вариант совладания с тревогой. При назывании льва «страшным», верх берет более эмоционально-непосредственный план восприятия. Дети могут закрывать или замуривать глаза, а в более зрелом случае – включать в последующий сюжет спасительные фигуры близких родственников (преимущественно «мамы») и др. В двух случаях (у мальчиков) на протяжении одного рассказа встречаются обе обозначенные характеристики льва, при этом первоначально спокойно-отстра-

ненное название льва «старым» сменяется после вопроса экспериментатора, отсылающего к непосредственному эмоциональному восприятию («Нравится ли он тебе?»), на определение «страшный». Далее ребенок поясняет свой ответ: «Не нравится (отворачивается)... Он страшный (захвачен переживанием страха)... У него хвост и ногти... Они царапают, эти ногти!!!». Таким образом, обнаруживается структура защитной реакции, ее реактивный характер. Встречается единственный вариант, в котором повествование о «льве-бабушке» включено в «кровожадный сюжет» явно угрожающего характера, в нем персонаж «может всех съесть», «кровь будет истекать... (зажмуривается) жуть...» и т.д. В данном случае происходит сближение «старости» с темами поедания, «жути» и пр., так как это имеет место в некоторых русских сказках (например, с участием Бабы-яги).

Таким образом, заметно одновременное присутствие двух планов восприятия и повествования детей: непосредственного (угроза, страх быть съеденным) и социализированного, являющегося защитным по отношению к первому плану. Важно, что в данном возрасте эти два плана могут сменять друг друга, страхи могут то подавляться, то прорываться вновь, но ребенок уже активно пытается посредством развивающейся речи справиться с ними. Центральными оппозициями са-

мосознания, исходя из анализа восприятия и последующего повествования, являются: «большой–маленький», «Я–артинка, вызывающая опасность и страх».

Среди желаний льва дети либо спонтанно, либо после вопроса «Что он хочет?» называют желание «съесть, скушать» 14 детей (35%), из них 10 девочек (47,6%) и 4 мальчика (21%). Вариации проявления этого желания могут быть относительно нейтральными по интенсивности – это всегда связано с большей социальной нагруженностью, «окультуренностью», например, «кушать», «есть» сказали 7 человек. Однако у 4 из 7 этих детей за «нейтральностью» по мере развития рассказа начинали проступать черты агрессии и связанного с ней страха. Например, «хочет кушать», а далее «страшный, в зоопарке видел такого», или «хочет покушать тортик», но рассказ заканчивается тем, что «лев съел волка» и т.д. У четырех детей выражение голода и связанной с ним кровожадности выражаются открыто. Например (М), «Он может кусаться ням-ням-ням! (чавкая, агрессивно стуча зубами)... Он мышку любит ням-ням!!!! И съедят! Жуть. И кровь будет истекать на пол (зажмуривается)... Жуть!». Таким образом, заметно выражение агрессивных чувств, импульс поглощения представляет собой базовую фантазию ребенка, на которую затем накладывается социализированный слой восприятия. С учетом существования такой динамики, речевые выражения «кушать», «покушать» являются структурами, покрывающими страх съедения. В сущности же они отражают явную проекцию импульсов самого ребенка. Факт, что стремление льва к поглощению отражает аналогичные импульсы самого ребенка, хотя и в достаточной мере вытесненные, подтверждают прорывающиеся страхи детей в процессе восприятия, явные заминки при рассказывании, достаточно открытое защитное реагирование, проявляющееся непосредственно в речи. Однако по нашим данным можно увидеть, что у девочек защита развита в большей мере, поскольку в их ответах массивнее представлен социализированный (рациональный) пласт восприятия.

Другая сторона субъект-объектной оппозиции (первая представлена, как мы уже говорили, импульсами поглощения) выражается в деструктивности. Девять детей (22,5%) отметили явно деструктив-

ный характер действий льва, например, «хочет кого-нибудь сжечь» (Д); «хочет, чтоб все умерли» (М), «хочет на чело-века наброситься, поцарапать дверь какую-нибудь» (Д), «хочет пугать всех» (М), «царапают ногти, страшный» (М), «людей бьет, хороших бьет вот этой клюшкой» (М) и т.д. В данном случае видна работа механизма: собственная злость (Я злой и хочу разрушить все) сталкивается со страхом наказания и осуждением, что может разрушить самого субъекта, желающего разрушать. И тогда страх собственной деструктивности создает проекцию, в которой ребенок приписывает деструктивные качества мужскому персонажу. В этом контексте тот факт, что в данном возрасте дети в ответах на таблицу № 2 САТ (при помощи которой диагностируется характер идентификации по параметру близости к отцовской или материнской фигуре в ситуации конфликта) по нашим данным (Бурлакова, Олешкевич, 2001), как правило, объединяют себя с матерью и в этом союзе противопоставляются большой отцовской фигуре, означает не что иное, как страх собственной деструктивности и проекцию этого страха на противостоящего мужского персонажа.

