

Заморен С. И.

3 26 Игровая терапия. Совсем не детские проблемы - СПб.: Речь, 2002.-135 с. ISBN 5-9268-0122-2

Автор книги - актер и психолог - описывает свой опыт групповой игровой психотерапии с детьми, а также сопутствующей ей индивидуальной работы с родителями. В книге представлены теоретический анализ феномена игры и принципов игровой терапии, примеры из личного и профессионального опыта автора, оригинальные методики работы.

СОДЕРЖАНИЕ

I Д. Н. Исаев. Предисловие

Предисловие автора

I. Глава I. Что такое детство

II. Глава II. Учимся разговаривать с детством

Глава III. Не забывайте себя

Заключение

Литература

ПРЕДИСЛОВИЕ

На рубеже XXI столетия очень многие люди переживают неудовлетворенность своей жизнью. Одни неудовлетворены своим социальным положением, другие испытывают недостаток средств. При этом большинство ничего не делая для себя, ожидает прихода волшебника или, как его сегодня называют, спонсора, чтобы он своими чарами (средствами) реализовал то, что сами жаждущие перемен сделать не могут или у них это не получается. В то же время существует большой слой населения, который может даже не понимать своего действительно неблагополучного положения в обществе и не предполагать возможности перемен к лучшему. Эти находящиеся в затруднительных обстоятельствах люди — дети. Да, именно они, о любви к которым мы сложили многочисленные тома признаний, на самом деле не получают от нас, взрослых, самого главного — заинтересованности и понимания. Им действительно во многих случаях неоткуда ждать помощи. И в то же время существуют подвижники, готовые изменить жизнь детей, раскрыть их недюжинные способности, исцелить психические недуги, помочь построить свое будущее.

Книга, лежащая перед Вами, читатель, о том, как предупредить пагубные последствия злоупотреблений, невнимания, отвержения, неправильного воспитания детей. Ее автор, необычайный, широко эрудированный и немало переживший человек, от природы награжденный Даром быть воспитателем, мыслителем, деятелем, обладает еще и колоссальным потенциалом человечности. Только сопричастный к судьбе подрастающего поколения способен понять самую главную его боль — недостаток понимания, отсутствие глубокого и искреннего сопереживания старших по отношению к тем, кого они сами призвали в этот мир взяв на себя труд помочь детям, он в меру своих сил восполняет большой долг взрослых перед ними — недостаточное воспитание душ детей.

Будучи актером с большой буквы, он пользуется примерами из мира искусства. Он использует мысль Ж. Л. Барро о делении артистов на тех, кто действует от себя, и тех, кто только воспроизводит роль персонажа, чтобы провести параллель между сказанным им о служителях сцены и различиями в воспитании детей. Обнаруженные автором у многих детей эмоциональная безграмотность, душевное невежество привели к тому, что он поставил цель понять происхождение этого дефекта и исправить его. Он категорически возражает против того, чтобы рассматривать взросление ребенка как удачное время только для его интеллектуального совершенствования, пренебрегая при этом эмоциональным развитием, якобы для того чтобы легко и максимально быстро подготовить к будущим жизненным трудностям. Для него тем более неприемлемо отношение к ребенку как к существу, не заслуживающему специального внимания семьи и общества. На страницах книги автор страстно доказывает необходимость понимания детства как особого мира, в котором человек существует более полутора десятка лет и в котором закладывается фундамент душевного здоровья. В книге не только констатируется это известное мнение, но и шаг за шагом раскрывается путь, по которому должны пройти все люди, участвующие в воспитании подрастающего поколения. Жизнь каждого ребенка должна проходить в атмосфере эмоционального комфорта. На страницах книги с большим пониманием описывается роль матери, чья любовь главным обря-зом генерирует тот самый заряд, без которого не сможет состояться человек. Опыт детских эмоций всю жизнь обогащает человека, делает его интересным для себя и для других, разнообразит его жизнь. Однако самое главное состоит в том, что из этого опыта каждый человек черпает для себя силу и уверенность, позволяющие ему успешно идти по жизни. Все же и этот благоприятный психологический климат в семье для ребенка недостаточен. И в дошкольном и в школьном учреждении дети могли бы иметь больше возможностей для развития, обогащения и совершенствования своих эмоций. Ребенок должен переживать соприкосновение с природой, общение со сверстниками, другими людьми, предметами искусства рука об руку с авторитетными для него взрослыми. Вместо назидательных слов и бесконечных

правил воспитателей он мог бы увидеть пример их восприятия положительных и негативных сторон жизни и эмоциональных реакций.

Не секрет, что окружающий ребенка мир наполнен тревогой. Родители боятся болезней, опасных знакомств, совращения своих детей. Педагоги страшатся дурного влияния непрошеных воспитателей «с улицы». Телевизор пугает настоящими и будущими войнами. В результате возникающее настроение ребенка не только не способствует его работоспособности, но и противодействует любому проявлению живого интереса к жизни. На страницах этой книги читатель найдет ответы на возникающие в связи с этим вопросы.

Атмосфера, в которой живет ребенок и подросток, создается в значительной степени тем, что он слышит от окружающих людей. Брань и угрозы, совращение и унижение окружающими людьми способны раздавить, унизить, лишить жизненной перспективы. Взрослые, не умеющие понять душу ребенка, не способные сопереживать чувствам ребенка, даже правильными словами не могут облегчить ему приспособление к незнакомой и пугающей жизни, к учебным и трудовым делам. Автор поставил своей целью помочь детям использовать в процессе психотерапии естественное для них занятие — игру для моделирования отношений с другими, реализации желаний и развития личности. Игра — не только средство борьбы с уже имеющимися депрессией, страхами, болями и соматическими заболеваниями, она еще более эффективна как профилактика невротических и поведенческих расстройств. В книге говорится об успехах многочисленных зарубежных и отечественных специалистов, применяющих в работе с детьми и их семьями психотерапию. Автор излагает большой накопленный им опыт по игровой психотерапии. На примерах из своей практики рассказывает, как игра позволяет ребенку сбросить напряжение, отреагировать на страхи и заботы. Показано, как она становится на пути школьной дезадаптации, отказа от речи, тревожного расстройства, заикания, облегчает состояние задыхающегося ребенка с бронхиальной астмой и течение других болезней.

Интерес представленного материала также и в том, что читателю становится известно обо всем происходящем во время игры. Обстоятельно, любовно и с большим уважением к маленьким людям передаются их игровые фантазии и действия. Покоряет доверие к ребенку, которому позволяют самому выбрать игру. В самостоятельной игровой активности ребенок получает представление о своем теле, признает себя как личность или начинает понимать ценность собственной жизни через воспитание себя своими близкими. Знакомясь с богатейшим миром детских фантазий, их сообразительностью и находчивостью, читатель невольно включается в процесс игры, сочувствует происходящему. Потрясает колоссальный творческий потенциал детей, рисующих на свободную тему в процессе отыгрывания своих переживаний. После знакомства с этой гуманной миссией автора верится в то, что после серии игровых дней с таким замечательным другом ребенок станет более живым, радостным, преодолевшим свои недуги.

Никакая, даже самая интенсивная и продолжительная, терапия не сможет окончательно разрешить все проблемы ребенка, если родители не будут участвовать в этом процессе. Здесь приведено очень подробное изложение особенностей взаимодействия психотерапевта с семьей. Родители получают возможность узнать все особенности личности своего ребенка и вникнуть в его трудности, а также поучастовать в их разрешении. Благодаря сеансам психотерапии меняются и сами родители. Они лучше понимают взаимоотношения с детьми, становятся более уверенными и понимающими воспитателями. Появляется терпимость к поведению ребенка и усиливается критика к своему стилю воспитания.

Большой заслугой автора является то, что он предложил несколько новых оригинальных психотерапевтических техник, которые для детей являются игровыми занятиями. В данной книге можно познакомиться с этими подробно описанными «лечебными играми».

Нельзя также обойти вниманием представленное обсуждение с детьми «запретных» тем. Автор подробно останавливается на том, что следует, а что не следует скрывать от детей. Он убедительно показывает, какой вред наносят детям неоткровенные родители. Им отмечается также необходимость дифференцированного — в зависимости от возраста и пола — воспитания. В противном случае требования воспитателей, не соответствующие возможностям ребенка, могут привести к резкому снижению самооценки, повысить эмоциональное напряжение, спровоцировать дезадаптацию. Помимо этого, указывается также на то, какие следует принимать меры при детских капризах, расстройствах сна, других эмоциональных и поведенческих расстройствах.

Эта интересная и полезная книга заслуженного артиста России, доцента Сергея Ивановича Заморева предназначена широкому кругу читателей и в первую очередь — заинтересованным родителям. Она может быть рекомендована и профессионалам: психотерапевтам, неврологам, педиатрам, психологам и педагогам.

Доктор медицинских наук, профессор Д. Н. Исаев

ПРЕДИСЛОВИЕ АВТОРА

Много лет назад все началось для меня с книжки, которая называется «Гимнастика чувств»¹. Она написана моим учителем, Сергеем Васильевичем Гиппиусом, племянником известной поэтессы Зинаиды Гиппиус. В свое время это была первая и пока единственная попытка создания методологически обоснованного учебника для студентов актерского факультета театрального вуза, в котором речь шла о подготовке психофизического аппарата будущего актера. Книга интересна тем, что это обобщение собственного опыта работы Сергея Васильевича в театре, в театральном институте и того, что написано о профессии лучшими мастерами сцены.

Это уникальная авторская методика актерского тренинга. Но у этой книжки есть еще одна особенность — она была написана на нашем актерском курсе (ЛГИТМиК, кафедра проф. Б. В. Зона, класс и/о проф. Т. Г. Сойниковой и доцента С. В. Гиппиуса, выпуск 1962—1966 гг.). То есть мы для почтенного автора были теми самыми «кроликами», на которых проверялась и отрабатывалась технология тренинга.

Сосредоточенное (концентрированное) и рассредоточенное внимание, умение расслабляться (владение мышечным аппаратом, выявление мышечных «зажимов»), умение работать с собственной эмоциональной памятью (владение навыками конструирования цепочки эмоциональных реакций), работа со своими индивидуальными особенностями (осознание своих проблем, разрешение внутренних конфликтов, эмоциональных «блоков») и, наконец, работа с фантазированием, воображением и, собственно, работа с памятью (зрительной, слуховой и т. д.) — вот, пожалуй, то, чему посвящена эта работа.

Книга, которую я имею честь представить современному читателю, касается тех же тем, но все-таки она написана на десятилетия позже и в соответствии с совсем другими задачами. Тем не менее было бы странно, если бы я ничего не сказал о Театре, об этом удивительном и волшебном явлении, которое может быть настоящей школой человеческих чувств, а может быть убогим и бедным, нищим и беспомощным. Театр может лечить людей, а может их беспощадно искалечить.

Существует множество видов массовых зрелищ (кино, цирк, стадион, концертный зал), но только в драматическом театре у зрителя есть возможность прямо связывать происходящее на сцене со своими переживаниями, со своим жизненным опытом. Вряд ли кому приходит в голову воспринимать происходящее на сцене как реальность, но это может завораживать. И очень глубоко.

Во все времена человек любил, ревновал, боролся за власть, предавал, боялся, смеялся, плакал. И, конечно, Театр, где есть, как говорит К. С. Станиславский, «истина страстей и правдоподобие чувств», будет существовать, пока человек будет стремиться понять себя.

Возможно поэтому театральное действие всегда притягивало и притягивает к себе людей. И Театр не может не влиять и на тех, кто в нем работает. Задаю себе вопрос, почему я потерял многих своих товарищ по профессии, умерших в самом, казалось бы, расцвете творческих сил? Пытаюсь понять, можно ли профессионально и на максимально высоком уровне заниматься творчеством и при этом беречь свою психику, свое душевное и физическое здоровье от срывов, «переломов» и травм. И, не стараясь упрощать тему, прихожу к выводу, что многих трагедий можно было бы избежать.

Мечников, великий русский ученый, считал, что в большой степени люди убивают себя сами, создавая себе тот или иной режим жизни, работы, питания, отдыха и т. д.

Есть очень много примеров, когда люди, обладающие от природы малым запасом прочности, смогли прожить долгую и плодотворную жизнь (Суворов, Кант, Гете и др.). Совсем это не простой вопрос.

