

Дэниел Гоулман
Эмоциональный интеллект (Часть_2)

Содержание данного материала защищено авторскими правами. Любые действия, кроме чтения, в отношении него могут быть осуществлены только с согласия правообладателей.

Часть 4. Окна возможности

Глава 12. Семейный плавильный тигель

Вот примерно как развивалась маленькая семейная драма. Карл и Энн показывают своей дочке Лесли, которой едва исполнилось пять лет, как играть в новую видеоигру. Но как только Лесли пытается начать сама, чересчур энергичные попытки ее родителей «помочь» оборачиваются непреодолимой помехой. На каждом шагу на нее так и сыплются противоречивые команды.

«Направо, направо — стоп. Стоп! Да стой же ты, наконец!» Энн, мама Лесли, входя в раж и все больше возбуждаясь, подгоняет дочку, пока Лесли, закусив губу и вытаращив глазенки на экран компьютера, изо всех сил старается выполнить ее указания.

«Ну посмотри, ты же съехала в сторону... давай влево! Влево, я сказал!» — грубо орет Карл, папа девочки.

Энн, страдальчески закатывая глаза, вопит, пытаясь перекрычать мужа: «Стой! Стой!»

Лесли, отчаявшись угодить сразу и матери и отцу, кривит губки и моргает, едва сдерживая слезы.

Ее родители начинают препираться, не обращая внимания на дочь. «Она не дотянула рукоятку!» — вне себя от возмущения кричит Энн Карлу.

По щекам Лесли ручьем катятся слезы, но ни один из родителей и не подумал выказать ей ни малейшего внимания или заботы. А когда Лесли поднимает ручонку, чтобы вытереть глаза, папа мгновенно реагирует: «Ага, продолжим... хватайся за рукоятку, вот так... приготовься к выстрелу. Отлично! Пли!» «Стоп, — рывкает мама, — дай чуть в сторону!»

Но Лесли, отвернувшись от экрана, горько плачет, одна со своей душевной болью.

В такие моменты дети получают серьезнейшие уроки. И Лесли вполне могла бы сделать из тягостной перепалки однозначный вывод: в сущности, ни ее родители, ни кто бы то ни было еще не заботится о ее чувствах. Если похожие моменты повторяются несчетное число раз на протяжении детства, они сообщают какую-то часть самой существенной информации о жизни — уроки, которые могут определить весь ее ход. Жизнь в семье — наша первая школа эмоционального обучения. В ее закрытом от посторонних глаз котле мы учимся тому, как относиться к самим себе и как остальные будут реагировать на наши переживания. Что думать об этих переживаниях и какими возможностями выбора способа реагирования мы располагаем, как «считывать» и выражать надежды и страхи. Эмоциональное обучение осуществляется не только тем, что именно родители говорят и как они поступают по отношению к ребенку. Действуют и модели, которые они пробуют применять, чтобы справляться с собственными чувствами и с чувствами, которые существуют между мужем и женой. Одни родители оказываются одаренными в эмоциональном отношении учителями, другие — ужасными.

Сотни проведенных исследований показывают: то, как родители обращаются со своими детьми, — применяя к ним суровые наказания или относясь с чутким

эмпатическим пониманием, равнодушно или сердечно и так далее, — серьезно и надолго сказывается на эмоциональной жизни ребенка. Однако лишь недавно появились реальные данные, свидетельствующие о том, что наличие эмоционально умных родителей — само по себе громадное благо для ребенка. То, как супружеская пара контролирует существующие между ними чувства, — вдобавок к их непосредственным отношениям с ребенком — преподает впечатляющие уроки детям, являющимся сообразительными учениками, настроенными на улавливание обмена тончайшими эмоциями в семье. Когда научно-исследовательские группы из Университета штата Вашингтон, возглавляемые Кэрол Гувен и Джоном Готтманом, провели микроанализ взаимодействий в супружеских парах, чтобы выяснить, как супруги обращаются со своими детьми, они обнаружили, что те из супругов, кто проявлял большую эмоциональную компетентность в браке, также с большим успехом помогали детям справляться с резкими изменениями их эмоций.

Исследователи начинали изучать семьи, когда одному из детей было ровно пять лет, и продолжали, когда ребенку исполнялось десять. Помимо наблюдения за тем, как родители разговаривают друг с другом, группа исследователей следила и за семьями (включая семью Лесли) в тот момент, когда отец или мать пытались объяснить своему малышу, как играть в новую видеоигру. Взаимодействие, на первый взгляд, безобидное, но очень много говорящее об эмоциональных потоках, курсирующих между родителем и ребенком.

Одни матери и отцы напоминали Энн и Карла: властные, теряющие терпение из-за неумелости ребенка, повышающие голос от раздражения или гнева. Кое-кто даже считал своего ребенка бестолковым. Короче говоря, они стали жертвами тех же самых склонностей к выражению презрения и недовольства, которые разрушают брак. Другие же терпеливо выносили ошибки детей, помогая ребенку на свой лад постигать игру, а не навязывая родительскую волю. Освоение видеоигры оказалось удивительно мощным барометром манеры родителей проявлять эмоции.

Тремя самыми распространенными эмоционально неподходящими манерами родительского поведения оказались следующие.

- *Полное игнорирование чувств.* Такие родители считают эмоциональное расстройство ребенка ерундой или дополнительным источником беспокойства, в общем, чем-то несущественным, что следует переждать, пока само пройдет. Они не способны использовать эмоциональные моменты как возможность стать ближе ребенку или помочь ему усвоить уроки эмоциональной компетентности.

- *Занятие слишком пассивной позиции.* Такие родители замечают, что чувствует ребенок, но считают, что как бы он ни управлялся с бурей эмоций, она прекрасна, даже, скажем, если причиняет страдания. Так же как и те, кто игнорирует переживания ребенка, эти родители редко вмешиваются в ситуацию, чтобы попытаться научить своего ребенка альтернативной эмоциональной реакции. Они стараются смягчить все потрясения и будут, например, торговаться и задабривать ребенка, чтобы заставить его перестать грустить или злиться.

- *Манера напускать на себя презрительное равнодушие, демонстрируя явное неуважение к чувствам ребенка.* Такие родители настроены неодобрительно и проявляют суровость как в критике, так и в наказаниях. Они могут, к примеру,

запретить ребенку вообще обнаруживать гнев и наказывают его при малейших признаках раздражения. Именно такие родители сердито обрывают ребенка, когда он пытается высказать свой взгляд на какое-то событие: «Не спорь со мной!»

Наконец, есть родители, которые, заметив, что ребенок расстроен, всякий раз стараются разъяснить ему, что такое эмоция, и научить, как с ней справляться. Они достаточно серьезно относятся к переживаниям своих детей, стремясь понять, что конкретно их расстроило («Ты рассержен из-за того, что Томми задел твое самолюбие?»), и помочь найти правильный способ успокаиваться («Ты бы, чем толкать его, лучше занялся бы своими игрушками, пока тебе не захочется снова поиграть с ним!»).

Однако, чтобы родители сумели показать себя достойными наставниками в данной области, они сами должны иметь элементарные знания об эмоциональном интеллекте. Так, с ребенком можно провести урок по эмоциям на одну из главных тем, скажем, как правильно проводить различие между чувствами. Но отец, отмахивающийся от собственной печали, вряд ли поможет сыну понять разницу между огорчением из-за потерянной вещи, печалью во время просмотра грустного фильма и скорбью, если что-то неприятное случается с дорогими людьми. Помимо такого разграничения, надо отметить глубокое понимание и более тонких отличий, к примеру, что гнев часто возникает как первая реакция на оскорбление.

По мере взросления детей меняется и содержание специфических эмоциональных уроков, к которым они готовы и в которых нуждаются.

Как мы узнали из главы 7, уроки эмпатии с младенчества преподает родители, настроенные на чувства своего ребенка. И хотя некоторые эмоциональные навыки годами оттачиваются в процессе общения с друзьями, эмоционально образованные родители способны во многом помочь детям усвоить основные элементы эмоционального интеллекта — умение распознавать, контролировать и обуздывать свои чувства, способность сопереживать и справляться с чувствами, возникающими в процессе общения.

Такое отношение родителей оказывает на детей необычайно широкое воздействие. Группа исследователей из Университета штата Вашингтон обнаружила: если родители достаточно, по сравнению с теми, кто плохо справляется с чувствами, сведущи в эмоциональной сфере, то их дети — вот ведь не приходится удивляться! — лучше ладят с ними, выказывают большую привязанность к ним и испытывают меньшую напряженность в их обществе. Но вдобавок такие дети лучше справляются и с собственными эмоциями, успешнее успокаивают себя, когда бывают расстроены, и реже теряют душевное равновесие. Эти дети также и биологически более уравновешены благодаря более низкому уровню выброса гормонов стресса и других физиологических индикаторов эмоционального возбуждения (модель, которая, если поддерживать ее всю жизнь, вполне могла бы определить лучшее физическое здоровье, как мы узнали из главы 11). Другие преимущества относятся к социальной сфере: такие дети пользуются популярностью у сверстников и больше им нравятся, а учителя считают, что у них лучше развиты навыки общения. И родители, и учителя сходятся во мнении, что эти дети создают меньше поведенческих проблем — грубости и агрессивности. И наконец, польза с точки зрения познания: такие дети

способны лучше сосредоточивать внимание и поэтому бывают более успешными учениками. При идентичном коэффициенте умственного развития пятилетние дети, чьи родители оказывались хорошими наставниками, в третьем классе получали более высокие оценки достижений в математике и чтении (веский довод в пользу преподавания эмоциональных навыков, чтобы помочь детям подготовиться и к учебе, и к жизни). Таким образом, у родителей, умудренных познаниями в эмоциональной сфере, дети получают награду в виде поразительных — почти потрясающих — преимуществ во всем диапазоне эмоционального интеллекта и за его пределами.

«Включение души»

Родительское влияние на эмоциональную компетентность начинается с колыбели. Д-р Т. Берри Блейзелтон, выдающийся педиатр из Гарвардского университета, проводит простой диагностический тест для выяснения основного взгляда ребенка на жизнь. Он протягивает восьмимесячному малышу два кубика, а затем показывает ему, как он хочет, чтобы ребенок сложил эти кубики. Малыш, оптимистически относящийся к жизни и уверенный в своих способностях, рассказывает Блейзелтону, возьмет один кубик, потащит его в рот, засунет в волосы и сбросит со стола, наблюдая, поднимете ли вы и вернете ли ему кубик. Когда вы снова подадите ему кубик, он, наконец, выполнит то, что от него требуется, — сложит два кубика. Затем он поднимет на вас сияющий, полный надежд взгляд: «Ну, скажи же мне, какой я замечательный!»

Такие дети уже понимают, что значит одобрение и поддержка взрослых, и, можно надеяться, успешно справятся с испытаниями, которые им встретятся на жизненном пути. В противоположность им дети, в семьях которых царит уныние, беспорядок и невнимание, берутся за решение тех же небольших задач так, словно заранее предвидят неудачу. И хотя это вовсе не означает, что они не сумеют правильно сложить кубики (они ведь понимают инструкцию, и с координацией движений у них тоже все в порядке), когда они справляются с заданием, то, по словам Блейзелтона, все равно имеют «жалкий вид», как будто говорят: «Я никуда не гожусь. Вы же видите, у меня так ничего и не вышло». Такие дети, скорее всего, пойдут по жизни с менталитетом «пораженца», не ожидая ни поощрения, ни интереса со стороны учителей и считая учебу скучной, а возможно, бросят школу, не доучившись до конца.

Разница в восприятии мира — у детей, уверенных в себе и оптимистичных в сравнении с теми, кто ожидает неудачи, — начинает формироваться в первые годы жизни. Родителям, по мнению Блейзелтона, «надо понять, какие их действия помогут выработать у детей уверенность, любознательность и удовольствие в отношении процесса учебы и осознания пределов», которые обеспечат детям жизненный успех. Рекомендация подкрепляется постоянно растущим объемом данных, свидетельствующих, что успеваемость в школе удивительным образом зависит от эмоциональных характеристик, сформировавшихся в дошкольном возрасте. Как мы узнали из главы 6, способность четырехлетних детей справляться с побуждением схватить зефирину предсказала 210-балльное превосходство в оценках за школьные тесты способностей четырнадцать лет спустя.

Первая возможность «вылепливать» компоненты эмоционального интеллекта

представляется в самом начале жизни ребенка. Они продолжают формироваться в течение всего периода его учебы в школе. Эмоциональные способности детей, приобретенные в последующей жизни, «вырастают» на почве сложившихся в раннем детстве. И надо сказать, эти способности, как показано в главе 6, составляют чрезвычайно важную основу всего процесса усвоения знаний. В отчете Национального центра по реализации программ клинических исследований детей раннего возраста отмечено: показателем школьных достижений является не столько запас знаний ребенка или то, что он рано научился читать, сколько его эмоциональные и социальные характеристики. Среди них уверенность в себе и увлеченность; понимание, как требуется себя вести и как сдерживать побуждение совершить неподобающий поступок; умение ждать, следовать указаниям, обращаться к учителям за помощью и обнаруживать собственные потребности, не конфликтуя с другими детьми.

Почти у всех, кто плохо учится, как сказано в отчете, отсутствует один или несколько компонентов эмоционального интеллекта (независимо от того, имеются ли у них дополнительные сложности с процессом познания, в частности, неспособность к обучению). И проблема эта отнюдь не второстепенная. Так, в некоторых штатах примерно один ребенок из пяти вынужден оставаться в первом классе на второй год, а потом, с годами, такие дети все больше отстают от своих ровесников, испытывая постоянно усиливающееся чувство разочарования, обиды и оторванности от общества.

Готовность ребенка к обучению зависит от того, что составляет основу всего, а именно — понимания, как вообще приобретаются знания. В отчете Национального центра перечислены семь основных элементов данной наиглавнейшей способности, причем все они так или иначе связаны с эмоциональным интеллектом.

1. *Уверенность.* Чувство контроля и совершенного владения своим телом, поведением и миром; ощущение у ребенка, что он, скорее всего, сумеет сделать то, за что берется, и что взрослые ему помогут.

2. *Любознательность.* Ощущение, что узнавать о разных вещах — дело позитивное и доставляющее удовольствие.

3. *Преднамеренность.* Желание и способность иметь влияние и упорно действовать. Это связано с чувством компетентности и эффективностью.

4. *Самоконтроль.* Способность моделировать и контролировать свои поступки соответствующим возрасту способом; чувство внутреннего контроля.

5. *Связанность.* Способность контактировать с другими, основываясь на ощущении, что они тебя понимают и ты понимаешь их.

6. *Способность к общению.* Желание вербального обмена идеями, чувствами и концепциями с другими и способность к нему. Это связано с чувством доверия к другим и удовольствием от контакта с другими, включая взрослых.

7. *Взаимопомощь.* Способность приводить в равновесие свои потребности с потребностями других при работе в группе.

Придет ли ребенок на занятия в первый же день пребывания в детском саду уже с этими способностями или нет, в огромной степени зависит от того, насколько забота и внимание его родителей — и преподавателей в дошкольном учреждении —

соответствуют программе «Включение души» — эмоциональному эквиваленту программы «Включение ума».

Обретение эмоциональных основ

Представим себе такую ситуацию: двухмесячный младенец просыпается в три часа ночи и начинает плакать. Мать подходит к нему, и в ближайшие полчаса ребенок удовлетворенно сосет грудь в материнских объятиях, пока мать нежно смотрит на него, говоря ему, как она счастлива его видеть, даже среди ночи. Младенец, довольный тем, что мать его любит, потихоньку снова засыпает.

А теперь представим другую двухмесячную кроху, тоже проснувшуюся и расплакавшуюся в ранний час, но к ребенку подошла уже другая мать — напряженная и раздражительная, едва заснувшая всего лишь час назад после ссоры с мужем. Младенец начинает напрягаться в тот момент, когда мать резко подхватывает его на руки, выговаривая ему: «Да успокойся ты, наконец — я больше не выдержу! Ну же, давай, кончай быстрее». Пока ребенок сосет грудь, мать с холодным безразличием смотрит прямо перед собой, а не на ребенка, перебирая в памяти подробности скандала с его отцом и все больше заходясь от этих мыслей. Чувствуя ее напряженность, малыш корчится, цепенеет и перестает сосать. «И больше тебе ничего не нужно? — вопрошает мать. — Тогда хватит с тебя». Так же резко она укладывает его в детскую кроватку и крадучись выходит из комнаты, оставляя его плакать до тех пор, пока он, выдохнувшись, снова заснет.

Эти два сценария представлены в отчете Национального центра по реализации программ клинических исследований детей раннего возраста в качестве примеров манер взаимодействия, которые, повторяясь много раз, постепенно прививают ребенку, начинающему ходить, очень разное отношение к себе самому и к ближайшим родственникам. Первый малыш усваивает, что на людей можно положиться. Они заметят его потребности, на их помощь можно рассчитывать, и он всегда сумеет ее получить. Второй ребенок обнаруживает, что никто о нем по-настоящему не заботится, что на людей нельзя рассчитывать и что его попытки получить утешение обречены на провал. Разумеется, большинство детей все-таки получает представление об обоих способах взаимодействия. Но какой вид взаимодействия, первый или второй, окажется типичным для многолетнего общения родителей с ребенком? Это и определит основные эмоциональные уроки, которые получит ребенок. А также то, насколько уверенно он будет чувствовать себя в мире, насколько успешным будет считать себя и насколько остальные будут заслуживать его доверия. Как сформулировал Эрик Эриксон, что будет лежать в основе отношения к людям — доверие или недоверие.

Эмоциональное обучение ребенка начинается буквально с рождения и продолжается весь период детства. Ведь даже самый незначительный обмен информацией между родителями и ребенком имеет эмоциональный подтекст. В процессе многолетнего повторения информационных сообщений у детей формируется своего рода «ядро» эмоционального мировосприятия. Маленькая девочка, не сумев справиться с задачей и обратившись за помощью к матери, занятой какой-то работой, получает одну информацию, если та с удовольствием отзывается на

просьбу, и совсем другую, если в ответ слышит отрывисто-грубое: «Не приставай ко мне, у меня важная работа». И если такие контакты становятся обычными для ребенка и его родителя, то они сформируют у ребенка эмоциональные ожидания в том, что касается взаимоотношений, — взгляды, которые так и будут придавать соответствующую окраску его действиям во всех сферах жизни.

В группу наибольшего риска попадают дети, чьи родители полностью несостоятельны в социальном отношении: слишком молодые, злоупотребляют наркотиками, пребывают в депрессии или страдают хронической раздражительностью, или же просто утратили целеустремленность и ведут беспорядочную жизнь. Такие родители не способны должным образом позаботиться о маленьких детях, не говоря уже о настроенности на их эмоциональные потребности. Простое пренебрежение, как показывают исследования, наносит гораздо больший вред, чем откровенно жестокое обращение. Результаты обследования детей, ставших жертвами дурного обращения, свидетельствуют: заброшенные подростки во всем проявляют себя с худшей стороны, оказываются самыми беспокойными, невнимательными, апатичными и попеременно то агрессивными, то замкнутыми. Вдобавок 65 процентов таких детей оставалось на второй год в первом классе.

Первые три-четыре года жизни — период, в течение которого мозг ребенка, увеличиваясь, достигает примерно двух третей полного размера и, развиваясь, усложняется с большей скоростью, чем когда бы то ни было. Усвоение основных видов знаний, главным из которых является эмоциональное обучение, происходит намного легче, чем позднее, в старшем возрасте. Сильный стресс может оказать вредное влияние на мозговые центры, контролирующие обучение, и нанести ущерб интеллекту. Хотя, как нам предстоит узнать, последующий жизненный опыт и может до некоторой степени исправить ситуацию, влияние раннего обучения чрезвычайно велико. Как резюмируется в одном отчете, главный эмоциональный урок первых четырех лет жизни имеет колоссальные устойчивые последствия:

Ребенок, который не может сосредоточить внимание, подозрителен, а не доверчив, уныл или раздражен, а не оптимистичен, дерзок, а не вежлив; ребенок, пребывающий в тревоге, поглощенный пугающими фантазиями и недовольный собой, — у такого ребенка вообще мало оснований, не говоря уже о равных основаниях, претендовать на возможности, предоставленные обществом, как принадлежащие ему по праву.

Как вырастить хулигана

Узнать многое о сохраняющихся на всю жизнь следствиях неумелого с эмоциональной точки зрения родительского воспитания (и о его роли в том, что дети становятся агрессивными), можно из долгосрочных исследований. Одно из них охватывало 870 детей из северной части штата Нью-Йорк. За ними наблюдали начиная с восьми лет и до тридцатилетия. Самые агрессивные из этих детей — те, которые быстрее всех лезли в драку и привычно пользовались силой, чтобы добиться своего, — бросали школу, а к тридцати годам имели судимость за насильственные преступления. По-видимому, склонность к насилию они передавали по наследству: их дети в начальной школе оказывались точно такими же возмутителями спокойствия,

какими были в свое время их родители-правонарушители.

Это пример того, как агрессивность передается из поколения в поколение. Если оставить в стороне любые унаследованные наклонности, то нарушители спокойствия, став взрослыми, вели себя так, что превращали семейную жизнь в школу агрессии. В детстве у них были родители, которые наказывали их с деспотичной суровостью. Став родителями, они воспроизводили ту же манеру поведения. И это верно как в отношении отцов, так и в отношении матерей, которые, как установлено, в детстве отличались высокой агрессивностью. Агрессивные маленькие девочки вырастали и становились точно такими же деспотичными и склонными к применению жестоких наказаний матерями, какими отцами становились выросшие агрессивные мальчики. И хотя наказывали они своих детей с особой суровостью, в остальных отношениях они питали слабый интерес к их жизни, большую часть времени, по существу, не обращая на них внимания. В то же самое время эти родители подавали детям яркий — и вопиющий — пример агрессивности — образец, который дети захватывали с собой в школу и на игровую площадку и которому следовали всю жизнь. Такие родители вовсе не обязательно были злонамеренными или не желали своим детям самого лучшего. По правде говоря, они, видимо, просто воспроизводили стиль воспитания, смоделированный для них их собственными родителями.

При такой модели жестокого обращения детей наказывают словно бы из прихоти: если родители пребывают в дурном расположении духа, дети получают суровое наказание, если же у родителей хорошее настроение, детям дома удастся избежать трепки. Таким образом, наказание подчас следует не из-за того, какой именно проступок совершил ребенок, а в зависимости от настроения его родителя. И вот вам верный способ приобрести чувство бесполезности и беспомощности и ощущение, что угроза исходит буквально отовсюду и может настичь в любой момент. Столь воинственная и вызывающая позиция детей в отношении общества — с учетом домашней обстановки, которая ее только усугубляет, — в общем, вполне оправданна, жаль только, что сохраняется и на потом. Но более всего огорчает, что удручающие уроки усваиваются слишком рано и что весьма неприятными могут оказаться последствия для всей их эмоциональной жизни.

Жестокое обращение ведет к угасанию эмпатии

Во время шумной игры в детском саду ребяташки устроили свалку, и Мартин, малыш двух с половиной лет, случайно налетел на девочку, которая, непонятно почему, вдруг громко разревелась. Мартин взял ее за руку, а когда она отодвинулась, похлопал ее по плечу.

Но девочка продолжала плакать, и Мартин, отвернувшись от нее, закричал: «Перестань! Перестань!» Снова и снова он выкрикивал требование перестать рыдать, с каждым разом все громче и настойчивее.

Когда Мартин еще раз попытался ее успокоить, слегка похлопав по спине, она опять отстранилась. Тогда он оскалил зубы, как рассерженная собака, и зашипел на рыдающую девочку.

Утешительные похлопывания так быстро перешли в удары, что Мартин даже и не заметил, как начал изо всех сил колотить ее в спину, несмотря на отчаянные вопли

своей невольной жертвы.

Эта неприятная стычка служит примером того, как дурное обращение — необходимость часто терпеть побои в зависимости от настроений родителя — уродует естественную склонность ребенка к эмпатии. Странная, почти зверская реакция Мартина на страдания подружки по играм типична для подобных ему детей, которые сами с младенчества терпели побои или другое физическое насилие. Такая реакция полностью противоположна горячему сочувствию и желанию успокоить плачущих друзей, как уже было показано в главе 7. Неистовая реакция Мартина на дистресс в детском саду вполне может отражать уроки в отношении слез и страданий, усвоенные им дома: плач сначала встречался повелительно утешающим жестом, а если он продолжался, то далее следовала череда других действий — от угрожающих взглядов и окриков до пошлепывания и настоящего избиения. Больше всего настораживает то, что у Мартина, видимо, уже напрочь отсутствует примитивнейшая разновидность эмпатии — инстинктивное прекращение агрессивных действий против того, кому больно. В два с половиной года он обнаруживает разворачивающиеся внутренние порывы безжалостного животного с садистскими наклонностями.

Грубость вместо эмпатии, характерная для Мартина, типична и для других детей вроде него. В их нежном возрасте жестокое в физическом и эмоциональном плане обращение дома уже оставило глубокий след. Мартин входил в группу из девяти таких же, как он, ребятешек в возрасте от одного года до трех, за которыми вели двухчасовое наблюдение в детском саду. Подвергающихся жестокому обращению детей сравнивали с девятью другими малышами в детском саду, которые происходили из таких же бедных семей с высоким уровнем стресса, но не подвергались физически жестокому обращению. Реакции обеих групп в случаях, когда какой-нибудь другой ребенок испытывал боль или был расстроен, оказались совершенно различными. В двадцати трех таких случаях пятеро из девяти не подвергавшихся жестокому обращению детей откликнулись на дистресс какого-нибудь находящегося рядом малыша участием, грустью или сопереживанием. Но в двадцати семи случаях, в которых дети, подвергавшиеся жестокому обращению, могли бы поступить таким же образом, некоторые выказали минимальную обеспокоенность. Вместо этого они реагировали на плачущего малыша проявлениями страха, ярости или так же, как и Мартин, набрасывались на него.

Одна маленькая девочка, испытывавшая дурное обращение, например, скорчила свирепую, угрожающую физиономию другой девчушке, заливавшейся слезами. Годовалый Томас, еще один из тех, кто подвергался жестокому обращению дома, застыл от ужаса, когда услышал, что в другом конце комнаты плачет какой-то малыш. Он сидел совершенно неподвижно, с прямой, как доска, спиной, по лицу был разлит страх, напряжение нарастало, поскольку плач продолжался, — как будто он готовился к нападению. А двадцативосьмимесячная Кейт, тоже натерпевшаяся жестокого обращения, проявила почти садистские наклонности. Пристав к Джои, маленькому мальчику послабее, она ударом ноги свалила его на пол и, пока он лежал, нежно взглянула на него и принялась легонько похлопывать по спине — только затем, чтобы, усиливая хлопки, постепенно начать избивать его все сильнее и сильнее, не обращая ни малейшего внимания на его мучения. Она замахивалась и наклонялась вперед,

чтобы ударить его кулаком, еще раз шесть или семь, пока он не отполз прочь.

Разумеется, такие дети обращаются с другими так, как обращались с ними самими. Бессердечность детей, испытавших на себе жестокость родителей, — просто крайнее проявление того, что есть в детях, чьи родители критикуют их, угрожают и сурово наказывают. У таких детей заметно отсутствие беспокойности тем, что их товарищи по играм больно ушиблись или плачут. Похоже, они олицетворяют один полюс континуума холодности, пиком которой становится зверская жестокость детей, с которыми дурно обращаются дома. В последующие годы жизни у них, скорее всего, возникнут когнитивные затруднения во время учебы. Они, вероятнее всего, будут агрессивными и непопулярными у сверстников (нет ничего удивительного, что дошкольная грубость послужит предвестником будущего), склонными к депрессии. Став взрослыми, они, скорее всего, вступят в конфликт с законом и совершат насильственные преступления.

Такой недостаток сочувствия иногда, а бывает, и часто повторно, проявляется через поколение у жестоких родителей, которых в детстве терроризировали их родители. Все это составляет резкий контраст с умением сочувствовать, которым обычно обладают дети, родители которых в процессе воспитания поощряют их заботиться о близких и объясняют, какие чувства вызывают у других детей грубость и подлость. Не получая таких уроков эмпатии, дети, похоже, вообще ей не учатся.

Надо заметить, что наибольшее беспокойство в отношении малышей, подвергавшихся жестокому обращению, вызывает, пожалуй, то, насколько рано они научились реагировать в определенных ситуациях, повторяя в миниатюре своих жестоких родителей. И, принимая во внимание, что побои для таких детей почти введены в ежедневный «рацион», можно себе представить, какие эмоциональные уроки они получают. Следует помнить, что в критические для нас моменты или мгновения наибольшего накала страстей примитивные склонности лимбических центров головного мозга начинают играть доминирующую роль. В такие минуты привычки, при многократном повторении заученные эмоциональной сферой мозга, будут оказывать преобладающее влияние в лучшую или в худшую сторону.

Наблюдая, как направленность ума формируется под воздействием жестокости или любви, можно заключить, что детство представляет собой особое «окно возможности» для усвоения эмоциональных уроков. Дети, которых часто избивали родители, рано узнали, что такое длительная эмоциональная травма. Чтобы понять, какое эмоциональное обучение прошли эти несчастные дети, надо изучить, каким образом эмоциональная травма оставляет долго сохраняющийся след в головном мозге и как можно стереть даже страшные отпечатки.

Глава 13. Психическая травма и повторное эмоциональное обучение

Сом Чит, камбоджийская беженка, отказала троим своим сыновьям в просьбе купить им игрушечные пулеметы АК-47. Мальчикам шести, десяти и одиннадцати лет нужно было игрушечное оружие, чтобы играть в игру, которую некоторые ребята из их школы называли «Парди». В игре злодей Парди использует пистолет-пулемет, чтобы зверски убить группу детей, а затем направляет его на себя. Иногда, однако, дети заканчивали игру по-другому: они убивали Парди.

Игра в Парди — жуткое воспроизведение некоторыми из оставшихся в живых трагических событий 17 февраля 1989 года в кливлендской начальной школе в Стоктоне, штат Калифорния. Там во время большой перемены для учеников первого, второго и третьего классов Патрик Парди, который сам лет двадцать назад посещал те же самые классы кливлендской начальной школы, стоя на краю игровой площадки, стрелял очередями 7,22-миллиметровых пуль по сотням игравших детей. В течение семи минут Парди накрывал площадку пулеметным огнем, а затем приставил пистолет к своей голове и застрелился. Когда приехала полиция, обнаружилось, что пятеро детей убиты, а двадцать девять ранены.

В последующие месяцы в кливлендской начальной школе играть в Парди спонтанно начинали и мальчики, и девочки, что служило одним из многих признаков того, что страшные семь минут оставили неизгладимый след в памяти детей. Когда я посетил эту школу, совершив короткую прогулку на велосипеде из района поблизости от Тихоокеанского университета, где сам я вырос, прошло пять месяцев с того дня, когда Парди превратил школьную перемену в кошмар. Его присутствие все еще заметно ощущалось, хотя самые ужасные следы — масса выбоин от пуль, лужи крови, клочья плоти, кожи и скальпов — исчезли уже к утру следующего дня.

Тогда более всего пострадали не постройки начальной школы в Кливленде, а психика детей и преподавателей, которые пытались продолжать привычный им образ жизни. Но более всего поражало то, как воспоминания о тех нескольких минутах оживали все снова и снова под влиянием какой-то мелкой детали, хоть в чем-то напоминавшей тот жуткий день. Один преподаватель рассказал мне, что с приближением Дня святого Патрика всю школу охватил ужас, так как кому-то пришла в голову идея, что этот день ознаменуется приходом убийцы, Патрика Парди.

Другой преподаватель вспоминал: «Всякий раз, когда мы слышим, как по улице в сторону дома престарелых едет “скорая помощь”, все вокруг замирает. Дети начинают настороженно прислушиваться, пытаясь понять, остановится она или проедет мимо». Несколько недель подряд многие дети не могли без страха смотреть в зеркала, висевшие в туалетах, потому что по школе распространился слух, что там прячется «Окровавленная Мария» — нечто вроде созданного игрой воображения жуткого монстра. Месяца через три после «расстрела» в кабинет директора школы Пэта Башера ворвалась обезумевшая от ужаса девушка с криком: «Стреляют! Там кто-то стреляет!» Оказалось, звуки выстрелов создавала цепь, болтавшаяся на опоре заграждения.

Почти все дети стали сверхбдительными из-за постоянной боязни повторения пережитого испуга; некоторые мальчики и девочки на переменах топтались около дверей в классные комнаты, не решаясь выходить во двор на игровую площадку, где убили их одноклассников. Другие играли, разделившись на небольшие группы и выставив кого-нибудь в качестве наблюдателя. И почти все много месяцев подряд старательно обходили «опасные» места, где погибли сверстники.

Воспоминания продолжают жить и в виде беспокойных снов, вторгающихся в незащищенное сознание детей, когда они спят. Не говоря уже о кошмарах, в которых так или иначе прокручивалась сцена «расстрела», детей мучили тревожные видения, оставлявшие чувство опасения, что они сами тоже скоро умрут. Некоторые пытались спать с открытыми глазами, чтобы не видеть снов.

Все эти реакции хорошо известны психиатрам как симптомы расстройства вследствие посттравматического стресса. Сущность такой эмоциональной травмы, по мнению д-ра Спенсера Эта, детского психиатра, который специализируется на такого рода стрессах у детей, составляет «навязчивое воспоминание о главном насильственном действии: последний удар кулаком, вонзание ножа, выстрел из дробовика. Воспоминания отображают перцептивные переживания, то есть связанные с восприятием органами чувств: картина происшествия, звук и запах дыма от выстрела; крики или внезапное молчание жертвы; хлюпанье крови; полицейские сирены».

Яркие, внушающие ужас мгновения, как утверждают ныне неврологи, превращаются в воспоминания, приукрашаемые в эмоциональном контуре. Внешние признаки, по существу, указывают, что перевозбужденное миндалевидное тело заставляет яркие воспоминания о травмировавшем событии снова и снова внедряться в сознание. Сами по себе травмирующие воспоминания становятся ментальными спусковыми крючками, готовыми подать сигнал тревоги при малейшем намеке на то, что грозный эпизод вот-вот может случиться снова. Феномен спускового крючка, срабатывающего почти мгновенно, служит признаком всевозможных перенесенных эмоциональных травм, включая страдания от повторяющихся случаев физически жестокого обращения в детстве.

Любое травмирующее событие может внедрить в миндалевидное тело действующие как спусковой механизм воспоминания: о пожаре или автомобильной катастрофе, о пребывании на месте природного катаклизма, например землетрясения или урагана, об изнасиловании или ограблении на улице с нападением сзади. Каждый год сотни тысяч людей переносят подобные несчастья, и многие или даже большинство выходят из них с эмоциональным ранением, которое оставляет след в головном мозге.

Акты насилия более вредны, чем природные катастрофы, ураган, например, потому что в отличие от жертв природных бедствий жертвы насилия ощущают, что их выбрали умышленно. Насилие подрывает исходные принципы — люди заслуживают доверия, сфера межличностного общения безопасна (при катаклизмах подобная логика не действует). Социум мгновенно превращается в опасное место, в котором люди представляют потенциальную угрозу вашей безопасности.

Людская жестокость отпечатывается в памяти жертв некий стереотип, заставляющий со страхом относиться ко всему смутно напоминающему нападение. Человек, получивший удар по затылку и не видевший того, кто на него напал, был так напуган, что впоследствии старался идти по улице непосредственно перед какой-нибудь пожилой женщиной, чтобы не рисковать снова получить удар по голове. Женщина, на которую напал в лифте с целью ограбления мужчина, вошедший вместе с ней и, угрожая ножом, вытолкнувший ее на пустынном этаже, неделями боялась заходить не только в лифты, но и в метро и в любое другое замкнутое пространство. Она чувствовала себя как в ловушке. Она опрометью выскочила из банка, стоило ей увидеть, как какой-то мужчина сунул руку в карман куртки точь-в-точь, как сделал грабитель.

Отпечаток ужаса в памяти и возникающая в результате сверхбдительность могут

сохраняться всю жизнь, как показали исследования тех, кто пережил Холокост. На протяжении более пятидесяти лет после того, как они испытали полуголодное существование, массовое убийство тех, кого любили, и постоянный ужас нацистских лагерей смерти, навязчивые воспоминания все еще были живы. Треть из них признавались, что страх вообще стал привычным чувством. Почти три четверти заявили, что их по-прежнему охватывает тревога при напоминаниях о преследованиях нацистов — например, при виде военной формы, при стуке в дверь, при лае собак или виде дыма, поднимающегося из трубы. Около 60 процентов участников исследования сообщили, что даже по прошествии полувека почти ежедневно думают о Холокосте; восемь из десяти человек, у которых наблюдались активные симптомы, продолжали страдать от частых ночных кошмаров. Как сказал один из оставшихся в живых, «если вы прошли Освенцим и вас не мучают кошмары, значит, вы ненормальны».

Ужас, вмерзший в память

Вот что говорит ветеран вьетнамской войны, сорока восьми лет от роду, через 24 года после страшного события, пережитого им в далекой чужой стране:

Я никак не могу избавиться от этих воспоминаний! Они возвращаются и предстают перед глазами во всех подробностях, спровоцированные какими-то вроде бы ничего не значащими мелочами; подчас достаточно одного только стука захлопнувшейся двери, появления поблизости восточной женщины, прикосновения бамбуковой циновки или запаха жареной свинины. Прошлой ночью я отправился на боковую, быстро заснул и спокойно проспал всю ночь. Рано утром к нашему дому приблизился грозовой фронт, и небо раскололось от страшного удара грома. Мгновенно проснувшись, я застыл от ужаса. Мне показалось, что я во Вьетнаме, на дворе середина сезона дождей, а я только что заступил в караул. И я почему-то уверен, что после следующего залпа снаряд попадет в меня и я умру на месте. Руки у меня заledenели, а все тело покрылось холодным потом. Я почувствовал, как встали дыбом волосы у меня на загривке. Дыхание сбилось, а сердце заколотилось с бешеной силой. В нос ударил запах отсыревшей серы. И тут я увидел то, что осталось от моего приятеля Троя... на круглой бамбуковой циновке... вьетконговцы отослали останки обратно в наш лагерь. Следующий удар молнии и оглушительный раскат грома подбросили меня на кровати, и я свалился на пол.