Таким образом, в этом возрасте ребенок лишь делает первые попытки к переводу тревоги в речевое пространство, обозначающего характер взаимодействия между нарисованными персонажами. Такие качества изображения, как статичность позы льва, его прямо направленный взгляд, размер не позволяют в полной мере снизить актуализированную тревогу.

Пятеро детей (3М, 2Д) отметили угрожающее, деструктивное поведение льва по отношению к мышке, что отражает способность видеть объектные отношения, представленные в стимуле, как отношения «сильного–слабого» («лев сидит... мамы нет... будет тащить ребеночка из домика» (Д), «Будет выгонять палкой маленького цыпленочка» (Д) и т.п.). Отметим, что дети представляют лишь сторону сильного персонажа, слабая мышка хоть и замечается ими, но остается пассивной, так как в силу выраженности тревоги ребенок еще не в состоянии встать на позицию слабого персонажа.

Пассивность льва: «сидит», «лапу держит», «смотрит телевизор», «отдыхает» и т.п. можно преодолеть, задав вопрос: «Что

будет потом?». Дети могут ответить, например, что «лев будет бежать к белочке... чтоб кушать», «будет лететь на самолете и собачка маленькая будет лететь», «будет играть» и т.д. В сочетании с неприязненным отношением ребенка ко льву (дети прямо или после специального вопроса могут сказать «уберите картинку» или «страшно») вышеупомянутые ответы отражают защитный модус реагирования на ситуацию угрозы путем «переключения внимания» льва на неположенные ситуации события, а также незначительную способность ребенка этого возраста выдерживать длительную фрустрацию, вызываемую проективным стимулом. Как уже говорилось, для этого возраста характерно визуально-действенное проявление динамики чувств (отстранение картинки и т.п.) и крайне редки случаи, когда эта динамика превращается в сюжетную динамику. Например, нам встретились два варианта, в которых дети прибегли к включению более сильного персонажа, нежели лев: «его (льва) съедят змейки» (М), «и волка теперь нету, лев его съел, пойдет обратно» (М). Но все же способности переживать активность маленького персонажа (например, убежание мышки) в данном возрасте еще нет.

Дети 4–5 лет

У детей в возрасте 4–5 лет наблюдается большее единодушие в назывании центрального персонажа, снижается количество «единичных ответов». Ребята, которым около 5 лет, впервые начинают использовать вариант спонтанной прямой отсылки к человеческим персонажам: «дедушка» без добавления «лев», вместо «дедушка-лев», как было в предыдущем возрасте. Обнаруживаются ярко выраженные тенденции к снижению страхов, к рациональному оформлению восприятия и актуализации социальных позиций в нем. Благодаря все большему включению в ответы атрибутов и свойств социального мира, актуализируемых детьми в ответ на предъявленный стимул, появляется способность понимать мир Другого.

В этом возрасте дети более единодушны в назывании «мышки». Число девочек, отмечающих мышку, с возрастом растет: в 3–4 года 10 девочек из 21 (47,6%), в 4–5 лет 15 девочек из 25 (60%), а количество мальчиков – снижается: в 3–4 года 8 мальчиков из 19 (42,1%), в 4–5 лет –

5 мальчиков из 19 (26,3%). В 3–4 года оппозиция «большой маленький» рассматривается детьми преимущественно в плоскости «он большой, а я маленький», что приводит к возникновению непосредственной реакции страха съедения. В 4–5 лет данная оппозиция воспринимается в большей мере как отражающая социальный статус, что вызывает не непосредственный страх («меня кто-то съест, разрушит»), но социальную фрустрацию самооценки: неудовлетворение, уязвление детского нарциссизма.

По данному параметру в группе 4–5-летних детей преобладают девочки, это, скорее всего, связано с тем, что процесс развития у них в целом проходит более плавно, девочки в большей мере настроены на социальный мир и менее болезненно воспринимают фрустрационный момент в оппозиции «большой–маленький». Ситуация конфликта, обозначаемого психоаналитиками как фаза Эдипова комплекса, в меньшей мере подвергается ими вытеснению. Относительно небольшое количество мальчиков, по-видимому, свидетельствует о специфическом протесте и вытеснении «маленькой фигуры» (мальчики как бы «стесятся» того, что они маленькие).