Жизнь человеческая гораздо богаче, шире, интересней любых размышлений о ней и тем более любых «построений» и, естественно, далеко не всегда зависит от сделанной или не сделанной зарядки или выпитой лишней рюмки водки. Кстати, можно было бы привести много примеров тому, что алкоголики (казалось бы законченные) доживают в полном здравии до глубокой старости и, наоборот, люди, под наблюдением опытных врачей и тренеров занимающиеся своим физическим и нравственным здоровьем, умирают в молодости от инфаркта.

Тем сложней эта тема, когда дело касается актерской деятельности, которая вся построена на глубинном взаимодействии мотивов человеческого поведения. Не могу не привести пример из профессиональной жизни замечательного английского актера Лоуренса Оливье, который, будучи уже зрелым мастером, играя роль Гамлета, после каждого спектакля для поправки здоровья на неделю-полторы отправлялся в психиатрическую лечебницу. Или, наоборот, Александру Яблочкину, прекрасную актрису своего времени, прожившую очень долгую жизнь, из которой восемьдесят лет — на сцене. Думаю, что это принципиально различные подходы к актерскому творчеству, к процессу перевоплощения. Если в первом случае художник, артист проникает в самую суть, в самое нутро мотивов человеческих поступков, то во втором случае можно говорить больше о внешних их проявлениях.

Жан Луи Барро делит (конечно, с долей юмора) артистов на собственно актеров (действующих как бы от себя) и на комедиантов (кто строит роль из характерных особенностей персонажа).

¹ Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. СПб.:

Есть и еще факторы, делающие профессию «актер» не просто вредной, но и опасной для психики. Актер должен быть юзов к работе независимо от своего настроения, самочувствия, погоды и фактов своей биографии (смерть близкого человека, например).

Мне доводилось общаться на сцене с партнерами, которые играли комедийные роли после только что произошедшей личной трагедии. Такая профессия.

Много лет назад, еще учась в театральном институте, я заразился идеей, что учиться профессии драматического актера надо с детства. Тем не менее нередко участие во всякого рода драматических «Кружках», театральных студиях приносит больше вреда, чем пользы, поскольку дает только видимость умения видеть, слышать — воспринимать происходящие события непосредственно, как в первый раз. Мне стало понятно, почему преподаватели предпочитают подбирать учеников на профессиональные актерские курсы из числа молодых людей, «не испорченных» штампами игры на самодеятельной сцене и заученностью речевых интонаций.

Но совершенно ясно и другое — к этой жестокой и тяжелой профессии надо себя готовить. И готовить — всерьез. И не только в стенах театрального вуза. И не только в студенческие годы. А, конечно же, заходя. И, конечно, отдавая себе отчет, что любые игры с психикой, с эмоциями требуют осторожности и понимания. Проще говоря, профессионализма.

Совершенно очевидно, что еще не выработано критериев, по которым следует отбирать для обучения молодых людей, желающих стать профессиональными актерами. Тем не менее есть личностные особенности, позволяющие опытному педагогу предугадать, способен ли тот или иной молодой человек к актерскому творчеству, способен ли он создавать своим телом и из своего тела «другое Я».

Если исходить из теории формирования личностных радикалов, то из всех возможных типов, где можно было бы предугадать склонность к актерству, отчетливо выделяются пять: лабильный, тревожно-мнительный, астенический, демонстративно-гиперкомпенсаторный, инертно-импульсивный. Всем перечисленным типам свойственна значимость проявления переживаний и демонстративность, а также нарциссическая направленность личности и нестабильная либо заниженная самооценка.

Особенности «личностных радикалов», акцентуаций и личностных профилей подробно описаны в отечественной и зарубежной литературе¹. Важно отметить, что склонность к актерскому творчеству, к «игре в другого человека», к созданию иной «жизни человеческого духа», есть особый вид творчества, где присутствует феномен в той или иной степени депривации, отвержения самого себя, собственной личности. Актёр создает иную биографию, иную жизнь.

Жан Луи Барро, говоря о работе театрального актера, как-то выразился, что это «самая глупая профессия, но самое трудное ремесло». И не просто способность, а умение выстроить цепь непосредственных и органичных и, конечно же, зрелищно интересных эмоциональных реакций становится одним из главных профессиональных качеств. А это, с моей точки зрения, предполагает не просто владение ремеслом, а воспитание культуры эмоций и чувств, осознание своих собственных душевных проблем, возможностей и особенностей.

Пренебрежение же знаниями о самом себе, неумелое использование механизмов собственной психики, как правило, безжалостно мстит прежде всего душевному здоровью. Значит, задача состоит в том, чтобы научиться распознавать свои и чужие переживания, научиться воспринимать мир, любить себя и других.

И как много мы теряем, когда превращаем нашу жизнь в цепь нажитых привычек, стереотипов, думая, что мы таким образом оберегаем себя от стрессов, от ударов судьбы. На самом же деле именно из-за нашего неумения реагировать на происходящие события непосредственно мы часто теряемся в нестандартной ситуации.

Если оставить в стороне различия культурных традиций, то и на Востоке (в Индии, например), и на Западе (где-нибудь во Франции), и у нас по всей многонациональной Руси способы и методы работы с механизмами памяти, воображения, восприятия, внимания сходны, хоть и служат разным целям. В конечном счете, все мы люди и все мы похожи.

Однажды, много лет назад, я пришел в начальную школу вести предмет, который мы назвали ИГРОТ-РЕНИНГ, а в фондах тогда еще Ленинградской Публичной библиотеки обнаружил нетронутые десятилетиями книги и брошюры о воспитании детской души, написанные задолго до 1917 года. В конце XIX века не было еще нейролингвистического программирования, не знали еще Учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности, не было ни достижений в области психоанализа и психотерапии, ни технологии проникновения в человеческий мозг, но было бережное отношение к ребенку, к его душе со стороны традиционной русской педагогики.

Начал изучать детей и очень скоро почувствовал (а потом — понял), что ни о каком «тренинге» и говорить невозможно. Слишком очевидно, что к концу XX века психическое здоровье наших детей подвер-

¹ Leonhard K., 1964, 1968; Личко А. Е., 1977; Исаев Д. Н., 1983, 1985, 2000; Эй-демилл-ф Э. Г., 1994.

гается огромному риску. И тогда я пошел учиться в Санкт-Петербургскую медицинскую академию последипломного образования, где получил профессию медицинского психолога. И когда открыл этот удивительный мир детства, стал совсем иначе относиться к своим детским воспоминаниям и переживаниям, к своим «комплексам». И совсем иначе стал смотреть на своих собственных детей.

С детства мы усваиваем необходимые представления о том, что есть добро, а что есть зло, что есть глупость, а что есть проявление ума, что — здоровье, а что — болезнь, поскольку без этого сообщность людская не может выжить. Но с детства же в нашу жизнь входят и некие абстрактные символы, которые сопутствуют нам всю жизнь.

Это вытекает из логики существования любой общественной системы. Любое общество предполагает свой набор идеологических ценностей, которые становятся строительным материалом данной общественной системы. И часто общечеловеческие, вечные представления о добре и зле «преломляются», искаются и подменяются классовыми, клановыми, национальными, региональными, сегодняшними, коллективными, расовыми, семейными...

Весь опыт развития человечества показывает, как замечательно могут работать рычаги и механизмы манипулирования людьми в зависимости от политической и социальной конъюнктуры. Тем более нам всегда следует быть осторожными, когда речь идет о будущих гражданах, о маленьких детях. Именно об этом и пойдет речь в этой книге.

Мы так долго уверяли друг друга, что человек есть венец творения, что, даже не успев в это поверить, приняли это как само собой разумеющееся. И становясь родителями, воспитателями, педагогами, часто общаемся с маленькими детьми, как высшие судьи, хотя никому из нас неведомо, каким будет мир, когда вырастут наши дети, и как им предстоит жить в том, неведомом для нас мире.

Одним из факторов, воздействующих на формирование личности, можно назвать качество информации, которую получает ребенок. Система образования в нашей стране организована так, чтобы научить его думать, соображать, решать задачи. Редко можно видеть, чтобы кто-то всерьез занимался эмоциональным (подчеркиваю слово «эмоциональным») комфортом детей, чтобы кто-то всерьез считался с их настроением, желаниями. И как часто они с тоской смотрят на нас, взрослых, и мечтают поскорей вырасти, чтобы не ходить в детский сад, в школу, не учить дурацких ненужных стишков и не делать прочих глупостей. А мы их все таскаем. То на фехтование, то на фигурное катание, то на дзюдо... и готовы весь день посвятить Заботам о ребенке вместо того, чтобы дать ему побольше Любви. А часто ли у него есть возможность прочувствовать, осознать, да просто вспомнить, что происходило с ним вчера, сегодня? Мы забываем, что мир меняется. С каждым днем. С каждым годом. С каждым поколением. У наших детей совсем другое детство. И наши «уроки» жизни могут им не пригодиться, наш опыт может быть им даже непонятен.

Есть магическая сила в этих словах: в первый раз. И совсем не зря утверждают, что даже в глубокой старости, на смертном одре можно воспринимать этот мир в первый раз. Может быть, именно это дало И. П. Павлову и силы, и гениальность превратить собственную смерть в объект научного исследования. Вот это: в первый раз умираю.

Всё, что здесь написано о детстве, это размышления человека, который уже много лет работает с детьми и в собственной биографии тоже — вышел из детства. Не надолго. Не навсегда. Я часто обращаюсь к своему детскому опыту, к своим детским впечатлениям. И не потому, что они верные, а потому, что они — мои.

Мне пять лет. У нас гостят родственники из Тулы: моя двоюродная сестра Татьяна с сыном Игорем, который на год младше меня, и еще одна двоюродная сестра Гая, ровесница моей родной сестры Ларисы. Они старше меня на целых восемь лет. Квартира у нас была большая, целых три комнаты, и однажды Гая и Лариса таинственно укрылись от нас с Игорем в «большой» комнате. Эта комната и сейчас называется так, потому что она на несколько квадратных метров больше двух других. Комната выходит на север, в ту пору еще не было центрального отопления, поэтому зимой здесь было холодно, да и летом в ней было не очень уютно и даже как-то загадочно. Мои две сестры полдня секретничали в ней и не пускали нас с Игорем, чем все больше и больше дразнили наше любопытство. Наконец, часов около четырех дня, они торжественно распахнули перед двумя малышами дверь и мы увидели, что полкомнаты отгорожено одеялами, простынями... И только одно небольшое окошко было в центре этого сооружения где-то на высоте лица взрослого человека. А посреди комнаты, прямо напротив этого окошка, стояли два приготовленные для нас стула. Все это было очень необычно. Чувствовалось, что сейчас произойдет нечто удивительное. Наконец закрытое белой бумагой окошко распахнулось, и появилась картина: зеленая трава, голубое небо и белые облака, а из-за картины неожиданно раздался голос, отдаленно напоминающий голос сестры, который произнес:

— Три поросенка и серый волк. Сказка...

И сказка началась. Задвигались фигурки Ниф-Нифа, Нуф-Нуфа и Наф-Нафа... Потом появился серый

волк, который очень захотел их съесть, а три беззащитных розовых существа пытались спасти себя в разных домах... Было очень страшно, когда волк полез в печную трубу... Но все кончилось хорошо. Для пороссят. А я... Когда я увидел после этого, потрясшего меня чуда, как сделаны эти фигурки, когда я понял, как, оказывается, просто создать движущийся мир, для которого нужны только бумага, цветные карандаши и ножницы, я заболел. Навсегда. Болезнь, которая называется Театр. Это слово на всю мою жизнь связалось со сказкой «Три поросенка и серый волк», которую показали мне мои сестры.

Глава I

ЧТО ТАКОЕ ДЕТСТВО?

ВЗРОСЛЫЕ НИКОГДА НИЧЕГО НЕ ПОНИМАЮТ

«Детей надо баловать! Тогда из них вырастают настоящие разбойники!» - говорит Атаманша в пьесе Евгения Шварца «Снежная королева» про свою единственную и любимую дочку. И поскольку эта слова говорит «отрицательный» персонаж, то и воспринимаются они как один из способов воспитания бандитов и разбойников. А если мы обратимся к этой сказке непредвзято, то увидим, что речь идет, может быть, о самом обаятельном персонаже - о Маленькой Разбойнице. От доброй и беззаветно любящей своего младшего брата Герды ее отличает очень важное качество — уверенность, напрямую связанная с материнской защитой. И тогда все становится на свои места. А у Герды и Кая нет родителей, есть только старенькая бабушка. И Герда как старшая сестра принимает на себя всю ответственность за судьбу брата.