Страшные воспоминания, не утратившие живости и сохранившиеся в мельчайших подробностях по истечении более чем двух десятков лет, все еще обладают силой нагонять на бывшего солдата такой же ужас, какой он пережил в тот роковой день. При расстройствах вследствие посттравматического стресса опасно снижается порог включения нервной системой тревожной сигнализации, заставляя человека реагировать на тривиальные жизненные ситуации, как если бы это были чрезвычайные происшествия. Система «пиратского захвата», рассмотренная в главе 2, видимо, играет очень важную роль в том, что такого рода события прочно отпечатываются в памяти: чем более жестокими, отвратительными, отталкивающими и устрашающими бывают реалии, включающие атаку миндалевидного тела, тем труднее стереть их из памяти. Невральную основу для таких воспоминаний, по всей вероятности, образуют стремительные изменения в химии головного мозга, запускаемые каким-то отдельным

моментом пережитого трагического события. И хотя данные исследований расстройств вследствие посттравматического стресса обычно основаны на изучении последствий единичного эпизода, аналогичные результаты получают и в тех случаях, когда жестокое обращение длится годами, как с детьми, которые подвергаются сексуальному, физическому или эмоциональному насилию.

Более подробная работа по изучению этих изменений в головном мозге ведется в Национальном центре по исследованию расстройств вследствие посттравматического стресса, в системе научно-исследовательских центров на базе госпиталей управления по делам ветеранов войн, где сосредоточены большие группы ветеранов вьетнамской и других войн, страдающих расстройствами. Большая часть сведений о расстройствах вследствие посттравматического стресса получена именно в ходе исследований с участием ветеранов. Однако эти открытия применимы также и к детям, перенесшим тяжелейшую эмоциональную травму, например к детям из кливлендской начальной школы.

«Жертвы ужасающей травмы с биологической точки зрения уже никогда не бывают такими, как до нее», — поделился со мной д-р Деннис Чарни. Психиатр, окончивший Йельский университет, д-р Чарни заведует отделением клинической неврологии в Национальном центре. «И совершенно не важно, что это было — бесконечный ужас сражения, пытка или частые случаи жестокого обращения в детстве, или разовое переживание, как бывает, когда человек попадает в ураган или едва не лишается жизни в результате автокатастрофы. Любой неуправляемый стресс может оказать то же самое биологическое воздействие».

Ключевым словом является определение «неуправляемый». Если люди, оказавшиеся в катастрофической ситуации, понимают, что могут что-то сделать, могут хоть до какой-то степени, пусть даже очень незначительно, контролировать происходящее, в эмоциональном отношении им живется гораздо лучше, чем тем, кто чувствует себя совершенно беспомощным. Фактор беспомощности — вот что делает определенное событие субъективно неодолимым. Как рассказал мне д-р Джон Кристал, руководитель лаборатории клинической психофармакологии центра, «Допустим, кто-то, на кого напали с ножом, знает, как защитить себя и какие действия предпринять, а другой человек, попав в такой же переплет, думает, “Ну все, я — покойник”. Беспомощный человек впоследствии будет больше подвержен расстройствам вследствие посттравматического стресса. В тот момент, когда вы чувствуете, что ваша жизнь в опасности и вы ничего не можете сделать, чтобы избежать ее, именно в этот момент в головном мозге начинается изменение».

То, что беспомощность — темная лошадка с точки зрения расстройств вследствие посттравматического стресса, было продемонстрировано во множестве исследований на парах лабораторных крыс, сидевших в разных клетках. Каждая из них получала слабые, но для крыс чрезвычайно стрессовые электрические удары одинаковой силы. Только у одной крысы в клетке был рычаг; когда крыса нажимала на рычаг, электрические удары прекращались в обеих клетках. На протяжении дней и недель обе крысы получали одинаковое количество ударов. Но крыса, у которой была возможность прекращать электрические удары, прошла через испытания без устойчивых признаков стресса. Вызванные стрессом изменения мозга произошли

только у второй — беспомощной — крысы из пары. У ребенка, в которого стреляли на игровой площадке и видевшего, как его товарищи по играм истекали кровью и умирали, или у учителя, находившегося там и не имевшего возможности остановить бойню, эта беспомощность, должно быть, была буквально осязаемой.

Расстройство вследствие посттравматического стресса как расстройство лимбической системы

Прошло несколько месяцев с тех пор, как сильнейшее землетрясение заставило ее вскочить с постели и с громкими воплями заметаться в панике по погруженному во тьму дому в поисках четырехлетнего сына. Они провели несколько часов, съезжившись от холода лос-анджелесской ночи, под спасительным дверным проемом, загнанные туда, без еды, воды и света, пока последующие толчки, волна за волной, сотрясали землю под ними. Теперь, спустя месяцы, она почти избавилась от приступов паники, мгновенно охватывавших ее в первые несколько дней после катастрофы, когда стук захлопнувшейся двери мог заставить ее затрястись от страха. Единственным никак не проходившим симптомом было то, что она не могла спать, но проблема с погружением в сон возникала у нее только в те ночи, когда ее мужа не было дома — как и в ночь землетрясения.

Основные симптомы приобретенного страха — включая расстройство вследствие посттравматического стресса, как наиболее сильное, — могут быть вызваны изменениями в лимбической системе, сфокусированной в миндалевидном теле. Часть главных изменений происходит в «голубоватом месте»⁵⁹ — структуре, управляющей процессом выделения головным мозгом двух веществ, называемых катехоламинами, к которым относятся адреналин и норадреналин. Эти нейрохимикаты приводят организм в состояние боевой готовности, причем именно волна тех же самых катехоламинов придает воспоминаниям особую силу. При посттравматическом стрессе эта система становится гиперактивной и выделяет завышенные дозы мозговых химикатов в ответ на ситуации, содержащие незначительную угрозу или совершенно безопасные, но чем-то напоминающие исходные события, при которых была получена эмоциональная травма. Так в случае с детьми в кливлендской начальной школе — они впадали в панику, стоило только им услышать сирену «скорой помощи», вроде той, что звучала возле школы, где произошла трагедия.

«Голубоватое место» и миндалевидное тело тесно связаны между собой, равно как и с другими лимбическими структурами, в частности, гиппокампом и гипоталамусом. Система, ответственная за выделение катехоламинов, проникает прямо в кору головного мозга. Высказывается предположение, что изменения в этих системах служат причиной появления симптомов расстройств на почве посттравматического стресса, в числе которых тревога, страх, сверхнастороженность, мгновенная потеря душевного равновесия и легкая возбудимость, готовность к действию по принципу «сражайся или спасайся» и нестираемое кодирование эмоционально насыщенных воспоминаний. Согласно данным обследования, у ветеранов вьетнамской войны, страдающих расстройствами вследствие посттравматического стресса, на 40 процентов меньше рецепторов прекращения секреции катехоламинов, чем у людей, не имеющих таких симптомов. Причина,

видимо, в том, что их головной мозг подвергался длительному изменению при недостаточно эффективном контроле секреции катехоламинов.

Изменения также происходят в цепи, связывающей лимбическую систему с гипофизом, который регулирует выделение фактора, высвобождающего кортикотропин — главный гормон стресса, выделяемый организмом для экстренного срабатывания реакции «сражайся или спасайся». В результате подобных изменений происходит избыточное выделение гормона, особенно в миндалевидном теле, гиппокампе и «голубоватом месте», чтобы привести организм в состояние боевой готовности ввиду возникшей опасности, которой на самом деле не существует.

Д-р Чарлз Немерофф, психиатр из Университета Дьюка, сообщил мне: «Избыток фактора, способствующего высвобождению кортикотропина, провоцирует слишком острую реакцию. К примеру, если вы ветеран вьетнамской войны с расстройством вследствие посттравматического стресса и какой-то автомобиль на стоянке вдруг “стрельнет” при запуске двигателя, звук запустит систему выброса фактора, высвобождающего кортикотропин. Вас окатит волна тех же чувств, какие вы испытали, получив эмоциональную травму в первый раз: с вас ручьями польет пот, вы перепугаетесь, почувствуете озноб, а потом задрожите всем телом. Возможно, перед вашими глазами промелькнут картины прошлых событий. У людей с повышенной секрецией фактора, способствующего выделению кортикотропина, старт-реакция повышена. Если вы, к примеру, подкрадетесь к кому-нибудь сзади и неожиданно хлопнете в ладоши, то увидите, что большинство людей подпрыгнет от испуга, но только в первый раз, а не при третьем или четвертом повторении. Но у людей с повышенной секрецией фактора, способствующего выделению кортикотропина, привычка не вырабатывается: они будут реагировать на четвертый хлопок так же бурно, как на первый».

Третья серия изменений происходит в опиоидной, или эндорфиновой, системе головного мозга, которая секретирует эндорфины для притупления чувства боли. Она тоже становится гиперактивной. Рефлекторная дуга опять включает миндалевидное тело, на этот раз во взаимодействии с некоей областью коры головного мозга. Опиоиды — химические вещества мозга, являющиеся сильнодействующими, вызывающими оцепенение агентами вроде опиума и других наркотиков, которые представляют собой химических родственников. При высоких уровнях опиоидов («собственного морфия головного мозга») у людей повышается болевая переносимость — эффект, отмеченный хирургами, работавшими в военно-полевых госпиталях, которые обнаружили, что тяжелораненым солдатам нужны были меньшие дозы наркотиков, чтобы они могли переносить боль, чем гражданскому населению с гораздо менее серьезными травмами.

Нечто подобное, по-видимому, происходит и при расстройствах вследствие посттравматического стресса. Изменения под действием эндорфинов придают новый аспект сумятице нервов, запущенной повторно перенесенной психической травмой, — наступает *оцепенение*. Это, кажется, объясняет набор «негативных» психологических симптомов, давно замеченных при расстройствах вследствие посттравматического стресса: ангедонию (неспособность испытывать удовольствие) и общее эмоциональное оцепенение, чувство оторванности от жизни или отключения

интереса к чувствам других людей. Те, кто находится рядом с такими людьми, могут переживать безразличие как отсутствие эмпатии. Еще одним возможным следствием бывает диссоциация⁶⁰, включающая неспособность вспомнить критические минуты, часы или даже дни, когда происходило травмировавшее событие.

Изменения в нервной системе при расстройствах вследствие посттравматического стресса также, по-видимому, делают человека более чувствительным к дальнейшему травмированию. Ряд исследований на животных показал: когда их в возрасте молодняка подвергали даже умеренному стрессу, они оказывались впоследствии гораздо более уязвимыми по отношению к вызванным травмой изменениям головного мозга, чем животные, не испытывавшие стресс (это говорит о настоящей необходимости лечить детей с расстройствами вследствие посттравматического стресса). Видимо, именно это и объясняет, почему из людей, переживших одну и ту же катастрофу, у одного продолжает развиваться расстройство вследствие посттравматического стресса, а у другого нет: миндалевидное тело «натаскано» на обнаружение опасности, и, когда жизнь снова подбрасывает реальную опасность, его сигнал тревоги — визг.

Все эти изменения в нервной системе предоставляют кратковременные преимущества, чтобы справиться с неумолимыми и ужасными обстоятельствами, которые их порождают. Чтобы приспособиться к напряженной обстановке, надо быть крайне бдительным, возбужденным, готовым ко всему, невосприимчивым к боли, то есть быть организмом, приученным к выдерживанию длительных физических нагрузок и — на ближайшее будущее — безразличным к тому, что в противном случае могло бы обернуться событиями, вызывающими сильное беспокойство. Однако эти краткосрочные преимущества превращаются в длительные проблемы, если мозг изменяется таким образом, что они становятся предрасположениями, вроде автомобиля, который навечно заело на высокой передаче. Когда миндалевидное тело и соединенные с ним области мозга в момент сильной эмоциональной травмы получают новую установку, изменение возбудимости — повышенная готовность запустить паническую атаку — означает, что вся жизнь будет проходить на грани превращения в чрезвычайное происшествие и даже в безобидной ситуации приступ страха может выйти из-под контроля.

59 «Голубоватое место» находится в ромбовидной ямке на дне 4-го желудочка головного мозга.

60 Диссоциация — нарушение связности психических процессов.

Эмоциональное переучивание

Связанные с эмоциональной травмой воспоминания, видимо, сохраняются как постоянная принадлежность всей деятельности мозга из-за того, что они мешают последующему обучению, особенно в отношении переучивания для усвоения более нормальной реакции на травмирующие события. В случае приобретенного страха, каким, например, является расстройство вследствие посттравматического стресса, механизмы обучения и запоминания дают сбой. Причем и в этом случае именно миндалевидное тело выступает лидером среди других вовлеченных в процесс участков головного мозга. Но в преодолении заученного страха главную роль играет

неоокортекс.

«Выработка условнорефлекторного страха» — такое название дали психологи процессу, в результате которого событие, не представляющее никакой опасности, становится угрожающим: в уме данного человека оно ассоциируется с чем-то ужасным. По сообщению Чарни, после того, как лабораторных животных приводили в состояние испуга, страхи могли сохраняться у них на многие годы. Главным участком головного мозга, который ведает усвоением, сохранением и совершением действий на основе реакции, определяемой страхом, является цепь между таламусом, миндалевидным телом и предлобной долей головного мозга, то есть проводящий путь нервной атаки.

Как правило, если человек запоминает состояние испуга, столкнувшись с чем-то или кем-то, посредством процесса «выработки условнорефлекторного страха», то страх со временем утихает. Это происходит вследствие естественного переучивания, когда человек по много раз сталкивается с напугавшим его объектом и не находит в нем ничего, что представляло бы реальную угрозу. Так, ребенок, который боится собак с той поры, как за ним, грозно рыча, погналась немецкая овчарка, естественным образом постепенно избавится от страха. Стоит, к примеру, переехать в дом, по соседству с которым живет владелец дружелюбной овчарки, и проводить время, подолгу играя с новым четвероногим другом.

При расстройстве вследствие посттравматического стресса спонтанного переучивания не наблюдается. Это, по мнению Чарни, объясняется изменениями в головном мозге в результате такого расстройства: они оказываются настолько сильными, что панические атаки со стороны миндалевидного тела возникают всякий раз, когда происходит нечто, хотя бы отдаленно напоминающее события, вызвавшие исходную эмоциональную травму. Так закрепляется путь движения страха. Значит, страх никоим образом не сочетается со спокойствием, поскольку миндалевидное тело никогда не переучивается, усваивая более мягкую реакцию. «Угасание» страха, замечает Чарни, «похоже, влечет за собой активный процесс обучения (который ослаблен у людей с расстройствами вследствие посттравматического стресса. — Д. Г.), что имеет своим результатом аномальную устойчивость эмоциональных воспоминаний».

Однако, если в жизни человека появятся переживания, то могут произойти и расстройства на почве посттравматического стресса. Другими словами, эмоционально насыщенные воспоминания, а также модели мышления и реагирования, которые они запускают, со временем могут измениться. Такое переучивание, по мнению Чарни, есть функция коры головного мозга. Первоначальный страх, въевшийся в миндалевидное тело, полностью не исчезает. Просто предлобная зона коры головного мозга активно подавляет команды, посылаемые миндалевидным телом остальным участкам мозга, чтобы те отзывались реакцией страха.

«Насколько быстро вы расстанетесь с заученным страхом?» — задает вопрос Ричард Дэвидсон, психолог из Университета штата Висконсин, открывший роль левой предлобной доли коры головного мозга как демпфера дистресса. В ходе лабораторного эксперимента, участники которого вначале запомнили отвращение к громкому шуму (пример заученного страха и слабое подобие расстройства вследствие

посттравматического стресса), Дэвидсон обнаружил: люди с преобладающей активностью левой предлобной доли коры головного мозга быстрее справлялись с приобретенным страхом. Это снова наводит на мысль о роли коры головного мозга в освобождении от заученного дистресса.

Переучивание эмоционального мозга

Одно из наиболее обнадеживающих открытий, касающихся расстройств вследствие посттравматического стресса, было сделано во время исследования людей, переживших Холокост. Примерно у трех четвертей из них активные симптомы расстройства сохранялись даже спустя полвека. Позитивный результат заключался в том, что у четверти выживших, которых в свое время беспокоили подобные симптомы, их больше не было. Каким-то образом естественный ход событий жизни свел на нет эту проблему. Те, у кого все еще обнаруживались симптомы, предоставляли доказательство связанных с катехоламинами изменений в головном мозге, типичных для расстройств вследствие посттравматического стресса. Но у оправившихся от пережитого подобных изменений не было. Это открытие и другие подобные дают надежду, что изменения в головном мозге при расстройствах вследствие посттравматического стресса не являются неустраняемыми и что люди могут оправиться даже от самого ужасного эмоционального события, запечатленного в памяти. Короче говоря, эмоциональный контур можно повторно обучить. Итак, хорошие новости: психические травмы, даже серьезные, вызывающие расстройство вследствие посттравматического стресса, можно излечить, и путь к исцелению пролегает через повторное обучение.

Вероятно, одним из способов спонтанного эмоционального исцеления — по крайней мере у детей — являются игры, например такие, как игра в Парди. В них играют снова и снова, что позволяет детям без всякого риска вновь пережить травмировавшее событие. Это указывает два пути к исцелению: с одной стороны, воспоминание повторяется в обстановке, почти не вызывающей тревоги, возвращающей в нормальное психическое состояние и дающей возможность связать с ней набор не затронутых травмой реакций. С другой — дети каким-то волшебным образом мысленно учатся придавать трагедии иной, лучший исход: иногда, играя в Парди, дети убивают его, поддерживая в себе ощущение, что травмирующий момент беспомощности преодолен.

Нет ничего удивительного, что у детей, подвергшихся такого рода насилию, обнаруживается склонность к играм в Парди. Тот факт, что дети, получившие психическую травму, играют в страшные игры, впервые заметила д-р Линор Терр, детский психиатр из Сан-Франциско. Она обнаружила пристрастие к таким играм у детей в Чаучилле, штат Калифорния, что в часе езды по Центральной равнине от Стоктона, где Парди устроил трагический хаос. В 1973 году бандиты взяли их в заложники, когда они автобусом возвращались домой из летнего лагеря. Похитители закрыли автобус, детей и тех, кто их сопровождал, подвергнув суровому испытанию, продолжавшемуся двадцать семь часов.

Пять лет спустя Терр наблюдала проявления последствий похищения в играх детей. Так, девочки проигрывали символическое похищение с куклами Барби. Одна из

них, например, с омерзением вспоминая ощущение от залившей ее кожу мочи других детей, когда они, сваленные в кучу, лежали друг на друге, едва дыша от ужаса, все снова и снова мыла свою Барби. Другая придумала игру в Барби-путешественницу, в ходе которой кукла отправляется в путешествие — не важно куда именно — и благополучно возвращается домой, что и составляло кульминацию всего игрового процесса. Согласно любимому сценарию третьей, куклу сажали в яму, где она задыхалась.

У взрослых людей, получивших эмоциональную травму, может возникнуть психическая нечувствительность (или анестезия), блокирующая память или чувства, связанные с катастрофой. Детская психика отзывается на такое происшествие совсем по-другому. По мнению Терр, у них подобная психическая анестезия в отношении эмоциональной травмы обнаруживается гораздо реже, поскольку они, используя разные средства (собственное воображение, игру и сны наяву), воскрешают в памяти и по несколько раз обдумывают трагическое происшествие. Многократные добровольные проигрывания эмоционально травмирующего эпизода, видимо, исключают необходимость подавлять «сильнодействующие» воспоминания, которые впоследствии могут прорваться в виде ярких картин прошлых событий. Если психическая травма не слишком сильна, как, например, от похода к зубному врачу, чтобы поставить пломбу, вполне достаточно бывает одного или двух «проигрываний» ситуации. Но если ребенок испытал сильное потрясение, ему требуется по многу раз проигрывать травмирующую ситуацию, совершая все тот же однообразный зловещий ритуал.

Один из способов добраться до картины, прочно запечатлевшейся в миндалевидном теле, предоставляет искусство: оно само по себе служит средством выражения подсознательной психической деятельности. Эмоциональный мозг тонко настроен на символические значения и на режим работы, который Фрейд называл «первичным процессом», — переживание информации в виде метафор, сказок, мифов, изображений. Этот способ часто используется при лечении психически травмированных детей. Иногда искусство может предоставить детям возможность поведать о пережитом ужасе, о котором они не осмеливаются говорить иным образом.

Спенсер Эт, детский психиатр из Лос-Анджелеса, специализирующийся в лечении таких детей, сообщил о пятилетнем мальчике, похищенном вместе с матерью ее бывшим любовником. Мужчина привез их в номер в мотеле и приказал ребенку спрятаться под одеялом, а сам в это время забил его мать до смерти. Мальчик, что вполне понятно, не хотел говорить с Этом об избиении и о том, что слышал и видел, сидя под одеялом. Поэтому Эт предложил ему нарисовать картинку — любую.

На рисунке был изображен водитель гоночного автомобиля с парой непомерно больших глаз, вспоминает Эт. Он решил, что огромные глаза имеют отношение к самому мальчику, рискнувшему украдкой разглядывать убийцу. Такие скрытые связи с травмировавшим происшествием почти всегда возникают в творчестве детей, перенесших психическую травму; и первым шагом, который Эт делал при лечении таких детей, была его просьба что-нибудь нарисовать. Поглощающие их «сильнодействующие» воспоминания вторгаются в их рисунки точно так же, как и в

их мысли. Вдобавок создание рисунка само по себе оказывает терапевтическое действие и знаменует начало процесса исцеления.

Повторное эмоциональное обучение и излечение от психической травмы

Айрин отправилась на свидание, которое закончилось покушением на изнасилование. Хотя она и отбилась от нападавшего, он продолжал преследовать ее: изводил непристойностями по телефону, угрожал насилием, звонил среди ночи, выслеживал и наблюдал за каждым ее шагом. Однажды, когда она попыталась призвать на помощь полицию, они отмахнулись от ее проблемы, сочтя ее пустяковой, потому что «ничего ведь на самом деле не случилось». К тому времени, когда Айрин пришла лечиться, у нее уже наличествовали симптомы расстройства вследствие посттравматического стресса, она совсем перестала бывать в обществе и чувствовала себя узницей в собственном доме.

Случай с Айрин упомянула д-р Джудит Льюис Герман, психиатр из Гарвардского университета, чья новаторская работа в общих чертах намечает шаги по пути к восстановлению прежнего психического состояния после травмы. Герман рассматривает три этапа: достижение чувства безопасности, восстановление в памяти подробностей травмировавшего события, оплакивание потери, которую оно принесло, и, наконец, восстановление нормальной жизни. Как мы увидим далее, в расположении шагов в таком порядке присутствует биологическая логика: судя по всему, эта последовательность отражает, как эмоциональный мозг заново учится не относиться к жизни как к чрезвычайной ситуации, которая может разразиться в любой момент.

Первый шаг — заново обрести чувство безопасности — вероятно, подводит к обнаружению способов успокоить слишком напуганные и слишком легко приводимые в действие эмоциональные цепи до такой степени, чтобы можно было перейти к повторному обучению. Часто данный этап начинается с того, что пациентам помогают понять: их нервозность и ночные кошмары, сверхбдительность и панические состояния — всего лишь часть симптомов расстройства вследствие посттравматического стресса. А понимание делает симптомы менее пугающими.

Еще один шаг, который надо сделать в самом начале, — помочь пациентам вновь обрести некоторое ощущение контроля над тем, что с ними происходит, то есть сразу забыть об уроке беспомощности, который преподнес травмировавший эпизод. Айрин, к примеру, мобилизовала друзей и семью, чтобы они образовали буфер между нею и ее преследователем, и сумела заставить полицию вмешаться в ситуацию.

Чувство «небезопасности» у пациентов с расстройствами вследствие посттравматического стресса выходит за пределы страха, будто они со всех сторон окружены опасностями. Причина коренится гораздо глубже — в ощущении, что им неподконтрольны ни процессы, происходящие в организме, ни эмоции. И это вполне понятно, учитывая мгновенный запуск механизма эмоциональной атаки, обеспечиваемый подобными расстройствами, которые делают цепь миндалевидного тела сверхчувствительной.

Лекарственная терапия предлагает один из способов вернуть пациентам понимание того, что они не должны пребывать во власти эмоциональных вспышек,

которые накрывают их волной необъяснимой тревоги, лишают сна или наполняют их сновидения кошмарами. Фармакологи надеются когда-нибудь приготовить лекарства, целенаправленно устраняющие результаты воздействия посттравматически-стрессовых расстройств на миндалевидное тело и соединенные с ним цепи нейротрансмиттеров. Кстати сказать, сегодня уже существуют препараты, противостоящие некоторым изменениям такого рода, в частности, антидепрессанты, воздействующие на систему выделения серотонина, и бета-блокаторы типа пропранолола (иначе анаприлина), блокирующие возбуждение симпатической нервной системы. Кроме того, пациенты имеют возможность изучить методы релаксации, которые помогают им справляться с пограничными состояниями и нервозностью. Физиологический «штиль» дает возможность помочь доведенной до звероподобного состояния эмоциональной системе снова сделать открытие, что жизнь не представляет угрозы, и вернуть пациентам чувство безопасности, которое у них было до того, как случилось происшествие, нанесшее психическую травму.

Еще один шаг к исцелению — воссоздать и пересказать картины эмоционально травмирующего события в каком-нибудь безопасном месте. Это позволяет эмоциональной системе выработать новый, более реалистичный взгляд и реакцию на травмирующие воспоминания и их «пускового механизма». Когда пациенты пересказывают ужасающие подробности трагедии, воспоминания начинают видоизменяться: они приобретают иное значение и по-другому воздействуют на эмоциональный мозг. Что же касается темпа пересказа, то здесь дело тонкое: в идеале он соответствует темпу, от природы присущему людям, которые способны оправиться от психической травмы, не получив расстройства вследствие посттравматического стресса. У таких людей, вероятно, имеются внутренние часы, которые «отмеряют» навязчивые воспоминания, оживляющие эмоциональную травму, а порции воспоминаний перемежаются неделями или месяцами, когда они едва ли вообще вспоминают о пережитых ужасах.

При чередовании погружений в воспоминания и передышек происходят спонтанный пересмотр события, вызвавшего психическую травму, и усвоение новой эмоциональной реакции на событие. По утверждению Герман, у пациентов с трудноизлечимыми расстройствами вследствие посттравматического стресса пересказ того, что с ними случилось, иногда может вызвать приступ непреодолимых страхов, и тогда психиатру надлежит сбавить темп, чтобы удержать реакции пациента в приемлемом диапазоне, который не будет мешать переучиванию.

Психиатр рекомендует пациенту пересказывать травмировавшие его эпизоды как можно более живо и ярко, как видеофильм ужасов для домашнего просмотра, восстанавливая в памяти все отвратительные подробности. К ним относятся не только детальные описания того, что пациенты видели, слышали, обоняли или ощущали, но также и их реакции — ужас, отвращение, тошнота. Цель заключается в том, чтобы облечь все воспоминания в целом в слова, уловив и те части воспоминания, которые, возможно, уже отделились и поэтому отсутствуют в сознательно вызванной в памяти картине событий. При выражении подробностей чувственных восприятий и переживаний словами воспоминания, вероятно, в большей степени подчиняются контролю неокортекса, в котором возбуждаемые ими реакции

могут стать более понятными и, следовательно, больше поддающимися управлению. Повторное эмоциональное обучение осуществляется большей частью путем переживания событий и сопутствовавших им эмоций заново, но в безопасной обстановке, создающей чувство защищенности, в обществе вызывающего доверие психотерапевта. Так начинается обучение простой истине: одновременно с воспоминаниями об эмоциональной травме можно испытывать не беспрестанный ужас, а чувство безопасности.

Пятилетний мальчик, нарисовавший огромные глаза после того, как стал свидетелем жуткого убийства своей матери, не сделал больше ни одного рисунка; зато он со своим психотерапевтом Спенсером Этом играл в разные игры, налаживая связь, основанную на взаимопонимании. Мальчик начал понемногу рассказывать историю убийства, вначале заученно, перечисляя все подробности совершенно одинаково при каждом пересказе. Однако постепенно его повествование становилось более откровенным и лилось свободнее, а тело во время рассказа было меньше напряжено. Одновременно страшные сны со сценой убийства стали реже посещать его, что уже свидетельствовало, по мнению Эта, о некоторой «способности справиться с психической травмой». Мало-помалу разговор отходил от страхов, оставленных травмой, и переходил на то, что происходило с малышом, когда он привыкал к жизни в новом доме со своим отцом. В конце концов ребенок смог просто говорить о своей повседневной жизни: власть психической травмы постепенно сошла на нет.

В заключение, как считает Герман, пациентам необходимо оплакать потерю, вызвавшую психическую травму, будь то телесное повреждение, смерть любимого человека или разрыв отношений, сожаление о каком-то шаге, не сделанном ради спасения кого-то, или просто разглашение секрета, который им доверили. Оплакивание, происходящее, когда человек пересказывает тягостные события, имеет крайне важное назначение: оно дает возможность до некоторой степени освободиться от самой травмы. Пациенты, вместо того чтобы вечно оставаться в прошлом, в плену у травмирующего момента, смогут начать смотреть вперед, надеяться, заново устраивать свою жизнь, свободную от власти психической травмы. Как если бы осуществляемые эмоциональной схемой постоянная рециркуляция и оживление в памяти ужаса, сопутствовавшего травме, были чарами, от которых можно освободиться.

Каждая сирена не должна вызывать прилив страха; каждый звук в ночи не должен сопровождаться мгновенным возвращением к пережитому ужасу.

Эффект последствия или случающиеся время от времени рецидивы симптомов часто сохраняются, но, как утверждает Герман, существуют и характерные признаки того, что с травмой в основном удалось справиться. К ним относятся ослабление физиологических симптомов до контролируемого уровня и способность переносить чувства, обусловленные воспоминаниями об эмоциональной травме. Особенно важно не то, чтобы больше вообще не было вспышек воспоминаний о травме в неподдающиеся контролю моменты, а скорее способность обращаться к ним сознательно, как к любым другим воспоминаниям. И — что, возможно, еще важнее — забывать, как все остальное. В итоге возникает возможность построить новую жизнь, прочные доверительные отношения, систему убеждений, позволяющую отыскивать

смысл даже в мире, где столько несправедливости. Все это, вместе взятое, и обеспечивает успех при переобучении эмоционального мозга.

Психотерапия в качестве эмоционального наставника

К счастью, для большинства из нас трагические моменты, когда на сцену выходят воспоминания, связанные с эмоциональной травмой, случаются крайне редко. Однако та же самая система, которая столь мощно отпечатывает в памяти неприятные эпизоды, по-видимому, работает и в более спокойные периоды жизни. Чем более ординарными бывают страдания в детстве, к примеру, когда к ребенку постоянно относятся с пренебрежением и он лишен внимания и заботы родителей, тем больнее осознаются собственная ненужность, утраты или социальное неприятие. Возможно, они так никогда и не достигнут настолько высокого уровня эмоционального воздействия, чтобы вызвать психическую травму. Хотя, конечно, эти факторы оставляют отпечаток на эмоциональном мозге, становясь впоследствии причиной разного рода искаженных представлений — с приступами ярости и рыданий — в интимных отношениях. И поскольку можно вылечиться от расстройства вследствие посттравматического стресса, значит, есть способ устранить и менее глубокие рубцы от пережитых эмоций в душах каждого из нас. Такова задача психотерапии. Кстати сказать, эмоциональный интеллект вступает в действие как раз тогда, когда человека обучают справляться с заученными реакциями.

С учетом динамической связи между миндалевидным телом и предлобными зонами коры головного мозга можно построить нейроанатомическую модель процесса, раскрывающую, каким образом психотерапия видоизменяет глубоко укоренившиеся неадекватные шаблоны эмоциональных реакций. Как считает Жозеф Леду, невролог, первым определивший роль миндалевидного тела как мгновенного «запускающего» всплеск эмоций, «стоит только вашей эмоциональной системе что-то заучить, как создается впечатление, что от этого уже никогда не избавиться. Так вот, психотерапия и призвана научить вас управлять этим. Она учит ваш неокортекс притормаживать миндалевидное тело. Побуждение к действию подавляется, а основная эмоция, возникающая в связи с ним, остается смирной».

Однако, принимая во внимание структуру головного мозга, обеспечивающую возможность эмоционального переучивания, следует отметить: даже после успешного лечения методами психотерапии кое-что все-таки сохраняется. Остаточная реакция — некий рудимент исходной чувствительности или страха, лежащих в основе модели эмоциональной реакции, вызывающей сильное беспокойство. Предлобный участок коры головного мозга способен облагородить или сдержать побуждение миндалевидного тела разбушеваться, но не может заставить его не реагировать вообще. Следовательно, раз уж мы не в состоянии решить, когда нам испытать взрыв эмоций, то мы, по крайней мере, можем проконтролировать, как долго ему продолжаться. Умение быстрее приходить в себя после таких взрывов, несомненно, послужит отличным показателем эмоциональной зрелости.

По-видимому, за курс психотерапии меняются главным образом первые отклики людей на эмоциональную реакцию. Однако тенденция к запуску реакции вообще полностью не исчезает. Это подтверждают результаты ряда исследований

психотерапевтического лечения, проведенных Лестером Люборским и его коллегами в Университете штата Пенсильвания. Они проанализировали основные конфликты во взаимоотношениях, которые заставляли многих пациентов обращаться к психотерапии. Среди них были такие вопросы, как сильнейшее желание получить признание или установить близкие отношения, или страх оказаться неудачником, или ужас перед возможной зависимостью. Когда эти желания и страхи активизировались в отношениях врача и пациента, возникали конфликты, всегда направленные против врачей. Ученые подвергли тщательному анализу типичные ответные реакции пациентов в подобных ситуациях (например, предъявление слишком высоких требований). Отрицательная реакция проявляется в виде гнева или холодности, или ухода в самооборону из-за ожидаемого проявления пренебрежения, оставляющего человека разозленным воображаемым отпором. Во время таких неудачных контактов пациенты, вполне понятно, ощущали, что их затопляют выводящие из душевного равновесия чувства — беспомощность и печаль, обида и гнев, напряженность и страх, вина и самопорицание и так далее. Какова бы ни была характерная манера поведения пациента, она, по-видимому, проявлялась почти во всех важных для него отношениях с супругой (супругом) или любовницей (любовником), ребенком или родителем, с равными ему по положению сотрудниками и боссом на работе.

После курса долгосрочной психотерапии у этих пациентов произошли перемены двух типов: их эмоциональная реакция на запускающие травматичный механизм события стала менее мучительной и даже спокойной или отрешенной. Их внешние ответные реакции оказывались более эффективными с точки зрения достижения того, чего они действительно ждали от отношений. Однако неизменными остались скрытое желание или страх и первоначальная вспышка чувства. К тому времени, когда до окончания курса психотерапии оставалось всего лишь несколько сеансов, столкновения, о которых рассказывали пациенты, свидетельствовали: число негативных эмоциональных реакций у них сократилось наполовину по сравнению с временем, когда они только приступали к курсу лечения. Они вдвое чаще встречали столь желанную позитивную реакцию со стороны другого человека. А вот особая чувствительность, лежащая в основе всех потребностей, осталась совершенно такой же.

Что касается головного мозга, то можно предположить: лимбический контур посылает сигналы тревоги в ответ на внешние сигналы пугающего события, а предлобная область коры головного мозга и связанные с ней зоны уже выучили новый, более разумный отклик. Короче говоря, эмоциональные уроки, даже самые глубоко укоренившиеся склонности души, усвоенные в детстве, можно перепрофилировать. Эмоциональное обучение продолжается всю жизнь.

Глава 14. Темперамент — не фатум

Итак, мы уже достаточно говорили о перестройке заученных эмоциональных шаблонов. А как обстоят дела с реакциями, в основе которых лежат генетические качества, и что нам известно об изменении привычных реакций человека, который от природы, скажем так, крайне непостоянен или болезненно застенчив? Весь диапазон эмоций охватывается понятием темперамент⁶¹ в смысле некоего фонового шума

чувств, определяющего наш нрав. Темперамент можно определить как настроения, которые наиболее типично отображают нашу эмоциональную жизнь. В какой-то степени у каждого из нас имеется свой диапазон предпочтительных эмоций. Темперамент есть нечто данное от природы, выпавшее нам в генетической лотерее и обладающее непреодолимой силой, влияющей на то, как разворачивается наша жизнь. Эту особенность наблюдал каждый родитель: с рождения ребенок или спокойный и тихий, или вспыльчивый и упрямый. Весь вопрос в том, может ли такой биологически заданный эмоциональный настрой измениться под влиянием переживаний. Предопределяет ли биология нашу эмоциональную судьбу, или даже от природы застенчивый ребенок может вырасти в более уверенного в себе взрослого человека?

Однозначный ответ дается в работе Джерома Кейгана, выдающегося специалиста по возрастной психологии Гарвардского университета. Кейган утверждает: существует как минимум четыре типа личностей с индивидуальными особенностями, корнящимися в темпераменте (застенчивые, самоуверенные, жизнерадостные и меланхоличные), причем каждый из них своей индивидуальностью обязан разным моделям деятельности головного мозга. Я бы добавил, что существует бесконечное разнообразие оттенков темперамента, и в основе каждого оттенка лежат природные различия в эмоциональной схеме. Если взять какую-то конкретную эмоцию, то различия между людьми могут определяться сразу по нескольким пунктам, а именно: насколько легко эта эмоция «запускается», сколько она длится и какой интенсивности достигает. Работа Кейгана сосредоточена на изучении одной из этих моделей, то есть на диапазоне оттенков темперамента от самоуверенности до застенчивости.

Несколько десятилетий подряд матери приносили новорожденных детей и тех, что только начали ходить, в кейгановскую лабораторию по изучению детского развития, расположенную на четырнадцатом этаже корпуса Уильяма Джеймса Гарвардского университета, чтобы принять участие в исследованиях развития ребенка. Именно здесь Кейган и его коллеги заметили ранние проявления застенчивости у отдельных малышей из группы детей в возрасте одного года девяти месяцев, которых привели для участия в экспериментальных наблюдениях. В свободной игре с другими детьми одни были оживленными и непосредственными и играли со сверстниками, не испытывая ни малейшего стеснения. Другие, напротив, выглядели робкими и нерешительными, от смущения держались в стороне, не отходили от матерей, сдержанно наблюдая, как играют другие. Примерно четыре года спустя, когда дети уже ходили в детский сад, группа Кейгана снова наблюдала за их поведением. За прошедшие годы ни один из общительных детей не стал застенчивым, а две трети робких так и остались сдержанными.