В этом возрасте дети часто характеризуют льва как «злого», «сердитого» – 16 детей (36,4%), в отличие от «страшного» в 3–4 года. Проекция «страшный», отражающая перемещение собственных импульсов на картинку (как мы уже говорили, тема поглощения и деструкции преобладает в этом возрасте), приводит к тому, что ребенок начинает испытывать страх этих импульсов, начинается борьба между собственными устрашающими импульсами ребенка и их проекциями, устремленными на него же. Последующее развитие идет таким образом, что ребенок, чтобы избавиться от невыносимого внутреннего напряжения, начинает обращать агрессию на «мышку». Появляется предметная оппозиция «лев–мышка» и сопутствующая фиксация на различных деталях проективного стимула, что позволяет снизить тревогу. Условием снижения тревоги, подавления страха является их вытеснение и на его основе возникает реактивная идентификация с агрессором (Фрейд А., 1993). Это возможно только на основе

достаточной социализации восприятия и его рационального оформления. Благодаря созданию опосредующих структур, обеспечивающих канализацию аффекта, ребенок может рассматривать динамику отношений персонажей, приобретая достаточно безопасную позицию, в которой он отстоит от персонажей на некотором расстоянии. Но при этом он, так или иначе, идентифицирован с ними, поскольку наблюдается создание рассказа.

Таким образом, мы видим динамику идентификаций. Благодаря процессу рационализации¹ ребенок способен не только отстраниться от страшного стимула, но и идентифицироваться с ним в последующем. В связи с такой структурой идентификаций возможно разотождествление с персонажем, наложение на него определенной рациональной структуры, схемы понимания и, благодаря этому, осознание ценности. Другого и затем, вновь на основе некоторой рефлексии стремление к идентификации с ним. Именно благодаря этой психотехнической динамике и соответствующему развитию процессов идентификации и разотождествления ребенок может встать на позицию Другого, признав его «сердитость» и «злость». Но, анализируя способность к восприятию внутреннего мира Другого ребенком, мы должны учитывать и аналитически прорабатывать тот факт, что в способности ребенка данного возраста к пониманию Другого и сопереживании ему лежат фрустрированные «отцовским элементом» импульсы и последующая их психодинамическая, психотехническая переработка, т.е. развитие (Кляйн, 2001).

С возрастом увеличивается число действованных определений льва, что также отражает процесс идентификации с Другим (максимальным оно будет в следующем возрасте). Если раньше определения давались с позиции извне и были внешними, то в возрасте 4–5 лет определения качеств льва становятся внутренними («злой», «сердитый» и др.). В целом остается восприятие мужской фигуры как в значительной мере негативно окрашенной. Так, дети могут спонтанно сказать, что «он мне не нравится», в добавление к названным качествам. Об этом же свидетельствует большое число действованных отрицательно окрашен-

ных определений. Таким образом, изначально проецируемые вовне негативные определения затем дифференцируются. Если в 3–4 года персонаж воспринимается «страшным», то теперь появляется представление, что лев «не нравится» (т.е. он нехороший, неправильный, такой выбор сделали 6 детей (3М и 3Д). Значит, социально отрицательное выносится вовне, позволяя сохраниться положительной идентификации («он плохой, я хороший»). Важно обратить внимание, что такая проекция возможна только на основе развития положительного самоотношения, сформированного в предыдущие возрастные периоды.

Рассмотрим содержание желаний льва, о которых говорят дети (включены как спонтанно названные, так и последовавшие после вопроса экспериментатора «Что он хочет?»):

- 16 детей (8М, 8Д) говорят о желании льва получить пищу. Относительно нейтральные ответы: «хочет есть», «кушать», «поест») дали 9 детей (4М, 5Д) (число детей возрастает по сравнению с предыдущим возрастом). 7 детей (3Д, 4М) дали ответы, в которых присутствовала неприкрытая агрессия в сочетании с жадностью: «съест», иногда с добавлением частей тела: «с головой», «проглотил, глотает», или «стал есть, потом еще, еще, еще..» и т.п.
- Трое детей (2Д, 1М) считают, что лев имеет деструктивные и агрессивные желания, прямо несвязанные с едой. Например, «он может всех укусить, смотри, какие у него зубы!... плюнуть в мышку!» (Д), «он цветы раздавил» (М), «хочется попасть в драку какую-нибудь» (Д). В данном случае даже в агрессивных желаниях явно появляется социальный момент – желания льва воспринимаются как социально деструктивные и социально наказуемые. В этой ситуации все сильнее проецируется социальный опыт ребенка. Помимо возрастающей социальной окрашенности желаний, появления социальных запретов, начинают звучать корпоративные моменты сотрудничества, появляется интерес к взаимодействию, и в целом позитивный интерес к Другому. Примером этого могут служить такие сформулированные детьми

¹ Здесь и далее по тексту «рационализация» понимается как накладывание социальной = безопасной структуры, характеризующейся способностью к вариации и операциональному использованию, своего рода «посредник», при помощи которого ребенок может делать выбор, осуществлять символические операции.