«Все мы вышли из детства», - сказал выдающийся сын Франции, летчик и писатель Антуан де Сент-Экзюпери. И раз это сказал человек выдающийся, попробуем ему поверить. Но зададим себе вопрос - а что это значит? Из какого детства? Экзюпери, к примеру, родился и провел первые годы в замке, принадлежавшем его далеким предкам. Ухоженный сад, пение птиц, ласковый климат Франции, забота родителей и гувернеров, отличное питание и прекрасное образование, может быть, сохранили в нем чувство благодарности судьбе и ностальгию по этому периоду жизни. И потом, в самые тяжелые минуты, быть может, именно эта память помогла выдержать трудности тяжелейшей профессии военного летчика и при этом сохранить душу для творчества, с которым он вошел в мировую литературу? Может быть. А теперь обратимся к первому попавшемуся ребенку. Да нет! Зачем так далеко - к ребенку? Спросите себя, дорого ли вам ваше детство, а если дорого, то чем? Что наиболее интересного вы для себя несете сквозь вашу трудную жизнь? Какие воспоминания греют вас в трудную минуту? Да и какая она, эта трудная минута? Какие приобретенные навыки помогают вам выдерживать удары судьбы? Позволю себе согласиться с этим замечательным французом, только постараитесь иметь в виду, что детство далеко не всегда вызывает радостные воспоминания. Это может быть глубокий след от большой трагедии или несправедливость остается с нами на всю жизнь. А мы, вольно или невольно, зависим от своих воспоминаний, впечатлений, представлений.

Темперамент, характер, спектр переживаний, система отношений и особенности поведения, основы морали, то есть все, что составляет основы личности, закладывается в первые пять лет.

Самая загадочная пора, которую переживает каждый из нас, собственное детство. Первые впечатления от встречи с внешним миром. Начало жизни, первые шаги и первые слова...

И почему же мы боимся баловать, ласкать своих детей, давать им возможность чаще испытывать радость и наслаждение от жизни? Ведь наступит время, когда они отплатят благодарностью за свое действительно счастливое детство. А если не дать малышу в первые годы почувствовать удовольствие от жизни, уверенность и собственную значимость, то получим (и, к сожалению, получаем) недоразвитие и ущемление личности. А в результате вырастает человеческое существо, которое вступает в жизнь без веры, без любви и с очень малой надеждой.

Что же это такое — развитие ребенка? Речь может идти о развитии психомоторной сферы (Сикорский А. И., 1884; Бехтерев В. М., 1903—1907; Озерецкий Н. И., 1938), о развитии системы условных рефлексов и эмоционального реагирования (Павлов И. П., 1951), о системе отношений (Мясищев В. Н., 1969) и др. К примеру, в учении Стэнли Холла (1889), одного из основателей педологии, психическое развитие ребенка рассматривается как повторяющийся процесс исторического развития; ребенок, по мнению автора, в своем психическом развитии последовательно проходит филогенетические стадии. З. Фрейд (1922) считает, что развитие ребенка определяется направленностью энергии влечений, названной им либидо. Его дочь, А. Фрейд (1943), рассматривает психическое развитие ребенка в контексте психологии Я как процесс отделения его от матери путем формирования различных защитных механизмов, позволяющих функционировать в окружающем мире.

В контексте развития человеческой сексуальности и деления ее на фазы чаще других обсуждаются теории Д.-В. Винникота (1965) и М. Малер (1975). В любом случае речь идет о периодизации развития ребенка и о выделении в онтогенезе качественно своеобразных ступеней психического развития.

В средние века вплоть до XIX века в европейской культуре ребенок до трех лет вообще воспринимался

как вещь, как нечто, что еще не человек. Франсуаза Долго пишет: «Ребенок остается объектом. Пройдет немало времени, прежде чем он будет признан как субъект. Монтень достаточно равнодушно замечает, что он потерял двух (а не двоих. — С. 3.) детей так, как если бы он сказал: «Я потерял двух моих собак или двух котов»¹.

Долго отмечает, что к XX веку в Европе сложились три основных подхода к пониманию детства:

- детство как период подготовки к взрослой жизни («традиция взросло-центризма»), то есть этап онтогенетического развития индивида между рождением и включением во взрослую жизнь; в этом контексте детство представляет собой период младенчества, раннее детство, дошкольный возраст и младший школьный возраст как начало входления в сферу социальной активности;
- детство как особый мир, особое состояние, особое строение тела, особый период жизни, связанный не только с формированием фундамента личности, но имеющий свои, неповторимые в дальнейшей жизни, черты;
- детство как период совсем незначимый, неважный, отвергаемый, дикий, растительный, который еще даже и не есть человеческая жизнь.

Как более или менее достоверно описать состояние в гипнозе? Как выразить увиденное и пережитое во сне? Даже если пытаться описать или пересказать это сразу после сна, все равно это всего лишь след, переработанный сознанием, отфильтрованный или приукрашенный. Можно с достаточной степенью достоверности описать физиологические процессы, происходящие в человеческом мозге, но когда дело касается человеческих ощущений и переживаний, мы всегда сталкиваемся с субъективностью. Тем не менее, всю свою историю человек пытается исследовать эту, может быть, самую таинственную область, это космическое пространство человеческой души, наполненное впечатлениями и образами, отпечатками реальности и фантазиями.

Любой контакт с внешним миром характеризуется многомерностью и обуславливает раздражение различных воспринимающих нервных структур, то есть различных органов чувств, которые определяют границы опасности или удовольствия, связанные с инстинктами. Зрение создает видимую картину пространства, дает представление о расстоянии, размере, объеме, цвете и формирует зрительную память. Слух воспринимает звуковые частоты и обобщает весь получаемый набор звуков. Кроме этого, у нас есть обоняние, где восприятие различных запахов происходит при вдыхании (дыхании), вкус, главной функцией которого является определение приятного и неприятного, полезного и вредного для жизни и, конечно, осязание, самая архаичная, базовая инстанция в системе механизмов восприятия. Она наиболее развита и имеет «выходы» во все части тела, во все органы, связанные с внешним миром. Нервные окончания, воспринимающие информацию на уровне осязания, есть одна из самых важных составляющих всего кожного покрова. Достаточно вспомнить, что кожа формируется еще в эмбриональный период из нервной трубки, и уже на этой стадии развития спина от затылка до копчика становится первым воспринимающим «экраном». Осязание определяет положение и перемещение тела в пространстве, границы личности, физические и сексуальные контакты и всю систему взаимодействия и общения с внешним миром. Осязание — неотъемлемая часть всех иных воспринимающих структур и интегратор всех остальных органов чувств.

Мне было два с небольшим, когда мы отправились в Тулу к сестрам моего отца. Мама, бабушка и я. Было лето сорок седьмого, совсем недавно окончилась война. Конечно, я мало про это понимал, но спящих вповалку на вокзальном полу людей запомнил навсегда. А бабушка говорила, что спать на полу нехорошо, вредно... Потом была ночь в душном и тесном вагоне, где люди спали и сидя, и лежа, кто как мог и где мог... Позже мама рассказывала, что среди ночи я стоя просить супу. Этого память не сберегла. А сидение на синем эмалированном горшке посреди ночного купе помню хорошо. Но самое сильное впечатление от этой дороги было впереди, когда утром дядя Шура, папин брат, встретил нас на вокзале и на мотоцикле с коляской повёз через город. Помню ужас. Нет, не треска мотоцикла я испугался, не проносящихся мимо деревьев и домов. Когда поездка окончилась и меня высадили из коляски мотоцикла, мне показалось, что сейчас все дома на улице, все камни на мостовой, все проходящие мимо люди, — всё это начнёт падать, куда-то полетит... Все свои два с небольшим года я прожил в городе, который стоит на совершенно ровном месте. Я никогда не видел никаких холмов, а тут... улица, которая спускается с горы, а с другой стороны уходит куда-то в небо... Надо что-то делать, куда-то бежать, спасаться... Почему мама смеётся? Разве она не видит, что мы сейчас полетим вниз?

Почему люди вокруг не хотят понять, что они сейчас упадут? Мне хочется присесть на корточки, взяться рукой за землю, но мама не слышит меня... Я плачу. Тогда она берёт меня на руки. Становится ещё страшней, но мама никуда не падает... Значит, всё хорошо...

Любой сигнал, поступающий в центральную нервную систему, так или иначе, воспринимается через призму потребности в безопасности и/или удовольствии.

¹ Fr. Dolto. «La cause des enfants» («На стороне ребенка»). Париж, 1985. С. 15-16.

Представление есть совокупность впечатлений, пропущенных через чувственный опыт. Впечатления могут быть прямыми, пережитыми субъектом в полном объеме, а могут быть представлены в памяти в опосредованном виде как некие аналоги чувственного опыта. Подобным материалом для опыта ребенка могут быть рассказы взрослых и других детей. Это могут быть мультфильмы или картинки, дающие представление о мире, явно отличающееся от реального. Это могут быть книжки. Даже посещение зоопарка может дать искаженное представление о животном, которое в природе живет совсем иначе.

Опосредованное восприятие поступающей информации приводит к тому, что набор впечатлений не успевает переработаться в чувственный опыт, а у ребенка складывается искаженное представление об окружающем мире. Анкетирование, произведенное в 1972 году среди детей старше шести лет, учащихся общественных школ Берлина, показало, что 98% из них никогда не видели реки в естественных, природных условиях, 87% — березы, 75% — живого зайца, 64% детей никогда не видели белки, 59% — злакового поля, 3% не видели улиток. В Бостоне, среди детей в возрасте 4-8 лет, 7% никогда не видели ворону, 66% — ежевику, 65% — утку, 61% детей не имели представления о картофельном поле, 57% не видели воробья, 50% — лягушку, 20% — бабочку.

Каждый из нас был ребенком. И в нашем теле, и в психической деятельности в зашифрованном виде хранится весь комплекс самых первых ощущений и впечатлений от встречи с этим миром.

При формировании второй сигнальной системы впечатление находит свое выражение в образе, в символе, являющем собой обобщенное представление об объекте. Исключительным, свойственным только человеческому существу, образом этот символ выражает себя в слове.

Любое произнесенное, прочитанное или услышанное слово вызывает чувственный образ, особенно если это слово произнесено или написано на родном языке.

Любой звук или вкусовое ощущение включают всю систему органов восприятия и вызывают в памяти более или менее «объемное» представление об объекте, в соответствии с приобретенным опытом и наличием в памяти той или иной чувственной информации. Иван Михайлович Сеченов писал об этом еще в 1863 году.

Слово «корова» может быть обобщенным представлением обо всех животных, которые ходят на четырех конечностях. В то же время этот символ может выражать всякое существо, которое дает молоко, а может воплощать в себе представление о существе, которое все время жует...

Чем полнее полученные представления об объекте, тем полней картина мира. Это очевидно. И тем «понятней» телу и всем механизмам защиты, как действовать в той или иной ситуации. Сознание наше — одноканально. При этом наибольшая часть получаемой информации проходит по каналам восприятия вне сознания, то есть от 70 до 90%. Осмелюсь предположить, что то, что мы называем интуицией («шестым чувством»), есть способность организма, не включая сознание, перерабатывать весь набор полученной информации и выводить на уровень сознания только «решение». Часто это происходит во сне, в покое, в периоды или моменты, когда внимание рассредоточено, то есть не зафиксировано на каком-либо конкретном действии или объекте. Достаточно вспомнить, что Д. И. Менделеев, проделав огромную работу по созданию системы химических элементов, собственно таблицу свою «сложил», увидел во сне. А где, как не в ванне, то есть в ситуации мышечной расслабленности, Архимед воскликнул: «Эврика!» — и сделал открытие, на тысячелетия определившее развитие мировой науки?

«Не позволяй душе лениться! Чтоб в ступе воду не толочь, Душа обязана трудиться И день, и ночь...» ... И день и ночь?.. Как получилось, что эта метафора замечательного поэта Николая Заболоцкого стала чуть ли не правилом для советского человека, девизом на всю жизнь? Действительно, как же можно было оставить в покое человеческую душу, не «охватив» ее, не накинув на нее идеологической петли, не заставив ее безостановочно «работать»?