Кейган считает, что из чересчур чувствительных и робких детей вырастают стеснительные и боязливые взрослые; примерно 15–20 процентов детей рождаются с «заторможенными поведенческими проявлениями», как он это называет. В младенчестве такие дети пугаются всего незнакомого. Это заставляет их проявлять разборчивость в отношении новых продуктов, неохотно приближаться к незнакомым животным или местам и стесняться посторонних. Зачастую это делает их чувствительными в других отношениях, например, склонными испытывать чувство вины и заниматься самобичеванием. Эти дети начинают испытывать буквально

парализующую их тревогу в социальных ситуациях: в классе и на игровой площадке, знакомясь с новыми людьми и всякий раз, когда они оказываются в центре внимания общества. Став взрослыми, они стараются держаться в тени и патологически боятся произносить речи или выступать публично.

Том, один из мальчиков, участвовавших в исследовании Кейгана, — типичный застенчивый ребенок. При каждом экспериментальном наблюдении на протяжении всего детства — в два, пять и семь лет — Том неизменно попадал в число самых робких детей. Во время опроса в тринадцатилетнем возрасте Том был напряженным и словно оцепеневшим. Он закусывал губу и стискивал руки, на лице у него застывало бесстрастное выражение, нарушаемое скупой улыбкой, только когда он говорил о своей подруге. Его ответы были краткими, а манера держаться — скованной. В среднем детском возрасте, примерно лет до одиннадцати, Том помнил, что был болезненно застенчивым и покрывался потом всякий раз, когда ему приходилось подходить к товарищам по играм. Его также мучили сильные страхи, например, что в доме случится пожар, он боялся нырять в плавательный бассейн и оставаться один в темноте. В часто сновившихся ему страшных снах на него нападали чудовища. Хотя в последние два года или около того он был уже менее стеснительным и робким, он все же ощущал некоторое беспокойство рядом с другими детьми, но теперь его волновала успеваемость в школе, хотя он и входил в 5 процентов лучших учеников класса. Том был сыном ученого и считал привлекательной карьеру в той же сфере деятельности, так как относительное уединение при такой профессии вполне отвечало его склонностям интроверта.

Ралф, напротив, был одним из самых самоуверенных и общительных детей в любом возрасте. Всегда раскованный и разговорчивый, в тринадцать лет он непринужденно откидывался на спинку стула, не выказывал ни малейшей нервозности в поведении и говорил уверенным дружеским тоном, словно интервьюер был его ровесником, хотя разница в возрасте составляла двадцать пять лет. За все детство у него было всего два недолговечных страха — перед собаками (однажды, когда ему было три года, на него неожиданно набросилась большая собака) и перед полетами (после того как в семилетнем возрасте он услышал об авиакатастрофах). Общительный Ралф никогда не считал себя застенчивым.

Робкие дети, по всей вероятности, вступают в жизнь с невральной схемой, заставляющей их острее реагировать даже на весьма умеренный стресс; ведь уже с первых минут появления на свет их сердца бьются быстрее, чем у других младенцев, в ответ на необычные или непривычные ситуации. В возрасте одного года и девяти месяцев, когда молчаливые и сдержанные дети сторонились своих занятых игрой сверстников, их сердца, судя по показаниям кардиомониторов, сильно бились в тревоге. Такой легко пробуждаемой тревогой, по-видимому, и объясняется пожизненная застенчивость: каждого нового человека или ситуацию они воспринимают как потенциальную угрозу. Возможно, в результате женщины средних лет, запомнившие, насколько робкими они были в детстве в сравнении со своими общительными сверстниками, больше боятся, тревожатся и мучаются чувством вины, а также больше страдают от вызывающих стресс проблемы, что проявляется в форме мигрени, синдрома раздраженной толстой кишки и других расстройств желудочно-

кишечного тракта.

61 По И. П. Павлову, сила нервной системы (темперамент) — прирожденное свойство, характер (форма поведения) — во многом состоит из приобретенных привычек.

Нейрохимия застенчивости

Разница между осторожным Томом и самоуверенным Ралфом, по мнению Кейгана, состоит в возбудимости невральная цепи, в центре которой помещается миндалевидное тело. Кейган полагает, что люди вроде Тома, склонные испытывать опасение и страх, уже рождаются с такой нейрохимией, которая провоцирует легкую активацию цепи. Поэтому они избегают всего, что незнакомо и непривычно, страшатся неопределенности, постоянно мучаются тревогой. Те же, кто, подобно Ралфу, наделен нервной системой с более высоким порогом активации миндалевидного тела, от природы общительны и дружелюбны и выражают неудержимое стремление к исследованию новых мест и встречам с новыми людьми.

Раннюю информацию того том, какую черту характера унаследовал ребенок, можно почерпнуть из того, насколько трудным и раздражительным он был в раннем детстве и как расстраивался, сталкиваясь с чем-то или кем-то незнакомым. В то время как примерно один ребенок из пяти попадает в категорию застенчивых, примерно двое из пяти отличаются самоуверенным нравом.

Часть данных Кейгана получена из наблюдений за кошками, которые необычайно застенчивы. Примерно у одной из семи домашних кошек модель боязливости сходна с моделью боязливости у робких детей: они сторонятся всего нового (вместо того, чтобы проявлять легендарное любопытство), крайне неохотно изучают новую территорию и нападают лишь на самых мелких грызунов. Они слишком робкие, чтобы мериться силами с теми, кто покрупнее, а ведь более храбрые сородичи из семейства кошачьих преследуют их с большим пылом. Данные, полученные с помощью зондов для непосредственных исследований головного мозга, показали: у пугливых кошек отдельные участки миндалевидного тела необыкновенно легко возбуждаются, особенно когда они, например, слышат угрожающее завывание другой кошки.

У кошек пугливость развивается примерно к месячному возрасту, то есть к тому моменту, когда миндалевидное тело достигает уровня развития, достаточного, чтобы взять на себя контроль над цепями головного мозга в решении вопроса, приблизиться или убежать. Один месяц созревания мозга котенка приравнивается к восьми месяцам развития мозга ребенка; именно у восьми-девятимесячных младенцев Кейган заметил появление страха перед «чужими людьми»: если мать младенца выходила из комнаты, а в ней находился незнакомый человек, ребенок начинал плакать. Кейган пришел к выводу, что робкие дети, возможно, от рождения имеют неизменно высокие уровни норэпинефрина или других химических веществ головного мозга, которые активируют миндалевидное тело и таким образом создают низкий порог возбудимости, заставляя миндалевидное тело легко «запускаться».

Один из признаков повышенной чувствительности, например, таков. Когда молодых мужчин и женщин, отличавшихся в детстве застенчивостью, в лабораторных условиях подвергают стрессам (например, дают резкие неприятные запахи) и потом

измеряют определенные показатели, их пульс остается учащенным гораздо дольше, чем у их более общительных ровесников. Вот признак того, что выбросы норэпинефрина удерживают миндалевидное тело в возбужденном состоянии, а благодаря связанным нервным цепям симпатическая нервная система активизирована. Кейган считает, что у застенчивых детей повышен уровень реактивности по всему диапазону показателей симпатической нервной системы, начиная с более высокого кровяного давления в состоянии покоя и большего расширения зрачков и до более высоких уровней норэпинефриновых маркеров в моче.

Еще одним индикатором робости является молчание. Всякий раз, когда рабочая группа Кейгана вела наблюдение за застенчивыми и самоуверенными детьми в естественной обстановке — на занятиях в детском саду, с другими детьми, которых они не знали, или во время беседы с интервьюером, — робкие дети говорили меньше. Одна малышка, посещавшая детский сад, ничего не отвечала, когда другие дети обращались к ней, и проводила большую часть дня, просто наблюдая за тем, как играют другие дети. Кейган предполагает, что робкое молчание при столкновении с чем-то новым или с воспринимаемой угрозой служит признаком активности невральная цепи, проходящей между передним мозгом, миндалевидным телом и соседними лимбическими структурами, которые контролируют способность издавать звуки (те же самые цепи заставляют нас «затыкаться» в условиях стресса).

Такие чувствительные дети подвергаются большому риску заполучить со временем расстройство, связанное с тревожностью, такое как панические атаки, начинающиеся уже в шестом или седьмом классе. При одном обследовании 754 мальчиков и девочек этого возраста обнаружилось, что 44 ребенка уже перенесли по крайней мере один приступ паники или имели несколько предварительных симптомов. Эти приступы тревожности, как правило, инициировались обычными для подросткового возраста страхами, связанными, например, с первым свиданием или трудным экзаменом, страхами, с которыми большинство детей справляется, не наживая себе более серьезных проблем. Но застенчивые по характеру подростки, которых особенно пугали новые ситуации, приобретали панические симптомы, такие как учащенное сердцебиение, одышка или чувство удушья, наряду с предчувствием, что с ними произойдет нечто ужасное вроде того, что они сойдут с ума или умрут. Исследователи полагают, что пока эти эпизоды недостаточно существенны, чтобы заслужить психиатрический диагноз «паническое расстройство», они сигнализируют о большем риске, что у этих подростков с годами разовьется такое нарушение; многие взрослые, страдающие паническими атаками, говорят, что эти атаки начались у них в подростковом возрасте.

Начало панических атак тесно связано с наступлением периода полового созревания. Девочки с начальными признаками полового созревания не сообщали о приступах тревоги, а из тех, у кого этот период уже закончился, примерно 8 процентов жаловались, что их часто охватывает паника. После такого приступа у них развивается боязнь повторения подобного состояния, которое заставляет людей, подверженных паническим атакам, бояться самой жизни.

Ничто меня не тревожит: жизнерадостный характер

В начале 1920-х моя тетя Джун покинула родной дом в Канзас-Сити и отправилась в Шанхай, что в те годы считалось весьма опасным для одинокой молодой женщины. Там, в международном центре коммерческих махинаций, тетя Джун познакомилась с агентом колониальной сыскной полиции, за которого вскоре вышла замуж. Когда в начале Второй мировой войны японцы захватили Шанхай, тетю и ее мужа отправили в лагерь для военнопленных, довольно полное представление о котором дает книга и фильм «Империя солнца»⁶². Пять страшных лет они провели в лагере и, выйдя оттуда, поняли, что потеряли все, что имели. Без гроша в кармане их репатриировали в Британскую Колумбию (провинция Канады).

Помню, как еще ребенком я впервые встретился с тетей Джун, энергичной и полной энтузиазма пожилой женщиной с удивительной судьбой. В последние годы жизни с ней случился удар, следствием которого стал частичный паралич. После медленного и тяжелого восстановления здоровья она снова смогла ходить, но уже немного хромая. В те годы мы совершали с тетей Джун долгие прогулки, а ей тогда было уже за семьдесят. Однажды я на что-то отвлекся и не заметил, как она ушла вперед. Вдруг я услышал сдавленный крик — тетя звала на помощь. Оказалось, что она, зацепившись ногой за валявшуюся в густой траве сухую ветку, упала и не смогла сама встать на ноги. Страшно испугавшись, я бросился ее поднимать, а она, вместо того чтобы жаловаться и хныкать, посмеялась над своей неловкостью и заявила: «Ну что ж, все не так уж плохо, по крайней мере я снова могу ходить».

Создается впечатление, что эмоции некоторых людей вроде моей тетушки по своей природе испытывают тяготение к положительному полюсу. Такие люди буквально от рождения веселы и добродушны, тогда как личности, им противоположные, вечно ходят с мрачным видом и пребывают в меланхолии. Подобный разброс темпераментов — с кипучим энтузиазмом на одном конце и меланхолией на другом — видимо, связан с относительной активностью правой и левой предлобных зон коры головного мозга, образующих верхние полюсы эмоционального мозга. Данное предположение высказал в своей работе Ричард Дэвидсон, психолог Университета штата Висконсин. Он обнаружил, что люди, у которых активность левой лобной доли головного мозга выше активности правой, по темпераменту более жизнерадостны, всегда в хорошем настроении, находят удовольствие в общении с людьми и в том, что им дарует жизнь, и быстро оправляются от всяческих неудач, совсем как моя тетя Джун. Те же, у кого более активной оказывается правая лобная доля, склонны к отрицанию, вечно всем недовольны и легко расстраиваются при столкновении с любыми жизненными трудностями. В известной мере создается впечатление, что и страдают они просто потому, что не могут избавиться от волнений и депрессии.

В одном из экспериментов Дэвидсона добровольцев с наиболее ярко выраженной активностью левых лобных областей сравнивали с пятнадцатью участниками эксперимента, у которых наибольшая активность лобных долей обнаруживалась справа. Во время личностного теста участники с явной активностью правых лобных зон демонстрировали отчетливую картину склонности к отрицанию. Они соответствовали карикатурному типу, созданному комедийными ролями Вуди Аллена, — паникеру, который усматривает катастрофу в любом пустяке, подвержен страхам и

переменам настроения и с подозрением взирает на мир, который, по его мнению, полон непреодолимых трудностей и скрытых опасностей. В противоположность своим унылым товарищам по эксперименту добровольцы с большей активностью левой лобной доли видели мир совершенно по-другому. Общительные и неунывающие, они обычно испытывали чувство удовольствия, чаще всего пребывали в хорошем расположении духа, ощущали твердую уверенность в себе и рассматривали свою включенность в жизнь как награду. Очки, набранные ими по результатам психологических тестов, говорили о более низком на протяжении всей жизни риске впасть в депрессию и дойти до других эмоциональных расстройств.

Как установил Дэвидсон, у людей, страдающих клинической депрессией, имел место пониженный уровень мозговой активности в левой лобной доле и более высокий — в правой, по сравнению с людьми, никогда не испытывавшими уныния. Он обнаружил ту же самую особенность у пациентов с недавно диагностированной депрессией. Дэвидсон выдвинул гипотезу, что люди, преодолевшие депрессию, научились повышать уровень активности левой лобной доли, — предположение, которое ожидает экспериментальная проверка.

По словам Дэвидсона, хотя в его исследованиях участвует до 30 процентов людей, совершенно не похожих друг на друга, по энцефалографическим картинкам почти всех можно отнести к тому или другому типу. Различие в темпераменте мрачных и неунывающих людей проявляется во многом — в большом и малом. Например, во время одного эксперимента добровольцы просматривали короткие киноклипы. Одни были забавными: горилла принимает ванну, играющий щенок. Другие, вроде учебного фильма для медсестер, показывавшего тягостные подробности хирургической операции, производили мучительное впечатление. Мрачные люди с повышенной активностью правого полушария сочли веселые фильмы лишь умеренно забавными, но испытали крайний страх и отвращение в качестве реакции на зрелище жидкой и запекшейся крови при хирургическом вмешательстве. У группы жизнерадостных людей реакции на хирургию были минимальными, их самыми сильными реакциями оказались проявления восторга, когда они смотрели оптимистичные фильмы.

Таким образом, по всей вероятности, именно темперамент заставляет нас реагировать на жизнь или в негативном, или в позитивном эмоциональном ключе. Склонность к меланхолии или оптимизму — а также к застенчивости или самоуверенности — проявляется в первый год жизни ребенка — факт, получивший строгое подтверждение данными из области генетики. Как и большая часть головного мозга, лобные доли постоянно развиваются в первые месяцы жизни, и пока еще не найден надежный способ измерения их активности до того, как ребенку исполнится десять месяцев. Но, как установил Дэвидсон, по уровню активности лобных долей у младенцев можно спрогнозировать, будут ли они плакать, если их матери выйдут из комнаты. В ходе экспериментов корреляция составила 100 процентов: из всех младенцев заплакал каждый, у кого более активной была правая лобная доля, в отличие от детей с более активной левой лобной долей.

Хотя основной признак проявляется с момента рождения, тем из нас, кто скроен по «лекалу мрачной замкнутости», вовсе не обязательно идти по жизни, погрузившись

в раздумья и брюзжа. Эмоциональные уроки детства могут сильно повлиять на темперамент, или усиливая, или затушевывая врожденную предрасположенность. Высокая пластичность головного мозга в детстве предполагает: переживания давних лет долгое время воздействуют на формирование нервных проводящих путей, продолжающееся до конца жизни. Возможно, иллюстрацией типа переживаний, которые способны изменить темперамент в лучшую сторону, являются результаты экспериментов, проведенных Кейганом с участием застенчивых детей.

62 Имеется в виду фильм по одноименной книге Джеймса Балларда «Империя солнца» (Empire of the Sun). Издана на русском языке: Торнтон и Сагден, 2003. *Прим. ред.*

Укрощение перевозбужденного миндалевидного тела

Определенную надежду вселяет полученная Кейганом информация о том, что далеко не все полные страха младенцы растут, держась в стороне от жизни, ибо, как мы помним, темперамент — не фатум. Излишне возбудимое миндалевидное тело можно усмирить... научившись «правильно» переживать. Различие состоит в эмоциональных уроках и ответных реакциях, которые дети усваивают в ходе развития. Для застенчивых детей главное значение с самого начала имеет то, как с ними обращаются их родители, а значит, и то, как они учатся справляться с природной застенчивостью. Родители, которые, скажем так, проектируют переживания, постепенно наделяющие детей смелостью и уверенностью в себе, словно бы показывают им, каким методом можно воспользоваться, чтобы в течение всей жизни компенсировать боязливость.

Примерно один из трех младенцев, появившихся на свет со всеми признаками легковозбудимого миндалевидного тела, избавился от застенчивости к моменту поступления в детский сад. Данные наблюдений за поведением прежде пугливых детей в домашней обстановке показывают, что родители, и особенно матери, играют главную роль в том, станет ли от природы застенчивый ребенок со временем более смелым или так и будет бояться всего нового и терять душевное равновесие, сталкиваясь с любыми трудностями. В процессе исследования сотрудники группы Кейгана выяснили: одни женщины придерживались мнения, что им надлежит защищать робких малышей от всего, что может их расстроить, а другие считали, что гораздо важнее помочь застенчивому ребенку научиться преодолевать неприятные моменты и таким образом лучше справляться с мелкими жизненными неурядицами. Установка на защиту, или охранительная позиция, похоже, только усиливала боязливость, лишая детей возможности научиться преодолевать страхи. Философия «науки адаптироваться», принятая за основу при воспитании ребенка, помогала детям, обремененным всяческими страхами, набраться смелости.

Наблюдения, проведенные в семьях, имевших шестимесечных детей, показали: матери-защитницы, пытавшиеся успокоить своих младенцев, брали на руки и держали их, когда те бывали беспокойными или плакали, и делали это дольше, чем матери, которые старались помочь своим детям научиться справляться с огорчающими моментами. Соотношение случаев, когда держали на руках детей спокойных и расстроенных, показало, что матери-защитницы держат своих малышей на руках

гораздо дольше в то время, когда те расстроены, чем в спокойные периоды.

Другое различие обнаружилось, когда этим детям исполнился год: матери-защитницы проявляли большую снисходительность и уклончивость, когда надо было ограничить начинавших ходить детей в поступках, которые могли бы оказаться опасными, например, когда они совали в рот предметы, которые могли проглотить. Другие матери, напротив, чутко устанавливали нерушимые пределы, давая прямые указания, блокируя действия ребенка, настоятельно требуя повиновения.

Так почему же твердость ведет к уменьшению боязливости? Кейган предполагает: когда малыш неуклонно ползет к тому, что кажется ему занимательным предметом (а его матери опасным), а его останавливает ее предостерегающий возглас: «Не подходи!», усваивается некий урок. Ребенка неожиданно заставляют бороться с легкой нерешительностью. Повторение этого испытания сотни и сотни раз на протяжении первого года жизни становится непрерывной репетицией малых столкновений с неожиданным в жизни. Пугливые дети переживают как раз то, с чем нужно справиться, а контролируемые дозы как раз подходят для усвоения урока. Когда такое столкновение происходит в присутствии родителей, которые, несмотря на свою любовь, не бросаются подхватывать на руки и утешать малыша по поводу каждого мелкого расстройства, он постепенно учится самостоятельно справляться с подобными моментами. К двум годам, когда прежде пугливых ребятишек снова приводили в лабораторию Кейгана, вероятность того, что они разрыдаются, если незнакомый человек неодобрительно взглянет на них или экспериментатор наденет им на руку манжету для измерения кровяного давления, была гораздо меньше.

И Кейган сделал вывод: «Оказывается, матери, защищающие своих чрезвычайно реактивных детей от расстройства и тревожности в надежде на достижение благоприятного результата, усугубляют неуверенность малыша и вызывают противоположный эффект». Иными словами, защитная стратегия приводит к неожиданным неприятным последствиям, лишая пугливых детей всяческой возможности научиться успокаиваться перед лицом чего-то незнакомого и таким образом обрести хоть какую-то власть над своими страхами. На неврологическом уровне это, вероятно, означает, что предлобные цепи упускают случай научиться альтернативным реакциям на непредвиденный страх; необузданная пугливость, возможно, усиливается.

Напротив, как сообщил мне Кейган, «на детей, ставших менее робкими к моменту прихода в детский сад, по всей видимости, воздействовали родители, стараясь сделать их более общительными и дружелюбными. И хотя кажется, что такую особенность темперамента изменить труднее, чем другие, — возможно, по причине ее физиологической основы, — на самом деле изменению поддается любое человеческое качество».

За период детства некоторые робкие дети становятся храбрее, по мере того как их жизненный опыт постоянно формирует главные невральные цепи. Одним из признаков того, что застенчивый ребенок наверняка преодолел природную заторможенность, служит более выраженная социальная компетенция: он способен сотрудничать и ладить с другими детьми; проявляет внимание и сочувствие, может что-то отдавать, чем-то делиться, проявлять заботу и поддерживать близкие дружеские отношения.

Все эти черты проявились у группы детей, которые в четыре года считались застенчивыми, но к десяти сумели освободиться.

Напротив, робкие четырехлетние малыши, темперамент которых мало изменился спустя те же самые шесть лет, оказывались менее крепкими в эмоциональном плане. В условиях стресса они легче теряли голову и плакали, их эмоции не соответствовали ситуации, они пугались, бывали угрюмыми или плаксивыми, слишком остро реагировали вспышкой гнева на малейшее разочарование, испытывали затруднения с отсрочиванием удовольствия, обнаруживали чрезмерную чувствительность к критике или недоверчивость. Эти эмоциональные отклонения, разумеется, предвещают, что у них будут непростые отношения с другими детьми, если они не сумеют преодолеть свое первоначальное нежелание контактировать.

Легко понять по контрасту, почему более эмоционально компетентные — хотя и застенчивые с точки зрения темперамента — дети сами по себе с возрастом избавляются от робости. Вероятнее всего, у них благодаря лучшим навыкам будет постоянно накапливаться положительный опыт общения с другими детьми. Даже если они и испытывали некоторую нерешительность, скажем, при разговоре с новым товарищем по играм, то как только был сломан лед, они оказывались способными блестяще общаться. Регулярное повторение подобного успешного общения на протяжении многих лет, естественно, заставит застенчивых стать более уверенными в себе.

Продвижение по пути к обретению уверенности в себе вселяет надежду: даже врожденные эмоциональные модели можно до известной степени изменить. Ребенок, являющийся в мир пугливым, может научиться быть спокойным или даже дружелюбным перед лицом чего-то незнакомого. Пугливость — или любой другой темперамент — является частью биологических исходных данных нашей эмоциональной жизни, но наши врожденные черты вовсе не обязательно ограничивают нас конкретным эмоциональным меню. Даже в пределах генетических ограничений существует некоторый диапазон возможностей. Специалисты в области генетики поведения заметили, что одни лишь гены поведение не определяют; наше окружение, и особенно то, что мы узнаем по опыту и чему учимся, пока растем, намечают то, как предрасположенность, определяемая темпераментом, будет выражаться по ходу жизни. Наши эмоциональные способности отнюдь не данность; при правильном обучении их можно улучшить. А это зависит от того, как будет созревать человеческий мозг.

Детство: «окно благоприятной возможности»

К моменту рождения человеческий мозг отнюдь не бывает полностью сформировавшимся. Он продолжает формироваться на протяжении всей жизни, причем наиболее интенсивное развитие приходится на детство. Дети рождаются с гораздо большим числом нейронов, чем сможет сохранить зрелый мозг; в ходе процесса, известного как «удаление лишнего», мозг действительно избавляется от нейронных соединений, которые меньше используются, и образует прочные соединения в тех синаптических цепях, которые используются максимально. Процесс «удаления лишнего» в виде ненужных синапсов улучшает отношение сигнал — шум в

головном мозге, устраняя причину «шума». Все происходит постоянно и быстро; образование синаптических соединений может быть вопросом часов или дней. Опыт, в особенности приобретаемый в детстве, ваяет мозг.

Классическое доказательство влияния опыта на развитие головного мозга представили лауреаты Нобелевской премии, неврологи Торстен Визел и Дэвид Хьюбел. Они показали, что у кошек и обезьян в течение нескольких первых месяцев жизни есть период, имеющий решающее значение для развития синапсов, которые передают сигналы от глаз в зрительную кору, где эти сигналы интерпретируются. Если оставить один глаз закрытым, то число синапсов, располагающихся между этим глазом и зрительной корой, сокращается, а число синапсов между открытым глазом и зрительной корой увеличивается. Если после завершения критического периода закрытый глаз снова открыть, то животное оказывается функционально слепым на этот глаз. Хотя с самим глазом все в порядке, от него к зрительной коре шло слишком мало цепей, чтобы сигналы можно было интерпретировать.

У людей соответствующий критический период развития зрительного аппарата продолжается первые шесть лет жизни. Нормальное зрение стимулирует образование исключительно сложного нервного контура системы зрительного восприятия, который начинается в глазу и кончается в зрительной зоне коры головного мозга. Если глаз ребенка закрыть повязкой всего на несколько недель, это вызовет заметное нарушение зрительной способности. Если же один глаз ребенка закрыть на несколько месяцев, а потом повязку снять, то этим глазом он будет хуже различать мелкие детали.

Наглядной демонстрацией влияния опыта на развитие головного мозга стали исследования «богатых» и «бедных» крыс. «Богатые» крысы жили небольшими группами в клетках с множеством крысиных аттракционов, например, лесенками и «бегущими дорожками». «Бедные» крысы обитали в таких же клетках, но там было пусто и скучно, какие бы то ни было развлечения отсутствовали. За период, длившийся несколько месяцев, неокортексы «богатых» крыс сформировали гораздо более сложные сети синаптических цепей, обеспечивающих взаимное соединение нейронов, и в сравнении с ними нервный контур «бедных» крыс выглядел весьма реденьким. Различие было столь велико, что головной мозг «богатых» крыс даже оказался тяжелее и, что, вероятно, вполне оправданно, они проявляли гораздо большую сообразительность в поисках выхода из лабиринта, чем «бедные» крысы. Аналогичные эксперименты с обезьянами выявили те же различия между «богатыми» и «бедными» в смысле впечатлений. Тот же результат, несомненно, следует ожидать и у людей.

Психотерапия — то есть систематическое эмоциональное переучивание — в настоящих условиях являет собой удачный пример того, как приобретаемый опыт способен изменить эмоциональные модели и сформировать головной мозг. Наиболее ярким подтверждением служит исследование, проведенное с участием людей, которых лечили от невроза навязчивых состояний. Один из наиболее распространенных навязчивых неврозов проявляется в стремлении постоянно мыть руки, причем эту процедуру такой больной совершает настолько часто (иногда по сто раз в день), что кожа на руках сохнет и трескается. Исследования по методу

эмиссионной позитронной томографии (ЭПТ) показывают: у пациентов с навязчивым неврозом активность предлобных долей выше нормального уровня.

Одной половине участников эксперимента был назначен обычный курс терапии лекарственными средствами, такими как флуокситин (более известный под торговым названием прозак), а другой — по методу поведенческой терапии. В ходе лечения этих пациентов постоянно сталкивали с объектом навязчивой идеи или навязчивой тяги, не позволяя предпринимать какие-то меры. Например, пациентов с навязчивой тягой мыть руки ставили рядом с раковиной, но не разрешали им в ней полоскаться. Одновременно их учили сомневаться в тех страхах и ужасах, которые подстрекали их многократно совершать одно и то же действие, в частности, не верить страху, что если они не вымоют руки, то подхватят какую-нибудь заразу и умрут. Постепенно, спустя несколько месяцев, навязчивая тяга у них прошла так же, как и с помощью медикаментозного лечения у пациентов другой группы.

Кстати сказать, наибольшей неожиданностью оказалось открытие, что — как показало сканирование методом ЭПТ — у пациентов, прошедших курс поведенческой терапии, наблюдалось значительное снижение активности главной зоны эмоционального мозга, хвостатого ядра, как и у пациентов, которых успешно лечили с помощью флуокситина. Переживания изменили функцию мозга — и ослабили симптомы — так же результативно, как и лекарственные средства!

«Важнейшие окна»

Из всех видов нам, людям, требуется больше всего времени для полного развития головного мозга. Хотя в детстве все отделы мозга развиваются с разной скоростью, начало полового созревания знаменует один из наиболее радикальных периодов «удаления лишнего» по всему мозгу. Несколько зон головного мозга, имеющих решающее значение для эмоциональной жизни, принадлежат к числу тех, которые медленнее всех достигают полного развития. В то время как сенсорные зоны полностью развиваются в раннем детстве, а лимбическая система — к началу полового созревания, лобные доли — центр эмоционального самоконтроля, понимания и искусного ответного реагирования — продолжают развиваться и в конце подросткового периода примерно до шестнадцати-восемнадцати лет.

Привычка справляться с эмоциями, закрепляемая многократными повторениями в детстве и отрочестве, сама по себе поможет создать такие схемы. Поэтому детство и является «окном возможности» формирования эмоциональных склонностей на всю последующую жизнь; привычки, приобретенные в детстве, закрепляются в главной синаптической «проводке» мозговой структуры и с возрастом труднее поддаются изменению. Учитывая важность роли лобных долей в управлении эмоциями, само по себе длительное существование «окна» вполне может означать, что в грандиозной композиции мозга впечатления ребенка с годами могут сформировать устойчивые соединения в схеме управления эмоционального мозга. Как мы уже выяснили, важнейший опыт — то, насколько чутко родители относятся к потребностям ребенка и насколько он может на них рассчитывать в отношении удовлетворения его потребностей. Также сюда относятся возможности, которыми пользуется ребенок, учась справляться с дистрессом и сдерживать порывы, и применение эмпатии на

практике. К тому же невнимание или жестокое обращение, неправильная настроенность занятого собой или равнодушного родителя или зверская дисциплина могут оставить свой отпечаток на эмоциональном контуре.

Одним из самых нужных эмоциональных уроков, усвоенных в младенчестве и совершенствующихся в детстве, является способ самоуспокоения расстроенного ребенка. Очень маленькие дети получают утешение от тех, кто о них заботится: мать слышит, что дитя плачет, берет его на руки, держит в объятиях и качает до тех пор, пока не успокоит. Как полагают некоторые теоретики, такая биологическая настроенность помогает ребенку учиться проделывать то же самое для себя. На протяжении решающего периода между десятью и восемнадцатью месяцами глазнично-лобная зона предлобной области коры головного мозга быстро создает соединения с лимбической системой, что превращает ее в главный двухпозиционный переключатель дистресса. У младенца, которому с помощью бесчисленных эпизодов утешения помогают научиться успокаиваться, как предполагается, образуются более прочные соединения контуре управления дистрессом, и поэтому он на протяжении всей жизни будет лучше успокаивать себя, когда его что-то расстроит.

Надо признать, что умение успокаивать себя приобретает годами и с помощью новых средств, по мере того как развивающийся мозг последовательно предлагает все более сложные эмоциональные инструменты. Как известно, лобные доли головного мозга, играющие значительную роль в управлении импульсом, посылаемым лимбической системой, развиваются вплоть до достижения подросткового возраста, то есть до 11–16 лет. Еще одна важная цепь, постоянно формирующаяся на протяжении всего детства, принадлежит блуждающему нерву, и один ее конец управляет сердцем и другими органами тела, а второй — через посредство других цепей — посылает сигналы миндалевидному телу, побуждая его выделять катехоламины, запуская реакцию по принципу «сражайся или спасайся». Коллектив специалистов Университета штата Вашингтон по изучению того, как влияет процесс воспитания детей на их развитие, обнаружил: если воспитанием детей занимаются сведущие в отношении эмоций родители, это приводит к изменению функции блуждающего нерва в лучшую сторону.

Как заявил Джон Готтман, ведущий психолог исследовательской группы, «родители видоизменяют вагусный (то есть относящийся к блуждающему нерву) тонус своих детей, — то есть показатель того, насколько легко возбуждается блуждающий нерв, — обучая их владению эмоциями: они разговаривают с детьми обо всех их переживаниях и о том, как следует их понимать, не критикуя и не осуждая, помогают решить проблемы, возникшие на почве эмоций, объясняя, как надо поступать, если они в печали, вместо того чтобы драться или уходить от конфликта». Если родители искусны, то детям удастся лучше подавлять активность блуждающего нерва, побуждающую миндалевидное тело снабжать организм гормонами реакции «сражайся или спасайся», и поэтому у них проявляются лучшие поведенческие реакции.

Совершенно очевидно, что в детстве для каждого значимого элемента эмоционального интеллекта существуют критические периоды, которые длятся по несколько лет. Каждый такой период представляет «окно», назначение которого в том, чтобы помочь ребенку усвоить полезные эмоциональные привычки. Если упустить эту возможность, то в более поздний период жизни гораздо труднее предложить ребенку корректирующие уроки. Широкомасштабное внедрение и удаление лишних невральных схем в детстве, возможно, дает ответ на вопрос, почему пережитые в раннем детстве сильные негативные эмоции и психическая травма остаются настолько глубокими и прочными, что продолжают оказывать влияние и в зрелом возрасте. Этим же, вероятно, объясняется и то, почему лечение методами психотерапии часто продолжается достаточно долго, прежде чем удастся добиться желаемого воздействия на некоторые из этих моделей. А также почему, как мы уже отмечали, даже после окончания курса терапии модели обнаруживают свойство сохраняться в форме основных склонностей, несмотря на наложение новых представлений и заново усвоенные реакции.

Доказано, что головной мозг сохраняет пластичность на протяжении всей жизни, хотя и не в такой исключительной степени, как в детстве. Любое обучение влечет за собой изменение в головном мозге, укрепление синаптической связи.

Изменения в мозге у пациентов с навязчивыми неврозами показывают, что манера

проявления эмоций поддается влиянию в любой период жизни, — правда, требуя приложения длительного усилия, — даже на невральном уровне. То, что происходит с головным мозгом при расстройствах вследствие посттравматического стресса (равно как и в процессе лечения), аналогично последствиям от всех повторяющихся или сильных эмоциональных переживаний, которые действуют к лучшему или худшему.

Некоторые из наиболее впечатляющих уроков детям преподают их родители. Совершенно разные эмоциональные привычки прививаются родителями, чья настроенность подразумевает признание и удовлетворение эмоциональных потребностей младенца. И теми, кто приучает к дисциплине, не забывая о сопереживании. И родителями, поглощенными собой, не обращающими внимания на страдание ребенка. И теми, кто дисциплинирует ребенка по своему капризу, крича на него или поднимая на него руку. В некотором смысле психотерапия по большей части представляет собой коррективные практические занятия тем, что было искажено или полностью упущено раньше. Но почему бы нам не сделать все возможное, чтобы предотвратить необходимость прибегать к психотерапии, давая детям воспитание и руководство, которые в первую очередь разовьют в них необходимые эмоциональные навыки?

Часть 5. Эмоциональная грамотность

Глава 15. Чем оборачивается эмоциональная безграмотность

Это началось как несерьезный спор, но — слово за слово — дальше пошло по нарастающей. Йен Мур, выпускник средней школы Томаса Джефферсона в Бруклине, и Тайрон Синклер, на год моложе Йена, поссорились со своим пятнадцатилетним другом Халилом Самптером, а потом начали его дразнить и угрожать. И вот чем все закончилось.

Халил, перепугавшись, что Йен и Тайрон собираются его избить, однажды утром прихватил с собой в школу пистолет 38-го калибра и в пятнадцати футах от школьного надзирателя выстрелами в упор убил двух парней, когда те шли по коридору.

Трагическое происшествие можно расценить как еще одно свидетельство того, сколь велика необходимость научить людей, и особенно детей, как следует управлять эмоциями, разрешать конфликты мирным путем и просто поддерживать хорошие отношения. Преподаватели, извечно обеспокоенные низкими оценками по математике и чтению у учеников младших классов, начинают понимать: существует и другой, более тревожный недостаток — эмоциональная безграмотность. И если для повышения уровня подготовки прикладываются достойные похвалы усилия, то обозначенный новый и весьма неприятный дефицит тепла и добра никак не учитывается в стандартной школьной программе. Как отметил один из преподавателей школы в Бруклине, «нас больше заботит, насколько хорошо дети научатся читать и писать, чем доживут ли они до следующей недели». Признаки нехватки эмоциональной компетентности видны в диких выходках вроде расстрела Йена и Тайрона, становящихся все более привычными в американских школах. Но они представляют собой нечто большее, чем отдельные случаи. Об усилении

беспорядков, чинимых подростками, и бедах, сопутствующих детству, говорит статистика по Соединенным Штатам, являющимся провозвестником мировых тенденций.

В 1990 году в Соединенных Штатах отмечен наивысший по сравнению с двумя предыдущими десятилетиями процент задержаний несовершеннолетних за насильственные преступления. Удвоилось число арестов подростков за изнасилование с применением физической силы. В четыре раза возросла доля убийств, совершаемых подростками, главным образом из-за применения огнестрельного оружия. За те же самые два десятка лет количество самоубийств среди юношества утроилось, так же как и количество детей до четырнадцати лет, становящихся жертвами убийства.

Девочки-подростки теперь беременеют чаще и во все более юном возрасте. С 1993 года в течение пяти лет подряд наблюдался устойчивый рост коэффициента рождаемости среди девочек от десяти до четырнадцати лет (некоторые называют их «детьми, имеющими детей»). То же касается и доли нежелательных подростковых беременностей и случаев принуждения со стороны сверстников к занятию сексом. Заболеваемость венерическими болезнями среди подростков утроилась за последние тридцать лет.

Хотя эти показатели и обескураживают, но если говорить об афро-американской молодежи, особенно в негритянском гетто, то они вообще беспросветно мрачны — все цифры гораздо выше, иногда вдвое, иногда втрое или и того больше. К примеру, употребление героина и кокаина белой молодежью возросло на 300 процентов за два десятилетия до начала 1990-х годов; а для молодых афроамериканцев показатель подскочил ошеломляюще, в 13 раз превысив цифры двадцатилетней давности.