(6 детей – 4Д, 2М) желания льва: «хотел рассказать сказку про белку» (Д), «хочется поплавать, покупаться» (2М), «хочется погулять, но ему нельзя, он старенький, потом, когда выздоровеет, пойдет...» (Д), «играет в прятки с маленькими львами» (Д), «хочет с мышкой играть... мышка тоже хочет играть» (Д). В одном случае девочка сказала, что «лев хочет стать королем». Эта линия будет развиваться в дальнейших возрастах.

Кроме того, анализ сюжетов позволяет выделить еще некоторые группы ответов, характеризующие такие действия (функции) льва:

- Социально-обусловленный реактивный гнев вполне справедливого толка, регулирующий правила жизни и подчеркивающий границы личной автономии. В данном случае ребенок может встать место Другого, у него начинает формироваться способность смотреть на себя с точки зрения Другого, понимать его внутренний мир, обусловленность его чувств. Например, «не дают спать, сердитый» (Д), «рассердился, кого-то видит злого» (Д), «он злой... когда не послушается ребенок... он ругает... – А что будет дальше? – Ничего не будет, он же может разозлиться» (М);
- Охранительная функция льва: «следит, чтоб никто не пропустил собак, чтоб без собак люди ходили» (Д);
- Ущерб, наносимый льву, или возмездие за его дела. Например, оппозиция «зашел в чужой дом и сидит на кресле – люди пришли и выгнали льва» (М); «лев курит... я думаю, что плохо ему, потому что у него там в желудке чернота...» (Д).

Пытаясь справиться с тревогой, дети идентифицируются с позицией всемогущества, противопоставления себя окружающему миру и, благодаря этому, вытесняют ощущение собственной неполноценности

Варианты, где заостряется внимание на мышке, которой страшен лев, были предоставлены 4 детьми (3Д, 1М): «мышка боится его и из-за этого она не выходит отсюда» (М); «мышке страшно, нужно куда-то спрятаться, чтоб он ее не съел» (Д).

Начинают встречаться пока еще малочисленные определения льва, проникнутые симпатией: «Это лев, это мой брат! (как выясняется позже, брат мальчика по знаку зодиака «лев») Он такой (с восхи-

щением)!!!... Он добрый и на диване сел... и хвост есть, и руки есть и ноги есть... дедушка лев» (М).

Подведем итоги, выделяя этапы в процессе становления образа для идентификации с отцовской фигурой как механизма развития самоидентичности ребенка.

В возрасте 3–4-х лет у детей актуализируются ярко выраженные агрессивные импульсы, приписываемые «мужской фигуре». Они возникают, благодаря наиболее значимой оппозиции в структуре самосознания ребенка этого возраста: «Я хочу!» либо «Я могу!» (импульсы самопроявления, самоутверждения) – Другой, который «для меня» и «служит мне». Данная структура самосознания опирается на опыт удовлетворения потребностей, предоставляемый ребенку матерью, позволяющей использовать себя и преимущества взрослого человека, и поощряющей иллюзорное ощущение мощи и силы у ребенка. В этой ситуации отцовская фигура, символическим образом попирающая это могущество, а также материнская, в том случае если она прибегает к развенчанию иллюзий ребенка, фрустрируя его, воспринимаются последним резко негативно и протестно. Агрессия и деструкция направлены на то, чтобы сохранить мать «для себя», оставить неприкосновенным ощущение безграничной власти и силы над ней, что сопряжено с выраженным страхом потери этой власти и вызывает сильную тревогу. Пытаясь справиться с тревогой, дети идентифицируются с позицией всемогущества, противопоставления себя окружающему миру и, благодаря этому, вытесняют ощущение

собственной неполноценности. Именно поэтому дети этого возраста в большинстве своем, хотя и замечают маленького персонажа (мышку), но не способны занять его позицию и идентифицироваться с ней.

Властные фрустрированные импульсы, деструктивное стремление «проглатывания», проецируемые, в частности, на мужскую фигуру, приводят к тому, что она становится «страшной». Ребенок стремится избежать переживаний тре-

воги, страха, прежде всего изолируя их через буквальное физическое удаление от неприятного. Задача же дальнейшего развития состоит в том, чтобы проработать страшный опыт, овладеть им, приспособив его к задачам взросления.