«*ж^ума*» (греч. *psyche*, лат. *anima*), понятие, выражавшее исторически изменявшиеся возврения на внутренний мир человека; в религии и идеалистической философии и психологии — понятие об особой нематериальной субстанции, независимой от тела». Так говорит 3-е издание БСЭ. И далее. «Понятие Души восходит к анималистическим представлениям {см. Анимализм. БСЭ} об особой силе, обитающей в теле человека и животного (иногда и растения), покидающей его во время сна или в случае смерти. Это понятие отражает развитие мифологических, религиозных, философских и научных представлений о сущности человека, характеризуя становление предмета психологии. В истории философии понятие Души осмыслилось через противопоставление его понятию тела как вещи (Душа как динамическая сила), органическому телу (Душа как активное жизненное начало), понятию духа (Душа как индивидуальное проявление единой духовной субстанции или как созданное богом неповторимое личностное начало), внешним социальным формам человеческого поведения (Душа как внутренний мир человека, его самосознание)».

Можно спорить о том, материальна ли душа или это поток неведомой нам биологической энергии. Не в том дело. Важно, что она, то есть Душа, — есть! Или есть нечто, что мы подразумеваем под словом «ду-

ша».

И почему нельзя душе лениться? Да потому, что именно в моменты, как мы говорим, «лениости» (читай - в спокойном мироизрании) рождаются мысли, делаются открытия, приходят идеи. Не перестану утверждать, что иногда просто положить голову на стол и пальцем размазывать лужу чая на этом столе может быть полезней, чем все занятия с алфавитом и цифрами. Что это, как не пресловутая медитация? И я возвращаюсь к словам «Не позволяй душе...». Да почему не позволять-то?

Сколько десятилетий мы отвергали самоценность души, духовности! Считали это ненужным, второстепенным, третьестепенным. А ведь это и есть основа нашего общественного здоровья, нравственности, нашего умения отличить добро от зла, умения сопереживать. Мы еще долго будем помнить, что мы - дети единой системы. Не собираюсь давать никаких оценок. Так есть.

Система эмоционального реагирования ребенка — основа формирования отношений с внешним миром. Давно доказано, что уже на пятом месяце внутриутробного периода ребенок воспринимает изменения настроения матери, реагирует соответствующими изменениями ритма движений, сердцебиения или выражения лица. У семимесячного плода выделяются стадии сна и бодрствования, реакции на свет, звуки и тактильные сигналы. Можно различать первые координированные мимические движения губ, языка, глаз, кожи лба, щек и даже — улыбку. С первых мгновений после рождения, в момент самой сильной «катастрофы» появления на свет и отрыва от матери, включаются функции самостоятельного дыхания, и ребенок начинает выстраивать свою иерархию ощущений, впечатлений, переживаний и значимостей. В этой связи раннее детство, когда формируются система эмоционального реагирования, паттерны поведения, основы отношений и вторая сигнальная система, предстает как наиболее активный и конфликтный период в жизни человека.

В настоящее время доказано, что эмоции являются важнейшей формой психической деятельности. «Именно эмоции (первое звено в общей цепи приспособительных процессов) выступают как такие формы реакций, которые, сменяя друг друга, охватывают весь организм и позволяют ему „со спасительной быстротой“ отвечать на любые воздействия окружающей среды еще до установления их контактных параметров. Именно эмоции (один из наиболее демонстративных примеров соматовегетативных интеграций — скрупулезного согласованного течения централизованных и периферических процессов) детерминируют жизнедеятельность организма... Долгосрочная память — эмоциональная память»¹.

«Понятие эмоции (от лат. *emoveo* — потрясаю, волную) обозначает субъективные реакции человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей, проявляющиеся в виде удовольствия или неудовольствия, радости, страха и т.д.», пишет Большая Советская Энциклопедия; или, как утверждает словарь «Психология» под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского, это «психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта».

Детство пахнет. Его запахи возникают в памяти самым причудливым образом. Зеленый полосатый шар, который мама купила по дороге с работы, называется пузатым словом: арбуз. Он оказался неожиданно красивым внутри. Мясистое нутро, это множество и множество полных розовой жидкости пузырьков. Когда они лопаются, раздается легкий щелчок, почти писк, будто они живые... И плачут... И издают запах, от которого становится прохладно. Хочется воинить зубы в эти пузырьки еще и еще, чтобы розовая жидкость текла по губам, щекам, подбородку, по рукам до самых локтей, на колени, на стол... А потом хочется писать... Манная каша пахнет противно. Будто вдыхаешь песчинки или мелкие камешки...

Их много, этих запахов, приятных и неприятных, теплых, холодных, порой страшных, но... в моей памяти, среди прочих, навсегда остался еще один. Бабушка очень старенькая. Она плохо двигается и говорит, что плохо видит. Я не понимаю, что это значит. Как можно плохо видеть? Кажется, она играет со мной в игру, чтобы я помог ей достать то или это, написать моими совсем еще корявыми буквами кому-нибудь письмо от ее имени или налить воды. Иногда мне нравится эта игра и, оказывается, приятно быть полезным. Иногда это надоедает. Но бабушка пахнет иначе, чем мама, нем сестра, брат, кошка, нем я сам. Чуть сладковатый и сухой запах ее тела отличается от всех живых запахов. Я уже знаю, как пахнут пожелтевшая трава и осенние прелые листья. Я знаю, как пахнет мясо, которое немного полежало на кухонном столе. Это потом я узнаю, что такое гниение, умирание живых клеток и всего тела. Когда мама забеспокоилась, что большой палец на бабушкиной ноге покернел, я услышал слово «гангрена». Гангрена пахнет. Чем-то вязким и страшным, что забивается другим запахом — едким запахом камфарного масла. Эти два запаха, надвигающейся смерти и камфары, борются каждый день и каждую ночь. Почти год. И однажды... запах камфары исчезает, а сладковатый до тошноты запах, который, кажется, вдыхается не только носом, а глазами, ушами, ртом, всей кожей... заполняет всю квартиру. Это случи-

¹ Тополянский В. Д., Струковская М. В. *Психосоматические расстройства*. М: Медицина, 1986. С. 384.

лось под утро третьего сентября 1954 года.

За окном солнце, зелень, пыль, крики птиц и детей и тепло... И кладбище, где я уже был, потому что тут похоронен папа. Мой папа, которого я никогда не видел. Не знаю, как мог пахнуть папа, но знаю, как пахнет кладбище, где каждый день кого-нибудь хоронят, и всюду, хоть немного, слышится этот сладковатый запах, который обрушился на меня со смертью бабушки... А потом — тетя Валя, дядя Петя, Ольга Сельверстовна...

В моем детстве много запаха камфарного масла. Он всегда боролся с запахом смерти. И всегда отступал.

Существует прямая связь между механизмами переживаний и «различными телесными изменениями», то есть все внешние раздражения так или иначе отражаются в деятельности сердца и сосудов, в кровяном давлении, дыхании и проч. В. М. Бехтерев (1903/05), ссылаясь на исследования И. А. Сикорского, пишет: «При страхе сила вдоха и выдоха колеблется. Внимание сопровождается кратковременной остановкой или задержкой дыхания, в какой бы фазе оно ни оказалось. При „душевной боли“ выдох преобладает над вдохом и представляется активным, как при стоне, вызванном физической болью. „Тоска“, по исследованиям автора, приводит к задержке, угнетению и приостановке физиологических функций. Дыхание при этом оказывается поверхностным с малыми ординатами. „Печаль“ отличается меньшим подавлением функций. „Страх“ по своим проявлениям на пневмограммах напоминает проявление боли, но здесь дыхание то ускоряется, то замедляется: резко колеблется также глубина и сила вдоха и выдоха. При „стыде“ обнаруживается слабость дыхания: последнее поверхностно. Выдохание и здесь преобладает над вдоханием. Линия дыхательных движений представляется ломаной, что указывает на кратковременные остановки дыхания. При „радости“ дыхание становится более глубоким и ускоряется, что создает лучшие условия для обмена газов (состояние, противоположное тоске). При слезах изменяется дыхательный ритм, удлиняется выдох, на высоте же вдоха имеется пауза. „Умиление“ представляет собою как бы совмещение „печали“ и „радости“, вследствие чего и в дыхании обнаруживаются характерные особенности той или другой кривой. При „озабоченности“ в выдохании обнаруживаются постоянные активные задержки. В „душевной тревоге“ обращает на себя внимание большое разнообразие изменений дыхания. При „равнодушии“ дыхание неглубоко, медленно, выдох продолжителен»¹.

Кроме того, пишут В. Любан-Плоцца, В. Пельдингер и Ф. Крегер (1996), дыхание есть средство самовыражения. Дыхание отражает эмоциональные и аффективные процессы и раскрывает их надежнее, чем любая другая вегетативно управляемая функция: при печали глубина дыхания меньше, при радости — больше, боязнь сопровождается поверхностным и неравномерным дыханием.

Женщина сорока семи лет пришла к нам на консультацию по поводу постоянно пониженного настроения, усталости, одиночества и непонятной боли в левом бедре, хотя проведенные ранее обследования не обнаружили никакой патологии. Кроме того, «замучили частые головные боли». За пять лет до этого перенесла операцию по удалению злокачественной опухоли молочной железы. На первом же сеансе женщина вспомнила историю, которая произошла с ней в три года. Однажды она играла во дворе. Сидела на корточках около лужи с маленьким пластмассовым пупсиком и ванночкой, когда во двор въехала грузовая машина. Девочка успела отскочить в сторону, чтобы не оказаться под колесами, но пострадал пупсик. Грузовик переехал его. Девочка плакала так сильно, что мама решила купить ей точно такой же. Девочка его не приняла и больше с ним не играла. На сеансе женщина обнаружила, что ее личные телесные проблемы — боли в левом бедре, опухоль в левой груди и головные боли в точности воспроизводят повреждения, которые получил тот самый пупсик, попавший под колесо грузовика.

Н. И. Озерецкий (1934) пишет о том, что любое человеческое переживание сопровождается телесной реакцией: побледнением или покраснением кожи, расширением или сужением зрачков, изменением пульса и/или слезо-, пото-, слюноотделением, мимикой и жестами. В свою очередь, физическое самочувствие оказывает влияние на аффекты и эмоции (аффект страха у сердечных больных, тоскливо, подавленное состояние при болезнях кишечника и т. д.). Достаточно вспомнить, что молодой врач и писатель Антон Чехов называл себя «человек без селезенки», предполагая, что селезенка — центр, связанный с эмоцией раздражения и злости.

О прямой связи эмоциональных переживаний, сферы чувств с процессами жизнедеятельности организма можно прочесть еще в древних философских и медицинских трактатах, в поэзии:

«...Шестая сила действенна бывает И действие двойное выполняет. Влечет собою пульса измененье, Артерий расширенье и суженье. Ее сестра — эмоций всех начало, Примеров можно привести немало: Средь таковых — любовь и благородство, Слепая ненависть и сумасбродство»².

Лбу Али Ибн Сына (980-1037)

¹ Бехтерев В. М. *Объективная психология*. М.: Наука, 1991.

² ИбнСина. *Избранное*. Ташкент, 1981.

Человек — существо разумное (прежде всего и в наибольшей степени — рациональное существо) и «эмоция есть функция разума» и рациональное по своей сущности хорошо, а эмоциональное плохо — этот подход прослеживается от Аристотеля, Фомы Аквинского, Диодо, Канта и других философов вплоть до наиболее разработанной в этом направлении теории Арнолд, в соответствии с которой эмоция возникает как результат последовательности событий, описываемых при помощи понятий, восприятия и оценки (Изард К. Е., 1992).