Самой распространенной причиной нетрудоспособности среди подростков является психическое заболевание. Симптомы депрессии любой степени тяжести обнаруживаются примерно у трети юношей и девушек; у девочек число случаев заболевания депрессией удваивается в период полового созревания. Частота случаев нарушений питания у девочек-подростков стремительно возросла.

В итоге, если положение дел не изменится, то с каждым поколением долгосрочные перспективы относительно брака и удачной, стабильной семейной жизни станут все более удручающими. Как уже говорилось в главе 9, если в период между 1970-ми и 1980-ми годами показатель количества разводов составлял примерно 50 процентов, то с началом 1990-х годов прогноз для молодоженов гласил, что два из трех браков, заключенных молодыми людьми, кончатся разводом.

Эмоциональное нездоровье

Тревожная статистика напоминает канарейку, выпускаемую шахтером в штольне: ее смерть — знак того, что в угольной шахте слишком мало кислорода. Помимо этих отрезвляющих цифр, о положении детей в наши дни можно судить и по более незаметным признакам — по повседневным проблемам, которые пока еще не достигли уровня настоящих кризисов. Вероятно, самыми впечатляющими данными — абсолютным барометром падения уровня эмоциональной компетентности — являются данные, полученные при обследовании отобранной в государственном масштабе группы американских детей в возрасте от семи до шестнадцати лет. В ходе

исследования сравнивалось эмоциональное состояние детей в середине 1970-х годов и в конце 1980-х. По оценкам родителей и учителей, оно непрерывно ухудшается. Невозможно выделить какую-то одну проблему; просто все показатели неуклонно смещаются в негативную сторону. Дети в среднем хуже проявляли себя в следующих отношениях.

- *Поведение, характеризующееся уходом от конфликта, или проблемы общения:* они предпочитали пребывать в одиночестве, были скрытными, подолгу хандрили, им не доставало энергии; они чувствовали себя несчастными и были слишком несамостоятельными.

- *Беспокойные и подавленные:* одинокие, обремененные множеством страхов и тревог, стремящиеся стать идеальными; чувствующие себя нелюбимыми, нервные или печальные и угнетенные.

- *Проблемы с концентрацией внимания или мышлением:* неспособность концентрировать внимание или сидеть спокойно; мечтательны; действуют не думая; слишком нервные, чтобы сосредоточиться; плохо справляются с домашними заданиями; не способны отделаться от мыслей.

- *Правонарушители или агрессивные:* крутятся вокруг малышей, которые попадают в беду; лгут и мошенничают; много спорят; неприветливы по отношению к другим людям; требуют внимания; ломают вещи, принадлежащие другим людям; не слушаются ни дома, ни в школе; упрямы и легко поддаются переменам настроения; слишком много болтают; много дразнятся; имеют вспыльчивый характер.

Если любая из этих проблем в отдельности не вызывает удивления, то взятые вместе, они служат барометром полной трансформации. Появилась некая новая разновидность яда, проникающего и отравляющего жизненную сферу детства, предвещающая общий недостаток эмоциональных компетенций. Подобное эмоциональное нездоровье, похоже, является всеобщим следствием современного образа жизни. И хотя американцы часто открыто и чересчур резко обсуждают свои проблемы, считая их особенно серьезными в сравнении с другими культурами, исследования, проводимые по всему миру, свидетельствуют об одинаковой или даже еще худшей ситуации, чем в Соединенных Штатах. Так, в 1980-х годах учителя и родители в Нидерландах, Китае и Германии столкнулись примерно с тем же уровнем проблем с детьми, что и в Америке в 1976 году. А в некоторых странах, включая Австралию, Францию и Таиланд, положение намного хуже, чем в настоящее время в США. Этому надо положить конец. Все большие силы, стимулирующие движение по нисходящей спирали в области эмоциональной компетенции, похоже, набирают обороты в Соединенных Штатах в сравнении со многими другими развитыми странами.

Никакие дети, ни богатые, ни бедные, не застрахованы от риска. Эти проблемы стали всеобщими и возникают в любых этнических, расовых и эмигрантских группах. Да, хотя дети, живущие в бедности, имеют наихудшие показатели эмоциональных навыков и умений, *темп* их ухудшения за несколько десятков лет был не выше, чем у детей из семей со средним достатком или из богатых семей: все обнаруживают постоянную тенденцию к скольжению вниз. Но число детей, получивших психологическую помощь, увеличилось в три раза (возможно, хороший знак,

свидетельствующий о большей доступности такой помощи). Одновременно стало примерно вдвое больше детей (около 9 процентов в 1976 году и 18 процентов в 1989 году), имеющих достаточно эмоциональных проблем, чтобы им потребовалась такая помощь, но, к сожалению, ее не получивших (плохой знак).

Ури Бронфенбреннер, выдающийся специалист по психологии развития из Корнеллского университета, который провел сравнение благополучия детей в международном масштабе, сообщает: «В отсутствие добротных систем поддержки внешнее давление стало таким огромным, что распадаются даже крепкие семьи. Лихорадочность, нестабильность и противоречивость повседневной жизни семьи принимают угрожающие масштабы во всех сегментах нашего общества, включая образованных и состоятельных людей. Под угрозой находится ни много ни мало как следующее поколение, и в первую очередь представители мужского пола, которые в период роста и взросления особенно уязвимы для таких разрушительных сил, как ужасающие последствия развода, бедности и безработицы. Общественное положение американских детей и семей безнадежное, как никогда... Мы лишаем миллионы детей их компетенции и моральных качеств».

Это не чисто американское явление, оно носит глобальный характер: мировая конкуренция заставляет снижать затраты на рабочую силу, порождая экономические факторы, которые оказывают давление на семью. Настали времена финансовой осады семей, в которых оба родителя очень много работают. Дети предоставлены самим себе или телевизионным нянькам. Больше детей, чем когда-либо, вырастают в нищете. Все более обычным явлением становятся семьи с одним родителем. За все большим количеством младенцев и начинающих ходить малышей так плохо присматривают днем, что возникает ситуация безнадзорности и заброшенности. И даже если родители действуют из лучших побуждений, зачастую происходит разрушение бесчисленных мелких питающих контактов, создающих эмоциональные компетенции, между родителем и ребенком.

Если семьи больше не в состоянии эффективно исполнять свое назначение и прочно ставить на ноги в жизни всех наших детей, то что же нам делать? Более внимательное рассмотрение механики специфических проблем позволяет понять, каким образом дефицит эмоциональных и социальных компетенций закладывает основы серьезнейших проблем и как с помощью достигающих цели корректирующих или предупредительных мер удержать больше детей на правильном пути.

Укрощение агрессивности

В моей начальной школе трудным ребенком был Джимми, учившийся в четвертом классе, когда я был первокласником. Он воровал деньги, которые родители давали детям на завтрак, брал чужие велосипеды и отвешивал тебе тумаки, едва заговорив. Джимми был классическим хулиганом, лезшим в драку по малейшему поводу или вообще без всякого повода. Мы все трепетали перед ним и держались от него на расстоянии. Все ненавидели и боялись Джимми; с ним никто не хотел играть. Где бы он ни проходил по игровой площадке, словно невидимый телохранитель убирал детей с его пути.

С детьми вроде Джимми дело явно обстоит неблагополучно. Но вот что,

возможно, гораздо менее очевидно: такая вопиющая агрессивность в детстве предвещает эмоциональные и другие неприятности в будущем. К шестнадцати годам Джимми уже сидел в тюрьме за нападение.

Агрессивность как наследие детства, сохраняющаяся у таких детей, как Джимми, на всю жизнь, выявлялась во многих исследованиях. Как мы уже выяснили, в домашней жизни агрессивных детей всегда имеются родители, у которых полное отсутствие заботы о ребенке чередуется с суровыми наказаниями «под настроение»: модель, которая, чему, вероятно, не приходится удивляться, делает детей чуть ли не параноиками.

Не все злые дети обязательно бывают хулиганами. Некоторые оказываются ушедшими в себя социально отверженными людьми, которые чересчур остро реагируют на поддразнивания или на отношение, воспринимаемое ими как пренебрежение или несправедливость. Однако всех объединяет один общий порок восприятия: способность усматривать неуважение со стороны тех, кто даже и не думал об этом, воображая, будто сверстники относятся к ним хуже, чем на самом деле. В результате они неправильно воспринимают нейтральные действия как содержащие угрозу (например, в случайном столкновении им видится чуть ли не вендетта) и атакуют в ответ. Такая реакция, в свою очередь, заставляет других детей сторониться и остерегаться их. Вокруг них создается еще большая изоляция. В итоге эти озлобленные замкнутые дети становятся чрезвычайно чувствительны к несправедливости и плохому обращению. Они, как правило, считают себя жертвами и могут без запинки перечислить все случаи, когда, к примеру, учителя обвинили их в том, к чему они были абсолютно не причастны. Другая особенность таких детей состоит в том, что, как только их охватит гнев, они способны отреагировать одним способом: разразиться бранью и наброситься на обидчика.

Подобного рода погрешности восприятия наиболее ярко проявились в эксперименте, проведенном при участии задира и хулиганов, каждому из которых под пару подобрали более мирного сверстника, чтобы вместе смотреть видеофильмы. В одном фильме было показано, как один мальчик случайно налетает на другого и тот роняет свои книги на пол, а дети, стоящие поблизости, громко смеются. Тогда мальчик, уронивший книги, приходит в бешенство и пытается поколотить одного из членов развеселой компании. Когда после просмотра фильма каждый высказывал свое мнение, те, кто не отличался примерным поведением, всякий раз оправдывали поведение мальчика, который с кулаками накинулся на насмешника, и считали его действия справедливыми. Но еще более ярко различия проявились тогда, когда им во время обсуждения эпизода с книгами предложили оценить, насколько агрессивными были те двое мальчиков: хулиганы сочли мальчика, налетевшего на своего приятеля, более воинственным, а гнев того, кто полез в драку, оправданным.

Столь категоричное суждение свидетельствует о глубинном искажении восприятия (предубежденном восприятии) у людей с особой агрессивностью: их действия основаны на исходной посылке враждебности или угрозы, и они обращают мало внимания на то, что происходит в действительности. Следовательно, как только они в чем-то усматривают угрозу, так сразу же бросаются в атаку. Например, если агрессивный мальчик играет в шахматы с другим, который переставит фигуру,

нарушив очередность ходов, он сразу воспримет такой ход как «жульничество», не сделав паузу для попытки выяснить, не было ли это случайной ошибкой. Он заранее предполагает злой умысел, отвергая невиновность, и автоматически реагирует враждебно. За автоматическим восприятием какого-то поступка как враждебного следует такая же автоматическая агрессия, и вместо того чтобы указать своему партнеру, что тот допустил ошибку, он набросится на него с обвинениями, начнет кричать и драться. И чем чаще дети поступают подобным образом, тем неотвратимее возрастает автоматизм ответной агрессии и тем больше сокращается репертуар возможных вариантов поведения — вежливого обращения или шутки.

Такие дети бывают эмоционально уязвимыми в том смысле, что у них низкий порог расстройства и они раздражаются чаще, находя все больше поводов. Как только они теряют душевное равновесие, мысли у них путаются, и они усматривают в безобидных поступках враждебность и возвращаются к своей заученной до автоматизма привычке набрасываться с кулаками.

Подобные искажения восприятия в сторону враждебности формируются уже к младшим классам. В то время как с большинством детей, особенно с мальчиками, нет слада в детском саду и первом классе, более агрессивные дети оказываются не в состоянии усвоить минимум самоконтроля и ко второму классу. Там, где другие дети уже начали учиться вести переговоры и находить компромиссы в разрешении споров, возникающих на игровой площадке, хулиганы все больше и больше полагаются на громкий голос и силу. Они «расплачиваются» общением: после первых же двух-трех часов контакта с задирой на игровой площадке другие дети заявляют, что он им не нравится.

Но исследования, в ходе которых за детьми наблюдали, начиная с дошкольного возраста и кончая примерно девятнадцатью годами, показывают: правонарушителями в тринадцать-девятнадцать лет становятся до половины первоклассников, проявляющих разрушительные наклонности, не способных ладить с другими детьми, не слушающихся родителей и оказывающих противодействие учителям. Разумеется, не все агрессивные дети идут по пути, который в последующей жизни приведет их к преступлениям. Но из всех детей для них вероятность совершения насильственных действий максимальна.

В жизни таких детей тенденция к преступным действиям обнаруживается удивительно рано. Когда в одном монреальском детском саду оценивали враждебные действия и нарушения порядка детьми, те, что были самыми большими смутьянами уже в пять лет, имели на своем счету гораздо больше правонарушений спустя всего лишь пять-восемь лет, то есть в раннем подростковом возрасте. Им приходилось примерно в три раза чаще, чем другим, признаваться, что они зверски избили кого-то, кто ничего им не сделал, что они совершили магазинную кражу, применяли оружие в драке, взломали автомобиль или украли из него какие-то детали и напились, — и все совершенно до того, как им исполнилось четырнадцать лет.

Путь к насилию и преступным действиям закладывается у агрессивных детей, с которыми бывает трудно справиться в первом и втором классах. Обычно с самых ранних лет обучения в школе плохой контроль за своими побуждениями приводит к тому, что они бывают слабыми учениками — «тупыми». В глазах окружающих и в их

собственных такое суждение подтверждается тем, что их переводят в классы индивидуального обучения (и хотя у таких детей может быть повышенный уровень «гиперактивности» или трудности с усвоением знаний, такими являются отнюдь не все). На детей, которые поступают в школу, уже усвоив дома стиль «используй силу, чтобы добиться своего», то есть запугивания, ставят крест и учителя, которым приходится тратить слишком много времени, чтобы держать их в надлежащих рамках. Нарушение учебных правил происходит у таких детей естественно, и значит, они попусту теряют время, которое в противном случае можно было бы использовать на приобретение знаний; их предопределенная неуспеваемость обычно становится очевидной примерно к третьему классу. Хотя мальчики, неуклонно движущиеся по пути к правонарушениям, как правило, имеют более низкие значения коэффициента умственного развития, чем их сверстники, решающим фактором оказывается их импульсивность: импульсивность десятилетних мальчиков служит втрое более мощным прогнозирующим параметром последующей преступности, чем коэффициент умственного развития.

К четвертому или пятому классу эти дети, которых уже считают хулиганами или просто «трудными» подростками, чувствуют отчужденность со стороны сверстников. Они практически не способны легко заводить друзей и попадают в число неуспевающих. Не имея близких приятелей и подруг, чувствуя себя одинокими, они начинают испытывать тягу к другим социально отверженным. Между четвертым и девятым классами они присоединяются к наиболее подходящей группе парий и ведут жизнь в полном пренебрежении к закону: в пять раз чаще прогуливают занятия, чем другие дети, употребляют спиртные напитки и наркотики с кульминацией, приходящейся на время между седьмым и восьмым классами. К середине периода пребывания в школе к ним присоединяются представители еще одного типа «опоздавших на старте», которых привлекает дух открытого неповиновения. Ко второму типу «изгнанников» обычно принадлежат подростки, которые остаются дома без всякого присмотра и, не посещая занятия в начальной школе, в одиночестве шатаются по улицам. Парии обоих типов, как правило, бросают начальную школу и пополняют ряды правонарушителей, участвуя в мелких преступлениях (магазинные и карманные кражи и торговля наркотиками).

(Здесь обнаруживается явное различие между мальчиками и девочками. Результаты исследования «плохих» девочек-четвероклассниц, которые доставляли неприятности учителям и нарушали правила, но имели успех у своих сверстников, показали, что к моменту окончания средней школы 40 процентов этих девочек имели ребенка, что втрое превышало средний показатель беременности у девочек в их школах. Другими словами, «трудные» девочки-тинейджеры не хулиганят... они беременеют.)

Все сказанное выше вовсе не означает, что это единственный путь к насилию и преступлениям. Подвергнуть ребенка риску могут и многие другие факторы, в частности, рождение в квартале с высоким уровнем преступности, где имеется больше соблазнов совершить преступление и насилие; жизнь в семье с высокими уровнями стресса или в убожестве и нищете. Не следует, однако, думать, что хотя бы один из этих факторов неизбежно толкает ребенка на путь насильственных

преступлений. При прочих равных условиях психологические факторы, движущие агрессивными детьми, в значительной степени лишь повышают вероятность того, что они кончат на скамье подсудимых за совершение насильственных преступлений. По мнению Джеральда Паттерсона, психолога, проследившего жизненный путь сотен таких мальчиков вплоть до достижения ими возраста от 18 лет до 21 года (возраст молодых совершеннолетних по американским меркам), «антиобщественные поступки пятилетних могут оказаться моделью поведения несовершеннолетних преступников».

Школа для хулиганов

Перекося в мозгах, который у агрессивных детей сохраняется в течение всей жизни, практически на 100 процентов гарантирует, что их ожидает плохой конец. Судя по результатам наблюдений за несовершеннолетними правонарушителями, совершившими преступления, и за агрессивными учениками средней школы, и те, и другие имеют одинаковую психологическую установку. Так, если им случалось с кем-то повздорить, они мгновенно настраивались враждебно по отношению к оппоненту, поскольку сразу решали, что тот испытывает к ним явную неприязнь. Они даже и не пытались добыть дополнительную информацию или найти мирный способ устранить разногласия. Но ведь они никогда не задумываются о негативных последствиях решения проблемы насильственным путем — как правило, дракой. В оправдание агрессивной направленности своих мыслей они говорят примерно следующее: «Если ты чуть не спятил от бешенства, нет ничего дурного в том, чтобы кого-нибудь отдубасить»; «Если ты уклонишься от драки, все сочтут тебя трусом» и «Люди, которых здорово побили, на самом деле не так уж и страдают».

Но своевременные способы помощи могут изменить эти установки и остановить движение ребенка по пути к преступлению. Несколько экспериментальных программ оказались довольно удачными в том, что помогли агрессивным детям научиться контролировать склонность к антиобщественным действиям раньше, чем она доведет их до более серьезных неприятностей. Одна программа в университете Дьюка предусматривала работу с одержимыми яростью смутьянами из начальной школы на учебных занятиях продолжительностью сорок минут дважды в неделю на протяжении шести-двенадцати недель. Мальчиков учили, например, понимать, что некоторые социальные сигналы, которые они интерпретировали как враждебные, на самом деле были нейтральными или дружескими. Они учились вставать на точку зрения других детей, понимать, как они выглядят в глазах других, а также что думали и чувствовали другие дети во время столкновений, которые привели их в такую ярость. Их также обучали прямо справляться с гневом путем разыгрывания сцен, — например, дразнили, — которые могли бы заставить их выйти из себя. Одним из главных навыков, необходимых для сдерживания гнева, было наблюдение за своими чувствами: осознание телесных ощущений, например того, что они краснеют или у них напрягаются мышцы, когда они гnevаются. Их учили использовать эти ощущения как субъективный стимул к тому, чтобы остановиться и подумать, что делать дальше, вместо того чтобы импульсивно размахивать кулаками.

Джон Лохман, психолог из Университета Дьюка и один из разработчиков программы, рассказывал мне: «Они обсуждают ситуации, в которых оказывались в

последнее время, вроде той, когда на них кто-то случайно налетел в коридоре, а они уверены, что намеренно. Дети говорят, как могли бы справиться. Один малыш сказал, к примеру, что просто посмотрит на мальчика, который на него натолкнулся, и попросит его больше так не делать, а потом уйдет. Такая позиция дает ему возможность осуществлять определенный контроль и сохранять чувство собственного достоинства, не начиная драку».

Вот что интересно: многие агрессивные мальчики чувствуют себя несчастными оттого, что легко выходят из себя, и поэтому оказываются восприимчивыми к обучению сдерживать свой гнев. В пылу момента хладнокровные ответные реакции вроде отойти в сторону или досчитать до десяти, чтобы дать пройти желанию ударить, разумеется, не бывают автоматическими. Мальчики упражняются в таких возможных вариантах реагирования во время эпизодов с разыгрыванием ролей. Например, они садятся в автобус, где другие дети дразнят их, говоря колкости. Таким образом, они могут опробовать дружеские ответные реакции, которые позволят сохранять достоинство и в то же самое время предоставят альтернативу таким действиям, как пустить в ход кулаки, заплакать или позорно бежать.

Спустя три года после того, как мальчики прошли обучение, Лохман сравнил их с другими, не менее агрессивными мальчиками, которые не посещали занятий, где обучали справляться с гневом. Он выяснил: достигнув подросткового возраста, мальчики, прошедшие обучение в рамках программы, доставляли гораздо меньше неприятностей на занятиях, более позитивно относились к себе. От них меньше можно было ожидать, что они начнут пить или принимать наркотики. И чем дольше они участвовали в программе, тем менее агрессивными оказывались в подростковом возрасте.

Как избежать депрессии

В свои шестнадцать лет Дана, казалось, всегда умела поладить с людьми. Но теперь она вдруг словно разучилась общаться с другими девочками, и, что еще хуже, она никак не могла найти общий язык со своими бойфрендами, хотя и спала с ними напропалую. Вечно мрачная и усталая, Дана потеряла интерес к еде и развлечениям. По ее словам, она чувствовала полную безнадежность и бессилие как-то изменить свое настроение, что в итоге навело ее на мысль о самоубийстве.

Причиной впадения в депрессию для нее послужил недавний разрыв с приятелем. Она не знала, как вообще можно водиться с мальчиком, не вступив с ним с первой же встречи в половые отношения, даже если она не испытывала никакого удовольствия, и как порвать отношения, которые ее чем-то не удовлетворяли. Она ложилась с парнями в постель, хотя в действительности ей требовалось просто пообщаться с ними.

Она перешла в другую школу, но никак не могла преодолеть стеснительности и боязни завязывать дружеские отношения с тамошними девочками. Так, она не решалась первой начать разговор и отвечала, только если к ней кто-то обращался. Она ощущала неспособность дать понять, что она собой представляет, и не знала, что сказать после обычного: «Привет, как дела?»

Дана обратилась к врачу, и ее включили в число участников реализуемой в

Колумбийском университете экспериментальной программы лечения подростков, страдающих депрессией. Главным в назначенном Дане курсе терапии было стремление помочь научиться уживаться с окружающими, а именно: как наладить дружеские отношения, как почувствовать себя более уверенной со своими сверстниками, как установить пределы допустимой сексуальной близости, как поддерживать интимные отношения и как выражать свои чувства. По существу, это был коррективный курс по основным навыкам и умениям управлять своими эмоциями. И надо сказать, он сработал: она избавилась от депрессии.

Проблемы со взаимоотношениями, особенно у молодых людей, служат спусковым механизмом для депрессии. У детей затруднения во взаимоотношениях одинаково часто возникают как с родителями, так и со сверстниками. Подавленные дети и подростки от тринадцати до девятнадцати лет зачастую не умеют или не хотят говорить о своих печалях. Они, по-видимому, не способны точно определить свои чувства, демонстрируя мрачную раздражительность, нетерпимость, капризы и гнев, особенно по отношению к родителям. А родителям, в свою очередь, бывает сложнее предлагать эмоциональную поддержку и руководство испытывающему подавленность ребенку, в которых он действительно нуждается. Так начинается движение по нисходящей спирали, обычно оканчивающееся постоянными спорами и отчуждением.

Новый взгляд на причины депрессии у молодых людей точно указывает на дефицит в двух областях эмоциональной компетентности: умение устанавливать и поддерживать взаимоотношения, с одной стороны, и провоцирующий депрессию способ интерпретации неудач — с другой. Хотя некоторая доля склонности к депрессии почти наверняка обусловлена генетической предрасположенностью, нельзя сбрасывать со счетов и ту составляющую, которая, вероятно, объясняется привычкой мыслить пессимистически, пораженчески. Это предрасполагает детей реагировать на мелкие жизненные неудачи — плохую оценку, споры с родителями, неприятие со стороны социума — подавленным состоянием. Есть основания считать, что предрасположение к депрессии получает все большее распространение среди молодежи.

Цена современности: растущие темпы распространения депрессии

Первые годы нового тысячелетия возводят век меланхолии — точно так же, как двадцатый век стал веком тревоги. Международные данные указывают на явление, которое, видимо, можно называть современной эпидемией депрессии, распространяющейся вместе с переходом на современный образ жизни. Во всем мире каждое следующее поколение с начала века жило, подвергаясь более высокому риску, чем их родители, испытать сильную депрессию — не просто тоску, а парализующее безразличие, подавленное настроение и жалость к себе, а также всепоглощающую безнадежность по поводу хода жизни. И эти приступы появляются во все более раннем возрасте. Детская депрессия, прежде фактически никому не известная (или, по крайней мере, не получавшая распространения), обнаруживается как неперенная черта современного общества.

Хотя вероятность возникновения подавленности увеличивается с возрастом, все

же рост случаев депрессии в основном имеет место среди молодых людей. Для тех, кто родился после 1955 года, вероятность того, что они в какой-то момент своей жизни будут страдать депрессией в тяжелой форме, во многих странах в три и более раз выше, чем для их дедушек и бабушек. Из американцев, родившихся до 1905 года, те, у кого на протяжении всей жизни случалась серьезная депрессия, составляли всего 1 процент; из родившихся после 1955 года 6 процентов к двадцати четырем годам уже достигли подавленного состояния. У людей, родившихся между 1945 и 1954 годами, шансы дойти до серьезной депрессии до тридцатичетырехлетнего возраста были в десять раз выше, чем у родившихся между 1905 и 1914 годами. И в каждом поколении наметилась устойчивая тенденция: первый приступ депрессии случается все в более раннем возрасте.

Результаты проведенных в мировом масштабе исследований с участием более тридцати девяти тысяч человек обнаружили аналогичную тенденцию в Пуэрто-Рико, Канаде, Италии, Германии, Франции, Тайване, Ливане и Новой Зеландии. В Бейруте рост депрессии среди населения неизменно сопровождал политические события в стране при явно выраженной тенденции к ее усилению в периоды гражданских войн. В Германии количество страдавших депрессией к тридцати пяти годам составило 4 процента из числа тех, кто родился до 1914 года, а для людей в возрасте тридцати пяти лет, родившихся за 10 лет до 1944 года, показатель составил 14 процентов. Во всем мире поколения, достигшие совершеннолетия в периоды политических неурядиц, отличались более высокими уровнями депрессии, хотя общая тенденция к ее углублению никак не связана с политическими событиями.

Поиск корней депрессии в детстве (именно тогда люди впервые переживают депрессию), похоже, также соответствует общей направленности исследований. Когда я попросил специалистов высказать свое мнение, оказалось, что существует несколько теорий.

Д-р Фредерик Гудвин, тогда еще директор Национального института психического здоровья (США), поделился со мной своими мыслями: «Произошло чудовищное разрушение малой семьи (малая семья состоит из родителей и детей): удвоение числа разводов, резкое сокращение времени, которое родители могут уделять детям, а также увеличение нестабильности. Вы растете, более ничего не зная о своей большой семье (большая семья включает, помимо родителей и детей, также ближайших родственников). Утрата этих прочных источников солидаризации означает гораздо большую подверженность депрессии».

Д-р Дэвид Купфер, заведующий кафедрой психиатрии медицинского факультета Питсбургского университета, указал на появление еще одной тенденции: «С расширением индустриализации после Второй мировой войны можно сказать, что в определенном смысле никого уже нельзя было заставить дома, то есть люди больше не сидели по домам. Постоянно увеличивалось число семей, где родители все меньше интересовались потребностями своих подрастающих детей. И хотя напрямую это и не связано с депрессией, но тем не менее создается предпосылка для ее возникновения. Не исключено, что эмоциональные стрессы в раннем детстве повлияют на развитие нервных клеток, а в итоге — если вы находитесь в условиях высокого стресса — могут привести к депрессии, даже по истечении не одного десятилетия».

Мартин Селигман, психолог из Университета штата Пенсильвания, заметил: «За последние тридцать-сорок лет мы стали свидетелями усиления индивидуализма и угасания массовой веры в религию и в поддержку со стороны общества и большой семьи. Это означает утрату духовных ресурсов, которые могут смягчить человеку последствия ошибок и неудач. До какой степени вы считаете неуспех чем-то продолжающимся и до какой степени вы его преувеличиваете, распространяя на все в своей жизни, до такой же степени вы склонны превращать сиюминутное крушение надежд в вечный источник безнадежности. Но если у вас более широкие взгляды, вроде веры в Бога или в загробную жизнь, и вы потеряете работу, вы воспримете случившееся всего лишь как временное поражение».

Каковы бы ни были причины депрессии, душевное состояние молодых людей уже стало насущной проблемой. В Соединенных Штатах оценки количества детей и подростков любого возраста, пребывающих в угнетенном состоянии, в противоположность их восприимчивости к депрессии на протяжении всей жизни колеблются в широких пределах. В ходе нескольких эпидемиологических исследований с использованием строгих критериев (принятых в медицине диагностических симптомов депрессии) выяснилось, что для мальчиков и девочек в возрасте от десяти до тринадцати лет коэффициент заболеваемости тяжелой депрессией на протяжении одного года составляет 8–9 процентов, хотя другие исследования дают примерно вдвое меньшую оценку (кое-кто оценивает показатель еще ниже, где-то на уровне 2 процентов). В период полового созревания, по некоторым данным, для девочек коэффициент повышается примерно в два раза; до 16 процентов девушек от тринадцати до шестнадцати лет испытывают приступ депрессии, тогда как для мальчиков указанная цифра практически не изменяется.

Как протекает депрессия у молодежи

О том, что депрессию в детстве следует *предупреждать*, а не лечить, недвусмысленно говорит следующее тревожное открытие: даже легкие приступы подавленного настроения у ребенка могут служить предзнаменованием тяжелых приступов в более зрелом возрасте. Оказывается под сомнением привычное допущение, будто депрессия в детстве в конечном счете не имеет значения, поскольку у детей она якобы «с возрастом проходит». Конечно, каждый ребенок время от времени испытывает грусть, ведь детство и отрочество, равно как и зрелость, — время случающихся периодически разочарований и потерь, больших и мелких, сопровождающихся печалью. Профилактика нужна не для этих случаев, а для тех детей, у которых печаль скатывается по спирали вниз, переходя в беспросветное уныние, приводящее их в отчаяние, делающее раздражительными и замкнутыми, то есть в гораздо более тяжелую меланхолию.

У трех из четверых детей, страдавших настолько серьезной депрессией, чтобы их направляли на лечение, впоследствии случался приступ тяжелой депрессии, согласно данным, собранным Марией Ковач, психологом из Западного психиатрического института и клиники в Питсбурге. Ковач изучала детей с диагнозом «депрессия» в возрасте восьми лет, оценивая их состояние каждые несколько лет, пока им не исполнилось двадцать четыре года.

У детей, страдавших серьезной депрессией, случались приступы продолжительностью в среднем около одиннадцати месяцев, хотя у одного из шести она не проходила по восемнадцать месяцев. Депрессия в легкой форме, которая у некоторых начиналась уже в пять лет, меньше изводила, но тянулась гораздо дольше, в среднем около четырех лет. И, как обнаружила Ковач, для детей с незначительным депрессивным синдромом гораздо выше вероятность его усиления и перехода в серьезную депрессию — так называемую двойную депрессию. Те, у кого развивается двойная депрессия, в гораздо большей степени подвержены приступам, повторяющимся на протяжении многих лет. Когда дети, пережившие приступ депрессии, достигали отрочества и ранней зрелости, они страдали от депрессии или маниакально-депрессивного расстройства в среднем раз в три года.

Для детей это оборачивается гораздо худшими последствиями, чем просто страдания, вызванные собственно депрессией. В разговоре со мной Ковач как-то заметила: «Дети усваивают социальные навыки, общаясь со своими сверстниками. Что вы, например, сделаете, если захотите чего-то, но не сумеете получить? Вы наверняка понаблюдаете, как другие дети ведут себя в подобной ситуации, и попытаетесь повторить. Но дети, впавшие в депрессию, вероятнее всего, в школе попадут в число нерадивых учеников, с которыми другие играют не слишком охотно». Угрюмая замкнутость или уныние, в котором пребывают такие дети, заставляют их уклоняться от попыток завязать контакты или отворачиваться, если другой ребенок постарается привлечь их внимание, — социальный сигнал, который тот воспринимает исключительно как категорический отказ общаться. В итоге дети в состоянии депрессии, попав на игровую площадку, оказываются изгоями, всеми забытые и никому не интересные. Пробел в опыте межличностного общения означает, что они упускают нечто такое, что вполне естественным образом усвоили бы в суматохе игры. В результате они могут превратиться в «тюфяков» в социальном и эмоциональном смысле, которым предстоит многое наверстать, когда депрессия пройдет. При сравнении детей в подавленном настроении с теми, кто не страдает депрессией, обнаруживается, что первые менее способны к общению, у них меньше друзей, их реже выбирают в качестве партнеров в игре, они явно мало кому нравятся, и у них возникает больше трений во взаимоотношениях с другими детьми.

Другим неприятным следствием для этих детей становится плохая успеваемость в школе. Депрессия ухудшает память и способность к сосредоточению, мешая концентрировать внимание во время занятий и удерживать в памяти получаемую на уроках информацию. Ребенку, который ни от чего не испытывает удовольствия и ничему не радуется, бывает гораздо труднее направлять энергию на то, чтобы справляться с трудными заданиями, не говоря уже о потоке переживаний в процессе обучения. Вполне понятно, что чем дольше дети, участвовавшие в исследовании Ковач, пребывали в депрессии, тем хуже становились их отметки и ниже баллы за тесты достижений. Тем больше оказывалась вероятность того, что они попадут в число отстающих. Существует прямая зависимость между продолжительностью пребывания ребенка в депрессии и его средней оценкой, причем показатель постоянно снижается на протяжении периода угнетенного состояния. Трудности с учебой, конечно же, только усугубляют депрессию. Ковач замечает: «Вообразите, что вы уже в

депрессии, а вдобавок вас выгнали из школы и вы сидите дома в полном одиночестве, вместо того чтобы играть с другими детьми».

Депрессионный образ мышления

Как и у взрослых, пессимистические способы интерпретации поражений, которые наносит жизнь, по-видимому, питают чувство беспомощности и безнадежности, лежащее в основе депрессии у детей. Давно известно, что люди, уже пребывающие в угнетенном состоянии, мыслят именно так. Однако вот что обнаружилось лишь недавно: дети, наиболее подверженные меланхолии, бывают склонны так пессимистически смотреть на жизнь еще до того, как становятся подавленными. Эта догадка наводит на мысль об «окне возможности» сделать им предохранительную прививку против депрессии прежде, чем она на них обрушится.

Одна серия данных получена при изучении мнения детей относительно их собственной способности управлять тем, что происходит в их жизни. Например, способности изменить положение дел к лучшему. Это определяется по оценкам, которые дети дают самим себе. Они звучат так: «Когда у меня дома возникают проблемы, я лучше, чем большинство детей, помогаю их разрешить» и «Когда я усердно занимаюсь, я получаю хорошие оценки». Детям, которые говорят, что ни одна из этих положительных характеристик им не подходит, даже в голову не приходит, что они что-то могут сделать и тем самым изменить положение вещей. Чувство беспомощности сильнее всего переживается детьми, испытывающими наибольшую подавленность.

Впечатляющие результаты дало наблюдение за пяти- и шестиклассниками через несколько дней после того, как те получили табели успеваемости. Как все мы помним, табели успеваемости — один из величайших источников бурной радости и отчаяния в детстве. Но исследователи считают: по тому, как дети оценивают свою роль в получении более низкой оценки, чем ожидали, можно сделать определенный вывод. Те, кто относит плохую оценку за счет какого-то личного недостатка («Я тупой»), испытывают большую подавленность, чем те, кто изображает дело так, будто могли что-то изменить («Если б я побольше поработал над домашним заданием по математике, то и оценка была бы получше»).

Исследователи выявили группу учеников из третьего, четвертого и пятого классов, которых отвергли одноклассники, и проследили, кто из них остался социальным изгоем в следующем учебном году уже в новых классах. То, как дети объясняли себе неприятие сверстников, по-видимому, имело решающее значение для того, впадали они в депрессию или нет. У тех, кто считал неприятие следствием какого-то дефекта в самих себе, настроение становилось все более подавленным. А оптимисты, уверенные, что могут предпринять нечто, чтобы изменить положение дел к лучшему, не особенно унывали, несмотря на продолжавшуюся ситуацию. И при обследовании детей во время вызывающего стресс перехода в седьмой класс ребята с пессимистической установкой реагировали депрессией на растущие конфликты в школе и на любой дополнительный стресс дома.

Самое очевидное доказательство того, что пессимистический взгляд на жизнь делает детей чрезвычайно восприимчивыми к депрессии, предоставило пятилетнее

исследование детей, начавшееся в то время, когда они учились в третьем классе. Для детей младшего возраста самым надежным прогнозирующим параметром того, что они дойдут до депрессии, оказалось пессимистическое мировоззрение в сочетании с каким-либо тяжелым ударом вроде развода родителей или смерти кого-то из членов семьи. После этого ребенок расстраивается, становится неуравновешенным и, вероятно, остается с родителем, неспособным ослабить удар соответствующим воспитанием. За время обучения в начальной школе у детей произошло явное изменение взглядов на счастливые и неудачные события их жизни, причем дети приписывали им собственные черты: «Я получаю хорошие оценки, потому что я умный», «У меня мало друзей, потому что со мной не интересно». Изменения происходят, по-видимому, постепенно, за период с третьего по пятый классы. Дети, принимающие пессимистический взгляд на жизнь, объясняющие неудачи каким-то ужасным недостатком в самих себе, начинают превращаться в жертвы подавленного настроения, реагируя только на неудачи. Более того, само переживание депрессии усиливает пессимистический образ мышления. Так что даже когда депрессия проходит, у ребенка остается нечто вроде эмоционального шрама, комплекса убеждений, заложенных депрессией и закрепившихся в психике. Он не способен хорошо успевать в школе, не внушает симпатии и ничего не может сделать, чтобы избавиться от обуревающих его настроений. Эти навязчивые идеи могут сделать ребенка более уязвимым для другой депрессии дальше на дороге жизни.

Отравляющая депрессия

Сначала хорошие новости. Получены свидетельства — если обучать детей выбору более продуктивных методов разрешения проблем, с которыми они сталкиваются, то риск возникновения депрессии снижается⁶³. В ходе исследования в одной из средних школ штата Орегон было установлено, что примерно один из четырех учащихся пребывает в подавленном состоянии (психологи называют его легкой степенью депрессии). В такой форме она еще не стала слишком серьезной и не выходит за пределы обычной печали. Некоторые пребывали в таком состоянии, которое, продолжаясь от нескольких недель до нескольких месяцев, неизбежно переходило в депрессию.