Проработка агрессивных чувств, проецируемых на «мужскую фигуру», происходит в следующей возрастной группе. В 4–5 лет восприятие ребенка становится в большей мере социально окрашенным и рационально оформленным. Так, «мужской фигуре» приписываются такие социальные предикаты, как способность охранять, обладать иными способностями и являться предметом восхищения, наряду с этим отмечается возможность совершения ошибок (делать что-то не так), а также склонность причинять ущерб другим либо быть лицом, которому наносится ущерб. Благодаря возникновению устойчивых социально окрашенных категорий восприятия, конструированию образа «мужской фигуры» и социального окружения в целом, у ребенка появляется чувство безопасности (защитная функция социальной категоризации и рационализации в наблюдаемом поведении). Это чувство безопасности лежит в основе развития навыков социального мышления и анализа, в основе нового интереса к отцу и социальному сотрудничеству.

Во многом благодаря этому, оппозиция «большой–маленький» интерпретируется ребенком как социальная и культурная оппозиция, что и позволяет, находясь внутри нее, выдерживать фрустрацию. Развитая социальная категоризация вызывает способность понимать «отца» изнутри («злой, сердитый» и пр.) в отличие от отталкивания в предыдущем возрасте («страшный»). Более того, ребенок начинает понимать реактивность, социальную обусловленность внутренних состояний «отца» (он злится, т.к. ребенок не слушает его, или ему не дают спать и пр.). В данном случае ребенок переносит свой личный опыт на отцовскую фигуру (когда-то ребенок злился сам, если его не слушали, ему не разрешали и пр.), после его переработки у него появляется возможность встать на позицию Другого и увидеть смысл его действий изнутри.

На основе результатов наших исследований, можно говорить и о способах, механизма возникновения новообразо-

ваний на пути становления самоидентичности. Та агрессия и импульсивная деструктивность, которые присутствовали в возрасте трех лет, к 4 годам начинают осуждаться социальным окружением и вытесняться. В частности, агрессивно окрашенные импульсы поглощения самого ребенка проецируются на социальное окружение и создают страх по отношению к нему (меня съедят) и этот страх способствует вытеснению. Затем ребенок проецирует осужденные импульсы и оценки поведения на свое ближайшее окружение, прежде всего, на детей, формируя безопасную позицию, при которой он отстоит от наблюдаемого опыта. По нашим наблюдениям и наблюдениям других исследователей дети в возрасте 4–5 лет начинают активно оценивать и «критиковать» других детей, приписывая им собственные отесняемые желания и импульсы. Таким образом, благодаря вынесению всего негативного вовне, формируется внутренняя позиция отстранения и далее негативно определенный опыт, спроецированный вовне, может прорабатываться и анализироваться с применением к нему усвоенных социальных оценок. Во многом за счет действия этого механизма дети косвенно оценивают себя, овладевая, согласно Л.С. Выготскому, своим внутренним миром

на модели Другого. Именно благодаря проективной и социально-аналитической проработке этого эмоционально-

начинают восприниматься негативные свойства.

Благодаря наложению некоторой со-

Агрессивно окрашенные импульсы поглощения самого ребенка проецируются на социальное окружение и создают страх по отношению к нему (меня съедят) и этот страх способствует вытеснению

го опыта, у ребенка возникает интерес к Другому, формируются образы для последующих социально-значимых идентификаций. Также на материале Другого, вероятно, впервые происходит выделение не только социально отрицательного, но и социально положительного в человеке. И лишь потом, после проработки негативного опыта и негативных оценок у ребенка появляется возможность реинтроецировать этот опыт. Точнее, следует говорить о вторичной идентификации с этим опытом, благодаря предыдущей его проработке, вследствие которой данный опыт превращается в социальную роль или символ для идентификации. Все это возможно при наличии значительной социализации, социальной ориентации самосознания к этому времени. Но дифференциация возможна и на основе позитивной идентификации – «быть хорошим, большим» как проецируемый вовне и идеализируемый образ. Другого и с этой позиции

циальной матрицы, образ агрессора превращается в социальную роль, где агрессия трансформируется, социализируется и направляется на безопасные объекты (неслучайно поэтому в этом возрасте дети начинают сюжетно рассматривать оппозицию льва и мышки, таким образом, перемещая тревогу в отношения персонажей, представленных в стимульном пространстве). Это является одним из направлений, в котором формируются образы для идентификаций. В образе для идентификации первичное самосознание ребенка, агрессивное самоутверждение получает новую, значимую для последующего развития его самоидентичности, социальнопринятую форму проявления. Функция же оформления и преодоления изначально неуправляемой агрессии выступает одной из важнейших символических функций, выполняемой отцовской фигурой на пути становления самоидентичности ребенка.