Разные авторы по-разному определяют роль тех или иных эмоций. Если, к примеру, у Р. Декарта (1596-1650) ведущей (основной) эмоцией является удивление, то к середине XX века одной из важнейших и первичных реакций (а позже — эмоций) начинают считать тревогу как сигнал об угрозе телу, личности, которая возникает у новорожденных и позже нейтрализуется (или нет) взаимодействием с матерью. Если мать не удовлетворяет потребность ребенка в безопасности, у него возрастает вероятность невротических расстройств и патологических сдвигов. Длительное эмоциональное напряжение является основой различных психосоматических заболеваний, утверждает Ю. А. Александровский (1993). Если в ситуации «угрозы» организм не может использовать ранее усвоенный стереотип поведения или если этот тип поведения не приводит к ожидаемым результатам, возникает состояние, которое в физиологии обозначается как «рассогласование». Рассогласование воспринимается оценочными системами мозга как негативное и сопровождается сильным эмоциональным возбуждением, биологический смысл которого заключается в переводе организма на «аварийный» уровень адаптации. Активный поиск выхода из ситуации обеспечивается подбором оптимальных вариантов по методу проб и ошибок, и максимально активизирует энергетические процессы и вегетативные механизмы.

Весь этот комплекс является началом развития эмоционально-стрессовой реакции. Субъективным эквивалентом сигнала угрозы и «рассогласования» является чувство страха. Если отсутствует сигнал, предупреждающий о негативном раздражении, или вероятность его становится неопределенной, организм не имеет возможности реализовать реакцию избегания. В таком случае эмоциональное возбуждение обозначается как тревога¹.

Длительно сохраняющаяся тревога трансформирует ответную поведенческую реакцию. Сдерживание выражения эмоционального напряжения является для человека причиной многих патологических сдвигов. Независимо от воли индивида включается закрепленный механизм защиты, необходимый для выживания. Происходят и «вегетативная активация», и гормональный выброс, и максимальная интенсификация метаболических реакций в тканях.

Напротив, при устойчивой положительной связи между ребенком и матерью формируется отношение доверия к внешнему миру. Исследования, описанные Ф. Долто (1929), показали, что ребенок с первых часов своей жизни прежде всего воспринимает не слова, не заботу о нем близких, а подлинное отношение к нему, то, что называется эмоциональным принятием. Это можно сравнить с комнатными растениями, у которых нет ни второй (свойственной только человеку), ни первой (как у животных) сигнальной системы. Тем не менее, они «чувствуют» — взаимоотношения и отношение к себе живущих в доме людей. Долго описывает проведенные наблюдения и приводит следующий пример: около комнатного растения можно греметь ножницами, делать угрожающие жесты или издавать угрожающие звуки — в любом случае растение воспринимает только подлинные намерения «хозяина». Так и ребенок. На малыша можно рассердиться, даже накричать, даже шлепнуть его, и это не будет слишком болезненным, если ребенок чувствует, что мама его любит. И, наоборот, ровное, спокойное отношение к малышу может увеличить тревожность и болезненность ребенка. В этой связи, продолжает автор, замечено, что ребенок легче засыпает и ведет себя спокойней, если слышит негромкие голоса близких ему людей и, прежде всего, матери, нежели при полной тишине.

Малыш плачет, ему больно, он только что разбил коленку... Мама берет его на руки и, показывая, как ворона отнимает у голубя кусок булки, говорит: «Посмотри, какие забавные птички!». Сын, забыв о боли, начинает с интересом наблюдать за происходящим, пока это «лекарство» не перестает действовать. Потом снова принимается плакать. И мама спешно ищет следующий объект «болеутолитель». Если исходить из того, что крик ребенка как механизм эмоциональной реакции на внешний раздражитель сформировался, чтобы передавать вовне сигнал об опасности, об угрозе телу, жизни, личности, то в представленной ситуации налицо факт подмены эмоциональной реакции на угрозу своему телу реакции «удовольствия». Мама слышит этот сигнал и в то же время как бы «не слышит», а при этом предлагае ребенку почувствовать, что в этот момент есть более приятные, более важные и интересные вещи, чем собственная боль (иначе говоря, более значимые раздражители).

У маленького ребенка «короткое внимание». Это означает, что он не в состоянии подолгу сосредоточиться на одном объекте. И даже когда ребенку плохо, взрослый достаточно легко может манипули-

¹ Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. (Руководство для врачей). М.: Медицина, 1993.

ровать им, сознательно переключая его внимание с одного объекта на другой. По механизму формирования психологических защит ребенок научается «не слышать», не чувствовать боли, переключать в момент боли свое внимание на другой объект. Это, конечно, помогает повысить толерантность к тяготам жизни, но приучает безропотно сносить их и быть покорным, а порой и не замечать неприятностей. Особенно тех, что связаны с болезненными ощущениями в теле. А это, в свою очередь, может привести к заболеванию органа и/или всего тела. У этого механизма есть и обратная сторона: осознаваемо или нет, ребенок находит не позволять другим слышать боль. В реальности именно такой тип отношений с матерью приводит к тому, что ребенок становится нечутким по отношению к сверстникам, может ударить, толкнуть и даже не придать этому значения, а окружающими воспринимается как агрессивный. Описывая механизм эмоционального реагирования, можно выделить собственно реакцию организма на тот или иной раздражитель и ее демонстрируемый эквивалент, то есть выражение этой реакции, как некий посыпаемый вовне сигнал, изначально направленный к значимому окружению (прежде всего, к матери или к тому, кто является носителем образа матери). Если развитие ребенка происходит без нарушений в эмоциональной сфере, иначе говоря, если проявления эмоций «не блокируются», если малышу «не запрещается» проявлять свои переживания и он чувствует, что его «слышат», то формирование механизмов «выражения» себя происходит без психологических осложнений. В реальной жизни в силу разных причин (конфликтность семейных отношений, плохие социально-бытовые условия, серьезные соматические проблемы или наличие больного члена семьи и т. д.) еще несформированная система эмоционального реагирования подвергается определенному риску.

Мне доводилось наблюдать такие часто встречающиеся родительские установки: «не бойся», «не злись», «не шуми», «не кричи», «не смейся громко», «успокойся», «ты — плохой», «девочки так себя не ведут», «мальчики не плачут», «не кривляйся», «как не стыдно», «не капризничай» и т. д. Опыт показал, что их значимость определяется не «мягкостью» или «жесткостью» заявления этих установок, а значимостью заявителя. В этих случаях условная эмоциональная реакция на опасность, на реальный сигнал-раздражитель формируется в ситуации, когда происходит смещение, то есть при повторении ситуации восприятие реальной опасности «забивается» более значимой установкой не реагировать. Именно этот сигнал воспринимается как предупреждение о большей опасности. Возникает страх «не соответствовать». Реакция на событие (на реальный раздражитель) заслоняется реакцией на установку. А ребенок в этой связи воспринимается как объект проекции родительской неудовлетворенности жизнью и подавленных желаний.

Можно с уверенностью сказать, что проявление эмоций, особенно в сфере социального функционирования, всегда связано с определенными сложностями и, как правило, обусловлено различными ограничениями.

Вот наиболее распространенные формулы, принятые в учебно-воспитательных учреждениях:

- «спокойный ребенок — хороший ребенок»,
- «спокойный молодой человек — воспитанный молодой человек»,
- «спокойный человек — выдержаный человек».

Я провел опрос двухсот подростков в возрасте от 11 до 14 лет обычных петербургских школ, попросив написать, какие человеческие переживания им пришлось испытать. Около 72% опрошенных смогли назвать не более 12 наименований разного рода переживаний. Преобладали такие как любовь, злость, раздражение, равнодушие, то есть слова, которые обозначают эмоции. А часто возникали такие слова, как добро, улыбка, спокойствие, переживание, а также — боль, усталость и... «прикол» (как в положительном, так и в отрицательном значении).

Опыт подобного опроса, проведенный мной среди учащихся театральной студии (40 подростков того же возраста) небольшого провинциального города Монистроль-на-Луаре (Франция), дал аналогичный результат.

Думаю, что далеко не всегда бедность формулировок свидетельствует о расстройстве (рассогласовании) в эмоциональной сфере или о наличии алекситимических черт. Чаще речь идет о низкой эмоциональной культуре, то есть попросту о незнании того, как определить то или иное переживание.

Предлагаю «список» человеческих переживаний, которые разделены на три группы: приятные, неприятные и «промежуточные». Деление это в определенной степени условно, поскольку в реальной жизни даже восторг может оказаться эмоцией, трудной для переживания. Тем не менее, я попытался собрать этот «список» из слов, с моей точки зрения, наиболее точно отражающих названия тех или иных переживаний.

Следует отметить, что больше всего наименований (номинаций) среди так называемых негативных переживаний. Это согласуется с представлением о том, что первичная тревога есть базовая реакция организма на катастрофу рождения, как об этом пишут О. Ранк (1924) и К. Хорни (1937)¹.

¹ В данной классификации деление на три типа производится по оценочным признакам, связанным с Суперэго в понимании

НЕПРИЯТНЫЕ	ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ	ПРИЯТНЫЕ
ТРЕВОГА	УДИВЛЕНИЕ	ИНТЕРЕС
РАСТЕРЯН- НОСТЬ	БЕСПОКОЙСТВО	ЛЮБОПЫТСТВО
ИСПУГ	БЛАГОДАРНОСТЬ	РАДОСТЬ
ОПАСЕНИЕ	УМИЛЕНИЕ	УДОВОЛЬСТВИЕ
БОЯЗНЬ	ЖАЛОСТЬ	ВОСТОРГ
СТРАХ	ЗАВИСТЬ	СЧАСТЬЕ
УЖАС	ЗЛОРАДСТВО	БЛАЖЕНСТВО
ОТЧАЯНИЕ	СКУКА	НАСЛАЖДЕНИЕ
ГОРЕ	БЕЗРАЗЛИЧИЕ	ЛЮБОВЬ
ГРУСТЬ	СТРАСТЬ	
ПЕЧАЛЬ		
СОЖАЛЕНИЕ		
ОГОРЧЕНИЕ		
РАЗОЧАРОВА- НИЕ		
ДОСАДА		
ОБИДА		
ЧУВСТВО ВИНЫ		
стыд		
УНЫНИЕ		
БРЕЗГЛИВОСТЬ		
ОТВРАЩЕНИЕ		
ОМЕРЗЕНИЕ		
ПРЕЗРЕНИЕ		
НЕПРИЯЗНЬ		
злость		
НЕНАВИСТЬ		
ГНЕВ		
ЯРОСТЬ		
ТОСКА		
РЕВНОСТЬ		

Экспрессивные проявления эмоций обладают общей для всех людей знаковостью, тем не менее, фактор «условности» при изучении проявлений переживаний определяется еще и тем, что в реальной ситуации высшее животное и человек испытывают не одну какую-то эмоцию или одно чувство. Это всегда сложное сочетание, порой очень противоречивых переживаний.

Тем не менее, в следующей классификации я делаю попытку условно разделить человеческие переживания (эмоции, чувства) на три категории, которые по моему мнению соотносятся с тремя состояниями Я по Э. Берну¹, то есть Ребенком (Ре), Взрослым (В) и Родителем (Р). Речь идет о степени контроля над собственными переживаниями и их проявлениями. Таким образом, переживания могут быть прямыми (Ре), трансформированными (В) или социализированными (Р). Подчеркиваю, что речь идет прежде всего о поддающихся наблюдению выразительных комплексах эмоций, которые отражаются на лице.

«Положительные» и «отрицательные» переживания часто понимаются как одобряемые и неодобряемые, «полезные» и «вредные», хорошие и плохие, то есть они обусловлены всякого рода оценками. В. Н. Мясищев (1960) пишет, что в основе переживаний лежат взаимоотношения человека с различными сторонами окружающего, что болезненные переживания являются лишь следствием нарушенных взаимоотношений. В этой связи логичнее исходить из того, что переживание (эмоция, чувство) есть реакция — сигнал личности на положительные или отрицательные для данной личности факторы, и сама по себе эта реакция не может быть ни «положительной», ни «отрицательной»².

классического психоанализа по З- Фрейду (1999) или с родительским Я-состоянием по Э. Берну (1992).

¹ Э. Берн. Трансакциоиный анализ и психотерапия. Пер. с англ. СПб.: издательство «Братство», 1992.

² Кэрролл Е. Изард (1980) пишет: «Целостное определение эмоции должно принимать во внимание три аспекта, или компонента, характеризующие это явление: а) переживаемое или осознаваемое ощущение эмоции; б) процессы, происходящие в нервной, эндокринной, дыхательной, пищеварительной и других системах организма; в) поддающиеся наблюдению выразительные комплексы эмоции, в частности те, которые отражаются на лице».