На специальных занятиях в классе продленного дня семьдесят пять учеников, страдавших депрессией в легкой форме, учились сопротивляться моделям мышления, связанным с депрессией, легче заводить друзей, лучше ладить со своими родителями и принимать большее участие в тех сферах общественной деятельности, которые они найдут для себя наиболее интересными. К концу программы, рассчитанной на восемь недель, 55 процентов учащихся избавились от легкой депрессии, тогда как только четверть учеников с депрессией в той же форме, не участвовавших в программе, начали постепенно выходить из депрессии. Год спустя в серьезную депрессию впали 25 процентов учеников из сравнительной группы и только 14 процентов из тех, кого включили в программу по профилактике депрессии. И хотя было проведено всего восемь занятий, риск заполучить депрессию, похоже, уменьшился почти наполовину.

Такие же обнадеживающие результаты дал специальный курс обучения, проводимый раз в неделю с десяти-тринадцатилетними подростками, не ладившими с

родителями и обнаруживавшими отдельные симптомы депрессии. На занятиях после школы они осваивали некоторые основные навыки управления эмоциями, включая умение улаживать разногласия, думать, прежде чем действовать, и, возможно, самое важное, противодействовать пессимистическим взглядам, связанным с депрессией. Например, принимать решение усерднее заниматься после несданного экзамена, а не предаваться размышлениям вроде «Просто я не слишком сообразительный».

«На этих занятиях ребенок узнает, что настроения вроде тревоги, печали и гнева обрушиваются на вас, не лишая всяческой возможности справиться с ними, и вы вполне способны изменить свое настроение посредством мыслей, — подчеркивает психолог Мартин Селигман, один из разработчиков программы, рассчитанной на двенадцать недель. — Благодаря тому, что обсуждение угнетающих мыслей побеждает накапливающееся беспросветное уныние, — добавил Селигман, — оно становится прямым положительным стимулом, превращающимся в привычку».

К тому же специальные занятия наполовину уменьшили показатели распространения депрессии и позволили сохранить их на отмеченном уровне в течение следующих двух лет. Через год после окончания курса всего 8 процентов участников занятий набрали во время теста на выявление депрессивного синдрома сумму баллов, соответствующую средней или тяжелой степени, в сравнении с 29 процентами детей из группы. А спустя два года примерно у 20 процентов окончивших курс обнаружились некоторые симптомы по крайней мере легкой степени депрессии по сравнению с 44 процентами детей из группы.

Овладение навыками управления эмоциями в переходном возрасте может оказаться особенно полезным. Селигман замечает: «Эти дети, по-видимому, лучше справляются с обычными для подростков адowymi муками из-за неприятия. Похоже, они получили такую возможность в момент наивысшего риска приобрести депрессию, как раз когда вступали в пору отрочества. Усвоенные знания с годами, похоже, не только сохраняются, но и мало-помалу упрочиваются. Возникает предположение, что дети действительно пользуются ими в повседневной жизни».

Другие специалисты по детской депрессии одобряют новую программу. «Если вы действительно хотите заняться такой психической болезнью, как депрессия, то лучше вам кое-что сделать, прежде чем дети заболеют, — прокомментировала Ковач. — Настоящее решение заключается в психологической прививке».

63 Для лечения депрессии у детей в отличие от взрослых лекарственная терапия не составляет полной альтернативы психотерапии или профилактическому просвещению, поскольку дети усваивают лекарственные препараты не так, как взрослые. Трициклические антидепрессанты, часто с успехом применяемые взрослыми людьми, при проведении контрольных испытаний с детьми давали тот же результат, что и индифферентное плацебо. Новые средства от депрессии, включая прозак, пока еще не прошли испытаний на детях. В настоящее время департамент по контролю за качеством пищевых продуктов, медикаментов и косметических средств проводит исследование дезипрамина, одного из наиболее распространенных (и безопасных) трициклинов для взрослых, как возможной причины смерти многих детей.

Нарушение питания

В конце 1960-х годов, в бытность мою аспирантом на факультете клинической психологии, я знал двух женщин, у которых было явно нарушено питание, но понял я это лишь спустя много лет. С одной из них, блестяще учившейся в аспирантуре на математическом факультете Гарвардского университета, я впоследствии долго поддерживал дружеские отношения, другая работала библиотекарем в Массачусетском технологическом институте. Математичка, хотя и худая как скелет, никак не могла заставить себя как следует поесть и говорила, что пища вызывает у нее отвращение. Библиотекарша, несмотря на пышную фигуру, была помешана на мороженом, обожала морковный пирог Сары Ли и другие десерты. Не в силах остановиться, она объедалась чем-нибудь сладким и тогда, как она однажды мне призналась с некоторой долей смущения, тайком ото всех уходила в туалет и там искусственно вызывала у себя рвоту. Сейчас я поставил бы им такой диагноз: у математички — нервная анорексия (отсутствие аппетита на нервной почве), а у библиотекарши — булимия (резко усиленное чувство голода).

В то время не ставили таких диагнозов, и только в последние годы клиницисты начинают более определенно высказываться по этому поводу. Еще в 1969 году Хильда Брух, одна из зачинателей указанного направления в науке, опубликовала очень интересную статью о нарушениях питания. Брух не могла понять женщин, которые голодовками доводили себя до смерти, и высказала предположение: одна из причин заключается в неспособности точно понять и надлежащим образом отреагировать на потребности своего организма, и в первую очередь, конечно, на чувство голода. С тех пор вышло невероятное количество медицинских книг о нарушениях питания, в которых обсуждается множество разных гипотез об их причинах. Начинается разговор с девушек все более юного возраста, ощущающих необходимость соответствовать недостижимо высоким стандартам женской красоты, и кончается придиричвыми мамами, опутывающими своих дочерей прочной сетью вины и упреков.

У большинства этих гипотез один большой недостаток: все они построены на основе обобщенных данных наблюдений, проведенных во время лечения. Однако с научной точки зрения гораздо лучше было бы провести многолетние исследования больших групп людей, чтобы посмотреть, кто из них со временем столкнется с данной проблемой. Такого рода исследование дает возможность провести четкое сравнение, которое приведет к однозначному ответу, к примеру, на такой вопрос: создают ли строгие родители у девушки предрасположенность к нарушениям питания? Кроме того, можно будет определить комплекс условий, ведущих к возникновению проблемы, и выделить их из группы тех, которые могут показаться причиной, но в действительности сопутствуют людям без нарушений питания так же часто, как и тем, кто обращается за помощью к врачам.

Но когда такое исследование было, наконец, проведено с участием более девятистот учениц седьмого-десятого классов, полученные данные подтвердили, что недостатки в управлении эмоциями — особенно неумение разбираться в своих душевных переживаниях и держать их под контролем, — являются основными факторами, способствующими нарушениям питания. Как раз к десятому классу у 61 девочки из богатой средней школы в пригороде Миннеаполиса обнаружились серьезные признаки анорексии или булимии. Чем более усугублялась проблема с

питанием, тем острее девочки реагировали на неудачи, трудности и мелкие неприятности сильными негативными переживаниями, которые они никак не могли умерить. И тем меньше они понимали, что именно чувствуют. И когда к этим двум потокам переживаний прибавлялось крайнее недовольство своим телом, результатом становилась анорексия или булимия. Чрезмерно требовательные родители, как показало исследование, не играли особой роли в нарушениях питания. (По мнению Брух, теории, основанные на ретроспективном подходе к предмету, вряд ли можно считать вполне верными, поскольку родители, к примеру, иногда начинают жестко контролировать свою дочь от желания ей помочь уже *воответ* на нарушение питания.) Несостоятельными были признаны и такие расхожие толкования, как страх перед половой жизнью, раннее половое созревание и низкая самооценка.

Напротив, причинная цепь, обнаруженная в ходе перспективного исследования, начиналась с впечатлений, обрушивающихся на взрослеющих юных девушек в обществе, озабоченном достижением неестественной худобы как символа женской красоты. Задолго до отрочества девочки уже испытывают смущение из-за своего веса. Одна шестилетняя кроха в ответ на предложение матери пойти поплавать ударилась в слезы и заявила, что в купальном костюме выглядит толстой. На самом деле, по словам педиатра, рассказавшего эту историю, у нее был совершенно нормальный для ее роста вес. При обследовании 271 представительницы младшего подросткового возраста половина девочек считали себя слишком толстыми, хотя подавляющее большинство имело нормальный вес. Но исследование в Миннеаполисе показало, что самого по себе избыточного веса недостаточно для объяснения, почему у некоторых девушек продолжают обнаруживаться нарушения питания.

Некоторые тучные люди не улавливают разницу между состоянием испуга, гнева и голода и поэтому соединяют все эти ощущения воедино, как означающие голод, что заставляет их объедаться всякий раз, когда они расстраиваются. По-видимому, нечто подобное происходит и с этими девочками. Глория Леон, психолог из Университета штата Миннесота, занимавшаяся исследованием юных девушек и нарушений питания, заметила, что они «плохо разбирались в своих ощущениях и сигналах, подаваемых организмом. Таков самый мощный предсказатель того, что в ближайшие два года у них обнаружится нарушение питания. Большинство детей научаются распознавать свои ощущения, определять, когда им скучно, они сердятся, подавлены или голодны, — это основная часть эмоционального обучения. Но девушки испытывали трудности с проведением различий между своими самыми главными чувствами. Возможно, у них возникают проблемы с бойфрендом, и они не знают наверняка, что именно они испытывают — гнев, тревогу или подавленность. Они просто переживают рассеянную эмоциональную бурю, потому что не знают, как с ней эффективно справляться. Они приучаются улучшать свое самочувствие с помощью еды, и так формируется прочно укоренившаяся эмоциональная привычка».

Но когда обыкновение успокаивать себя таким способом вступает в противоречие с давящей мыслью о том, что девушки должны оставаться худыми, открывается прямая дорога к развитию нарушений питания. «Вначале может начаться полный пищевой разгул, — рассказывает Леон. — Но чтобы оставаться худой, девушка прибегает к рвотным или слабительным средствам или интенсивным

физическим нагрузкам с целью сбросить вес, набранный в результате переедания. Она может избрать и другой путь борьбы за урегулирование эмоциональной неразберихи — полностью отказаться от еды. Возможно, таким образом она убеждает себя, что хоть как-то контролирует переполняющие ее эмоции».

Сочетание недостаточного самопознания и слабо развитых навыков общения означает: девочки, выведенные из душевного равновесия друзьями или родителями, теряются, не зная, какие действенные меры принять, чтобы уладить отношения или умерить свои переживания. А в результате расстроенное состояние духа вызывает нарушение питания, которое проявляется в форме булимии, или анорексии, или простого отвращения к еде. Наиболее действенные методы лечения таких девочек, по мнению Леон, включают коррективный курс обучения, имеющий целью привить им навыки управления своими эмоциями, которых они полностью лишены. «Клиницисты считают, — заметила она в беседе со мной, — что если вы стараетесь справиться с этими недостатками, то терапия действует более эффективно. Этим девушкам надо научиться хорошо разбираться в своих чувствах и подобрать для себя способы успокаиваться и лучше поддерживать отношения с другими, не вырабатывая неадекватных и весьма пагубных привычек питаться».

Только одинокие: они исключены из школы

В начальной школе случилась драма. Ученик четвертого класса Бен, как всегда, на перемене подошел к группе одноклассников. Неожиданно он услышал от своего друга Джейсона, что сегодня в обеденный перерыв они не будут играть вместе: он, Джейсон, хочет играть в паре с Чадом. Вконец расстроенный Бен, понурился, отошел и заплакал. Спустя час, немного успокоившись, Бен подошел к столу, где обедали Джейсон и Чад, и крикнул, обращаясь к Джейсону:

— Я тебя ненавижу!

— Почему? — спросил Джейсон.

— Потому что ты обманщик, — заявил Бен тоном обвинителя. — Всю неделю ты говорил, что будешь играть со мной, и соврал.

Отвернувшись от них, Бен сел за свой стол и тихо заплакал. Джейсон и Чад пошли за ним и попытались завязать разговор, но Бен заткнул уши пальцами, демонстративно отказываясь их слушать, выбежал из столовой и спрятался за школьным грузовиком типа «дампстер». Несколько девочек, наблюдавших эту сцену, решили выступить в качестве миротворцев, найти Бена и объявить ему, что Джейсон готов играть и с ним тоже. Но Бен не стал их слушать и велел им оставить его в покое, а потом в полном одиночестве продолжил растравлять свои раны, проливая горькие слезы и дуясь на весь свет.

Трогательное происшествие, не правда ли? Чувство отверженности и одиночества испытывает почти каждый в определенный период детства или юности. Однако наиболее показательным в реакции Бена является неумение откликнуться на попытки Джейсона восстановить дружеские отношения — установка, усугубляющая его незавидное положение, которое вполне можно было бы исправить. Неспособность уловить ключевые сигналы типична для детей, не пользующихся популярностью у сверстников. В главе 8 мы уже поговорили о том, что отверженные

обществом дети обычно очень плохо воспринимают эмоциональные и социальные сигналы, но даже если они их и воспринимают, у них в запасе имеется крайне ограниченный репертуар ответных реакций.

Выбывание из школы грозит в первую очередь детям, отвергнутым социумом. Для детей, не принятых сверстниками, процент отсева из школы в два-восемь раз выше, чем для детей, у которых есть друзья. В ходе одного исследования обнаружилось, например, что 25 процентов детей, не пользовавшихся популярностью в начальной школе, отсеялись еще до окончания средней школы; для сравнения: обычный процент отсева составляет 8 процентов. Ничего удивительного: только представьте себе, каково проводить тридцать часов в неделю в месте, где вы никому не нравитесь.

Две разновидности эмоциональных наклонностей приводят к тому, что дети в итоге становятся социально отверженными. Как мы уже поняли, первая — предрасположенность к вспышкам гнева и то, что враждебность усматривают даже там, где ее нет и в помине. Вторая — застенчивость, тревожность и боязнь общения. Особо отмечу: именно тех детей, которых отвергают (их неловкость часто заставляет других чувствовать себя некомфортно), и стараются во всем обойти стороной.

Одна из причин, по которой детей отвергают, заключается в эмоциональных сигналах, которые они посылают. Когда ученикам начальной школы, имевшим мало друзей, дали задание подобрать к таким эмоциям, как отвращение или гнев, соответствующие выражения лица, отображающие спектр эмоций, они сделали гораздо больше ошибок, чем дети, пользовавшиеся популярностью. Когда ребят в детском саду попросили объяснить, каким образом они устанавливают с кем-нибудь дружеские отношения или воздерживаются от драки, как раз непопулярные дети — те, с кем избегают играть, — дали ответы, которыми наносили вред самим себе (например, «Врежу ему» в ответ на вопрос, что они сделали бы, если бы оба потянулись за одной и той же игрушкой). Также они без уверенности обращались за помощью к взрослым. А когда подростков попросили изобразить печаль, рассерженность или озорное настроение, исполнение этих ролей самыми непопулярными из них оказалось наименее убедительным. Вероятно, нет ничего удивительного, что у таких детей возникает ощущение, будто они бессильны произвести лучшее впечатление при попытке подружиться. Их социальная некомпетентность оборачивается самоосуществляющимся предсказанием. Вместо того чтобы освоить новые подходы к установлению дружеских отношений, они просто-напросто продолжают делать то же самое, что уже не принесло им успеха в прошлом, или находят еще более неподходящие ответные реакции.

В лотерее симпатий эти дети не отвечают главным эмоциональным критериям: их не считают достаточно интересными, чтобы водиться с ними, и они не знают, как сделать так, чтобы другому ребенку было хорошо. Наблюдения за непопулярными детьми во время игры показывают, например, что они гораздо чаще, чем другие, жульничают, дуются и бросают игру, когда проигрывают, или хвастаются и рисуются, когда побеждают. Разумеется, большинство детей жаждет победить в игре, но в любом случае — победили они или проиграли — большинство умеют сдерживать свою эмоциональную реакцию, и проигрыш не подрывает их отношений с

выигравшим другом.

«Социально глухих» детей, у которых постоянно возникают трудности со считыванием эмоций и ответной реакцией, в будущем ожидает изоляция. Сказанное, конечно, не относится к детям, изредка переживающим ощущение заброшенности. Однако у тех, кого все время отталкивают и не принимают в компанию, до конца школы так и остается статус отверженных. Прилипший, как ярлык, он доставляет немало мучений. Последствия того, что ребенок попал в число изгоев общества, более всего сказываются в период достижения ребенком совершеннолетия: именно в процессе близкого дружеского общения и в суматохе игры дети оттачивают и совершенствуют социальные и эмоциональные навыки, которые им пригодятся в последующие годы жизни. Но дети, исключенные из сферы такого обучения, неизбежно оказываются в крайне невыгодном положении.

Не вызывает удивления, что подобного рода изгои жалуются на сильную тревожность и множество волнений, а также на постоянную депрессию и одиночество. По существу, именно популярность ребенка среди сверстников в третьем классе, по всей вероятности, оказывается более точным показателем проблем с психическим здоровьем в восемнадцать лет, чем что-либо еще, в частности, оценки со стороны воспитателей и учителей, исполнение школьных заданий, коэффициент умственного развития и даже баллы за психологические тесты. И в более поздние периоды жизни люди, имеющие мало друзей и пребывающие в хроническом одиночестве, как известно, подвергаются большому риску заполучить какую-нибудь болезнь и умереть молодыми.

По утверждению психоаналитика Гарри Стэка Салливана, мы учимся устанавливать близкие отношения, то есть улаживать разногласия и делиться сокровенными чувствами, общаясь с первыми в нашей жизни друзьями одного с нами пола. Но у социально отверженных детей по сравнению с их сверстниками бывает гораздо меньше шансов завести лучшего друга в решающий период обучения в начальной школе. Следовательно, и больше вероятности упустить благоприятные возможности эмоционального развития. Ведь и один друг может иметь очень большое значение... даже если все остальные отвернутся (и если дружба с ними окажется не слишком крепкой).

Обучение дружбе

Несмотря на неловкость, у отвергнутых детей есть надежда. Стивен Эшер, психолог из Университета штата Иллинойс, разработал серию уроков «по обучению дружбе» для непопулярных детей, которые уже принесли некоторый успех. Выявив самых нелюбимых учеников третьего и четвертого классов, Эшер провел с ними шесть занятий на тему как «сделать игры более увлекательными», став «дружелюбными, веселыми и тактичными». Чтобы избежать закрепления репутации изгоев, детям сказали, что они выступят в роли «консультантов» инструктора, который пытается выяснить, какие моменты делают игры более приятными.

Детей обучали вести себя так, как типично, по мнению Эшера, ведут себя популярные дети. Например, им рекомендовали продумывать альтернативные предложения и компромиссы (а не драться), если они не согласны с правилами. Не

забывать поговорить с другим ребенком и попросить его рассказать о себе во время игры. Слушать и смотреть на другого ребенка, чтобы понять, что он делает. Сказать что-нибудь приятное, когда у другого что-то здорово получится. Улыбаться и предлагать помощь или советы, говорить ободряющие слова. Дети также опробовали основные правила вежливого общения, играя в такие игры, как «Собери хворост», с одноклассником, после чего им объявляли, насколько хорошо они с этим справились. Мини-курс умения ладить дал замечательный результат: год спустя дети, прошедшие курс обучения, — причем все они были отобраны как вызывавшие наименьшую симпатию в своем классе, — теперь прочно занимали среднее положение на шкале популярности в классе: никто не был звездой общения, но никто и не оставался отверженным.

Аналогичные результаты получил и Стивен Новицкий, психолог из Университета Эмори. Его программа предусматривает обучение изгнанных из круга общения детей оттачивать способность понимать и соответствующим образом реагировать на чувства других детей. Например, детей, упражняющихся в выражении таких чувств, как счастье и печаль, снимают на видеопленку, а затем учат усиливать эмоциональную выразительность, после чего они проверяют только что отшлифованные навыки на ребенке, с которым хотят подружиться.

Уровень успешности таких программ с точки зрения повышения популярности отвергнутых детей у сверстников оценивается в 50–60 процентов. Эти программы (по крайней мере, разработанные на сегодня), по-видимому, больше подходят для учеников третьего-четвертого классов, чем для учеников старших классов, и приносят больше пользы детям, не умеющим общаться, чем крайне агрессивным. Однако вопрос в тонкости настройки. Обнадешивает то, что многих или даже большую часть отвергнутых сверстниками детей можно вернуть в круг дружеского общения с помощью начального эмоционального обучения.

Спиртное и наркотики: привыкание как самолечение

Студенты местного университета называют это *пить по-черному* — налегать на пиво до потери сознания. Вот один из приемов: прикрепить воронку к садовому шлангу, чтобы бидон пива можно было осушить примерно за десять секунд. И он отнюдь не единственный. В результате исследования выяснилось, что две пятых студентов колледжа мужского пола пропускают семь и более порций спиртного за раз, тогда как 11 процентов называют себя «сильно пьющими». К ним, конечно, можно применить и другой термин — «алкоголики». Примерно у половины мужчин — выпускников колледжа и у 40 процентов женщин, по крайней мере, дважды в месяц случаются обильные возлияния.

Хотя в Соединенных Штатах в 1980-е годы употребление большинства наркотиков молодыми людьми в общем резко сократилось, существует устойчивая тенденция к большему потреблению алкоголя. Обследование 1993 года показало, что 35 процентов выпускниц колледжа, по их собственному признанию, пили, чтобы опьянеть, тогда как в 1977 году таких женщин насчитывалось всего 10 процентов. В целом один из трех студентов пьет, чтобы напиться пьяным. Как следствие возникают и другие риски: 90 процентов всех случаев изнасилования на территории

университетов, о которых сообщается в полицию, происходят, когда либо напавший, либо жертва, либо они оба пили. Несчастные случаи, связанные с потреблением алкоголя, являются главной причиной смерти молодых людей в возрасте от пятнадцати до двадцати четырех лет.

Баловство с наркотиками и спиртным могло бы восприниматься как ритуал посвящения в юность, если бы первая проба не превращалась для некоторых в устойчивую привычку. Начало пагубному пристрастию большинства алкоголиков и наркоманов было положено еще в подростковый период, хотя, конечно, далеко не всех, кто в этом возрасте пробовал наркотики и алкоголь, ожидает нечто подобное. К моменту окончания средней школы более 90 процентов учащихся уже употребляли спиртные напитки, однако только 14 процентов становятся настоящими алкоголиками. Из нескольких миллионов американцев, попробовавших кокаин, менее 5 процентов превращаются в наркоманов. Почему так происходит?

Несомненно одно: те, кто живет в районах с высоким уровнем преступности, где кокаин продается на каждом шагу, а продавец наркотиков представляет наиболее заметную местную модель выдающегося экономического процветания, подвергаются наибольшему риску пристраститься к наркотикам или алкоголю. Одни начинают злоупотреблять наркотиками, занявшись мелкой торговлей, другие из-за их доступности или под давлением культуры своей социальной группы, наделяющей наркотики романтическим ореолом, — фактор, увеличивающий опасность пристраститься к наркотикам в любом квартале, даже (и, возможно, особенно) в самом богатом. Однако по-прежнему остается вопрос, кто из общей массы подверженных всяческим соблазнам и влияниям, продолжая баловаться наркотиками и спиртным, почти наверняка приобретет устойчивую привычку.

Согласно одной из современных научных теорий, люди с укоренившейся привычкой, все больше попадающие в зависимость от алкоголя или наркотиков, пользуются ими как лекарством, чтобы умерить тревогу и гнев или прогнать депрессию. Рано попробовав наркотики или спиртное, они закликиваются на химических веществах как способе отделаться от терзающей их тревоги или меланхолии. Поэтому из нескольких сотен учеников седьмого и восьмого классов, наблюдаемых в течение двух лет, те, у кого были наибольшие уровни эмоционального дистресса, впоследствии проявили наибольшее пристрастие к алкоголю или наркотикам. Этим, возможно, и объясняется, почему одни молодые люди, которых, кстати сказать, немало, пробуя наркотики и спиртное, не приобретают никаких пагубных привычек, а другие практически сразу становятся алкоголиками или наркоманами. Дело, видимо, в том, что люди, наиболее склонные к выработыванию привычки к чрезмерному употреблению наркотических средств, находят в наркотиках или алкоголе способ быстро утихомирить эмоции, годами лишавшие их покоя.

Как сформулировал Ралф Тартер, психолог из Западного психиатрического института и клиники в Питсбурге, «людей с биологической предрасположенностью первая порция спиртного или доза наркотика в огромной степени подкрепляет, чего другие просто не ощущают. Многие выздоравливающие наркоманы рассказывают мне: “Когда я принял первую дозу наркотика, я впервые почувствовал себя нормально”. Так происходит физиологическая стабилизация, по крайней мере, на

короткое время». В сделке с дьяволом речь идет о привыкании: краткосрочное хорошее самочувствие в обмен на разрушение жизни.

Определенный эмоциональный склад, по-видимому, заставляет людей находить эмоциональное облегчение в одном веществе, а не в другом. К примеру, к алкоголизму ведут два эмоциональных пути. По одному идут те, кто в детстве был нервным и тревожным, а в подростковом возрасте открыл для себя, что алкоголь умеряет тревогу. Очень часто таковыми бывают дети — обычно сыновья алкоголиков, — которые сами пристрастились к алкоголю, чтобы успокоить нервы. Биологическим маркером является пониженная секреция гаммааминомасляной кислоты (ГАМК), нейротрансмиттера, который регулирует тревожность: слишком малое выделение ГАМК ощущается как высокий уровень напряженности. В ходе исследования выяснилось, что у сыновей отцов-алкоголиков низкие уровни ГАМК и они испытывают сильное беспокойство, а когда пьют спиртные напитки, уровни ГАМК у них повышаются, а тревога ослабевает. Сыновья алкоголиков пьют, чтобы ослабить напряжение, находя в алкоголе средство релаксации, видимо, недостижимой иным способом. Такие люди бывают склонны к злоупотреблению седативными средствами, равно как и алкоголем, ради достижения того же самого эффекта ослабления тревожности.

Нейропсихологическое обследование сыновей алкоголиков, у которых в двенадцатилетнем возрасте обнаруживались признаки тревожности (повышенная частота сердечных сокращений в качестве ответной реакции на стресс, а также импульсивность), показало, что у этих мальчиков к тому же плохо функционировали лобные доли головного мозга. Таким образом, зоны головного мозга, которые могли бы поспособствовать ослаблению тревожности или контролю над импульсивностью, помогали им меньше, чем другим мальчикам. А поскольку предлобные доли ведают еще и рабочей памятью, хранящей последствия различных способов действия при принятии решения, их управленческие недостатки могут содействовать соскальзыванию в алкоголизм. Люди игнорируют долгосрочные последствия пьянства, тем более что добивались мгновенного успокоения тревоги с помощью алкоголя.

Страстное стремление к покою, по-видимому, служит эмоциональным маркером генетической приверженности к алкоголизму. В ходе исследований 1300 родственников алкоголиков обнаружилось, что из детей алкоголиков больше всего шансов тоже стать алкоголиками у тех, у кого отмечен неизменно высокий уровень тревожности. Исследователи пришли к заключению, что у таких людей алкоголизм развивается как «самолечение симптомов тревоги».

Второй замешанный на эмоциях вариант прихода к алкоголизму обусловлен высоким уровнем возбуждения, импульсивности и скуки. Эта модель в младенчестве проявляется тем, что ребенок беспокоен, капризен и плохо управляем. В начальной школе такие дети считаются непоседами. Они гиперактивны и вечно нарываются на неприятности, то есть обнаруживают склонность, которая, как мы уже знаем, иногда толкает таких детей искать друзей среди отверженных членов группы. Ситуация часто кончается криминалом или диагнозом «антисоциальная психопатия» (диагностическая категория, принятая в США). В основном такие люди

(преимущественно мужчины) жалуются на тревожное возбуждение; их главный недостаток — неумеренная импульсивность. На скуку, которая на них нападает достаточно часто, они обычно реагируют возбуждением и внезапным стремлением к неоправданному риску. Став взрослыми, люди с такой моделью поведения обнаруживают: снять возбуждение им помогает алкоголь (это может быть связано с дефицитом двух других нейротрансмиттеров: серотонина и моноаминоксидазы). А поскольку они не выносят однообразия и скуки, то всегда готовы попробовать что-нибудь еще. В сочетании с общей импульсивностью это также вырабатывает в них склонность к злоупотреблению любыми наркотиками.

Хотя депрессия и может кое-кого подтолкнуть к пьянству, но метаболические последствия приема алкоголя после кратковременного облегчения часто только усугубляют ее. Люди, которые обращаются к алкоголю как к паллиативному средству, временно ослабляющему эмоции, чаще всего поступают подобным образом, чтобы успокоить тревогу, а вовсе не по причине депрессии. За приведение — хотя бы временное — в норму чувств человека, пребывающего в состоянии депрессии, отвечают совсем другие лекарственные средства. Хроническое угнетенное состояние ставит человека под угрозу привыкания к стимулирующим средствам, таким как кокаин, которые позволяют быстро избавиться от уныния. Результаты одного исследования показали: более чем у половины пациентов, проходивших в клинике курс лечения от кокаиновой наркомании, была диагностирована тяжелая депрессия до того, как они начали принимать наркотик. Чем глубже было уныние в период, предшествующий приему наркотика, тем прочнее оказывалось привыкание.

При хроническом раздражении может развиваться еще одна склонность. Во время обследования четырехсот пациентов, лечившихся от героиновой и опийной наркомании, более всего поражала одна особенность их эмоциональной сферы: они всю жизнь с трудом справлялись с гневом и быстро приходили в ярость. По их собственным словам, благодаря опиатам они наконец-то чувствовали себя нормально и сумели расслабиться.

И хотя предрасположенность к злоупотреблению наркотиками или алкоголем в большинстве случаев заложена в головном мозге, с чувствами, заставляющими людей заняться «самолечением» с помощью спиртного и наркотиков, можно справиться, не прибегая к лекарственной терапии. Уже в течение не одного десятка лет программы восстановления, принятые «Обществом анонимных алкоголиков» и другими организациями, с успехом демонстрируют возможные решения проблемы. По мере того как люди приобретают способность справляться с негативными чувствами (успокаивать тревогу, сопротивляться депрессии и умерять гнев), у них пропадает потребность в искусственных средствах обретения душевного покоя. Основным навыкам управлять эмоциями обучают в ходе реализации коррективных программ лечения алкоголизма и наркомании. Конечно, было бы гораздо лучше, если бы эти навыки они приобрели еще в детстве, до того, как баловство обратилось в дурную привычку.

Больше никаких «войн»:

общий путь — профилактика

Какие только «войны» на протяжении последнего десятилетия не объявлялись одна за другой: с подростковой беременностью, с выбыванием из школы, с наркотиками и — самая последняя — с насилием. Однако недостаток подобных кампаний заключается в том, что они начинаются слишком поздно, уже после того, как намеченная проблема достигла масштабов эпидемии и прочно укоренилась в жизни молодежи. Они представляют собой вмешательство в критический момент и равносильны подаче машины скорой помощи вместо прививки, которая защитила бы от болезни. Такие «войны» нам нужно заменять профилактикой, предлагая нашим детям навыки и умения, необходимые, чтобы смело смотреть в лицо жизни, имея высокие шансы избежать горькой участи.

Сосредоточив внимание на эмоциональных и социальных недостатках, я вовсе не отрицаю роль других факторов риска, таких как рождение и дальнейшая жизнь в распавшейся, жестокой или ведущей беспорядочный образ жизни семье или в обнищавшем, кишасщем преступными элементами и напичканном наркотиками квартале. Нищета сама по себе дурно влияет на эмоциональную сферу детей: дети из семей победнее уже в пять лет более пугливы, беспокойны и печальны, чем их обеспеченные сверстники, и их поведение создает больше проблем, таких как частые вспышки раздражения и порча вещей, — тенденция, сохраняющаяся и на протяжении отрочества. Гнет нищеты уродует также и жизнь семьи: в ней гораздо меньше проявлений родительского тепла, более угнетенное состояние у матерей (часто одиноких и безработных) и большая вероятность суровых наказаний, таких как ругань, побои и угрозы физической расправы.

Но эмоциональная компетентность играет важную роль не только в сфере семейных и экономических отношений: она может оказаться решающей с точки зрения пределов расстройства, до которых любой такой ребенок или подросток будет доведен невзгодами. Он может обрести внутреннюю опору в виде способности быстро восстанавливать физические и душевные силы, чтобы пережить их. Долгосрочные исследования сотен детей, росших в нищете, в семьях, где с ними жестоко обращались, или воспитывавшихся родителем, страдающим тяжелым психическим заболеванием, показывают: те, кто сохраняет жизнерадостность даже перед лицом самых тяжких лишений и невзгод, имеют свойство делиться основными эмоциональными навыками. К ним относятся всепобеждающая общительность, которая привлекает людей, уверенность в себе, оптимистическая настойчивость перед лицом неудачи и фрустрации, способность быстро оправляться от расстройств и легкий характер.

Но громадное большинство детей сталкивается с подобными трудностями, не имея этих преимуществ. Конечно же, многие из этих навыков являются врожденными — повезло с генами! — но даже качества темперамента можно изменить к лучшему, как мы уже выяснили в главе 14. С одной стороны, безусловно, в дело должны вмешаться политика и экономика, задача которых — уменьшить нищету и улучшить социальные условия, порождающие подобные проблемы (тактика, которая, похоже, перемещается все ниже в социальной повестке дня). Однако мы можем предложить детям еще очень многое, что поможет им справляться с изнурительными невзгодами.

Рассмотрим нарушения в эмоциональной сфере, которые в течение жизни возникают примерно у каждого второго американца. Так, результаты показательного обследования 8098 американцев свидетельствуют, что 48 процентов на протяжении жизни столкнулись хотя бы с одной проблемой, связанной с деятельностью их психики. Особенно серьезно пострадало 14 процентов, у которых одновременно наблюдались болезненные явления психического характера трех или более видов. Эту группу составляли люди, испытывавшие наибольшие страдания: у них обнаружено 60 процентов всех случавшихся расстройств психической деятельности. Причем 90 процентов принадлежат к особо серьезным и лишаящим трудоспособности. Теперь они, к сожалению, нуждаются в интенсивной терапии, но оптимальный подход предполагает — там, где только возможно, — прежде всего, профилактику этих проблем. Разумеется, не каждое психическое расстройство удастся предотвратить, однако существует немало таких, к которым применимы профилактические меры. Рональд Кесслер, социолог Университета штата Мичиган, занимавшийся такого рода исследованиями, сообщил мне следующее: «Нам пора бы уже вмешаться, и как можно скорее. Возьмите, к примеру, девочку, у которой в шестом классе развивается социофобия, и она начинает выпивать в первых классах средней школы, чтобы справиться со своей социально обусловленной тревожностью. В двадцать с небольшим она участвует в нашем обследовании. Обнаруживается, что она по-прежнему полна страхов, пристрастилась к алкоголю и наркотикам и пребывает в подавленном настроении, потому что ее жизнь испорчена. Весь вопрос в том, что мы могли бы предпринять в ранний период ее жизни, чтобы обойти стороной эту нисходящую спираль».

То же самое, конечно, относится к случаям выпадения из обоймы или насилия, да и вообще к длинному списку опасностей, с которыми сталкиваются сегодня практически все молодые люди. Учебные программы, направленные на предотвращение тех или иных конкретных проблем, таких как употребление наркотиков или насилие, чрезвычайно размножились за последние десять лет, сформировав мини-отрасль на рынке образования, причем многие из них, включая наиболее ходовые и широко применяемые, оказались абсолютно неэффективными. Некоторые программы, к большому огорчению работников системы образования, похоже, только увеличивали вероятность всех тех проблем, которых они старались избежать, и особенно таких, как злоупотребление наркотиками и секс среди подростков.

Одной информации недостаточно

Поучительным примером в данном случае является сексуальное насилие над детьми. Начиная с 1993 года в Соединенных Штатах ежегодно сообщалось примерно о двухстах тысячах доказанных случаев насилия над детьми, причем эта цифра с каждым годом увеличивается на 10 процентов. И хотя оценки изменяются в широких пределах, большинство экспертов сходится на том, что от 20 до 30 процентов девочек и примерно вдвое меньше мальчиков к семнадцати годам успевают стать жертвами сексуального насилия в той или иной форме. Эти показатели повышаются или понижаются в зависимости от того, какое определение получает сексуальное

насилие. Нет единого профиля ребенка, особенно чувствительного к сексуальному насилию, но большинство ощущают себя незащищенными, не способными самостоятельно сопротивляться и обособленными из-за того, что с ними произошло.

Памятуя об этих опасностях, многие школы начали предлагать курсы по предотвращению сексуального насилия. В фокусе внимания большинства таких программ почти всегда находится только основная информация о сексуальном насилии. Они предусматривают, к примеру, обучение детей проводить различие между «хорошим» и «плохим» прикосновениями, предупреждают об опасностях и рекомендуют сообщать взрослым, если с ними случится что-нибудь плохое. Но общенациональное обследование двух тысяч детей показало, что начальная подготовка почти ничего не дала, — а фактически только усугубила положение, — чтобы помочь детям не превращаться в жертвы какого-нибудь школьного хулигана или потенциального растлителя малолетних. Хуже всего, что дети, освоившие только элементарные программы и ставшие впоследствии жертвами изнасилования, впоследствии шли на откровенность, как ни странно, в два раза реже, чем дети, которые вообще не имели никакого отношения к таким программам.

Напротив, дети, прошедшие более широкую подготовку, включая развитие связанных с проблемой эмоциональных и социальных компетенций, могли лучше защищать себя при угрозе стать жертвой сексуального посягательства. Оказавшись в подобной ситуации, они гораздо чаще требовали, чтобы их оставили в покое, поднимали крик или отбивались, грозили рассказать и действительно сообщали, если с ними что-то случилось. Эта последняя мера — сообщение об изнасиловании — является предупредительной в самом прямом смысле: многие растлители малолетних делают своими жертвами сотни детей. В ходе исследования растлителей малолетних в возрасте от сорока до пятидесяти лет выяснилось, что у них начиная с подросткового возраста бывало в среднем по одной жертве в месяц. Из протокола, составленного на водителя автобуса и преподавателя вычислительной техники в средней школе, явствует, что они вместе покушались на растление трехсот детей ежегодно — и все же ни один ребенок не заявил об изнасиловании; совращение обнаружилось только после того, как один из мальчиков, изнасилованных учителем, стал сексуально домогаться своей сестры.