Литература

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. Москва : Искусство, 1979.
- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. Москва, 1968.
- Бурлакова Н.С. Внутренний диалог в структуре самосознания и его динамика в процессе психотерапии : дис.... канд. психол. наук. Москва : МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996.
- Бурлакова Н.С. О новых возможностях и перспективах развития проективного исследования / Н.С. Бурлакова // Вестник Моск. Ун-та. Сер.14. Психология. 2008. № 4. С. 3-19.
- Бурлакова Н.С. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка / Н.С. Бурлакова, В.И. Олешкевич. Москва : Ин-т общегуманитар. исслед., 2001.
- Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития / Г.В. Бурменская // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2009. № 4. С. 17-31.
- Выготский Л.С. История развития высших психических функций //Л.С. Выготский Собр. соч. в 6-ти т. Т. 3. Москва : Педагогика, 1983. – 368 с.
- Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. Москва ; Воронеж : МОДЭК, 1998.
- Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков / А.И. Захаров. Ленинград, Медицина, 1988.
- Захаров А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей / А.И. Захаров // Вопросы психологии. 1982. № 1.
- Захарова Е.И. Особенности взаимодействия матери с ребенком младенческого и раннего возраста в зависимости от характера привязанности к собственной матери / Е.И. Захарова, А. Тюрина // Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы. Электронный ресурс. Режим доступа : www.perinataljourn.ru | zhurnal@perinatalpsy.ru | 2013.
- Карabanова О.А. Психология семейных отношений / О.А. Карabanова. Самара : Изд-во СИОКПП, 2001. 122 с.
- Карabanова О.А. Понятие социальная ситуация развития в современной психологии / О.А. Карabanова // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. № 4. С. 40-56.
- Кляйн М. Развитие в психоанализе / М. Кляйн, С. Айзекс, Дж. Райвери, П. Хайманн. Москва, 2001.
- Крейслер О. Психосоматика в психопатологии младенчества / О. Крейслер // Психология аномального развития ребенка : хрестоматия. В 2 т.

- Т. 2. / под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. Москва, 2002. С. 142-178.
- Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. Москва : Педагогика, 1986.
- Олешкевич В.И. Культурно-исторический анализ в западной «психотерапевтической» психологии как объект целостного понимания и системного исследования / В.И. Олешкевич // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 99-107.
- Печникова Л.С. Приемные семьи в пространстве детско-родительских отношений / Л.С. Печникова, Е.Б. Жуйкова // Психологические исследования : электрон. науч. журн. 2008. № 2(2). Электронный ресурс. Режим доступа : <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.05.2013).
- Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. Москва : Педагогика, 1989.
- Соколова Е.Т. К вопросу об обосновании метода диалогического анализа случая / Е.Т. Соколова, Н.С. Бурлакова // Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 61- 76.
- Соколова Е.Т. К обоснованию клинко-психологического изучения расстройства гендерной идентичности / Е.Т. Соколова, Н.С. Бурлакова, Ф. Лэонтиу // Вопросы психологии. 2001. № 6. С. 3-16.
- Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. Москва : Изд-во МГУ, 1983.
- Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. – Москва : Педагогика-Пресс, 1993.
- Фрейд З. О психоанализе // З. Фрейд Психология бессознательного. Москва : Просвещение, 1990. С. 346-381.
- Фромм Э. Искусство любви. Исследование природы любви. – Спб. : ИД «Азбука- классика», 2007.
- Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. 336 с.
- Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин ; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. Москва : Педагогика, 1989. 555 с.
- Abelin E.L. The role of the father in the separation individuation process // J.B. McDevitt and C.F. Settlage (Eds.) Separation Individuation. N.Y.: International Universities Press, 1971. 229-252.
- Abelin E.L. Some further observations and comments on the earliest role of the father // J. of Psycho-Analysis. 1976. 56. 293-302.
- Alanen (1960) Some thoughts on schizophrenia and ego development in the light of family investigations // Archives of General Psychiatry. 1960. 3. 650-656.
- Chasseguet-Smirgel J. Zwei Baume im Garten // Zur Psychischen Bedeutung der Vater- und Mutterbilder. Munchen: Verlag Internationale Psychoanalyse, 1988.
- Fonagy P, Gergely G., Jurist E., Target M. Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self. Other Press, 2002.
- Freud A. Young Children in War-Time: A Years Work in a Residential Nursery. London, 1942.
- Klein M. Some theoretical conclusions regarding the emotional life of the infant // M. Klein (Ed.) Envy and gratitude and other works, 1946-1963. New York: Delacorte Press, 1975.
- Lamb M. The role of the father in the child development. N.Y., Wiley, 1976.
- Lids Th., Cornelison A., Fleck S., Terry D. The intrafamilial environment of the schizophrenic. // The father. Psychiatry. 1957. 20. 329-342.
- Loewald H.W. Oedipus complex and development of self. Psychoanal. Q. – 1985. – № 54. – P.435-443.
- Mahler M., Pine F., Bergman A. The psychological birth of the human infant. New York, 1975.
- Pumnam Some observations on psychoses in early childhood // G.Caplan (Ed.) Emotional Problems of Early Childhood. N.Y.: Basic Books, 1955.
- Tyson P.A. A developmental line of gender identity, gender role and choice of love object // J. Am. Psychoanal. Assn. 1982. № 30. P. 61-86.
- Winnicott D.W. The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development. New York: International Universities Press, 1965.
- Winnicott D.W. Playing and reality. London: Tavistock Publications, 1971.
- Winnicott D.W. Answer to comments 1968-1969 // Winnicott C. (ed.) Psycho-analytic explorations Winnicott D.W. Massachusetts, 1989.