Здесь представлена попытка обозначить краски, которые составляют палитру наших эмоций и чувств. Если учесть, что эмоции есть реакция организма, непосредственно или близко связанные с раздражителем, то чувство — это относительно стабильное сложившееся отношение, включающее в себя совокупность повторяющихся эмоциональных реакций.

Прямые: тревога, страх, испуг, удивление, растерянность, тоска, отвращение, злость, интерес, ярость, ужас, отчаяние, грусть, ревность, злорадство, радость, удовольствие, восторг, блаженство, наслаждение. Принадлежность переживаний к этой категории определяется прямой связью между раздражителем и механизмом реакции. на раздражитель. Многочисленные исследования¹ говорят о том, что эти реакции свойственны как человеку, так и всем млекопитающим, которые обладают первой сигнальной системой, то есть эти реакции связаны с механизмами инстинкта (Ребенок).

Трансформированные: боязнь, досада, сожаление, огорчение, безразличие, скука, разочарование, обида. Ко второй категории относятся термины, обозначающие эмоции и чувства, прямое проявление которых связано с определенными сложностями и ограничениями, то есть проявление которых (не реакция, а именно проявление, выражение) происходит под контролем взрослой части личности, обеспечивающей связь с реальностью, что обусловлено особенностями психологических защит (Взрослый).

Социализированные: опасение, недоумение, симпатия, печаль, брезгливость, омерзение, презрение, зависть, горе, чувство вины, гнев, ненависть, жалость, благодарность, любопытство, смущение, стыд, умиление, раскаяние, уныние, неприязнь, сочувствие, любовь, счастье.

Третья категория включает в себя переживания, которые индивид «позволяет» себе проявлять в связи со сложившейся системой отношений, особенностями воспитания, социальными и культуральными нормами, а также набором собственных родительских установок (Родитель).

Меня крестили, когда мне было два года с небольшим. Я мало что помню из этого возраста, но это событие даже мне тогдашнему показалось особенным. Во-первых, это происходило в доме у моих тётушек, сестер моего отца. В городе Туле. Помню вечер, свет из-под большого абажура, тёмный и огромный шкаф, большую кровать с множеством подушек и совсем иные запахи, нежели у нас дома, в Ленинграде. Помню пламя свечей, воткнутых в спинку венского стула. Это была большая загадка — совсем не понимал, что это за штучки и для чего. На стуле — белый таз с водой, а по комнате вокруг стула ходит дядька с бородой, машет чем-то блестящим на трёх цепочках (очень хорошо помню, как они выглядели, хотя гораздо позже узнал, что такое число три). Дядька, весь в чёрном, всё время что-то говорит... Боязно, и интересно... Вдруг он хватает меня подмышки и... толкает мою голову в таз с водой!.. Мне страшно! Вода попадает в рот, я захлебываюсь, начинаю кричать... а он зачерпывает рукой воду из таза и поливает мне на голову... потом меня вытирают чем-то белым, сажают на белое покрывало кровати, надевают белую рубаху, очень симпатичный крестик на голубой ленточке и... будто забывают на время обо мне. Все заняты моей двоюродной сестрёнкой, а меня трясёт от холода, страха, и я захлебываюсь рёданиями... Ирка на год младше меня. С ней проделывают то же самое, а я, как уже опытный человек, смотрю на эту процедуру и, когда дело доходит до окунания её в таз с водой, опять заливаюсь плачем... Или смехом?... Ей тоже надевают крестик, только с розовой ленточкой. А потом нас несут по кроватям. Спать. Но с этого момента я, сын моряка и брат будущего морского офицера, на долгие годы испугался воды.

Мама. Самое для каждого из нас значимое существо на земле. Самое главное. Как сама эта жизнь. И как часто приходится сталкиваться с тем, до какой степени мамы не чувствуют, не осознают своего материнского предназначения. И это тоже одно из последствий времени, когда семья считалась всего лишь ячейкой общества.

Гиперсоциализированная, часто воплощающая в себе черты и женщины и мужчины, ориентированная не на взаимоотношения со своим ребенком, а на подготовку его к будущей социальной жизни. И при наличии собственных проблем, собственной неуверенности, неосознавания своей женственности как высшего дара, часто является не мамой, а неким посредником между ребенком и государством с его системой социального обеспечения, здравоохранения и народного образования. Следует помнить, что организация деторождения, которая десятилетиями существовала в нашей стране, была обоснована и построена совсем не случайно. Совсем не зря ребенок в первые сутки-трое должен был быть оторван от собственной матери, чтобы не получить молозиво (как выясняется, необходимое для укрепления иммунной системы). А биологически обусловленная особенность принимать за маму того, от кого первого получил тепло и заботу, кого первого встретил на только что начавшемся жизненном пути, на кого впервые с надеждой обратил взор свой?

Вспоминаю маленькую заметку в февральском за 1992 г. номере «Аргументов и фактов» об «эксперименте», который был проведен с седьмым ребенком в семье Никитиных. Его не оторвали от матери (!) в

¹ Ч. Дарвин (1872); У. Джемс, Ф. Ланге (1896) и др.

первые сутки (а уж, казалось бы, когда еще более они необходимы друг другу после девяти месяцев единой жизни) и... Смотри-ка! У ребенка нет диатеза! Чуть не самого распространенного заболевания наших детей! А им страдали и все шесть старших детей Никитиных.

Так кто мы после этого? Или мы до сих пор не знаем последствий материнской депривации? Или мы каждый день и на каждом шагу будем делать удивительные открытия и тут же забывать все, что человечество успело узнать о мире и о себе?

Я уж не говорю о повышенной тревожности малыша как прямого следствия материнской депривации. Думаю, что этот вопрос не следует упрощать, но, к сожалению, часто не учитываются особенности конкретного ребенка и детской психологии в целом.

С самого рождения у ребенка включается механизм импринтинга. Этот термин введен К. Лоренцом (1994) и обозначает раннее запечатление у животных. Сразу после рождения животные запоминают близкие подвижные предметы и переносят на них свои инстинктивные реакции, прежде всего связанные с родителями. И даже если этот импринтинг свойственен лишь сравнительно низкоорганизованным формам, потребность телесного контакта, видимо, существует с момента рождения у всех высших животных. Харлоу описывает опыты, проводимые с детенышами обезьян, отлученными от матери, которые выбирали между проволочной куклой, державшей рожок с молоком, и плюшевой куклой без кормы, которая давала наиболее приятные и безопасные ощущения коже, то есть плюшевую.

В первые шесть месяцев жизни ребенок овладевает экспрессивно-мимическими средствами общения, которые проявляются как комплекс оживления. В это время складывается система аффективно-личностных связей с близкими взрослыми, необходимых для нормального развития. Одним из первых зрительных впечатлений ребенка оказывается материнское лицо, на котором ребенок научается выделять наиболее подвижные части, то есть прежде всего рот и глаза. Первые часы жизни играют важнейшую роль в создании гой связи, которая устанавливается между ребенком и родителями. Лицо есть гарант непрерывности существования, лицо — выразитель личности индивида. Материнский рот производит звуки и меняет свои очертания в зависимости от настроения матери. Это один из главных механизмов выражения отношений. Уменьшение тревоги и первые наслаждения ребенка связаны с сосательным рефлексом, с прикосновениями материнских губ, со ртом.

В возрасте около трех месяцев малыш воспринимает лицо своей матери как объект первичной идентификации. От «себя без лица» ребенок переходит к стадии, где он имеет «лицо другого». То, что это связано со ртом, с выражением лица матери, определяет направленность личностного развития, развития второй сигнальной системы, где рог, глаза и выражение лица становятся определяющими объектами. Таким образом складывается система эмоциональных связей с близкими взрослыми, а также развивается познавательная активность. Малыш овладевает первыми зрительными, оральными и мануальными действиями, которые начинают формировать мышечную и эмоциональную память. В продолжение этого, выстраивая цельный образ матери как объект, ребенок как бы «возвращает» (восстанавливает) матери ее лицо. А нарушения в системе отношений родитель — ребенок, связанные с эмоциональным отвержением ребенка, становятся причиной нарушения в развитии.

В этой связи проблема нарциссизма интерпретируется многими авторами как нереализованная потребность в любви и в возможности находить отклик у другого (история с Эхом, где Эхом — символ ответного чувства, душевных и физических проявлений этого чувства). Неутоленная и неутолимая жажда любви, жажда получения любви важна для поддержания самооценки, значимости своего Я. Эта потребность вынужденно реализуется через собственное ЭТО.

Взрослая часть личности, как назвал бы ее Э. Берн, пытается дать детской части личности то, что ребенок не смог получить в детстве. Эта потребность не только не удовлетворена, но и не может быть удовлетворена любовью, направленной к себе, поскольку в любви обязательно должен присутствовать компонент объектности. При этом важно, чтобы объект любви был способен отвечать взаимностью.

У нарциссической личности детское Я уже подавлено. Оно не способно отвечать взаимностью. Когда Нарцисс увидел свое отражение в воде, он увидел и смотрящее на него выражение (своего) лица (недовлетворенное, неэмоциональное, бесчувственное, безразличное) и, в конечном счете, сформировался невротический конфликт между неудовлетворенной потребностью быть любимым и отвержением себя самого как объекта любви. В итоге тот же результат, что и в общении с Эхом. Это не любовь к себе, а неутоленная и неутолимая жажда любви, никак нереализованная и нереализуемая.

У ребенка потребность в любви компенсируется или гиперкомпенсируется расширением границ субъектно-объектных отношений. Это может касаться мира игрушек, предметов, жизненного пространства. В этом случае мы сталкиваемся с агрессивностью, с потребностью укрепить свою самооценку через овладение все большим количеством игрушек, предметов, значимых и близких людей. И этот процесс будет вечен, пока при взгляде Нарцисса на свое отражение... в воде не изменится выражение лица.

А еще я себя спрашиваю, почему я так послушно молился каждый день утром и вечером в свои четыре,

пять, шесть лет? Может быть, хотел, чтобы появился папа? Я поверил в то, что он меня слышит? Поверил, что Бог это кто-то, кто забрал моего папу и почему-то пока не отпускает его ко мне? А когда отпустит? Бог сильнее папы? Бабушка говорит, что он сильнее всех. А почему же он ничего не делает? Мама ходит на работу, готовит обед, стирает белье, моет пол и купает меня, бабушка, хоть и старенькая, может почистить картошку и подогреть еду... Все что-нибудь делают. Даже я. Могу рисовать, могу что-нибудь строить из кубиков или стульев, а он?.. И в семь лет, когда папа так и не появился, я закричал в отчаянии, что Бога нет! Растило мое детское представление о нем. Я повзрослел. Пошел в школу. Мир стал меняться. Менялся я сам. Я и сейчас продолжаю взросльеть, хотя очень дорожу тем мальчиком, который навсегда остался во мне и со мной со всеми моими страхами и надеждами, желанием быть сильным и любимым, здоровым и большим.

«Нам не дано предугадать, Как слово наше отзовется...» Федор Тютчев. 1669 г.

Возвращаясь к детству, мы не можем (и довольно часто) не затрагивать темы, о которых между нами, взрослыми, «неприлично» говорить. Потому что у взрослых есть приличия и неприличия, есть мораль, нравственность, законы социальной среды и т. д. / у ребенка, в его маленьком теле ничего неприличного нет. Да и у взрослого «неприличными» могут быть только мысли и слова, а никак не его тело. И для ребенка вполне прилично задать вопрос:

- А что это из меня выходит? Как к этому относиться?