Вероятность сообщения об изнасиловании для детей, которые участвовали в полных программах, была втрое больше, чем у тех, которых готовили по минимальным программам. Что же в программах оказалось столь удачным? Эти программы представляли собой не отдельные предметы, а преподавались на разных уровнях несколько раз за все время обучения ребенка в школе как часть курса санитарного просвещения или полового воспитания. Они привлекали к участию родителей, чтобы те сообщали ребенку необходимую информацию в дополнение к тому, что преподавали в школе (дети, чьи родители делали это, лучше всех сопротивлялись угрозам сексуального насилия).

Вдобавок разница заключалась и в социальных и эмоциональных компетенциях. Ребенку недостаточно просто знать о «хорошем» и «плохом» прикосновении. Детям необходимо осознавать самих себя, чтобы понимать, что ситуация неприятна им или тревожит, еще до того, как начнутся прикосновения. Требуется также достаточная

уверенность в себе и напористость. Нужно уметь доверять ощущению «мне что-то не по себе», и действовать, прислушиваясь к этому ощущению, даже с тем взрослым, который, возможно, попытается убедить, будто «все в порядке». Девочке понадобится набор приемов, чтобы предотвратить то, что вот-вот произойдет, включая широкий спектр действий — от бегства до угрозы предать случай гласности. Именно поэтому лучшие программы учат детей защищаться, отстаивать свои права, знать свои границы и охранять их, вместо того чтобы быть пассивными.

Таким образом, наиболее результативными оказались программы, в которых общая информация о сексуальном насилии дополнялась развитием навыков общения и управления эмоциями. В рамках этих программ детей учили находить способы более позитивно решать межличностные конфликты; приобретать большую уверенность в себе; не винить себя, если что-то случается, и понимать, что они всегда найдут поддержку у преподавателей и родителей, к которым они могут обратиться. А если с ними все-таки произойдет неприятность, то лучше всего ею поделиться.

Действующие компоненты

Полученные результаты заставили специалистов пересмотреть мнение относительно составных частей оптимальной профилактической программы и при ее разработке взять за основу действительно эффективные — судя по объективным оценкам — составляющие. В ходе реализации проекта, рассчитанного на пять лет и спонсируемого Фондом У. Т. Гранта, ассоциация исследователей, тщательно изучив данную проблему, выявила факторы, способные, по-видимому, предрешать успех программ, приносящих желаемый результат. Перечень главных навыков, которые, по мнению исследователей, следует включать в программу, независимо от поставленной задачи, выглядел как список компонентов эмоционального интеллекта (полный список см. в приложении Г).

Эмоциональные навыки включают самоосознание, распознавание, выражение и управление эмоциями, контроль побуждения и отсрочку удовольствия, избавление от стресса и тревожности. Контроль побуждений основан на понимании разницы между чувствами и действиями и умении принимать более правильное в эмоциональном плане решение, сначала контролируя побуждения к действию, а потом определяя альтернативные действия и их последствия до того, как действие совершено. Многие компетенции относятся к сфере межличностных отношений: считывание социальных и эмоциональных сигналов, умение слушать, способность сопротивляться негативным влияниям, понимание точки зрения другого человека и осознание, какое поведение будет уместным в данной ситуации.

Все эти компетенции составляют жизненно необходимые навыки общения и проявления эмоций. По крайней мере, частично они служат средством от большинства неприятностей, если не от всех. Конкретные проблемы, возникновение которых предупреждают эти навыки, выбраны произвольно. Аналогичные примеры эмоциональных и социальных компетенций можно подобрать и для случаев нежелательной беременности и самоубийств среди подростков.

Конечно, причины всех этих проблем очень сложны. Они представляют собой сплетение в самых разных пропорциях биологической предопределенности, динамики

семьи, влияния нищеты и культуры улиц. Ни один из видов вмешательства, включая и вмешательство, нацеленное на эмоции, не может претендовать на решение всех проблем. Но коль скоро недостатки эмоционального воспитания увеличивают риск, которому подвергается ребенок, — а, как мы видели, их вклад очень велик, — необходимо обратить внимание на средства эмоциональной защиты, не исключая другие решения, а наряду с ними. Итак, следующий вопрос: что должно собой представлять образование в отношении эмоций?

Глава 16. Обучение эмоциям

Главная надежда страны — в правильном воспитании молодежи.

Эразм Роттердамский

В пятом классе шла обычная перекличка. Расположившись кружком на полу пустой комнаты, сидели пятнадцать учеников, а учитель по очереди выкликал их имена. Но дети на обращение учителя откликались не бессмысленным «Здесь», принятым во всех школах, а называли число, обозначающее их настроение: единица обозначала уныние, а десять — высокую активность.

Сегодня настроения были на подъеме.

— Джессика.

— Десять: я раскочегарилась, ведь сегодня же пятница.

— Патрик.

— Девять: возбужден, небольшая нервозность.

— Николь.

— Десять: спокойна, счастлива...

Такой вот курс «Науки о себе» преподается в «Новой школе», устроенной в переоборудованном здании, расположенном на территории «большого надела», принадлежащего семейству Крокеров — династии, основавшей один из крупнейших банков Сан-Франциско. Сегодня в здании, своей архитектурой напоминающем оперный театр Сан-Франциско, помещается частная школа, где организовано обучение, которое можно назвать моделью курса по эмоциональному интеллекту.

Предметом «Науки о себе» являются чувства — ваши собственные и те, что прорываются во взаимоотношениях. Предмет обсуждения по самой своей природе требует от преподавателей и учащихся сосредоточить внимание на эмоциональной структуре жизни ребенка — аспект, который решительно игнорируется почти во всех классных комнатах Америки. В данном случае стратегия включает использование напряженных состояний и эмоциональных травм, получаемых детьми в жизни, в качестве злободневной темы. Учителя высказываются по реальным вопросам, «бьют по больным местам»: кто-то оказался лишним, кто-то завидует, есть противоречия, которые могут перерасти в битву на школьном дворе. Как сформулировала Карен Стоун Маккаун, разработчик учебного курса «Науки о себе» и основательница «Новой школы», «приобретение знаний происходит не в отрыве от чувств детей. Быть эмоционально грамотным для усвоения знаний так же важно, как знакомым с математикой и чтением».

«Наука о себе» — новаторское явление, предвестник идеи, распространяющейся в школах по всей территории США. Названия этих курсов говорят о том, что они

охватывают широкий круг проблем — от социального развития до умения жить и до социального и эмоционального обучения. Некоторые, ссылаясь на представление Говарда Гарднера о множественности умственных способностей, пользуются термином «личные умственные способности». Специалистов связывает общая цель — повышение уровня социальных и эмоциональных компетенций у детей как часть их обычного образования. Комплекс навыков, умений и понимания, необходимый каждому ребенку, вовсе не похож на то, что коррективно преподается неуверенным в себе «беспокойным» детям.

Курсы эмоциональной грамотности уходят корнями в движение за аффективное образование, возникшее 1960-х годах. В то время считалось, что уроки, учитывающие психологию и мотивацию, глубже усваиваются, если включают непосредственное переживание того, что преподается умозрительно. Однако движение за эмоциональную грамотность вывернуло термин «аффективное образование» наизнанку: вместо того чтобы использовать аффект в образовательных целях, оно обучает самому аффекту.

Более близкими «предками» многих из этих все шире распространяющихся курсов являются постоянные серии программ предупредительных мер, реализуемых на базе школы. Каждая из них нацелена на конкретную проблему: курение среди подростков, злоупотребление наркотиками, преждевременная беременность, уход или исключение из школы и совсем недавно прибавившееся к ним насилие. Как мы поняли из последней главы, проведенное ассоциацией У. Т. Гранта исследование профилактических программ показало: они оказываются гораздо более эффективными, когда раскрывают суть эмоциональных и социальных компетенций, касаясь контроля побуждений, сдерживания гнева и поиска творческих решений в ситуациях, социально затруднительных. Отсюда возникло новое поколение программ.

Из главы 15 ясно, что программы, нацеленные на конкретные дефициты эмоциональных и социальных навыков, которые укрепляют такие проблемы, как агрессивность или депрессия, могут оказаться чрезвычайно эффективными амортизаторами для детей. Но любое тщательно спланированное вмешательство в основном проводилось психологами-исследователями в порядке эксперимента. Следующим шагом должно стать усвоение уроков, дающихся в этих целевых программах, и их распространение на весь школьный контингент в качестве предупредительной меры, принимаемой обычными учителями.

Такой более сложный, но и более эффективный метод профилактики включает предоставление информации по таким вопросам, как СПИД, наркотики и т. п., в периоды, когда молодые люди впервые сталкиваются с ними в реальной жизни. Во главу угла здесь поставлена основная способность, без которой невозможно справиться с любой из этих дилемм, а именно эмоциональный интеллект.

Новый подход к внедрению эмоциональной грамотности в школах подразумевает, что эмоции и общественная жизнь становятся темами для обсуждения. Эти наиболее сложные проблемы детского возраста не трактуются как неуместные посягательства на психику ребенка. Когда же обсуждение приводит к взрывам эмоций, их не причисляют к разряду причин для периодических дисциплинарных визитов к воспитателю или в кабинет директора.

На первый взгляд, занятия могут показаться вполне заурядными, никак не способствующими решению тех острых проблем, ради которых они, собственно, и задуманы. Дело в том, что знания — как при хорошем воспитании дома — хоть и выдаются малыми порциями, но приносят огромную пользу и, кроме того, поставляются регулярно и долго. Таков механизм прочного укоренения сведений об эмоциях: после многократного повторения каких-либо переживаний мозг начинает воспроизводить их как усиленные проводящие пути, как невральные навыки, которые срабатывают в случае принуждения, фрустрации, обиды. И хотя из-за тривиального содержания занятия по курсу эмоциональной грамотности, возможно, выглядят пустой затеей, но результат — воспитание благопристойности в людях — приобретает решающее значение для всей нашей будущей жизни.

Урок сотрудничества

Давайте сравним урок «Науки о себе» с воспоминаниями из своих школьных лет.

В шестом классе сегодня проводится игра-головоломка «Мозаика взаимодействия», и ученикам дано задание сообща сложить мелкие кусочки картона, чтобы получилась картинка. Игра вроде бы обычная, но есть в ней одна хитрость: совместная работа должна проходить в полной тишине и без жестикуляции.

Учительница Джо-Эн Варго разбила класс на три группы и посадила каждую за отдельный стол. Трем наблюдателям, знакомым с игрой, выдали по бланку, где им надо было записать, кто из группы выступил в роли главного организатора, кто валял дурака, а кто нарушал правила.

Учащиеся сваливают кусочки головоломок на стол и приступают к работе. Уже буквально через минуту становится ясно, что одна группа как команда действует на удивление эффективно: ребята укладываются с выполнением задания всего в несколько минут. Члены второй группы из четырех человек прикладывают усилия параллельно, работая поодиночке, каждый над своей собственной головоломкой, но заходят в тупик. Тогда они мало-помалу начинают работать сообща, чтобы собрать первый квадрат, и продолжают действовать как одно целое, пока не справляются со всеми задачами.

А третья группа продолжает стараться изо всех сил, почти завершив сборку всего одной картинке, но даже она больше напоминает трапециод, чем квадрат. Шину, Фейрли и Рахману еще только предстоит добиться спокойной слаженности действий, которую уже обрели две другие группы. Они были явно расстроены, в бешеном темпе просматривая кусочки, рассыпанные на столе, используя вроде бы подходящие варианты и кладя их рядом с почти законченными квадратами только затем, чтобы испытать разочарование, видя несовпадения.

Напряженность чуть спадает, когда Рахман берет два кусочка картона и приставляет их к глазам как маску; его товарищи хихикают. Это оказывается центральным моментом урока.

Джо-Эн Варго старается поддержать их: «Те из вас, кто уже закончил, могут подать один конкретный совет тем, кто продолжает работать».

Даган ленивой походкой приближается к группе, все еще бьющейся над заданием, указывает на два кусочка, вылезающих за пределы квадрата, и говорит: «Вам стоит

передвинуть эти два кусочка». Рахман, сморщив от сосредоточенности широкое лицо, вдруг представляет, какой должна быть картинка, и части рисунка быстро укладываются на место в первой головоломке, а затем и в остальных. И когда последний кусочек занимает свое место в последней картинке-загадке третьей группы, раздаются искренние аплодисменты.

Спорный вопрос

Но пока класс продолжает размышлять над наглядными уроками совместной деятельности, которые они получили, возникает другой, более напряженный обмен мнениями. Рахман, высокий, с копной густых черных волос, подстриженных длинноватым ежиком, и Такер, наблюдатель за группой, сцепились в споре по поводу правила, запрещающего жестикулировать. Такер с аккуратно причесанными светлыми волосами, если не считать торчащего вперед вихра, одет в свободную голубую футболку, на которой красуется девиз «Будь ответственным», подчеркивающий его официальную роль.

— Ты *тоже* можешь предложить кусочек, это вовсе не жестикуляция, — обращается Такер к Рахману категоричным тоном.

— Нет, жестикуляция, — яростно настаивает Рахман.

Варго замечает повышенную громкость и все более агрессивное стаккато обмена репликами и направляется к столу. Вот он, тот самый критический инцидент, спонтанный обмен разгоряченными чувствами; именно в такие моменты приносят плоды уже усвоенные уроки, а новые преподаются с наибольшей пользой. И, как известно каждому хорошему учителю, уроки, даваемые в такие напряженные моменты, надолго сохраняются в памяти учащихся.

— Это, конечно, не критика — вы сотрудничали очень хорошо, но, Такер, постарайся высказать свои мысли без осуждения, — замечает Варго.

Такер (теперь его голос стал спокойнее) говорит Рахману:

— Ты можешь просто положить кусочек туда, где, по-твоему, ему самое место, или отдать другим то, что, как тебе кажется, им нужно, но не жестикулируя. Просто предложи.

Рахман отвечает раздраженно:

— Можно было просто сделать вот так, — он почесал в затылке, желая продемонстрировать какой-нибудь безобидный жест, — а он все равно сказал бы: «Никаких жестикуляций».

За раздражением Рахмана явно скрывалось нечто большее, чем обычные разногласия по поводу того, что является, а что не является жестом. Его взгляд все время возвращался к бланку с оценками в руках Такера, который, хотя никто о нем не упомянул, фактически спровоцировал конфликт между Такером и Рахманом. Такер, видите ли, записал Рахмана в колонке под рубрикой «Кто нарушал правила».

Варго, заметив, что Рахман смотрит на обидевшую его пометку, догадывается, в чем дело, и говорит Такеру:

— Он считает, что ты применительно к нему использовал нехорошее слово — нарушитель. Что ты хотел этим сказать?

— Я вовсе не имел в виду, что это было нарушение в дурном смысле, — ответил Такер уже более примирительно.

Рахман не соглашается с этим, но и его голос тоже звучит спокойнее:

— Если хотите знать, то все это несколько притянута за уши.

Варго настаивает на позитивном подходе:

— Такер пытается сказать: то, что можно считать нарушением, может оказаться отчасти разрядкой обстановки в тот период, когда испытываешь разочарование.

— Но, — протестует Рахман, теперь уже больше по существу, — *нарушение* — нечто совсем другое. Вот если бы мы все сосредоточились на чем-то, а я взял бы и изобразил нечто такое, — он придает лицу смешное, шутовское выражение, выпучив глаза и надув щеки, — было бы нарушение правил.

Варго еще раз пытается продолжить эмоциональный урок и говорит Такеру:

— Стараясь помочь, ты, конечно, не имел в виду, что он вел себя как нарушитель правил в дурном смысле. Но то, как вы говорите, есть способ послать разные сообщения. Рахману нужно, чтобы ты уловил и признал его чувства. Рахман, слыша слова, имеющие негативный смысл, вроде «нарушителя», чувствует, что к нему относятся несправедливо. Ему не нравится, когда его так называют.

А потом, обращаясь к Рахману, она добавляет:

— Я ценю то, как ты проявлял уверенность в себе в разговоре с Такером. Ты не нападал. Но конечно, неприятно, когда на тебя вешают ярлык нарушителя правил. Когда ты поднес кусочки картинки к глазам, ты, видимо, испытывал разочарование и хотел разрядить обстановку. А Такер сказал, что ты нарушаешь порядок, потому что не понял твоего намерения. Так?

Оба мальчика кивнули в знак согласия, пока остальные ученики заканчивали уборку картинок-загадок со столов. Маленькая мелодрама в классе приближалась к финалу.

— Ну что, теперь вам лучше? — спросила Варго. — Или все еще расстроены?

— Да, я вполне доволен, — живо откликнулся Рахман, смягчившись оттого, что чувствовал себя услышанным и понятым.

Такер тоже кивнул, улыбаясь. Заметив, что все остальные уже ушли на следующий урок, мальчики дружно развернулись и вместе выбежали из класса.

Последующий анализ: несостоявшаяся драка

Когда новая группа начала рассаживаться, Варго приступила к анализу того, что произошло только что. Горячий обмен мнениями и последующее примирение

происходили на фоне того, что мальчики уже знали о разрешении конфликтов. То, что обычно приводит к конфликту, начинается, как объясняет Варго, с «неумения найти общий язык: выдвигаются предположения, затем мы перескакиваем к выводам, передавая “резкое” сообщение способами, мешающими людям услышать то, что говорится».

Изучающие «Науку о себе» узнают: дело не в полном исключении конфликтов, а в разрешении разногласий и обид прежде, чем они перерастут в настоящую потасовку. Первые уроки дали о себе знать тем, как Такер и Рахман вели свой спор. Оба, к примеру, приложили определенные усилия для того, чтобы выразить свою точку зрения, не ускорив развитие конфликта. Эта уверенность в себе (в отличие от агрессивности или пассивности) преподается в «Новой школе» начиная с третьего класса. Особое значение придается откровенному выражению чувств, но так, чтобы это не переходило к агрессии. Хотя в начале пререканий мальчики не смотрели друг на друга, по мере продолжения спора они стали обнаруживать признаки «активного слушания», повернулись лицом друг к другу, смотрели друг другу в глаза и подавали молчаливые сигналы, которые давали говорившему понять, что его слышат.

Благодаря действию этих средств и помощи в виде советов преподавателя уверенность в себе и активное слушание стали для мальчиков чем-то большим, чем пустые фразы во время контрольного опроса в классе. Они превратились в способ реагирования, к которому можно прибегать в моменты, когда он крайне необходим.

Совершенное владение эмоциональной сферой дается особенно трудно, потому что необходимые навыки приходится приобретать тогда, когда люди, как правило, менее всего способны воспринимать новую информацию и усваивать новые привычки реагировать — то есть когда они расстроены. В такие моменты помогают занятия с преподавателем. «Любой человек, взрослый или пятиклассник, нуждается в некоторой помощи, чтобы наблюдать за самим собой, когда он так расстроен, — подчеркивает Варго. — Сердце колотится, ладони потеют, вас бьет нервная дрожь, а вы пытаетесь осознанно слушать, сохраняя самоконтроль, чтобы выдержать, не перейдя на крик, никого не упрекая и не замолкая, уходя в оборону».

Для всякого, кто не раз наблюдал стычки пятиклассников, самое удивительное заключается в том, что и Такер, и Рахман старались доказать свою правоту без взаимных обвинений, ругани и криков. Никто из них не допустил, чтобы чувства переросли в оскорбительное: «А пошел ты!..» или в кулачную драку, ни один не заткнул другого, не выбежал из комнаты. И то, что вполне могло бы стать причиной полномасштабного сражения, в данном случае научило мальчиков еще лучше улавливать малейшие нюансы настроений для разрешения конфликта. Но как же часто ситуация развивается совсем по другому сценарию! Как часто у подростков дело доходит до драки, и что еще хуже — по пустякам и несколько раз в день.

Тревоги дня

Во время традиционной переклички, с которой начинается каждое занятие по курсу «Наука о себе», ученики не всегда называют такие большие числа, как в описанной ситуации. И когда числа совсем маленькие — единицы, двойки или тройки, что свидетельствует об ужасном состоянии, — у любого из присутствующих

появляется возможность спросить: «А не хочешь ли ты рассказать, почему у тебя такое настроение?» Если ученик захочет поговорить на эту тему (кстати, никого не заставляют говорить о чем-то, если он того не хочет), всегда есть шанс провентилировать любой волнующий вопрос и рассмотреть творческие подходы к решению.

Неприятности, возникающие у детей, с возрастом меняются. В первых классах проблемы детей обычно сводятся к разного рода страхам, обидам из-за того, что их дразнят, и ощущению, что от них все отвернулись. Примерно в шестом классе у них появляется новый комплекс проблем: переживания по поводу того, что им не назначают свидания или бросают; инфантильные друзья; тягостные ситуации, в которые попадают подростки («Взрослые ребята пристают ко мне» или «Мои приятели курят и вечно заставляют меня попробовать»).

В жизни ребенка всегда найдутся особенно важные темы, которые если и обсуждаются, то, как правило, вне школы: за завтраком, по дороге в школу или дома у приятеля. Чаще всего свои неприятности дети держат при себе и в одиночку мучаются по ночам, не имея никого, чтобы как следует обдумать все, что их тревожит. В классе же, на уроке «Науки о себе», их проблемы могут в любой момент стать темой дня.

Каждое такое обсуждение вносит свой вклад в достижение определенной цели обучения по курсу «Наука о себе», который разъясняет восприятие ребенком самого себя и взаимоотношений с другими. И хотя все уроки курса строго распланированы, он отличается достаточной гибкостью и, если возникают критические ситуации вроде конфликта между Рахманом и Такером, их всегда можно использовать для общей выгоды. Вопросы, предлагаемые учениками на обсуждение, служат живым примером обстоятельств, когда и ученики, и учителя могут применить те навыки, которым они обучаются, как, например, методы улаживания конфликтов, разрядившие напряжение между двумя мальчиками.

Азбука эмоционального интеллекта

Применяемый на протяжении почти двадцати лет курс «Науки о себе» служит образцом преподавания эмоционального интеллекта. Иногда уроки бывают удивительно сложными.

Директор «Новой школы» Карен Стоун Маккаун рассказывала мне: «Когда мы заводим разговор о гневе, то помогаем детям понять: это почти всегда побочная реакция. Надо смотреть, что за ней скрывается: вы обижены? Ревнуете?.. Наши дети узнают, что у человека всегда есть возможность выбора, как реагировать на эмоцию, и чем больше способов реагирования на эмоцию ему известно, тем увлекательнее может быть его жизнь».

Содержание «Науки о себе» почти полностью соответствует компонентам эмоционального интеллекта — и основным навыкам, рекомендуемым в качестве элементарных предупредительных средств против ошибок, угрожающих детям (полный список см. в приложении Д). Преподаваемые темы включают самосознание, то есть распознавание чувств, создание терминологии для них и обнаружение связей между мыслями, чувствами и реакциями. Важно понимать, что руководит вами при принятии решения — мысли или чувства. Нужно представлять себе последствия

альтернативных вариантов поведения и применять свое понимание, чтобы принимать решения по таким вопросам, как употребление наркотиков, курение и секс. Самоосознание принимает также форму понимания своих достоинств и недостатков и видения себя в позитивном, но реалистичном свете (и исключения, таким образом, широко распространенной ошибки в виде колебания самомнения).

Другой акцент делается на умении справляться с эмоциями: осознание того, что скрывается за чувством (например, обида, которая запускает гнев), и обучение способам избавляться от тревог, гнева и печали. Особое внимание уделяется также ответственности за решения и поступки и доведению дела до конца в соответствии с обязательствами.

Главной социальной способностью является эмпатия — способность понимать чувства других людей и принимать их точку зрения, уважать различное отношение людей к обстоятельствам. В центре внимания пребывают взаимоотношения, а значит, нужно уметь быть хорошим слушателем и задавать вопросы. Проводить разграничения между тем, что кто-то говорит или делает, и вашими собственными реакциями и суждениями. Проявлять уверенность в себе, а не гнев или пассивность. И обучаться искусству сотрудничества, разрешения конфликтов и обсуждения компромиссов.

В «Науке о себе» не предусмотрено никаких оценок, ведь жизнь сама по себе — выпускной экзамен. Но по окончании восьмого класса, когда ученики готовятся к переходу из «Новой» в среднюю школу, каждый держит сократовский устный экзамен по курсу «Науки о себе». Вот один из вопросов выпускных экзаменов: «У вашего друга конфликт с тем, кто заставляет его попробовать наркотики, или с приятелем, которому нравится его дразнить. Опишите, как вам нужно среагировать, чтобы помочь». Или другой вопрос: «Какие вам известны разумные способы справиться со стрессом, гневом и страхом?»

Был бы жив Аристотель, он, всегда высоко ценивший искусство владения эмоциями, несомненно, полностью одобрил бы эту программу.

Эмоциональная грамотность в старом городе

Скептики, вполне понятно, заинтересуются, даст ли нужные результаты курс обучения вроде «Науки о себе» в менее привилегированной обстановке, или его введение возможно исключительно в такой небольшой частной школе, как «Новая», где каждый ребенок наделен теми или иными талантами. Иными словами, можно ли научить эмоциональной компетенции там, где в ней нуждаются наиболее остро, а именно в пыльном хаосе бесплатной средней школы в старой части города? За ответом давайте отправимся в среднюю школу Августы Льюис Трауп в Нью-Хейвене, сильно отличающуюся от «Новой школы» в социальном, экономическом, а также в географическом отношении.

Там, можете мне поверить, к учебе относятся с не меньшим энтузиазмом. Эта школа, известная также под названием «Притягательная академия наук Трауп» — одна из двух школ в округе, привлекающих расширенной программой научной подготовки ребят от пятого до восьмого класса со всего Нью-Хейвена. Здесь ученики имеют возможность посредством системы связи с параболической спутниковой антенной

задавать вопросы о физике космоса астронавтам в Хьюстоне или программировать свои компьютеры на воспроизведение музыки. Отток белого населения в пригороды Нью-Хейвена и в частные школы поставил школу Трауп в ситуацию, когда в ней учится 95 процентов чернокожих и латиноамериканцев.

Расположенная всего в нескольких кварталах от Йельского университета (и представляющая собой совсем другой мир), школа Трауп находится в приходящем в упадок рабочем районе, где в 1950-х годах обитали двадцать тысяч человек, работавших по найму на близлежащих предприятиях: от медеплавильных заводов Olin Brass Mills до оружейного завода Winchester Arms. Сегодня число рабочих мест сократилось до трех тысяч, что сузило экономические перспективы живущих там семей. В результате Нью-Хейвен, как и многие другие промышленные города Новой Англии, погружается в трясину нищеты, наркотиков и насилия.

Крайняя необходимость, вызванная городским кошмаром, заставила в 1980-е годы группу йельских психологов и педагогов разработать в качестве ответной меры программу социальной компетентности — набор учебных дисциплин, охватывающий фактически ту же самую область, что и курс «Науки о себе» в «Новой школе». Но в школе Трауп часто привязка к тематике оказывается более прямой и грубой. Это ведь отнюдь не чисто теоретическое упражнение, когда на занятиях по половому воспитанию в восьмом классе учащиеся узнают, как самостоятельно принятое решение может помочь им избежать таких болезней, как СПИД. В Нью-Хейвене самый высокий в Соединенных Штатах процент женщин, больных СПИДом; ряд матерей, отправляющих своих детей в школу Трауп, тоже больны — как и некоторые ученики школы. Несмотря на расширенную учебную программу, учащиеся школы Трауп стараются справиться со всеми проблемами старого центра города; у некоторых детей обстановка дома настолько хаотическая (если не ужасающая), что они иногда просто не могут исхитриться и прийти в школу.

Как и во всех нью-хейвенских школах, самый заметный для посетителя знак имеет привычную форму желтого ромбовидного дорожного указателя. На нем слова: «Зона, свободная от наркотиков». В дверях — Мэри Эллен Коллинз, универсальный школьный посредник, которая занимается конкретными проблемами по мере их возникновения. В ее обязанности входит помогать учителям справляться с требованиями учебной программы социальной компетентности. Если учитель затрудняется в объяснении урока, Коллинз явится в класс, чтобы показать, что и как надо делать.

«Я двадцать лет преподавала здесь, — сообщает Коллинз, приветствуя меня. — Вы посмотрите вокруг — теперь я уже не могу представить себе преподавание только академических навыков и умений при тех проблемах, с которыми эти дети сталкиваются в жизни. Возьмите, к примеру, детей, которые мучаются оттого, что у них самих или у них дома СПИД. Я не уверена, что они открыто выступят во время обсуждения СПИДа, но как только ребенок поймет, что учитель готов внимательно выслушать рассказ об эмоциональной проблеме, а не только об учебных, путь к разговору открыт».

На третьем этаже старой кирпичной школы Джойс Эндрюз проводит с пятиклассниками занятия по социальной компетентности, которые бывают у них

трижды в неделю. Эндрюз, как и другие учителя пятых классов, посещала специальные летние курсы по преподаванию этой дисциплины. Вдобавок кипучая энергия подсказывает ей дополнительные темы.

Сегодняшний урок посвящен идентификации чувств. Способность называть чувства и тем самым лучше проводить различие между ними составляет главный эмоциональный навык. Вчера вечером на дом было задано собрать фотографии какого-нибудь человека из журнала, назвать эмоцию, отражающуюся на его лице, и объяснить словами, что человек испытывает именно эти чувства. Собрав домашнее задание, Эндрюз пишет на доске список чувств — печаль, беспокойство, возбуждение, счастье и так далее — и начинает игру в «веселых и находчивых» с восемнадцатью учащимися, которым сегодня удалось выбраться в школу. Расположившись группами за четырьмя столами, ученики возбужденно тянут руки, стараясь поймать ее взгляд, чтобы дать ответ.

Добавив в написанный на доске список слово «разочарованный», Эндрюз задает вопрос: «Кто хоть раз испытывал разочарование?» — и видит лес в нетерпении поднятых рук.

«А что вы чувствуете в таком состоянии?»

Ответы посыпались как из рога изобилия: «Усталость», «Замешательство», «Не могу ясно мыслить», «Беспокойство».

Джойс прибавляет к списку слово «рассерженный» и говорит: «Мне известно это чувство... А когда учитель начинает сердиться?»

«Когда все разговаривают», — с улыбкой отвечает девочка у окна.

Не теряя ни минуты, Эндрюз раздает ученикам письменное задание. В первой колонке лица мальчиков и девочек, изображающие одну из шести основных эмоций: счастье, печаль, гнев, удивление, страх, отвращение, а рядом — описание движения мимических мышц, например:

Страх

- Рот открыт и перекошен
- Глаза широко открыты, а внутренние уголки поднимаются
- Брови подняты и сдвинуты к переносице
- Посреди лба морщины

Дети в классе Эндрюз знакомятся с заданием, копируют картинки, воспроизводя указанное положение лицевых мышц для каждой эмоции, и на их лицах поочередно появляются выражения испуга, гнева, удивления или отвращения. Урок разработан по результатам исследования выражения лица, проведенного Полом Экманом, и преподается в рамках вводного курса психологии почти в каждом колледже и крайне редко — в начальной школе. Содержание такого урока по установлению связи между определением эмоции и самой эмоцией, а также между эмоцией и выражением лица, которое ей соответствует, кажется настолько тривиальным, что вроде бы в нем и вообще нет никакой надобности. Однако он вполне может послужить средством от удивления стандартных ошибок в плане эмоциональной грамотности. Знайте, что хулиганы часто устраивают драки на школьном дворе в приступе гнева, потому что понимают нейтральные сообщения и выражения неверно — как враждебные, а

девочки, у которых обнаруживаются нарушения питания, не умеют отличать гнев от раздражения из-за голода.

Замаскированная эмоциональная грамотность

Поскольку курс обучения уже перегружен из-за постоянного увеличения количества новых тем и насущных проблем, некоторые учителя, вполне понятно ощущающие перегрузку, не соглашались уделять дополнительное время еще одному курсу за счет преподавания основ знаний. Так что складывающаяся стратегия эмоционального воспитания предусматривает не создание нового курса обучения, а объединение занятий чувствами и взаимоотношениями с другими, уже преподаваемыми курсами. Уроки эмоциональной грамотности можно вполне совместить с чтением и письмом, санитарным просвещением, естественными и общественными науками и другими стандартными предметами. Сейчас в школах Нью-Хейвена «Умение жить» в некоторых классах является отдельным курсом, тогда как в другие годы курс социального развития объединяется с такими учебными дисциплинами, как чтение или санитарное просвещение. Отдельные уроки преподаются даже как часть занятий по математике — особенно основные навыки учебной работы, например, как не замечать того, что отвлекает внимание, как выработать у себя заинтересованность в учебе и справляться со своими побуждениями, чтобы можно было внимательно относиться к урокам.

Некоторые программы, развивающие умение контролировать эмоции и навыки общения, вообще не требуют отдельного времени — учителя внедряют нужные темы в структуру школьных дисциплин. Одним примером такого подхода — по существу, скрытого обучения эмоциональной и социальной компетентности, — служит программа развития, созданная коллективом специалистов под руководством психолога Эрика Шапса. Эта программа со штаб-квартирой в Окленде, штат Калифорния, в настоящее время проходит проверку в небольшом количестве школ по всей стране, расположенных большей частью в районах, имеющих много общих бед с приходящим в упадок центром Нью-Хейвена.

Программа предлагает уже готовый комплект материалов, которые включаются в существующие курсы. Так, первоклассники на уроке чтения знакомятся с рассказом о том, «Как дружат Лягушка и Жаба». Лягушка, которой очень хочется поиграть с впадающей в зимнюю спячку подружкой Жабой, прибегает к маленькой хитрости, чтобы заставить ту рано проснуться. Эта история используется в качестве стартовой площадки для обсуждения на уроке темы дружбы и вопросов о том, как чувствуют себя люди, когда кто-нибудь подшучивает над ними. Череду приключений приносит новые темы для обсуждения, осведомленность о потребностях друга и понимание, каково бывает, когда тебя дразнят, и что значит делить чувства с друзьями. Обязательным учебным планом предусмотрены все более замысловатые истории с учетом развития детей по мере перехода из класса в класс начальной и средней школы, дающие учителям отправные точки для обсуждения таких тем, как эмпатия, видение вещей в истинном свете и забота.

Другой способ вплести уроки эмоциональной грамотности в ткань современной школьной жизни заключается в том, чтобы помочь учителям заново продумать, как

дисциплинировать учеников, которые дурно ведут себя. В программе развития ребенка учтено, что такие моменты предоставляют реальные возможности преподавать детям навыки и умения, которых им недостает: сдерживание побуждений, объяснение чувств, разрешение конфликтов. Существуют лучшие способы установить дисциплину, чем принуждение. Учитель, заметивший, что трое первоклассников проталкиваются вперед, чтобы оказаться первыми в очереди в школьном буфете, мог бы предложить каждому из них угадать число, а победителя пропустить вперед. Это станет непосредственным уроком того, что существуют честные и справедливые способы улаживания мелких споров. Более глубокая идея, преподанная в данном случае, такова: спор можно уладить путем переговоров. Данный подход дети могут перенять для улаживания других аналогичных споров («Чур, я первый!» — просто эпидемия в младших классах, если в той или иной форме не на протяжении всей жизни), он несет более позитивное сообщение, чем раздающееся повсюду властное «Прекратите немедленно!».

Эмоциональное расписание

«Мои друзья, Элис и Линн, не играют со мной».

Такую вот горькую жалобу высказала ученица третьего класса начальной школы Джона Мьюера в Сиэтле. Анонимный отправитель бросил письмо с таким сообщением в висевший в классе «почтовый ящик» — просто особым образом разрисованную картонную коробку, — куда ученики опускали письма с описанием своих проблем. Потом они всем классом могли обсудить сложные вопросы и найти способы решения. Согласно правилам, во время обсуждения не упоминается имя автора письма, более того, учитель особо подчеркивает, что у всех детей время от времени случаются такие же неприятности и всем надо научиться с ними справляться. Когда они говорят о том, что значит чувствовать себя всеми отвергнутым или что можно сделать, чтобы тебя приняли в свою компанию, у каждого есть возможность попробовать новые способы выхода из затруднительных ситуаций. То есть проводится своего рода коррекция ограниченного мышления, при котором конфликт рассматривается как единственный путь положить конец разногласиям.

«Почтовый ящик» обеспечивает определенную маневренность, когда на обсуждение класса выносятся те или иные критические ситуации или спорные проблемы, поскольку слишком жесткая повестка дня может полностью расходиться с подвижной реальностью жизни детей. По мере того как растут и меняются дети, соответственно изменяются и насущные заботы. Для большей результативности уроки эмоциональной грамотности надо согласовывать с уровнем развития ребенка и повторно преподавать их в разном возрасте наиболее подходящим способом, соответствующим меняющемуся пониманию ребенка и проблемам, с которыми ему приходится сталкиваться на жизненном пути.

Но возникает вопрос: насколько рано надо начинать? Некоторые считают, что более всего подходят первые несколько лет жизни. Педиатр из Гарвардского университета Т. Берри Брейзелтон уверен, что многим родителям было бы очень полезно пройти определенную подготовку, чтобы стать эмоциональными наставниками для своих малолетних детей, что и дают программы «Посещение на

дому». Уже неоднократно доказано, что необходимо более методично уделять внимание вопросам развития навыков общения и умения контролировать эмоции в программах подготовки к школе, таких как «Рывок вперед на старте». Как следует из главы 12, подготовленность детей к усвоению знаний в значительной мере зависит от наличия у них хотя бы некоторых основных навыков контроля над эмоциями. Дошкольный период оказывается чрезвычайно важным в смысле приобретения основополагающих навыков и умений. Есть свидетельства, что «Рывок вперед на старте», если все проходит нормально (кстати сказать, важное замечание), часто оказывает длительное благотворное влияние в эмоциональном и социальном плане на жизнь тех, кто окончил курс. Это проявляется даже в первые годы после совершеннолетия. У таких детей меньше проблем с наркотиками и законностью, более удачные браки и выше квалификация, обеспечивающая им определенный заработок.