References:

- Abelin, E.L. (1971) The role of the father in the separation-individuation process. J.B. McDevitt & C.F. Settlage (Eds.) Separation- Individuation. N.Y., International Universities Press, 229-252.
- Abelin, E.L. (1976) Some further observations and comments on the earliest role of the father J. of Psycho-Analysis. 56, 293-302.
- Alanen (1960) Some thoughts on schizophrenia and ego development in the light of family investigations. Archives of General Psychiatry. 3, 650-656.
- Bakhtin, M.M. (1979) Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow, Iskusstvo.
- (Eds.) Bodaleva, A.A., & Stoln, V.V. (1989) Sem'ya v psikhologicheskoy konsul'tatsii: opyt i problemy psikhologicheskogo konsul'tirovaniya [Family psychological counseling: experience and problems of psychological counseling]. Moscow, Pedagogika.
- Bozhovic, L.I. (1968) Lichnost' i eyo formirovanie v detskom vozraste [Personality and personality development in childhood]. Moscow.
- Burlakova, N.S. (1996) Vnutrenniy dialog v strukture samosoznaniya i ego dinamika v protsesse psikhoterapii [Internal dialogue in the structure of consciousness and its dynamics in the course of psychotherapy]. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow Lomonosov Moscow State University.
- Burlakova, N.S. (2008) O novykh vozmozhnostyakh i perspektivakh razvitiya proektivnogo issledovaniya [New possibilities and prospects of development of projective research]. Vestnik Moskovskogo Universiteta [Bulletin of Moscow University]. Series14. Psychology. 4. 3-19.
- Burlakova, N.S. (2001) Proektivnye metody: teoriya, praktika primeneniya k issledovaniyu lichnosti rebenka [Projective techniques: theory, practice of the study of the child's personality] Burlakova, N.S., Oleshkevich, V.I. Moscow, Institute obshchegumanitarnykh issledovaniy.
- Burmenskaya, G.V. (2009) Privyazannost' rebenka k materi kak osnovanie tipologii razvitiya [The attachment of the child to the mother as the basis of the typology]. Vestnik Moskovskogo Universiteta [Bulletin of Moscow University]. Series 14. Psychology. 4. 17-31.