И если мы, взрослые, обрезаем его окриком: «Прекрати бегать по комнате с горшком!» - то совершаем насилие, да еще порой думаем при этом, что «закладываем» в него нормы поведения в обществе. Ничего мы не закладываем, кроме недоумения и страха, которые ребенок может связать с необходимостью освобождаться от «ненужного», боясь в следующий раз вызвать этим недовольство близких, а значит, оказаться в невротическом конфликте между потребностью «освобождения» и потребностью поддержки, ласки значимых людей. Вряд ли у малыша 2-2,5 лет может быть конфликт между потребностью и социальной нормой, хотя с самых первых усаживаний на горшок ребенок испытывает очень противоречивые переживания. Неприятные и даже, возможно, болезненные ощущения в животе могут сменяться чувством легкости от освобождения, даже удовольствием. При этом ребенок видит, что из него выходит нечто. И во всех экспериментах этого возраста всегда имеет место встревоженный взгляд ребенка в родительское лицо. Если мать выражает недовольство и озабоченность, то тревога у ребенка увеличивается, для него это сигнал об опасности. При повторении может зафиксироваться чувство собственной ущербности, неправильности, неполноценности. Чем раньше возникают причины, провоцирующие или могущие провоцировать реакции самоотвержения, тем глубже затрагивается психика ребенка и тем опасней это для дальнейшего личностного развития. Если же мать или тот, кто ее заменяет, выражают поддержку, одобрение, то режим опасности и тревога уходят. И тогда это первые моменты настоящего детского творчества. Ребенок научается не бояться проявлять себя, не бояться своих реакций. Развитие способностей к творчеству есть продолжение того же процесса исследования: «Что из меня может выйти?». Вспомните словосочетания: «Из него толк выйдет!», «Из него вышел мастер своего дела!», «Что ему удастся родить?» и т. д. Символическое пространство, на которое проецируется результат творческого процесса (тот самый горшок), может принимать самые различные и даже причудливые формы: стена, на которой ребенок рисует мелом, кирпичом или собственными фекалиями, песок или асфальт, стол, тарелка с кашей, бумага, экран компьютера - все зависит от качества оснащенности, приобретенных или не приобретенных навыков и, конечно, потребности выражать себя, связанной с внутренним напряжением.

Э. Берн пишет: «Родителям доставляет наслаждение, когда он учится ходить и говорить; здесь обычно не возникает серьезных эмоциональных проблем, и успех зависит от поощрения. Подлинные трудности начинаются, когда он учится управлять своим кишечником и мочевым пузырем. Он скоро замечает, что если до сих пор господство принадлежало родителям, то теперь «главная роль» достается ему. Оказывается, для них важны движения его кишечника или стул. Это не удивляет его, поскольку и сам он об этих вещах весьма высокого мнения. Ведь это первое, что он смог произвести, а потому это очень важно. Откуда же ему известно, что и родители высоко оценивают эти вещи? Да потому, что они их у него просят. Когда он сидит на своем горшочке, он знает, что мать с нетерпением ждет, чтобы он это сделал, и будет в восторге, когда это произойдет. Он знает также, что она раздражается, когда он делает это не вовремя или не в том месте. И он впервые располагает единственными способами управлять не только поступками людей, но и их чувствами, и притом чувствами очень важных людей. А, с другой стороны, уровень фruстрации малыша от нашего взрослого неправильного реагирования становится причиной многих детских неврозов»¹.

Чаще всего невроз возникает на почве столкновения желаний личности с неизбежностью реальности. И

¹ Berne E. (Берн Э). Секс в человеческой любви. М., Новости, 1990.

разве не очевидно, что здоровье души должно быть, прежде всего, в пределах внимания человека? Так что же сделать, чтобы неприятности жизни не калечили нас, чтобы груз тяжелых воспоминаний не загромождал память, не забивал ее страхами, не приводил к неврозам?

Невротическая личность, чьи «некоторые» переживания оказываются суперзначимыми, болезненными, вытесняет из памяти, из сознания часть пережитого опыта, а следовательно, лишает себя возможности осознанно использовать максимум информации для наиболее продуктивного реагирования на те или иные явления (раздражители) и события. Тем не менее, У. Винникотт (1971) высказал мысль, что самое примечательное в неврозе это то, что из него может получиться нечто очень интересное, поскольку, в сущности своей, невротик — это индивидуум с повышенной чувствительностью, значит, можно предположить, что не осознаваемо такая личность воспринимает большее количество информации. Еще не исследовано в достаточной степени, как такая личность вне сознания (можно сказать, телесно) перерабатывает получаемую информацию, но многие авторы и прежде всего исследователи и биографы, пишущие о художниках (С. Цвейг, описывающий биографию З. Фрейда, сам Фрейд, анализирующий жизнь Л. Да Винчи, П. Зюскинд, который пишет о личности Вагнера в повести «Контрабас»¹ и т. д.), высказывают предположение, что именно невроз может стать одним из ведущих факторов развития художественной личности. Именно он помогает появиться на свет многим выдающимся произведениям искусства.

Согласитесь, что когда мы говорим о детстве, то самое важное слово, без которого детство вообще не мыслимо, это игра, хотя отношение к детским играм никогда не было однозначным. Посмотрите, как малыш, оседлав подушку, стул или, с Вашей точки зрения, что-нибудь совсем неподходящее, рычит, фырчит, свистит, представляя самолет, автомобиль или мотоцикл:

- Рррр... Жжжж... Вввв...

Это он учится управлять машиной? Да нет же! Нет! Он уже властелин. Повелитель машины, которая в его руках сделает все, что он захочет. Может даже совсем исчезнуть. Ему и не надо для этого уметь водить машину. Ему надо только иметь право громко делать это:

- Вввв... Бррр...

И открыто подражать тому, что он видел в небе или на земле. Вокруг себя. Вот и все. И ребенок стремится получить радость в любой жизненной ситуации. Во что бы то ни стало. А разве это неестественно?

И почему, став взрослыми, мы не можем общаться со стулом, как с автомобилем или тачкой для перевозки кирпичей, чтобы построить посреди гостиной новый дом? Почему нам даже не приходит в голову в день получки завернуть в игрушечный магазин и купить не своему ребенку, а себе кубики или пупсики? Ведь если поковырять свою память, то вспомнится, как мечталось в детстве -вот вырасту, заработаю много денег и буду покупать себе игрушки. Каждый день! Какие захочу!

И разве главная ценность игры в том, чтобы овладеть какими-то там навыками (координация, коллективизм, выносливость, быстрота реакции, сообразительность)? Или в том, чтобы почувствовать радость жизни, утвердить себя в этом мире и принять, впитать в себя образ этого мира?

Какую выгоду, какое приобретение навыков мы можем наблюдать, когда видим, как дети играют в Пожарную Машину, где некого побеждать, а огонь - выдумка, условность, ничто, «понарошку» и в любой момент может быть прекращен? И все-таки есть и водитель пожарной машины, есть и командир, есть подчиненные, есть даже жертвы, пострадавшие в огне, могут быть даже «погибшие», могут все погибнуть, но тогда обязательно должен возникнуть и возникает некто (врач, фея, волшебник или мама), кто скажет что-нибудь вроде «чур, опять все здоровы», и все «трагедии» превратятся в вспоминания. И все это происходит всерьез. Столкновение двух игрушечных автомобилей может быть не менее драматическим событием, чем реально расквашенные в кровь коленки или здоровенная шишка на лбу от столкновения с партнером по игре.

Мне купили новые сандалики. Коричневые. Они вкусно пахли. Это много позже я узнал, что так пахнут все вещи из кожи. Их было трудно надеть, и мне помогала сестра, которая была на целых восемь лет старше меня. Кривым (я так и не узнал, почему оно было кривым) шилом Лариса проделала дырочки в ремешке, потому что нога была много уже. Мне это показалось чудом. Сандалики были чуть велики. Потом я часто слышал выражение «на вырост», но тогда я его еще не знал. Мне было четыре с половиной года, был замечательный летний день, и мы с сестрой отправились гулять. То есть она пошла гулять и взяла меня с собой во двор. Огромный двор перед нашим домом, где в разных местах было много всякой всячины: кучи мусора и извёстки еще с довоенных времён, ямы и воронки от снарядов и несколько гаражей для личных машин, что по тем временам было исключительной редкостью. Когда хозяева этих машин выходили их обихаживать, все малыши собирались вокруг, чтобы смотреть на это чудо и, если

¹ Зюскинд П. Избранное (пер. с нем.). «ФИТА», Киев, 1998. С. 360.

удастся, то получить удовольствие посидеть внутри. Л иногда нас даже катали по двору. Но сейчас объектом моего интереса были только сандалит. И тут я увидел прямо перед собой нечто гладкое и блестящее. Оно было чёрного цвета и красовалось посреди нашего двора так заманчиво, что я понял: мои сандалики хотят пройти по этой гладкой поверхности. Сестра в это время уже играла со своими подругами, а я, посмотрев по сторонам и увидев, как мне показалось, подбадривающие взгляды мальчишек, ступил на эту красоту. Сделав два шага, я довольный остановился в самой середине. И тут всё спуталось. Меня покачнуло. Я увидел, что мои сандалики погружаются в черноту. Я попытался поднять ногу, но у меня ничего не получилось. Я сказался приклеенным. Конечно, я заплакал. Конечно, прибежала сестра и вытащила меня оттуда. Потом вынули сандалики. Конечно, мама их потом долго отскабливала от смолы. Но они никогда больше не были новыми.

Некоторые наши теории исходят из того, что игра у детей не есть работа; эти теории отрицают у детей право на причастность к раннему источнику чувства собственной индивидуальности. В отдельных случаях можно видеть, что с позиции взрослого игра никакого отношения к самому ребенку не имеет, то есть игра это забава, пустое времяпрепровождение, где все — только игра воображения, т. е. «понарошку».

«Стремясь ускорить процесс превращения ребенка во взрослого, многие взрослые не выносят, „когда ребенок теряет время на игру“, — пишет Г. Л. Лэндрет, — им кажется, что ребенок должен упорно работать, чтобы достичь какой-то цели, которая ему, взрослому кажется достойной»¹.

А вот как толкует слово «игра» Толковый словарь живого великорусского языка Вл. Даля (М.: Русский язык, 2000): «Играть, играть чем, во что, с кем, на чем, по чем, что; шутить, тешиться, веселиться, забавляться, проводить время потехой, заниматься чем для забавы, от скуки, безделья. Ребенок играет куклой, кошка мышью, а всяк любимою мечтою».

Тем не менее, выражая противоположную точку зрения, Г. Лэндрет пишет: «Точно так же, как детство имеет свой внутренний смысл и не является просто подготовкой к взрослости, точно так же игра имеет свою внутреннюю ценность и важна независимо от того, к каким последствиям она может привести... игра внутренне сложна, не зависит от поощрений извне и приводит внешний мир в соответствие с имеющимися у ребенка представлениями».

Игра, как никакой другой вид деятельности, дает возможность по-настоящему управлять ситуацией и в любой момент превратить ее в нечто иное или прекратить вовсе. Тем не менее определенная часть авторов считает игру ребенка инструментом воспитания и обучения. А. С. Макаренко, к примеру, пишет, что вся история человека как деятеля и работника может быть представлена в развитии игры и в постепенном переходе ее в работу.

Известно, что в младшем дошкольном возрасте усвоение новых знаний в игре происходит значительно успешнее, чем на учебных занятиях. Обучающая задача, поставленная в игровой форме, имеет то преимущество, что в ситуации игры ребенку понятна сама необходимость приобретения новых знаний и способов действия. Советская педопсихология, открыв этот феномен, активно взяла его на вооружение в деле воспитания маленького гражданина — будущего строителя коммунистического общества.

3. Фрейд (1909) и вслед за ним М. Кляйн (1919) и Г. Хаг-Хельмут (1921) на Западе, В. М. Бехтерев (1907), Н. И. Озерецкий (1932), Б. Эльконин (1978) в России взглянули на игру ребенка не только как на этап развития личности, но и как на главный механизм взаимодействия с миром. Если в игре символическое проявляется в мышечном действии, то игра — это реализация не только объектных, но и субъектных отношений, поскольку ребенок наделяет объект игры индивидуальными чертами. Кроме того, в предметной игре ребенок усваивает не физические свойства предметов, а их значение.

«Игра — это единственная центральная деятельность ребенка, имеющая место во все времена и у всех народов», — отмечает Лэндрет и продолжает: «Детей не нужно учить играть; не нужно заставлять их играть. Дети играют спонтанно, охотно, с удовольствием, не преследуя никаких определенных целей». Далее автор говорит о значении спонтанной игры, которая имеет свою ценность независимо от результата и этим принципиально отличается от целенаправленной с точки зрения взрослых трудовой деятельности.

Детская игра всегда воспринималась и воспринимается в связи с отношением общества к детству, к ребенку.

К. Гроос (1916) считает, что игра животных и детей имеет общую упражняющую функцию. Суть детской игры и, собственно, детства, состоит в том, чтобы учиться приспосабливаться к изменчивым условиям существования, а также моделировать действия и взаимоотношения взрослых.