Такого рода вмешательства срабатывают наилучшим образом, если они следуют эмоциональному графику развития ребенка. Судя по воплям новорожденных, дети испытывают сильные чувства с момента появления на свет. Однако головной мозг младенца еще весьма далек от полного развития. Как было показано в главе 15, эмоции созреют окончательно, только когда нервная система полностью разовьется (процесс идет в соответствии с природными биологическими часами в период детства и первые годы юности, изменить его невозможно). Набор эмоций новорожденного весьма примитивен по сравнению с репертуаром пятилетнего ребенка, который, в свою очередь, намного беднее спектра чувств подростка. В самом деле, взрослые слишком легко впадают в ошибку, думая, что дети уже достигли зрелости, не считаясь с их возрастом и забывая, что момент проявления каждой эмоции на протяжении развития ребенка заранее запрограммирован. Так, например, четырехлетний ребенок за хвастовство может получить замечание от родителя, однако смущение, способное развить скромность, проявляется не раньше, чем ребенку исполнится пять лет.

График времени социального роста тесно переплетается с родственными направлениями развития, в особенности в отношении познавательной способности, с одной стороны, и мозга и биологического созревания — с другой. Как мы уже выяснили, эмоциональные способности, такие как эмпатия и саморегуляция, начинают формироваться фактически с младенчества. Год, проведенный в детском саду, отмечает пик созревания «социальных эмоций»: незащищенности и скромности, ревности и зависти, гордости и уверенности в себе — в общем, всего, что диктует сравнение себя с другими. Пятилетний малыш, вступая в более широкий социальный мир школы, вступает также и в мир социального сравнения. Сравнение вызывается не только внешним изменением, но и появлением познавательного навыка: способности сравнивать себя с другими по отдельным качествам, будь то популярность, привлекательность или талантливое катание на скейтборде. К примеру, девочка, имеющая старшую сестру — круглую отличницу, может считать себя «тупой».

Д-р Дэвид Гамбург, психиатр и президент Carnegie Corporation, дававший оценку новаторским программам эмоционального воспитания, считает, что возраст перехода в начальную школу, а затем еще и в первые четыре класса средней школы знаменует два решающих момента в адаптации ребенка. Для детей от шести до одиннадцати

лет, по мнению Гамбурга, «школа представляет собой суровое испытание и приносит определяющий опыт, который сильно повлияет на отрочество и дальнейшую жизнь детей. Чувство самооценности у ребенка в значительной степени зависит от его или ее способности добиться успехов в школе. Ребенок, не успевающий в школе, приводит в действие установки на заведомый провал, которые могут затуманить перспективы на всю жизнь». Как отмечает Гамбург, «чтобы извлекать пользу из обучения в школе, одним из самых необходимых качеств является способность отсрочивать удовольствие, быть социально ответственным в надлежащем смысле, сохранять контроль над своими эмоциями и иметь оптимистический взгляд на жизнь», — иными словами, эмоциональный интеллект.

Период полового созревания как время чрезвычайных изменений в биологии, умственных способностях и деятельности головного мозга представляет собой решающий период и для преподавания эмоциональных и социальных уроков. Что же касается подросткового возраста, то, как замечает Гамбург, «большинство подростков в десять-пятнадцать лет подвергаются соблазну половой жизни, алкоголя и наркотиков, курения» и другим искушениям.

Переход в среднюю школу или, по крайней мере, в первые четыре класса средней школы знаменует окончание детства и сам по себе представляет невероятно трудное в эмоциональном отношении испытание. Помимо других проблем, практически все ученики, вступая в новую школьную структуру, испытывают «провал» в уверенности в себе и всплеск застенчивости. Их представления о самих себе становятся шаткими, здесь наступает полная неразбериха. Одно из сильнейших потрясений касается «социальной самооценки» — убеждения учеников, что они способны завязывать и поддерживать дружеские отношения. Именно тогда, как считает Гамбург, нужно укрепить способность девочек и мальчиков строить близкие взаимоотношения, избегать кризисов в дружбе и воспитывать уверенность в себе.

По мнению Гамбурга, когда ученики поступают в среднюю школу, то есть как раз на пороге отрочества, проявляется отличие тех, кто прошел курс эмоциональной грамотности: их меньше, чем сверстников, беспокоят такие вещи, как давление со стороны одноклассников, повышение академических требований и соблазн закурить и попробовать наркотики. Они научились владеть своими эмоциями, что — по крайней мере, на некоторое время — предохранит их от сумятицы чувств и влияний, с которыми им скоро придется столкнуться.

Главное — правильно выбрать время

Когда специалистам по психологии развития удалось составить карту развития эмоций, они получили возможность более точно определять, какие уроки следует преподавать детям в каждый период раскрытия эмоционального интеллекта. Стало ясно, какие устойчивые дефициты вероятнее всего обнаружатся у тех, кто не сумеет овладеть нужными компетенциями в надлежащие моменты, и какая исправительная подготовка могла бы восполнить то, что было упущено.

В «Нью-Хейвенской программе», к примеру, детям младших классов преподают основополагающие знания по самопознанию, взаимоотношениям и принятию решений. В первом классе ученики сидят кружком и перекатывают «куб с чувствами»,

на каждой стороне которого написаны слова «печальный» или «возбужденный». Каждый из ребят, когда подходит его очередь, рассказывает случай, когда он или она испытывали это чувство.

Таким образом, они выполняют упражнение, помогающее им более осознанно связывать чувства со словами и учиться эмпатии, слушая других и понимая, что те испытывают такие же чувства, что и они сами.

В четвертом и пятом классе, когда отношения со сверстниками начинают играть огромную роль в жизни, начинаются уроки, содействующие укреплению дружеских отношений: детей учат эмпатии, контролю побуждений и способам справляться с гневом. На одном из занятий в школе Трауп по курсу «Умение жить», в основном, посвященном сопереживанию, пятиклассники учатся распознавать эмоции по выражению лица. Так, для обучения контролю побуждений было устроено специальное табло в виде светофора, на котором отчетливо воспроизводятся шесть пунктов с указанием конкретных шагов.

Красный свет 1. Остановись, успокойся и подумай, прежде чем действовать.

Желтый свет 2. Расскажи о своих трудностях и о том, какие чувства ты испытываешь.

3. Поставь себе позитивную цель.

4. Продумай варианты решений.

5. Заранее подумай о последствиях.

Зеленый свет 6. Приступай к действиям и следуй наилучшему плану.

К остроумному приспособлению в виде «светофора» регулярно прибегают, когда ребенок, к примеру, готов прийти в ярость, разобидеться при проявлении неуважения или разразиться слезами, если его поддразнивают. Предлагается набор конкретных шагов, помогающих более взвешенными способами справиться с напряженными моментами.

Помимо обуздания чувств, указывается более эффективный способ действовать — то есть думать, прежде чем действовать под влиянием чувств. Став привычным при необходимости справляться с бурным эмоциональным порывом, он может оказаться и главной стратегией, помогающей преодолевать опасности подросткового возраста и последующей жизни.

В шестом классе эти уроки имеют более непосредственное отношение к искушениям и всяческим влияниям, толкающим детей к сексу, наркотикам и выпивке, начинающим проникать в их жизнь. К девятому классу, когда подростки лицом к лицу сталкиваются с более расплывчатой социальной реальностью, особое значение приобретает способность смотреть на дело с разных точек зрения — своей и других причастных людей. «Если парень приходит в ярость, увидев, что его подруга разговаривает с другим мальчиком, — говорит один из нью-хейвенских учителей, — ему стоит порекомендовать подумать, что могло бы произойти дальше, и с их точки зрения тоже, а не просто бросаться очертя голову в конфронтацию».

Эмоциональная грамотность как предупредительная мера

Некоторые наиболее эффективные программы повышения эмоциональной грамотности разрабатывались в качестве вспомогательного средства для решения

какой-либо конкретной проблемы, в особенности проблемы насилия. Одним из самых быстро распространяющихся курсов обучения эмоциональной грамотности, вызванных к жизни стремлением принять предупредительные меры, является «Программа творческого разрешения конфликтов», принятая в нескольких сотнях бесплатных средних школ города Нью-Йорка и школах по всей стране.

Курс разрешения конфликтов сфокусирован на том, как улаживать споры на школьном дворе, которые могут перерасти в инциденты вроде того случая, когда Йен Мур и Тайрон Синклер были застрелены их одноклассником в коридоре средней школы Джефферсона.

Линда Лантьери, составитель «Программы творческого разрешения конфликтов» и директор расположенного в Манхэттене Национального центра по разработке методов ее реализации, считает, что цель программы выходит далеко за рамки простого предотвращения ссор и стычек. По ее мнению, «программа наглядно демонстрирует ученикам, что у них имеется широкий выбор способов улаживания конфликта, помимо пассивности или агрессии. Мы объясняем всю бесполезность насилия и предлагаем в качестве замены приобрести конкретные навыки. Дети учатся отстаивать свои права, не прибегая к насилию. Эти навыки пригодятся им в течение всей жизни, причем не только тем, кто более других склонен к насилию».

Так, одно упражнение построено на том, что ученики выбирают простой реалистический способ, который помог бы им уладить какой-то возникший конфликт. В другом упражнении ученики разыгрывают сцену, в которой старшей сестре, занятой приготовлением домашнего задания, до смерти надоедает оглушительный рэп, развлекающий ее младшую сестру. В полном расстройстве она выключает проигрыватель, несмотря на протесты сестры. Класс сообща придумывает способы решения проблемы, приемлемые для обеих сестер.

Для успешной реализации программы необходимо вывести ее за пределы классной комнаты и внедрять на игровых площадках и в кафетериях, где существует наибольшая вероятность взрыва эмоций. Некоторых учеников обучают искусству выступать в роли посредника, которое может им пригодиться в старших классах начальной школы. И если в какой-то ситуации напряжение кончается взрывом, ученики всегда могут обратиться к посреднику, чтобы тот помог им разрешить конфликт. «Миротворцев» школьного двора учат прекращать драки, насмешки и угрозы, улаживать межрасовые инциденты и другие опасные своими последствиями события школьной жизни.

Посредники должны уметь так формулировать свои высказывания, чтобы обе стороны были уверены в их полной беспристрастности. Их тактические приемы заключаются в том, что найти общий язык с участниками конфликта и убедить выслушать другую сторону, никого не перебивая и не оскорбляя. Они призывают обе стороны успокоиться и высказать свою точку зрения, а потом соответственно пересказать услышанное, подтвердив тем самым, что они действительно выслушали и поняли друг друга. Затем посредники пытаются найти решение, которое удовлетворило бы обе стороны, причем такого рода миротворчество часто заканчивается подписанием двустороннего соглашения.

Помимо посредничества в любом споре программа учит школьников, прежде

всего, обдумывать разногласия с разных сторон. Как сообщил Энджел Перес, подготовленный к роли примирителя во время учебы в начальной школе, программа «изменила мой образ мыслей. Я-то раньше был уверен, что если кто-то дразнит меня или что-то мне сделает, то единственный способ расквитаться с ним — драка. С тех пор как я прошел эту программу, у меня выработался более позитивный образ мышления. Если со мной дурно обойдутся, я не стану пытаться отплатить той же монетой, а постараюсь решить проблему». И он нашел себя, занявшись распространением метода решения проблем.

Хотя в круг внимания «Программы творческого разрешения конфликтов» помещено предупреждение насилия, Лантьери считает, что у нее более широкие цели. С ее точки зрения, навыки и умения, необходимые для предотвращения разгула насилия, нельзя отделять от полного спектра эмоциональной компетентности, то есть, к примеру, осознание того, что вы чувствуете, или того, как справиться с порывом или горем, так же важно для предотвращения насилия, как и умение справляться с гневом. Большая часть подготовки имеет отношение к основам эмоциональной компетентности (распознавание расширенного диапазона чувств и умение назвать их и сопереживать). Описывая результаты оценки эффективности программы, Лантьери с нескрываемой гордостью указала на повышение «заинтересованности детей», резкое уменьшение количества драк, оскорбительных поступков и брани.

Аналогичное совпадение мнений относительно эмоциональной грамотности наблюдалось и в ассоциации психологов, пытающихся найти способы помочь молодым людям, идущим по пути, который ведет их к жизни, отмеченной преступлениями и насилием. Множество исследований таких мальчиков, как мы уже видели в главе 15, создали отчетливое представление о пути, избираемом большинством ребят. Они начинают с импульсивности и вспыльчивости в первых классах школы, затем к концу начальной школы превращаются в отверженных социумом, связываются с кругом себе подобных и в возрасте учеников средней школы увязают в череде преступлений. На пороге совершеннолетия у большей части этих мальчиков уже есть полицейские досье и готовность к насилию.

Когда дело дошло до разработки вариантов вмешательства, которое помогло бы мальчикам сойти с пути насилия и преступлений, то в результате опять же была создана программа преподавания эмоциональной грамотности. Одной из них, разработанной совместно Кэрл Куше и Марком Гринбергом в Университете штата Вашингтон, является учебная программа САСМ (САСМ — аббревиатура «Стимулирования альтернативных стратегий мышления»). Больше всех в подобных уроках нуждаются те, кто больше всех рискует двинуться по пути преступлений и насилия. Однако, чтобы не привлекать внимания к вызывающей беспокойство подгруппе, курс преподается всему классу.

Все же такие уроки полезны всем детям. Они предусматривают, например, обучение уже в самые первые годы учебы в школе сдерживать свои порывы. При отсутствии умения дети испытывают особенные затруднения с сосредоточением внимания на предметах и поэтому отстают в учебе и оценках. Еще один важный момент — умение распознавать свои чувства. Курс САСМ рассчитан на пятьдесят

уроков, посвященных различным эмоциям, во время которых самым маленьким рассказывают о главных, таких как счастье и гнев. Позднее останавливаются на более сложных чувствах — ревности, гордости и сознании вины. На уроках осознания эмоций их учат наблюдать за тем, что чувствуют они и окружающие их люди, и — что особенно важно для склонных к агрессии — распознавать, когда кто-то действительно настроен враждебно, а когда, напротив, они сами приписывают кому-то враждебное отношение.

Разумеется, один из самых важных уроков посвящен умению справляться с гневом (равно как и с остальными эмоциями). Дети узнают, что «испытывать любые чувства — нормально», но одни реакции допустимы, а другие — нет. И в курсе одним из средств обучения самоконтролю служит то же самое упражнение со «светофором», которое используют в школах Нью-Хейвена. Другие разделы программы помогают детям в налаживании дружеских отношений в противовес социальному неприятию, которое может подтолкнуть ребенка к преступлению.

Новый взгляд на школьное образование: обучение жизнью, заботливые сообщества

Ни для кого не секрет, что сегодня в подрастающем поколении постоянно растет число тех, кому семьи не обеспечивают возможность занять прочное положение в жизни. Школа остается единственным местом, куда могут обращаться представители разных групп населения, чтобы исправить нехватку у детей эмоциональной и социальной компетентности. Это вовсе не означает, что только школы призваны заменить все социальные институты, которые слишком часто либо уже развалились, либо стоят на пороге развала. Но поскольку практически каждый ребенок ходит в школу (по крайней мере в первые классы начальной школы), она становится местом, где детям можно преподать главные уроки умения жить, которые не обрести никаким иным способом. Эмоциональная грамотность означает наличие более широких возможностей получить образование, ведь она восполняет пробел в социализации детей, возникший из-за некомпетентности их семей. Столь колоссальная задача требует двух важных изменений: чтобы учителя вышли за рамки своей традиционной миссии и чтобы люди в каждом сообществе проявили большую заинтересованность в деле образования.

В любом случае наличие учебного курса эмоциональной грамотности может иметь гораздо меньшее значение, чем то, как преподаются уроки. Пожалуй, нет другого предмета, для преподавания которого так много значат личные качества учителя. Ведь то, как преподаватель обращается с классом, само по себе есть образец, фактически урок, эмоциональной компетентности — или ее отсутствия. Всякий раз, когда учитель реагирует на одного ученика, остальные двадцать-тридцать получают урок.

В племени учителей происходит своего рода самоотбор тех, кто тяготеет к подобным учебным дисциплинам, потому что не каждый по характеру годится для их преподавания. Начать с того, что самим учителям нужно чувствовать себя комфортно при разговоре об эмоциях; далеко не все учителя избавлены от затруднений или вообще хотят этим заниматься.

Стандартное педагогическое образование не включает почти ничего, что подготовило бы к преподавательской деятельности такого рода. По этим причинам программы преподавания эмоциональной грамотности, как правило, предоставляют будущим учителям рассчитанную на несколько недель специальную подготовку по методике преподавания.

Хотя многие учителя вначале неохотно берутся за обсуждение темы, которая кажется не имеющей никакого отношения к их профессиональной подготовке, есть данные, говорящие вот о чем: как только они соглашаются попробовать заняться этим, большинство довольно и уже не отказывается. В школах Нью-Хейвена, когда учителя впервые узнали, что их будут обучать преподаванию новых курсов эмоциональной грамотности, 31 процент заявили, что займутся этим с большой неохотой. По истечении года преподавания этих курсов более 90 процентов учителей признались, что довольны и хотят продолжить преподавание в следующем году.

Расширенная миссия школы

Помимо расширения педагогического образования, эмоциональная грамотность расширяет и наше представление о задачах собственно школ, превращая их в общественного посредника, следящего за тем, чтобы дети усваивали уроки, необходимые для жизни. Происходит возврат к классической роли образования. Масштабный проект требует — помимо любых конкретных вопросов, связанных с учебной программой, — использования возможностей помощи учащимся (в классе и вне класса) обрести навык превращать моменты личного кризиса в уроки эмоциональной компетентности. Наилучшие результаты получаются тогда, когда уроки в школе координируются с тем, что происходит у детей дома. Многие программы эмоциональной грамотности включают специальные занятия для родителей. Там им объясняют, что изучают их дети, и не для того, чтобы они просто дополняли рассказанное в школе. Родителям, ощущающим потребность лучше разбираться в эмоциональной жизни своих детей, тоже нужна помощь.

Таким образом, дети получают согласованную информацию об эмоциональной компетентности на всех этапах своей жизни. В школах Нью-Хейвена, по словам Тима Шрайвера, руководителя «Программы социальной компетентности», «если дети затеют ссору в кафетерии, их направят к посреднику из их круга, который сядет с ними и проработает их конфликт по той же самой методике рассмотрения вещей с разных точек зрения, которую они узнали в классе. Тренеры будут использовать эту методику для разрешения конфликтов на игровом поле. Мы устраиваем занятия для родителей, обучая их пользоваться этими методами дома с детьми».

Такое параллельное подкрепление эмоциональных уроков — не только в классной комнате, но и на игровой площадке, не только в школе, но и дома — представляется оптимальным. Это означает более тесное объединение школы, родителей и коллектива. Повышается вероятность того, что знания, усвоенные детьми на занятиях по эмоциональной грамотности, не останутся в стенах школы. Попробовав, они будут использовать их на практике, оттачивая в настоящих испытаниях, которые ставит жизнь.

Такой фокус внимания придает новую форму школьному образованию еще в

одном отношении, а именно в создании школьной культуры. Школа превращается в «содружество заботливых», в место, где ученики чувствуют себя уважаемыми людьми, которыми интересуются и которые связаны с одноклассниками, учителями и самой школой. К примеру, школы в таких районах, как Нью-Хейвен, где высок процент распадающихся семей, предлагают ряд программ. Для реализации их в коллективе набирают равнодушных людей, которые будут заниматься с учащимися, у которых домашняя обстановка в лучшем случае нестабильна. В нью-хейвенских школах ответственные взрослые выражают желание стать наставниками, постоянными спутниками для учеников-неудачников, у кого дома мало или вообще нет взрослых, занимающихся их воспитанием.

Таким образом, при разработке оптимального варианта программ эмоциональной грамотности необходимо учитывать следующие условия: реализацию программы надо начинать достаточно рано, соблюдать соответствие возрастной группе, осуществлять программу на протяжении всего периода обучения в школе и объединять усилия заинтересованных лиц в школе, дома и в сообществе.

Но даже если многое из этих программ вписывается в существующее расписание школьного дня, они все же вносят существенные изменения в любой школьный план. Было бы крайне наивным не учитывать трудности при введении таких программ в курс школьного обучения. Многие родители, возможно, считают, что тема сама по себе слишком личная для вынесения на обсуждение в школе и что лучше предоставлять родителям решать определенные вопросы (аргумент весьма убедительный, если родители действительно обращаются к этим темам, но уже не такой весомый, если родители о них забывают). Кстати сказать, одни учителя с неохотой уступают вторую часть учебного дня предметам, которые кажутся им слишком далекими от академических основ, другим вообще не очень удобно обсуждать эти темы и еще заниматься их преподаванием, и всем требуется специальная подготовка для реализации этих программ. Да и некоторые дети тоже окажут сопротивление нововведениям, особенно в тех пределах, в которых занятия расходятся с их насущными интересами. Они могут воспринять их и как назойливые посягательства на свою частную жизнь. Вдобавок ко всему возникает дилемма: как сохранить высокое качество программ и помешать ловким дельцам на рынке образования проталкивать непрофессионально составленные программы по эмоциональной компетентности, которые повторяют катастрофические ошибки, например непродуманную политику в отношении наркотиков или беременности подростков.

Так зачем же нам пытаться что-то изменить?

Меняет ли дело эмоциональная грамотность?

С некоторых пор всех учителей мучает один и тот же кошмар: однажды утром Тим Шрайвер развернул местную газету и прочел, что на одной из улиц Нью-Хейвена в Ламона, его любимца среди бывших учеников, произведено девять выстрелов и что он доставлен в больницу в критическом состоянии. «Ламон был одним из школьных лидеров: огромного роста — шесть футов и два дюйма, страшно популярный полузащитник и всегда улыбался, — говорит о нем Шрайвер. — В то время Ламон с

удовольствием ходил в “клуб лидеров”, которым я тогда заведовал, и мы там, помню, обменивались разными идеями по известной модели решения проблем».

Модель представляет собой четырехэтапный метод «Ситуация, варианты, следствия, решение»: скажи, что за ситуация сложилась и какие чувства она у тебя вызывает? Обдумай свои варианты решения проблемы и их возможные последствия. Выбери решение и реализуй его — версия метода «светофора» для взрослых. Ламон, добавил Шрайвер, любил проводить «мозговые атаки», искал воображаемые, но потенциально действенные способы справиться с неотложными дилеммами, которые ставит жизнь средней школы (проблемы с подружками, способы избежать драки и др.).

После окончания средней школы этих немногочисленных уроков для него, по-видимому, оказалось недостаточно. Бродя по улицам среди моря нищеты, наркотиков и огнестрельного оружия, Ламон в свои двадцать шесть лет оказался на больничной койке с изрешеченным пулями телом, весь в бинтах. Примчавшись в госпиталь, Шрайвер обнаружил, что Ламон с трудом может говорить, а над ним склонились его мать и девушка. Увидев бывшего учителя, Ламон жестом пригласил его подойти к постели, и когда Шрайвер нагнулся, чтобы расслышать его, прошептал: «Шрайв, когда я выберусь отсюда, я непременно воспользуюсь тем методом».

Ламон окончил среднюю школу «Хиллхауз» до того, как там начали преподавать курс социального развития. Может, его жизнь сложилась бы иначе, если бы к его услугам было такое образование на протяжении всех лет учебы в школе, какое получают в нынешнее время дети в бесплатных средних школах Нью-Хейвена? Все признаки указывают на возможность утвердительного ответа, хотя сказать наверняка никто не может.

А вот как высказался Тим Шрайвер: «Ясно одно: испытательным полигоном для решения социальных проблем должна служить не только классная комната, но и кафетерий, улицы и домашний круг». Обратимся к свидетельствам учителей, занятых реализацией нью-хейвенской программы. Одна из них рассказала, что ее посетила бывшая ученица, пока незамужняя, и призналась, что к нынешнему моменту почти наверняка уже была бы матерью-одиночкой, «если бы не научилась отстаивать свои права на наших занятиях по социальному развитию». Другая учительница вспоминала, что у одной из ее учениц отношения с матерью были настолько плохими, что их разговоры вечно заканчивались состязаниями, кто кого перекричит; после того как девочка научилась успокаиваться и думать прежде, чем реагировать, мать сообщила ей, что теперь они могут разговаривать, не «выходя из себя». В школе Трауп шестиклассница передала записку своей преподавательнице курса социального развития. В записке говорилось, что ее лучшая подруга беременна, ей не с кем поговорить о том, что делать, и она собирается покончить с собой. Девочка была уверена, что преподавательница позаботится о ее подруге.

Настоящее откровение случилось, когда я наблюдал за седьмым классом во время занятий по социальному развитию в нью-хейвенских школах. Учительница попросила, чтобы «кто-нибудь рассказал мне о какой-то недавней ссоре, которая завершилась благополучно».

Полноватая двенадцатилетняя девочка быстро подняла руку: «Эта девочка

считалась моей подругой, а кто-то сказал, что она хочет побить меня. Мне сообщили, что она собирается загнать меня в угол после школы».

Вместо того чтобы в гневе обрушиться на другую девочку, она применила подход, рекомендованный ей на занятиях, — выяснила, что происходит, прежде чем делать поспешные выводы. «Поэтому я подошла к девочке и спросила, зачем она нагородила такую чепуху. А она ответила, что никогда ничего подобного не говорила. Так что мы так и не поссорились».

На первый взгляд, эта история кажется вполне безобидной, если не учитывать факт, что ее рассказывает девочка, которую уже раз выгнали из школы за драку. Прежде она сначала нападала, а вопросы задавала потом... или не задавала вообще. Вступить в конструктивный диалог с воображаемым противником вместо того, чтобы очертя голову ринуться в яростную конфронтацию, стало для нее маленькой, но реальной победой.

Возможно, наиболее выразительным свидетельством влияния занятий по эмоциональной грамотности служат данные, которыми поделился со мной директор школы, где учатся дети двенадцати лет. Здесь существует правило: дети, которых застали дерущимися, временно исключаются из школы. Однако после введения занятий по курсу эмоциональной грамотности число временно исключенных все эти годы постоянно сокращалось. «В прошлом году, — сообщил директор, — было 106 нарушителей дисциплины, а в этом, судя по данным на март, только 26».

Налицо явная польза. Но если отвлечься от рассказов об улучшенных или спасенных жизнях, остается эмпирический вопрос: насколько важными оказались в действительности занятия по эмоциональной грамотности для тех, кто прошел обучение курсу? Полученные данные указывают, что хотя под влиянием такого рода курсов никто не изменится мгновенно, все-таки по мере перехода детей из класса в класс происходят заметные улучшения в общей атмосфере школы и взглядах на жизнь, а также уровне эмоциональной компетентности девочек и мальчиков, принимающих участие в новых программах.

Качество программ неоднократно подвергалось объективной оценке, причем наиболее удачные методы оценки основывались на результатах сравнения учеников, прослушавших курс эмоциональной грамотности, с теми, кто не присутствовал на таких занятиях, что подкреплено сведениями от независимых наблюдателей, оценивавших поведение детей. Другой метод предусматривал запись изменений в тех же учениках до и после прохождения курсов обучения на основе объективных критериев их поведения, таких как число драк на школьном дворе или временных исключений из школы. Подытоживая результаты, нельзя не заметить благотворное влияние, какое оказывают новые программы на эмоциональную и социальную компетентность детей, их поведение в школе и дома, а также их обучаемость (подробности см. в приложении E).

Эмоциональное самоосознание

- Совершенствование в распознавании и назывании своих эмоций
- Умение лучше понять причины чувств
- Осознание различий между чувствами и действиями

Умение справляться с эмоциями

- Большая выносливость к фрустрации и умение справляться с гневом
- Меньшее количество словесных оскорблений, драк и случаев срыва занятий в классе
- Большее умение выражать гнев подобающим образом, не переходя к драке
- Меньшее число случаев временного и окончательного исключения из школы
- Менее агрессивное или саморазрушающее поведение
- Больше позитивных чувств к себе, школе и семье
- Способность лучше справляться со стрессом
- Меньшее одиночество и социальная тревожность

Результативное обуздание эмоций

- Большее чувство ответственности
- Повышается способность обращать и сосредоточивать внимание на выполняемом задании
- Уменьшается импульсивность; повышается самоконтроль
- Улучшение оценок в тестах достижений

Эмпатия: считывание эмоций

- Более развитое умение принимать точку зрения другого человека
- Усиление эмпатии и восприимчивости к чувствам других людей
- Способность более внимательно слушать других людей

Налаживание и поддержание взаимоотношений

- Способность лучше анализировать взаимоотношения и понимать друг друга
- Большее умение разрешать конфликты и обсуждать разногласия
- Умение лучше разрешать проблемы во взаимоотношениях
- Большая уверенность в себе и большие навыки общения
- Большая популярность и общительность; дружелюбие и большая включенность в дела сверстников
- Большая востребованность у сверстников
- Большая заинтересованность и предупредительность
- Большая приверженность общественной жизни и большее умение вписаться в группы
- Большие коллективизм, сотрудничество и готовность помочь
- Большая демократичность в отношениях с другими людьми

Один пункт в списке заслуживает особого внимания: программы эмоциональной грамотности улучшают оценки детей по предметам и характеристики их поведения в школе. И это отнюдь не разовое следствие — в исследованиях оно возникает снова и снова. В то время как слишком многим детям недостает способности справляться со своими огорчениями или сосредоточивать внимание, сдерживать порывы, чувствовать ответственность за свою работу или интересоваться учебой, все, что подкрепит эти умения, будет способствовать обучению. Эмоциональная грамотность предоставляет школам большую возможность заниматься своим прямым делом — учить детей. Даже во времена возвращения к основным принципам и сокращений бюджета можно привести доказательство того, что эти программы содействуют обращению упадка образования в подъем и укреплению школ в выполнении их главной миссии и поэтому вполне заслуживают капиталовложений.

Помимо выгод с точки зрения образования, эти курсы обучения, похоже, помогают детям лучше исполнять их роли в жизни благодаря тому, что они становятся лучшими друзьями, учениками, сыновьями и дочерьми, а в будущем, скорее всего, станут лучшими мужьями и женами, работниками и работодателями, родителями и гражданами. Пока все в одинаковой степени не овладеют этими навыками и умениями, улучшения в обществе будут напрямую связаны с успехами прошедших обучение мальчиков и девочек. «Нарастающий прилив поднимает все лодки, — как выразился Тим Шрайвер. — Эти навыки и умения могут принести пользу не только детям, имеющим проблемы, но и всем детям вообще; это прививка, необходимая для жизни».

Характер, мораль и искусство демократии

Существует старый термин для обозначения комплекса умений и навыков, представляемых эмоциональным интеллектом — «характер». Так вот, характер, как определяет Амитай Этциони, социолог-теоретик из Университета Джорджа Вашингтона, есть «психологическая сила, необходимая для нравственного поведения». По мнению философа Джона Дьюи, нравственное воспитание оказывается наиболее эффективным, когда уроки преподаются детям в обстановке реальных событий, а не просто как абстрактные знания, то есть в режиме эмоциональной грамотности.

Принимая как факт, что совершенствование характера служит фундаментом демократических обществ, рассмотрим, какими способами эмоциональный интеллект укрепляет фундамент. Базис характера составляет самодисциплина. Добродетельная жизнь, как заметили философы еще во времена Аристотеля, основана на самоконтроле. Краеугольный камень характера — способность находить для себя мотивы и управлять самим собой в чем угодно, будь то выполнение домашнего задания, завершение работы или подъем утром с постели. Способность отсрочивать удовольствие, а также контролировать и направлять в нужное русло побуждения к действию и составляет основное эмоциональное умение, которое в прежние времена называлось волей. «Мы должны себя контролировать — свои потребности и страсти, — чтобы со всеми поступать справедливо, — замечает Томас Ликона, рассуждая о воспитании характера. — Требуется воля, чтобы держать эмоции под контролем разума».

Способность думать не только о себе и своих побуждениях приносит пользу обществу и готовит почву для эмпатии, умения по-настоящему слушать и принимать точку зрения другого человека. Эмпатия, как мы уже говорили, служит источником заботливости, альтруизма и сострадания. Взгляд на вещи с позиции другого помогает сломать необъективные стереотипы и тем самым приучает быть терпимым и принимать различия. Такие способности особенно востребованы в нашем обществе, которое становится все более многонациональным: они позволяют людям вести совместную жизнь в обоюдном уважении и создают возможность продуктивного общественного диалога. В этом и заключается главное искусство демократии.

Школы, как отмечает Этциони, играют главную роль в формировании характера путем прививания детям самодисциплины и эмпатии. А они, в свою очередь,

обеспечивают истинную приверженность гражданским и моральным ценностям.

Недостаточно читать детям лекции о подобных ценностях; они должны применять их на практике, что и происходит, когда дети усваивают необходимые эмоциональные и социальные навыки и умения. Эмоциональная грамотность шагает рука об руку с нравственным развитием, воспитанием характера и гражданственности.

Заключение

Когда я заканчивал эту книгу, мне на глаза попались несколько тревожных газетных статей. В одной объявлялось, что огнестрельное оружие стало главной причиной смертности в Америке, потеснив автокатастрофы. Вторая сообщала, что в прошлом году количество тяжких убийств возросло на 3 процента. Особенно встревожил сделанный во второй статье прогноз криминолога о том, что мы переживаем временное затишье перед «взрывом преступности», ожидаемым в ближайшее десятилетие. Основания, которые он привел, сводятся к тому, что постоянно растет количество тяжких убийств, совершаемых четырнадцатипятинадцатилетними подростками, а эта возрастная группа представляет пик минибума рождаемости. В следующем десятилетии эта группа перейдет в возрастную категорию от восемнадцати до двадцати четырех лет, то есть достигнет возраста, на который приходится максимум преступлений. На горизонте уже появились предвестники: в третьей статье говорилось, что за четыре года — между 1988 и 1992 годами, — по данным Министерства юстиции, произошел скачок на 68 процентов в числе несовершеннолетних, осужденных за убийство, нападения при отягчающих обстоятельствах, разбой и изнасилование с применением физической силы. Только количество нападений при отягчающих обстоятельствах возросло на 80 процентов.

Эти подростки принадлежат к первому поколению, вооруженному не просто огнестрельным, а легкодоступным автоматическим оружием. Точно так же поколение их родителей было первым получившим широкий доступ к наркотикам. Ношение подростками огнестрельного оружия означает, что разногласия, которые в прежние времена решались бы в кулачной драке, теперь могут легко привести к перестрелке. А как подчеркнул еще один эксперт, нынешние подростки «просто не умеют избегать ссор».

Одна из причин, почему люди так плохо владеют главным умением жить, заключается в том, что мы, как общество, не позаботились обеспечить обучение каждого ребенка необходимым навыкам справляться с гневом или конструктивно разрешать конфликты. Одновременно мы и не дали себе труда научить их проявлять сочувствие, контролировать побуждения, не познакомили с основными принципами эмоциональной компетентности. Оставляя эмоциональное воспитание детей на волю случая, мы сильно рискуем зря потерять время и не использовать «окно возможностей», предоставленное природой в период медленного развития головного мозга, чтобы помочь детям сформировать здоровый эмоциональный репертуар.

Хотя проблема эмоциональной грамотности вызывает большой интерес у некоторых преподавателей, курсы обучения встречаются еще довольно редко. Большинство учителей, директоров школ и родителей просто не знают, куда обратиться. Кстати сказать, лучшие модели как-то выпадают из главного направления

в деле образования, находя применение в отдельных частных школах и нескольких сотнях бесплатных средних школ. Конечно, никакая программа, включая данную, не решит всех проблем. Но, принимая во внимание тот кризис, с которым столкнулись мы и наши дети, и ту, пусть небольшую, надежду, что вселяют в нас программы эмоциональной грамотности, мы должны задать себе вопрос: «А не следует ли нам обучить каждого ребенка этим наиважнейшим для всей его последующей жизни навыкам, причем сейчас более чем когда-либо?»

И если не сейчас, то когда?

Приложения

Приложение А. Что такое эмоция?

Несколько слов о том, что я подразумеваю под эмоцией. По поводу точного значения термина психологи и философы не могли договориться на протяжении более чем ста лет. В самом буквальном смысле «Оксфордский словарь английского языка» определяет эмоцию как «любое возбуждение или нарушение равновесия ума, чувства, нейтрального состояния; любое неистовое или взволнованное состояние психики». Я пользуюсь термином «эмоция» применительно к чувству и характерным для него мыслям, психологическому и биологическому состояниям и диапазону побуждений к действию. Существуют сотни эмоций, дополняемые сочетаниями, вариациями, мутациями и нюансами. В самом деле оттенков эмоций гораздо больше, чем слов для их обозначения.

Исследователи продолжают спорить о том, какие именно эмоции можно считать первичными — своего рода синим, красным и желтым цветами⁶⁴ чувства, из которых получаются все комбинации, — и даже о том, существуют ли вообще такие первичные эмоции. Некоторые теоретики предлагают основные семейства, хотя далеко не все соглашаются. Вот главные кандидаты и некоторые члены их семейств.

- *Гнев*: неистовство, грубый произвол, негодование, ярость, озлобление, возмущение, досада, ехидство, злоба, недовольство, раздражительность, враждебное отношение и, возможно как крайность, патологическая ненависть и бешенство.

- *Печаль*: горе, грусть, уныние, удрученность, меланхолия, жалость к себе, тоска одиночества, подавленность, отчаяние и (в патологической форме) — тяжелая депрессия.

- *Страх*: тревога, дурное предчувствие, нервозность, беспокойство, оцепенение, опасение, настороженность, тягостное чувство, волнение, боязливость, испуг, ужас; а как психопатология — фобия и паническое состояние.

- *Наслаждение*: счастье, радость, облегчение, довольство, блаженство, восхищение, приятное изумление, ликование, чувственное удовольствие, глубокое волнение, восторг, удовольствие, удовлетворенность, эйфория, каприз, экстаз и (как крайность) мания.

- *Любовь*: приятие, дружелюбие, доверие, доброта, симпатия, преданность, обожание, страстная влюбленность, агапé — деятельная, одаряющая любовь.

- *Удивление*: шок, потрясение, изумление, удивление, смешанное с восторгом.

- *Отвращение*: презрение, надменность, пренебрежение, омерзение, антипатия, неприязнь, неприятие.

- *Стыд*: чувство вины, смущение, досада, угрызения совести, унижение, сожаление, чувство обиды и искреннее раскаяние.

Разумеется, список не дает ответа на любой вопрос относительно того, как классифицировать эмоции. Как, к примеру, насчет комбинаций, таких как ревность — разновидность гнева, которая к тому же объединяется с печалью и страхом? И что сказать о достоинствах, таких как надежда и вера, мужество и способность прощать, уверенность и самообладание? Или о некоторых классических пороках, таких чувствах, как сомнение, самодовольство, леность или апатия — или скука? Четких ответов не существует; научный спор на тему классификации эмоций продолжается.