- Chasseguet-Smirgel, J. (1988) *Zwei Baume im Garten. Zur Psychischen Bedeutung der Vater- und Mutterbilder*. Munchen, Verlag Internationale Psychoanalyse.
- Eidemiller, E.G. (2003) *Semeynyy diagnost i semeynaya psikhoterapiya [Family diagnosis and family therapy]*. Eidemiller, E.G., Dobryakov, I.V., & Nichol'skaya, I.M. St. Petersburg, Rech', 336.
- El'konin, D.B. (1989) [Selected Psychological Works] Davydov, V.V., Zinchenko, V.P. (Eds.) Moscow, Pedagogika, 555.
- Freud, A. (1993) *Psihologiya Ya i zashchitnye mehanizmy [Ego psychology and protective mechanisms]*. Moscow, Pedagogika-Press.
- Freud, S. (1990) *O psihoanalize. [On psychoanalysis]*. Psikhologiya besoznatel'nogo [Psychology of the Unconscious]. Moscow, Prosveshchenie, 346-381.
- Fromm, E. (2007) *Iskusstvo lyubvi. Issledovanie prirody lyubvi [Art of Loving. Study of the nature of love]*. St. Petersburg, ID «Azbuka-klassika».
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target M. (2002) *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. Other Press.
- Freud, A. (1942) *Young Children in War-Time: A Years Work in a Residential Nursery*. – London.
- Galperin, P.Ya. (1998) *Psikhologiya kak obektivnaya nauka [Psychology as objective science]*. Moscow; Voronezh, MODEK.
- Karabanova, O.A. (2001) *Psikhologiya semeynykh otnosheniy [Psychology of family relations]*. Samara, izdatel'stvo SIOKPP, 122.
- Karabanova, O.A. (2007) *Ponyatie sotsial'naya situatsiya razvitiya v sovremennoy psikhologii [The concept of social situation of development in modern psychology]*. Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and History of Psychology]. Vol. 2, 4, 40-56.
- Klein, M. (2001) *Razvitie v psikhoanalize [Development in psychoanalysis]*. Klein, M., Isaacs, S., John, Rivery, & Heimann, P. Moscow.
- Klein, M. (1975) *Some theoretical conclusions regarding the emotional life of the infant*. M. Klein (Ed.) *Envy and gratitude and other works, 1946-1963*. New York, Delacorte Press.
- Kreisler, O. (2002) *Psikhosomatika v psikhopatologii mladenchestva [Psychosomatics in psychopathology infancy]*. Psikhologiya anomal'nogo razvitiya rebenka: khrestomatiya [Psychology of abnormal child development: reader]. Vol. 2. (Eds.) Lebedinskiy, V.V., & Bardyshevskoy, M.K. Moscow, 142-178.
- Lamb, M. (1976) *The role of the father in the child development*. N.Y., Wiley.
- Lids, Th., Cornelison A., Fleck S., & Terry D. (1957) *The intrafamilial environment of the schizophrenic. The father*. Psychiatry. 20, 329-342.
- Lisina, M.I. (1986) *Problemy ontogeneza obshcheniya [Issues of communication ontogeny]*. Moscow, Pedagogika.
- Loewald, H.W. (1985) *Oedipus complex and development of self*. Psychoanal. Q. 54. 435-443.
- Mahler, M., Pine, F., & Bergman, A. (1975) *The psychological birth of the human infant*. New York.
- Oleshkevich, V.I. (2011) *Kul'turno-istoricheskiy analiz v zapadnoy «psikhoterapevticheskoy» psikhologii kak ob'ekt tselostnogo ponimaniya i sistemnogo issledovaniya [Cultural and historical analysis in the western «psychotherapy» psychology as an object of a holistic understanding of the system and research]*. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 1. 99-107.
- Pechnikova, L.S. (2008) *Priemnye sem'i v prostranstve detsko-roditel'skikh otnosheniy [Foster families within parent-child relations]*. Pechnikova, L.S., & Zhuykova, E.B. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal [Psychological research: the electronic scientific journal]*. 2 (2). – Electronic resources. – Access: <http://psystudy.ru> – (date of circulation: 15.05.2013).
- Putnam, M.C. (1955) *Some observations on psychoses in early childhood*. G.Caplan (Ed.) *Emotional Problems of Early Childhood*. N.Y. Basic Books.
- Sokolova, E.T. (1997) *K voprosu ob obosnovanii metoda dialogicheskogo analiza sluchaya [On the foundations of the dialogical analysis method]*. Sokolova, E.T., & Burlakova, N.S. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*. 2, 61-76.
- Sokolova, E.T. (2001) *K obosnovaniyu kliniko-psikhologicheskogo izucheniya rasstroystva gendernoy identichnosti [Justification of the clinical and psychological study of gender identity disorder]*. Sokolova, E.T., & Burlakova, N.S., Leontiou, F. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*. 6, 3-16.
- Stolin, V.V. (1983) *Samosoznanie lichnosti [Self-consciousness]*. Moscow, Izdatel'stvo MGU.
- Tyson, P.A. (1982) *A developmental line of gender identity, gender role and choice of love object*. J. Am. Psychoanal. Assn. 30. 61-86.
32. Vygotsky, L.S. (1983) *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy [History of higher mental functions development]*. Coll. Papers, Vol. 3. Moscow, Pedagogika. 368.
- Winnicott, D.W. (1965) *The Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. New York: International Universities Press.
- Winnicott, D.W. (1971) *Playing and reality*. London, Tavistock Publications.
- Winnicott, D.W. (1989) *Answer to comments 1968-1969*. Winnicott C. (ed.) *Psycho-analytic explorations* Winnicott, D.W. Massachusetts.
- Zakharov, A.I. (1988) *Nevrozy u detey i podrostkov [Neuroses in children and adolescents]*. Leningrad, Meditsina.
- Zakharov, A.I. (1982) *Psikhologicheskie osobennosti vospriyatiya det'mi roli roditel'ey [Psychological features of perception of parent role by their children]*. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*. 1.
- Zakharova, E.I. (2013) *Osobennosti vzaimodeystviya materi s rebenkom mladencheskogo i rannego vozrasta v zavisimosti ot kharaktera privyazannosti k sobstvennoy materi [Features of interaction of the mother with her baby infant and young child, depending on the nature of the attachment to the mother]*. Zakharova, E.I., & Tyurina, A. [Perinatal Psychology and Psychology of reproductive sphere]. – Electronic resources. – Access: www.perinataljournal.ru | zhurnal@perinatalpsy.ru |.