Довод в пользу небольшого числа основных эмоций до некоторой степени опирается на открытие Пола Экмана из Университета штата Калифорния в Сан-Франциско. Он выяснил, что выражения лица, соответствующие четырем эмоциям (страху, гневу, печали, наслаждению), являются общими для людей, принадлежащих к различным культурам по всему миру, включая дописьменные народы, не испорченные влиянием кино или телевидения. Значит, основные эмоции универсальны. Экман показывал фотографии лиц, технически точно воспроизводящих данные выражения, представителям таких далеких культур, как, например, в западной части Новой Гвинеи. Там обитает изолированное племя, принадлежащее к каменному веку, живущее далеко в горах. Экман обнаружил, что повсюду люди узнают одни и те же основные эмоции. Эту универсальность выражений лиц, соответствующих определенным эмоциям, впервые подметил, вероятно, Дарвин, видевший в ней доказательство того, что силы эволюции запечатлели эти сигналы в нашей центральной нервной системе.

Пытаясь найти основные принципы, я следую примеру Экмана и его единомышленников, рассматривая эмоции в аспекте семейств или характеристик. Я беру главные семейства (гнев, печаль, страх, наслаждение, любовь, стыд и так далее) как относящиеся к делу, чтобы показать бесконечные нюансы нашей эмоциональной жизни. Каждое из этих семейств несет в своей основе ядро, из которого волнами расходятся бесчисленные мутации родственных форм эмоций. Дальше от ядра пульсируют настроения, которые, говоря техническим языком, более приглушены и длятся дольше эмоции (хотя человеку случается относительно редко, к примеру, целый день пылать гневом, он не так уж редко пребывает в сердитом, раздраженном настроении, в котором легко возникают более короткие вспышки гнева). За настроениями следуют темпераменты — готовность вызвать обусловленную эмоцию или настроение, делающие людей подавленными, застенчивыми или оживленными. А еще дальше этих эмоциональных диспозиций помещаются настоящие расстройства, такие как клиническая депрессия или непрерывное состояние тревоги, в которых человек чувствует себя постоянно втянутым в токсическое состояние.

64 В цветоведении основные цвета, при смешении которых получаются все остальные, называемые «составными». *Прим. ред.*

Приложение Б.

Признаки эмоционального ума

Лишь в последние годы появилась научная модель эмоционального ума, объясняющая, каким образом очень многое из того, что мы делаем, может делаться под влиянием эмоций. Как мы можем быть такими разумными в какой-то один момент и такими неразумными в следующий? Как могут эмоции обладать собственным здравым смыслом и собственной же логикой?.. Пожалуй, две лучшие оценки эмоционального мозга предложены независимо друг от друга Полом Экманом, руководителем лаборатории по изучению взаимодействия людей в Университете штата Калифорния в Сан-Франциско, и Сеймуром Эпштейном, психологом из Университета штата Массачусетс. Хотя и Экман, и Эпштейн тщательно рассматривали различные научные факты, оба они предлагают базовый список качеств, которые выделяют эмоции из остальной ментальной жизни.

Быстрая, но неточная ответная реакция

Эмоциональный ум гораздо быстрее, чем рациональный, бросается действовать, не мешкая ни секунды и не останавливаясь, чтобы подумать, что он, собственно, делает. Его проворство мешает неторопливому аналитическому размышлению, являющемуся признаком мыслящего ума. В процессе эволюции эта быстрота, скорее всего, касалась самого главного решения — на что обратить внимание, что должно сразу насторожить, скажем, если вы столкнулись с другим животным и мгновенно приняли решение вроде «Я его съем или оно сожрет меня». Тем организмам, которым нужно было слишком долго размышлять над ответами, вряд ли было суждено иметь многочисленное потомство, которому они передали бы свои медлительные гены.

Поступки, продиктованные эмоциональным умом, отмечены особенно сильным чувством уверенности — таков побочный результат отлаженного упрощенного способа смотреть на вещи, который может приводить в полнейшее недоумение рациональный ум. Когда страсти улягутся (или даже во время ответной реакции), мы ловим себя на мысли: «Зачем я это сделал?». Проявляется признак пробуждения рационального ума, правда, не такого быстрого, как эмоциональный.

Поскольку интервал между возникновением того, что запускает эмоцию, и ее вспышкой может длиться фактически мгновение, постольку аппарат, производящий оценку восприятия, должен обладать высоким быстродействием даже с точки зрения времени «срабатывания» мозга, исчисляемого тысячными долями секунды. Оценка необходимости действовать должна производиться автоматически и так быстро, чтобы никогда не перейти на уровень сознаваемой осведомленности. Множество наспех «сварганенных» эмоциональных реакций охватывает нас фактически до того, как мы полностью поймем, что происходит.

Скоростной режим восприятия жертвует точностью ради быстроты, полагаясь на первые впечатления, реагируя на общую картину или на самые впечатляющие аспекты. Таким образом вещи воспринимаются сразу как целое, а реакция не требует времени для вдумчивого анализа. Яркие элементы могут определить впечатление за счет тщательной оценки деталей. Огромное преимущество заключается в том, что эмоциональный ум считывает эмоциональную реальность («он сердится на меня»; «она лжет»; «он огорчился») в одно мгновение, вынося простые интуитивные суждения, которые подсказывают нам, к кому надо относиться настороженно, кому

верить, кто страдает. Эмоциональный ум — наш радар для обнаружения опасности; если бы мы (или наши предки в процессе эволюции) стали дожидаться, чтобы рациональный ум вынес кое-какие из этих суждений, мы не только ошиблись бы — мы могли бы стать покойниками. Обратной стороной медали является то, что впечатления и интуитивные суждения в силу того, что они выносятся в мгновение ока, могут оказаться ошибочными или вводить в заблуждение.

Пол Экман полагает: быстрота, с которой эмоциям удается овладеть нами, прежде чем мы полностью осознаем, что они уже пришли в действие, необходима для обеспечения их высокой адаптивности. Они мобилизуют нас для реагирования на события, требующие ответных действий, без потери времени на обдумывание — надо ли реагировать, и если да, то как. С помощью разработанной Экманом системы обнаружения эмоций по едва уловимым изменениям выражения лица можно проследивать микрореакции, мелькающие на лице менее чем за полсекунды. Экман и его сотрудники установили: внешние проявления эмоций начинают обнаруживать себя изменениями в мимической мускулатуре в течение нескольких тысячных долей секунды после события, запускающего реакцию. Физиологические изменения, типичные для данной эмоции, например резкий отток крови и учащенное сердцебиение, также занимают всего лишь доли секунды. Такая быстрота особенно оправдана при сильной эмоции (страх или внезапный испуг).

Экман утверждает, что, формально говоря, полный разгар эмоций занимает очень короткое время, продолжается всего лишь секунды, а не минуты, часы или дни. Он рассуждает так: если бы какая-то эмоция надолго завладевала мозгом и телом независимо от изменения обстоятельств, то речь уже шла бы о плохой адаптации. Если эмоции, вызванные одним-единственным событием, неизменно продолжали бы владеть нами и после того, как событие миновало, и независимо от того, что дальше происходит вокруг нас, то чувства служили бы нам плохими советчиками. Чтобы эмоции дольше сохранялись, пусковой механизм должен срабатывать непрерывно, фактически снова и снова вызывая эмоцию, как, например, потеря любимого человека заставляет нас все время горевать. Если чувства упорно нас не покидают, как правило, это настроения, приглушенная форма эмоций. Настроения определяют аффективный тон, но они в меньшей степени формируют наше восприятие и поведение, чем накал эмоций.

Сначала чувства, потом мысли

Поскольку регистрация и ответная реакция у рационального ума занимает чуть больше времени, чем у эмоционального, то «первое побуждение» в ситуации, возбуждающей сильные эмоции, исходит не от головы, а от сердца. К тому же существует и второй вид эмоциональной реакции, более медленной, чем живой отклик: она сначала «закипает» и «варится» в наших мыслях и только потом приводит к переживанию. Вторым путем к запуску эмоций оказывается более осмысленным: мы, как правило, вполне отдаем себе отчет в мыслях, которые к нему ведут. В таком виде эмоциональной реакции задействована более длительная оценка. Наши мысли, или познавательная способность, играют ключевую роль в решении, какие эмоции будут возбуждены. Стоит только произвести оценку («Этот водитель такси обманывает

меня» или «Этот ребенок просто прелесть»), как тут же следует подходящая эмоциональная реакция. При более медленной последовательности процессов чувству предшествует более полно сформулированная мысль. Эмоции посложнее, вроде смутения или опасения по поводу приближающегося экзамена, следуют длительным маршрутом, на развертывание которого уходят минуты, — те эмоции, которые проистекают из мыслей.

В противоположность при последовательности процессов быстрого реагирования чувствование, видимо, предшествует мысли или возникает одновременно с нею. Скоропалительная эмоциональная реакция торжествует в ситуациях, связанных с необходимостью примитивного выживания. Положительная сторона быстрых решений заключается в том, что они в мгновение ока мобилизуют нас, чтобы мы могли справиться с чрезвычайными обстоятельствами. Наши самые сильные чувства представляют собой произвольные реакции, и мы не можем знать, когда они прорвутся. «Любовь, — писал Стендаль, — подобна лихорадке, которая возникает и исчезает независимо от воли». Не только любовь, но и все наши раздражения и страхи, охватывающие нас, вовсе не выбраны нами. Поэтому они могут послужить нам неким алиби. «Дело в том, что мы не выбираем эмоции, которые у нас возникают», — замечает Экман. Это позволяет людям оправдывать свои поступки тем, что они находились во власти эмоций.

Точно так же, как есть два пути возникновения эмоций — быстрый и медленный, один через непосредственное восприятие, другой через осмысление, — существуют еще и эмоции, возникающие по требованию. Примером служат актерские приемы с намеренным вызыванием слез, которые наворачиваются на глаза, когда на помощь приходят печальные воспоминания. Однако актеры просто больше, чем остальные люди, поднаторели в умышленном использовании второго пути к эмоциям — чувствования через размышления. Хотя мы не можем выбрать, какие именно эмоции запустит та или иная мысль, мы очень часто можем выбрать, и действительно выбираем, о чем нам думать. Так же, как какая-нибудь сексуальная фантазия может привести к переживанию сексуальных чувств, так и счастливые воспоминания приводят нас в хорошее настроение, а грустные мысли погружают в задумчивость.

Но рациональный ум зачастую не решает, какие эмоции мы «должны» испытывать. Чувства, как правило, приходят к нам как *fait accompli*⁶⁵. Рациональный ум обычно контролирует протекание этих реакций. За несколькими исключениями мы не решаем, когда нам впадать в ярость, печалиться и т. д.

65 Свершившийся факт (фр.).

Условная, детски невинная реальность

Эмоциональному уму свойственна ассоциативная логика; он воспринимает элементы, которые символизируют реальность или вызывают воспоминание о ней, чтобы быть таким же, как эта реальность. Вот почему сравнения, метафоры и образы обращаются непосредственно к эмоциональному уму, точно так же, как и искусство — романы, фильмы, поэзия, песни, театр, опера. Великие духовные учителя, такие как Будда и Иисус Христос, трогали сердца своих учеников, говоря на языке эмоций, обучая их с помощью притч, преданий и сказок. И в самом деле, религиозные символ и

ритуал не имеют почти никакого смысла с рациональной точки зрения; они выражают себя на языке сердца.

Логика сердца — эмоционального ума — хорошо изложена Фрейдом в его концепции мышления по типу «первичного процесса»⁶⁶. Это логика религии и поэзии, психоза и детей, сна и мифа (как сформулировал Джозеф Кемпбелл, «сновидения — личные мифы; мифы — разделенные сновидения»). Первичный процесс — ключ к пониманию смысла таких произведений, как «Улисс» Джеймса Джойса: при мышлении типа первичного процесса свободные ассоциации определяют течение повествования; один объект символизирует другой; одно чувство вытесняет другое и представляет его; целое конденсируется в частях. Времени не существует, нет никаких законов причины и следствия. В первичном процессе нет даже такого понятия, как «нет»; возможно все. Отчасти психоаналитический метод представляет собой искусство расшифровывать и разгадывать смысл ассоциаций.

Если эмоциональный ум следует этой логике и ее правилам, заменяя один элемент другим, то вовсе не обязательно определять вещи с помощью их объективных особенностей. То, как они воспринимаются, не имеет никакого значения. Вещи таковы, какими кажутся. То, что напоминает нам что-то еще, может оказаться гораздо более важным, чем то, что «есть на самом деле». В эмоциональной жизни отличительные черты фактически могут походить на голограмму в том смысле, что одна-единственная деталь заставляет вспомнить целое. Как указывал Сеймур Эпштейн, в то время как рациональный ум устанавливает логические связи между причинами и следствиями, эмоциональный ум не проводит различий, соединяя вещи, которые просто-напросто имеют сходные, привлекающие внимание черты.

Эмоциональный ум по своей простоте во многом напоминает детский, и чем сильнее эмоции, тем больше сходство. Одна похожая черта — категорическое мышление, где все либо черное, либо белое и нет места полутонам; у кого-то, расстроенного бестактностью, наверное, возникает мгновенная мысль: «Вечно я говорю что-то не то». Еще одним признаком такого детского мышления является мышление персонализированное, когда события воспринимаются с ошибкой, связанной с собственной личностью. Как у водителя, который после аварии объяснил, что «телефонный столб двигался прямо на меня».

Детски непосредственный образ действий есть самоутверждение, подавляющее или игнорирующее воспоминания или факты, которые разрушают убеждения, и улавливающее те, которые его поддерживают. Убеждения рационального ума носят ориентировочный характер; новый факт может опровергнуть какое-нибудь убеждение и заменить его новым — он включает объективные данные. А эмоциональный ум считает свои убеждения абсолютно верными и поэтому не принимает в расчет никакие свидетельства в пользу обратного. Вот почему так трудно убедить в чем-нибудь человека, пребывающего в эмоциональном расстройстве: разумность ваших доводов с логической точки зрения не имеет для него никакого значения, они ни на что не влияют, если не совпадают с его текущим эмоциональным убеждением. Чувства оправдывают себя сами с помощью набора представлений и «доказательств» сплошь собственного «производства».

66 В психоанализе «первичный (психологический) процесс» — воображение, сновидения, грезы.

Прошлое, навязанное настоящему

Если какая-то черта события наводит на эмоционально окрашенное воспоминание о прошлом, эмоциональный ум откликается: он включает чувства, связанные с воскресшим в памяти событием. Эмоциональный ум реагирует на настоящее так, как если бы это было прошлое. Беда в том, что — особенно когда оценка производится быстро и автоматически — мы, возможно, не осознаем, что теперь уже не существует того, что было когда-то. Тот, кто научился реагировать на сердитый взгляд сильным страхом и отвращением, до некоторой степени сохранит эту реакцию даже и во взрослом состоянии. Но тогда сердитый взгляд уже не будет нести с собой никакой угрозы.

Если чувства сильны, то реакция, которая запускается, очевидна. Однако, когда чувства неопределенны или трудноуловимы, мы не вполне понимаем, какая эмоциональная реакция у нас возникает, даже если она слегка окрашивает наше самоощущение. Мысли и оценки примут окраску прошлых, пусть даже и покажется, будто реакция обусловлена исключительно нынешней обстановкой. Наш эмоциональный ум будет использовать рациональный в своих целях, поэтому мы придумаем объяснения — логические обоснования — для наших чувств и реакций, оправдывая их с точки зрения настоящего времени и не осознавая влияния эмоциональной памяти. Мы не можем иметь никакого представления о том, что происходит на самом деле, хотя и бываем абсолютно убеждены, будто совершенно точно знаем, что происходит. В такие моменты эмоциональный ум уже настроил рациональный, используя его в своих интересах.

Реальность, характерная для состояния

Функционирование эмоционального ума является в значительной степени специфичным для состояния, диктуемого конкретным чувством, преобладающим в данный момент. То, что мы думаем и как поступаем, испытывая романтические чувства, совершенно не похоже на то, как мы ведем себя, когда бываем подавлены или разгневаны; в механике эмоций каждому чувству присущ определенный собственный репертуар мыслей, реакций и даже воспоминаний. В моменты, когда мы испытываем сильные эмоции, эти специфические для конкретного состояния репертуары начинают доминировать.

Одним из признаков активирования подобного репертуара служит селективная память. Часть отклика ума на ситуацию, вызывающую эмоции, состоит в перетасовке воспоминаний и вариантов выбора действий таким образом, чтобы самые необходимые оказались в верхней части иерархии и их можно было бы легко разыграть. И как мы уже знаем, у каждой основной эмоции есть своя биологическая «подпись» — печать, схема радикальных перемен, которые настраивают организм по мере того, как эмоция становится господствующей. И еще — единственный в своем роде набор сигналов, который организм автоматически передает, пребывая в ее власти.

Невральная схема страха

Центральная роль в возникновении страха принадлежит миндалевидному телу. Когда у пациентки, которую неврологи называют С. М., редко встречающаяся болезнь мозга разрушила миндалевидное тело (не затронув никакие другие структуры мозга), из ее ментального репертуара страх исчез. Она утратила способность распознавать выражения страха на лицах других людей и придавать такое же выражение своему лицу. Как определил ее невролог, «если бы кто-нибудь приставил пистолет к голове С. М., она умом бы понимала, что напугана, но не испытывала бы страха, как, например, вы или я».

Наверное, неврологи составили схему страха в мельчайших подробностях, хотя при современном положении дел полная схема ни одной эмоции до конца не изучена. Страх — подходящий пример для понимания невральной динамики эмоций. В процессе эволюции страху отводится особая, выдающаяся роль: он, возможно, в большей степени, чем любая другая эмоция, имеет решающее значение для выживания. В нынешние времена неуместные страхи, конечно, отравляют повседневную жизнь, заставляя нас страдать от раздражения, беспокойства и заурядных волнений или в крайнем (патологическом) случае от панических атак, фобий или расстройства в виде навязчивого невроза.

Допустим, поздним вечером вы сидите один дома, читаете книгу и вдруг слышите грохот в соседней комнате. То, что произойдет в вашем мозге в следующие несколько мгновений, «открывает окно», через которое можно взглянуть на невральную схему страха и на роль миндалевидного тела как системы тревожной сигнализации. Первая из входящих в схему мозговых цепей просто воспринимает звук как грубые физические волны и преобразует их в язык мозга, чтобы заставить вас насторожиться. Эта цепь тянется от уха к мозговому стволу и далее к таламусу. Оттуда расходятся две ветви; меньший пучок выростов ведет к миндалевидному телу и соседнему гиппокампу; другой, более крупный проводящий путь ведет в слуховую зону коры головного мозга в височной доле, где сортируются и распознаются звуки.

Гиппокамп, местонахождение главного хранилища памяти, быстро классифицирует грохот, сравнивая его с другими похожими звуками, которые вы слышали, чтобы проверить, знаком ли вам звук. Является ли грохот мгновенно узнаваемым? Тем временем слуховая зона коры головного мозга выполняет более сложный анализ, пытаясь определить источник звука — кошка? Ставень, хлопнувший на ветру? Вор? Слуховая зона коры головного мозга предлагает свои гипотезы — может, кошка сбросила лампу со стола, но, может, и вор лезет, — и посылает сообщение в миндалевидное тело и гиппокамп, которые быстро сравнивают его с похожими воспоминаниями.

Если вывод успокаивает (это всего лишь ставень, который вечно хлопает, как только становится слишком ветрено), то сигнал общей тревоги не усиливается и не переходит на следующий уровень. Однако если вы все еще не уверены, другая секция схемы, многократно отражающая звук между миндалевидным телом, гиппокампом и предлобной зоной коры головного мозга, продолжает усиливать вашу неуверенность и фиксировать внимание, заставляя еще больше беспокоиться об установлении

источника звука. Если дополнительный тонкий анализ не дает никакого удовлетворительного ответа, миндалевидное тело включает сигнал тревоги: его центральная область активирует гипоталамус, мозговой ствол и вегетативную нервную систему.

Превосходное устройство миндалевидного тела как источника тревожной сигнализации становится очевидным в момент опасения и подсознательной тревоги. У каждого из нескольких пучков нейронов в миндалевидном теле имеется определенный набор выростов с рецепторами, предназначенными для разных нейротрансмиттеров. Похоже на компании, обслуживающие домашние системы тревожной сигнализации: операторы всегда готовы послать вызов в местное пожарное депо, полицию или к соседу, когда бы домашняя система безопасности ни подала сигнал тревоги.

Разные отделы миндалевидного тела воспринимают различную информацию. К боковому ядру миндалевидного тела подходят выросты таламуса и слуховой и зрительной зон коры головного мозга. Запахи через обонятельную луковицу поступают в кортикомедиальную зону миндалевидного тела, а вкусовые ощущения и сообщения от внутренних органов направляются в центральную зону. Входящие сигналы превращают миндалевидное тело в вечного проверяющего, который тщательно исследует каждый сенсорный опыт.

Выросты миндалевидного тела достают до любого крупного отдела головного мозга. Из центральной и медиальной зон ответвление идет к зонам гипоталамуса, которые секретируют вещество, обуславливающее реакцию организма на критическую ситуацию, — кортикотропин-рилизинг-гормон (КРФ), который мобилизует реакцию типа «сражайся или спасайся» с помощью последовательного ряда других гормонов. От базальной (то есть расположенной в основании) области миндалевидного тела отходят ответвления в направлении полосатого тела, встроенные в систему головного мозга в качестве связей для управления движением. Через посредство соседнего центрального ядра продолговатого мозга миндалевидное тело посылает сигналы вегетативной нервной системе, активируя широкий спектр реакций дальнего радиуса действия в сердечно-сосудистой системе, мышцах и желудочно-кишечном тракте.

Из базолатеральной⁶⁷ зоны миндалевидного тела отростки идут в поясной кортикальный слой и к волокнам, известным как «центральное серое вещество» (клетки, контролирующие большие мышцы скелета). Именно эти клетки заставляют собаку рычать, а кошку выгибать спину дугой, угрожая тому, кто посягает на ее территорию. У людей те же самые цепи вызывают напряжение голосовых связок, издающих пронзительный вопль ужаса.

От миндалевидного тела еще один проводящий путь ведет к «голубоватому месту» (locus ceruleus) в мозговом стволе, которое, в свою очередь, вырабатывает норэпинефрин (называемый также норадреналином) и распределяет его по всему головному мозгу. Действие норэпинефрина проявляется в том, что он усиливает общую реактивность получающих его зон головного мозга, повышая чувствительность сенсорных цепей. Норэпинефрин заполняет кору головного мозга, мозговой ствол и собственно лимбическую систему, приводя головной мозг в

напряженное состояние. И теперь даже обычный скрип двери или половицы в доме может заставить вас задрожать от страха. Большинство таких изменений проходит на подсознательном уровне: вы не успеваете осознать, что испугались чего-то.

Но когда вы действительно начнете испытывать страх, то есть когда тревога, которая прежде была подсознательной, станет осознанной, миндалевидное тело подаст команду на широкомасштабную реакцию. Оно даст сигнал клеткам мозгового ствола изобразить на вашем лице испуг, заставить вас резко и быстро вздрогнуть, приостановить начавшиеся движения мышц, не имеющие отношения к данному делу, увеличить частоту сокращений сердца, поднять кровяное давление и замедлить дыхание (вы, возможно, заметили, что при внезапном испуге задерживаете дыхание, чтобы лучше расслышать, что же вас напугало). Но это только одна составляющая обширного, тщательно скоординированного комплекса изменений, производимых миндалевидным телом и соединенными с ним отделами, когда они в критический момент поднимают мозг «в ружье».

Тем временем миндалевидное тело вместе с соединенным с ним гиппокампом дает соответствующие указания клеткам, передающим команду главным нейротрансмиттерам. К примеру, «включить» секрецию дофамина, в результате чего ваше внимание переключается на причину страха (в данном случае на странные звуки), а мышцы приводятся в состояние готовности отреагировать надлежащим образом. В тот же самый момент миндалевидное тело сигнализирует сенсорным зонам зрительного восприятия и внимания о необходимости убедиться, что глаза выискивают наиболее вероятный источник опасности. Одновременно проводится «перетряхивание» кортикальных мнемонических систем, чтобы как можно быстрее вызвать знания и воспоминания, максимально соответствующие конкретному эмоциональному порыву, которые получают приоритет перед менее важными для данной ситуации мыслями.

После того как все эти сигналы отправлены, вас охватывает совершенно сформированный страх: вы ощущаете характерную тяжесть под ложечкой, сердце колотится, напрягаются мышцы вокруг шеи и на плечах или дрожат руки и ноги; тело, «окаменеет», застывает на месте, пока вы, обратившись в слух, пытаетесь уловить еще хотя бы один подозрительный звук, а разум мечется в поисках возможных скрытых опасностей и способов ответной реакции. Вся эта последовательность — от удивления к неуверенности, потом к мрачному предчувствию и, наконец, к страху — может уложиться примерно в секунду. (Более подробно рассказано об этом в книге Джерома Кейгана «Пророчество Галена».)

67 То есть из базальной и боковой. *Прим. ред.*

Приложение Г.

Консорциум У. Т. Гранта: действующие компоненты профилактических программ
Главные компоненты эффективных программ включают:

Умение справляться с эмоциями

- Идентифицировать и называть чувства
- Выражать чувства

- Оценить силу чувств
- Управлять чувствами
- Отсрочивать удовольствия
- Контролировать побуждения
- Ослабить стресс
- Выяснить разницу между чувствами и поступками

Когнитивные способности

- Говорить с собой — ведение «внутреннего диалога» как способ справиться с вопросом или проблемой, а также мотивировать собственное поведение
- Считывать и толковать социальную информацию, например, осознавать влияние социума на поведение и рассматривать себя с точки зрения более крупного сообщества
- Осуществлять шаги для решения проблем и принятия решений, например, сдерживать побуждения; ставить задачи, определять альтернативные действия, прогнозировать последствия
- Понимать точки зрения других людей
- Понимать правила поведения (какое поведение приемлемо, а какое нет)
- Позитивно относиться к жизни
- Вырабатывать самоосознание, например, реалистические ожидания в отношении себя

Поведенческие навыки

- Невербальные — общение посредством зрительного контакта, выразительности лица, тона голоса, жестов и так далее
- Вербальные — четкая формулировка требований, действенная реакция на критику, сопротивление негативным влияниям, умение выслушать других, помощь другим людям, участие в положительных группах в качестве равного по положению.

Приложение Д.

Курс обучения: познай самого себя

Главные компоненты

- *Самоосознание:* наблюдать за собой и осознавать свои чувства, создать словарь для чувств; выяснять связи между мыслями, чувствами и реакциями
- *Лично принимать решения:* рассматривать свои действия и выяснять последствия этих действий; выяснять вопрос о том, что управляет принятием решения — мысль или чувство; практически использовать результаты анализа в таких областях, как сексуальная и наркотическая
- *Умение владеть чувствами:* мониторинг «внутреннего разговора» для того, чтобы отлавливать негативную информацию, такую как резкая критика самого себя; осознавать то, что скрывается за чувством (например, обида, которая лежит в основе гнева); находить способ справиться со страхами и тревогами, гневом и печалью
- *Умение справляться со стрессом:* осознание полезности тренировки, методов управляемых представлений и релаксации

- *Эмпатия*: понимание чувств и забот других людей и разделение их точки зрения; правильность восприятия различий в отношении людей к одним и тем же вещам
- *Коммуникации*: результативные обсуждения чувств: научиться хорошо слушать и задавать вопросы; умение проводить различия между тем, что кто-то говорит или делает, и вашими реакциями или суждениями; вместо осуждения говорить «А я бы сделал так...»
- *Самораскрытие*: умение ценить искренность и создавать доверительные взаимоотношения; умение выбрать момент, когда можно без всякого риска обсудить ваши сокровенные чувства
- *Проницательность*: выявление моделей вашей эмоциональной жизни и реакций; распознавать аналогичные модели у других людей
- *Личная ответственность*: умение брать на себя ответственность; осознавать последствия своих решений и поступков; принимать свои чувства и настроения; доводить дела до конца согласно обязательствам (например, в отношении учебы)
- *Уверенность в себе*: умение заявлять о своих заботах и переживаниях без раздражения и заинтересованно
- *Групповая динамика*: сотрудничество; понимание, когда и как надо вести за собой, а когда быть ведомым
- *Разрешение конфликтов*: как честно бороться с другими детьми, родителями, учителями; модель «победа/победа» для обсуждения компромиссов

Приложение Е.

Социальное и эмоциональное обучение: результаты

Программа развития ребенка

Эрик Шэпс, Центр по изучению развития, Окленд, штат Калифорния:

Проверка в школах Северной Калифорнии, классы К-6; оценка независимых наблюдателей, сравнение с контрольными школами.

Результаты

- Более ответственные
- Более уверенные в себе
- Более просоциальные и готовые помочь
- Лучше понимающие других людей
- Более тактичные и заботливые
- Более просоциальные стратегии разрешения межличностных проблем
- Более гармоничные
- Более демократичные
- Более умелое разрешение конфликтов

САСМ

Марк Гринберг, проект «Ускоренный курс», Университет штата Вашингтон.

Проверка в школах Сиэтла, 1–5-е классы; оценки выносились учителями, отобранными для сравнения контрольных учащихся из числа 1) обычных учащихся, 2) глухих учащихся, 3) учащихся, получающих специальное образование.

Результаты

- Улучшение социальных и когнитивных навыков
- Улучшение эмоционального состояния, осознания и понимания
- Лучший самоконтроль
- Более удачное планирование при решении когнитивных задач
- Дети больше думают, прежде чем начать действовать
- Более успешное разрешение конфликтов
- Более позитивная атмосфера в классе

Учащиеся с особыми потребностями

Улучшившееся поведение в классе с точки зрения:

- Выносливости к фрустрации
- Уверенных навыков общения
- Ориентации на задание
- Навыков и умений, присущих их сверстникам
- Сопереживания
- Общительности
- Самоконтроля

Улучшение понимания эмоционального состояния

- Осознание
- Называние эмоций
- Сокращение числа самоотчетов о печали и депрессии
- Уменьшение тревожности и ухода в себя

Сиэтлский проект социального развития

Дж. Дэвид Хокинс, группа исследования социального развития, Университет штата Вашингтон.

Проверка в начальных и средних школах Сиэтла по результатам независимого тестирования и объективным критериям в сравнении с не участвовавшими в программе школами.

Результаты

- Более позитивная привязанность к семье и школе
- Мальчики менее агрессивны, девочки менее склонны к самоуничтожению
- Меньшее число временных исключений и исключений учащихся с низким уровнем успеваемости
- Меньше случаев приобщения к употреблению наркотиков
- Меньше правонарушений
- Более высокие баллы по результатам стандартизованных тестов для оценки достижений

Йельско-ню-хейвенская программа стимулирования развития социальной компетентности

Роджер Вайсберг, Университет штата Иллинойс в Чикаго.

Проверка в средних школах Нью-Хейвена, в 5–8-х классах по результатам независимых наблюдений и отчетов учащихся и учителей в сравнении с контрольной

группой.

Результаты

- Улучшение навыков решения проблем
- Большая вовлеченность в общение с равными себе
- Большее сдерживание побуждений
- Улучшившееся поведение
- Большая успешность в межличностных отношениях и большая популярность
- Возросшее умение справляться с трудностями
- Возросшее мастерство решения межличностных проблем
- Умение лучше справляться с тревожностью
- Сокращение числа случаев делинквентного поведения⁶⁸
- Развитие навыков разрешения конфликтов

68 Делинквентное поведение — антиобщественное, противоправное, воплощенное в поступках индивида (действиях или бездействии), наносящих вред как отдельным гражданам, так и обществу в целом. *Прим. ред.*

Программа творческого подхода к разрешению конфликтов

Линда Лантьери, Национальный центр по реализации программы творческого подхода к разрешению конфликтов (инициатива организации «Педагоги за социальную ответственность»), город Нью-Йорк.

Проверка в школах Нью-Йорка, классы К-12, по оценкам учителей до и после программы.

Результаты

- Меньше хулиганских действий в классе
- Меньше словесных оскорблений в классе
- Атмосфера насыщена большей заботливостью
- Большая готовность к сотрудничеству
- Большая эмпатия
- Лучшие навыки общения

Проект улучшения социального осознания и решения социальных проблем

Морис Илайес, Университет Ратгерса.

Проверка в школах Нью-Джерси, классы К-6, по оценкам учителей, суждениям ровесников и школьным отчетам в сравнении с неучаствовавшим контингентом.

Результаты

- Большая чуткость к чувствам других людей
- Лучшее понимание последствий своего поведения
- Возросшая способность «правильно понимать» межличностные ситуации и планировать соответствующие действия
- Более высокая самооценка
- Более просоциальное поведение
- Сверстники обращаются к ним за помощью
- Лучше справились с переходом в среднюю школу
- Менее антиобщественное, менее вредящее им самим и вносящее беспорядок с

общественной точки зрения поведение, даже при продолжении наблюдения за ними в средней школе

- Большое развитие способности усваивать знания
- Лучший самоконтроль, социальное осознание и принятие социальных решений в классе и вне класса

Благодарности

Моя жена, Тара Беннетт-Гоулман, психотерапевт, была моим полноправным творческим партнером в период, когда замысел книги еще только формировался. Ее чуткость к эмоциональным потокам, пронизывавшим глубины наших мыслей и взаимодействия, открыла мне целый мир.

В первый раз я услышал выражение «эмоциональная грамотность» от Эйлин Рокфеллер Гроувалд, которая основала Институт пропаганды здоровья и одно время возглавляла его. Давнишний случайный разговор пробудил мой интерес и положил начало научным исследованиям, которые в итоге и составили содержание этой книги.

Благодаря помощи Института Фетцера я располагал достаточным временем для более полного выяснения того, что такое эмоциональная грамотность. Я благодарен главе института Робу Леману за поддержку, на начальном этапе имевшую для меня решающее значение, и Дэвиду Слайтеру, руководителю программы из того же института, за постоянное сотрудничество. Не кто иной, как Роб Леман, уже в самом начале моих исследований убедил меня написать книгу об эмоциональной грамотности.

Более всего я чувствую себя обязанным сотням исследователей, которые годами делились со мной открытиями и данными, проанализированными и обобщенными на страницах книги. Я благодарен Питеру Саловею из Йельского университета за концепцию эмоционального интеллекта. Большой объем информации я получил, будучи причастным к текущей работе многих научных работников в сфере образования, а также практиков, занимающихся первичной профилактикой: они находятся в авангарде зарождающегося движения за эмоциональную грамотность. Их практические усилия по развитию социальных и эмоциональных навыков у детей и преобразованию школ в учреждения с более человеческой атмосферой служили для меня источником вдохновения. Среди них: Марк Гринберг и Дэвид Хокинс из Университета штата Вашингтон; Эрик Шепс и Кэтрин Льюис из Центра исследований развития детей в Окленде, штат Калифорния; Тим Шрайвер из Йельского центра по изучению детей; Роджер Вайссберг из Университета штата Иллинойс в Чикаго; Морис Илайес из Института Ратгерса; Шелли Кеслер из Института педагогики и образования имени Годдарда в Боулдере, штат Колорадо; Чеви Мартин и Карен Стоун Маккаун из «Новой школы» в Хиллсборо, штат Калифорния; Линда Лантьери, директор Национального центра творческого разрешения конфликтов в Нью-Йорке и Кэрол А. Куше из Организации по исследованию и программам развития детей, Сиэтл.

Я чувствую особую благодарность к тем, кто просмотрел и сделал замечания по разделам рукописи этой книги, в числе которых: Говард Гарднер из аспирантуры на факультете педагогики Гарвардского университета; Питер Сейлови с кафедры психологии Йельского университета; Пол Экман, директор лаборатории по изучению

взаимодействий между людьми в Университете штата Калифорния в Сан-Франциско; Майкл Лернер, директор Центра общественного благополучия в Болинсе, штат Калифорния; Денис Прэджер, в те годы руководитель программы здравоохранения в Фонде имени Джона Д. Кэтрин Т. Макатур; Марк Герзон, директор предприятия общественного пользования, Боулдер, штат Колорадо; Мэри Шваб-Стоун, доктор медицины, Центр по изучению детей при медицинском факультете Йельского университета; Дэвид Шпигель, доктор медицины с кафедры психиатрии медицинского факультета Стэнфордского университета; Марк Гринберг, руководитель программы «Ускоренный курс» в Университете штата Вашингтон; Шошона Зубофф, Гарвардская школа бизнеса; Жозеф Леду, Центр неврологии в Нью-Йоркском университете; Ричард Дэвидсон, директор лаборатории психофизиологических исследований в Университете штата Висконсин; Пол Кауфман, «Психика и средства выражения», Пойнт-Рейес, штат Калифорния; Джессика Брэкман, Наоми Волф и особенно Фей Гоулман.

Ценную научную консультацию мне предоставили Паж Дюбуа, ученый-специалист по Греции из Университета в Южной Калифорнии; Мэттью Капштейн, специалист в области философии этики и религии в Колумбийском университете, и Стивен Рокфеллер, биограф Джона Дьюи в колледже Миддлбери. Джой Нолан собрала короткие и яркие описания эпизодов, насыщенных эмоциями; Маргарет Хау и Аннетт Спыхалла подготовили материал приложения о результатах внедрения в школах учебных курсов эмоциональной грамотности. Сэм и Сьюзан Харрис предоставили необходимое оборудование.

Мои редакторы в «Нью-Йорк таймс» в течение последних десяти лет оказывали мне всяческую помощь в исследованиях, предоставляя сведения об открытиях в области эмоций, которые впервые публиковались на страницах газеты и послужили ценным источником информации для данной книги.

Тони Бёрбенк, мой редактор в издательстве Bantam Books, проявлял профессиональный энтузиазм и остроту восприятия, которые усиливали мою решимость и мышление.

А Тара окружила меня атмосферой теплоты, любви и понимания, питавшей этот проект.

Об авторе

Статьи доктора философии Дэниела Гоулмана посвящены наукам о мозге и наукам о поведении. Написанные для «Нью-Йорк таймс», они благодаря системе распространения появляются в печати по всему миру. Гоулман преподавал в Гарварде (где получил степень доктора философии) и был старшим редактором журнала «Современная психология». Его перу принадлежат книги «Роковые ложные верования», «Простые истины», «Созерцательный ум», «Работа с эмоциональным интеллектом», он является соавтором книги «Творческий дух».