Теория игры К. Бюлера (1924) может быть представлена как дополнение теории игры К. Грооса. Здесь акцент в анализе игры смешен с операционного аспекта на мотивационный. Стремление к игре, заключающейся в повторении одних и тех же действий, может поддерживаться только положительными эмо-

¹ Г. Лэндрет. Игровая терапия, искусство отношений. М.: Международная педагогическая академия, 1994

циями, возникающими в процессе игровой деятельности, которые К. Бюлер назвал функциональным удовольствием.

В том же контексте рассматривает игровую деятельность ребенка Маргарет Малер, которая отмечает, что удовольствие доминирует, когда процессы дифференциации Я осуществляются, а депрессия возникает, когда эти процессы затрудняются. Процесс дифференцирования Я, сепарация — индивидуация и стремление к очерчиванию собственных границ играют важную роль в процессе развития на всем его протяжении (Малер М., 1975).

Ф. Бойтендайк (1933) объясняет природу детской игры необходимостью реализовать основные черты характера ребенка в связи с постепенным созреванием его нервно-психических структур.

Л. С. Выготский (1933) трактует детскую игру как ведущую линию в развитии личности ребенка, при этом отмечая, что трудностью ряда теорий является объяснение развития ребенка развитием его интеллектуальных функций при игнорировании мотивов его деятельности, связанных с влечением и потребностями. Игра ребенка, по мнению автора, должна быть понята как воображаемая реализация нереализуемых желаний, но не единичных желаний, а их обобщенных аффектов. При этом отличие игры от других форм деятельности состоит в том, что ребенок в раннем детстве не сознает мотивов игры. Именно в этом взгляды Л. С. Выготского отличаются от взглядов представителей упоминавшихся ранее теорий (Гроос К., 1916; Бюлер К., 1924).

Мостиком между конкретным опытом и абстрактным мышлением называет игру ребенка Ж. Пиаже.

Основными функциями детской игры, по мнению автора, являются имитация и символизация. И в том, и в другом случае речь идет о переводе полученного опыта в память тела, в моторную память (Пиаже Ж., 1966).

По мнению Э. Эриксона (1963) игра как функция этого синхронизирует соматические и социальные процессы с самостью (the Self).

А. С. Спиваковская (1981) пишет, что как ведущая деятельность игра ребенка формирует и перестраивает отдельные психические процессы. Только в игре, по мнению автора, возникает способность к активному воображению, формируются произвольное запоминание и многие другие психические качества.

К сожалению, в отечественной педагогике слишком часто используется принцип, подразумевающий, что обучающая задача, поставленная в игровой форме, имеет больше преимуществ, поскольку в ситуации игры ребенку якобы понятна сама необходимость приобретения новых знаний и способов действия. Может быть, именно поэтому многие считают, что манипулятивные и дидактические игры способны исказить процесс развития ребенка дошкольного возраста, поскольку при этом уходит спонтанность ребенка, то, ради чего, в сущности, ребенок принимается играть¹. Авторы отмечают, что в последние годы дети все меньше и меньше играют.

Игра — главная деятельность ребенка во все времена и у всех народов. Она важна и необходима независимо от результата и этим принципиально отличается от целенаправленной, с точки зрения взрослых, трудовой деятельности.

Игра - ведущая деятельность ребенка, направленная на накопление реального опыта и на формирование мышечной памяти.

Игра - самый важный для личностного развития ребенка процесс, при котором происходит освоение представления об объекте, установление этого представления (впечатления) в мышечную, телесную память, символизация объекта, то есть первичное обобщение. И совершенно необходимо, чтобы у ребенка это происходило спонтанно, чтобы малыш имел возможность чувствовать и свободно выражать всем телом свои ощущения и переживания. Спонтанные игры качественно отличаются от игр обучающих (дидактических) и от игр по правилам. Это игры, причинность, мотивация, знаковость и направленность которых исходит от субъекта и демонстрируется другому или другим субъектам. При их отсутствии это представление о себе. Эта направленность соотносится с внутренним напряжением субъекта и со степенью его агрессивности, если понимать агрессивность как способность отстаивать границы своей личности.

Коль скоро ведущей деятельностью ребенка является игра, то развитие личности мы рассматриваем как развитие игровой деятельности, как эволюцию игры. Деятельностный подход в отечественной психологии начал формироваться в 20-е гг. XX в. благодаря С. Л. Рубинштейну (1922), который сформулировал принцип единства сознания и деятельности, и А. Н. Леонтьеву (1944, 1965), который совместно с другими авторами разработал теорию общности строения внешней и внутренней деятельности.

Нельзя оставить в стороне тот факт, что первые годы жизни ребенка — это знакомство, исследование и освоение собственного тела, период первичной телесной и личностной идентификации.

¹ М. К. Акимова с соавт. (1995).

Расширяя круг своего общения, ребенок вводит в свой мир представление о «других». Таким образом, к дошкольному возрасту игра ребенка действительно приобретает форму социального научения, и если в младшем дошкольном возрасте в игре воспроизводятся прежде всего предметные действия людей, а направленность на партнера или на развитие сюжета минимальны, то в среднем дошкольном возрасте в центр игры начинают перемещаться отношения между людьми и формируется ролевая игра. В старшем дошкольном возрасте в игру включается процесс контроля над выполнением тех правил, которые обусловлены взятой на себя ролью, отмечают А. С. Спиваковская (1981) и М. В. Осорина (1999). Авторы считают, что за счет возникновения сильных эмоциональных переживаний, связанных с содержанием самой роли, с качеством ее выполнения всеми участниками игры и с реализацией общего сюжета, опыт игры оказывает существенное влияние на развитие личности ребенка. Происходит формирование важнейших новообразований этого периода детства: овладение знаково-символической функцией, развитие воображения, становление элементов произвольного контроля над поведением.

Игра - это радость, азарт и свобода. Значит, наиболее захватывающее реагирование на ситуацию, на событие.

Это не только ощущение себя в мире, но и ощущение мира в себе. А строго говоря то, что мы, взрослые, называем игрой, что с наших слов дети называют игрой, есть не игра, а достаточно глубокое вхождение в отношения с окружающим миром, моделирование этих отношений, осмысление их, в конце концов. Не сюжет игр, не воображаемые коллизии, а именно отношения и взаимоотношения. И если мы, взрослые, понимаем это, то перестаем относиться к ребенку свысока, предполагать, что в свои четыре, пять лет он есть нечто несовершенное, недоделанное, недоразвитое. И тогда действительно можем почувствовать, понять, что детство - не только подготовка к будущей взрослой жизни, а еще и своя особая жизнь. Совсем непохожая на взрослую. Не смущает же нас, что гусеница отличается от личинки, а личинка от бабочки?

Игровая психотерапия берет начало с истории Маленького Ганса, описанной Зигмундом Фрейдом в 1909 году. Этот клинический случай, где было обнаружено, что проблемы ребенка имеют эмоциональные причины, стал одной из первых попыток применить психоаналитический подход в работе с детьми, что имело особое значение для развития психоаналитической теории в целом¹.

Дальнейшее развитие игрового взаимодействия с ребенком в рамках психотерапевтического процесса можно увидеть в работах.

М. Кляйн (1955), которая в 1919 году стала использовать игровую технику как средство анализа при работе с детьми до шести лет. Она считала, что детская игра содержит скрытые мотивы и опирается на свободные ассоциации, что обнаруживается и при анализе поведения взрослых.

Г. Хуг-Хельмут (1921) утверждала, что наиболее ответственным моментом в психоанализе ребенка является игра, и она впервые привлекла внимание к разнице в методах, используемых в психотерапии взрослых и детей.

Психоаналитики обнаружили, что маленькие дети не могут описать свое беспокойство словами. Все их проблемы проявляются в поведении, в моторике, в соматических нарушениях. Ребенок выражает себя телом, пишет Ф. Долто (1987).

Это перекликается с тем, что утверждал В. М. Бехтерев (1908): для изучения нервно-психической деятельности младенца необходимо последовательно отмечать все проявления этой деятельности, а именно, двигательные реакции, которые обнаруживаются у ребенка со дня его рождения.

Еще одно направление в игровой терапии возникло в 30-е годы и связано с именем Д. Леви (1938), который развивает идею терапии отреагирования. В процессе «отыгрывания» прошлого негативного опыта, вызвавшего реакцию тревоги или страха, ребенок из пассивной роли пострадавшего превращается в активного, а терапевт отражает его вербальные и невербальные символы.

С появлением работ Дж. Тафт(1933), Ф. Аллена (1934), К. Мустакаса (1953) возникло третье значительное направление: игровая терапия отношений, где внимание уделялось лечебной силе эмоциональных отношений между ребенком и терапевтом. Аллен и Тафт особенно подчеркивали необходимость отношения к ребенку как к личности, обладающей внутренней силой и способной конструктивно изменить собственное поведение. В рамках терапии детям предоставлялась свобода выбора: играть или не играть, управлять собственной деятельностью или нет, принимать или не принимать ответственность за свой выбор.

Четвертым крупным направлением в игровой психотерапии детей стала недирективная игровая терапия,

¹ Термин «игровая терапия» (play therapy) был предложен именно M. Klein (1923). С самого начала выделились два направления: директивная игровая терапия, где терапевт определяет, направляет и интерпретирует игровую ситуацию, и недирективная терапия, где роль психотерапевта заключается в создании атмосферы безопасности и безусловного принятия чувств и мыслей пациента (Захаров А.И., 1985).

базирующаяся на «терапии, центрированной на клиенте»- (Роджерс К., 1951). Наиболее полно принципы недирективной игровой терапии детей были высказаны В. Экслайн (1974, 2000):

- терапевт искренне интересуется ребенком и строит теплые заботливые отношения с ним;
- терапевт принимает ребенка безусловно и не требует от него никаких изменений;
- терапевт создает у ребенка чувство безопасности и дозволенности в системе отношений так, чтобы ребенок мог свободно исследовать и выражать свое собственное Я;
- терапевт всегда чувствителен к переживаниям ребенка и деликатно отражает его чувства таким образом, что ребенок постепенно приходит к самосознанию;
- терапевт глубоко верит в способность ребенка действовать ответственно, уважает способность ребенка решать личные проблемы и разрешает ему это делать;
- терапевт предоставляет ребенку возможность самостоятельно выбирать линию поведения и направленность игры;
- терапевт ценит постепенность терапевтического процесса и не пытается его ускорить;
- терапевт устанавливает только такие терапевтические ограничения, которые помогают ребенку принять на себя ответственность в данной системе отношений.

Недирективный психотерапевт не тратит усилий на то, чтобы управлять ребенком или менять его, а основывается на том, что поведение ребенка всегда направляется стремлением к наиболее полной само-реализации. Цель такой терапии — самопознание и самоуправление ребенка. Ребенок свободен утверждать себя так, как он умеет, собственным способом и в собственном темпе (Экслайн В., 1974).

В 60-е годы в ряде стран Западной Европы в начальных классах общеобразовательных школ стали разрабатываться программы психологической помощи детям. Так возникло пятое направление игровой терапии. Появились работы, где описаны методы игровой Психотерапии в работе школьного психолога (Александер Ф., 1964; Лэндрет Г., 1969/72 и др.).

Эти авторы рекомендовали использовать игровую психотерапию в школе для разрешения разнообразных проблем, возникающих в жизни каждого ребенка, а не только страдающего нервно-психическим расстройством. Конечной целью игровой терапии в школе было помочь детям лучше усваивать школьную программу. Тем не менее это стало началом развития превентивной игровой групповой психотерапии.

Психотерапия детей в нашей стране — направление сравнительно молодое. История его насчитывает не более трех десятилетий. Однако игровая терапия при невротических и неврозоподобных состояниях у детей применялась в отечественной психотерапии еще в 30—40-х годах Т. П. Симеон (1958), главным образом для отреагирования страха.

А. И. Захаров (1973/79) выделил три основные функции игры — диагностическую, терапевтическую и обучающую.

Диагностическая функция заключается в уточнении особенностей личности ребенка и его взаимоотношений с окружающими. Наблюдение за игрой позволяет получить дополнительную информацию, поскольку ребенок на сенсомоторном уровне демонстрирует то, что он когда-либо испытал. Иногда такая связь совершенно очевидна, а иногда может быть отдаленной. В спонтанной игре ребенок выражает себя наиболее полно и непосредственно.

Терапевтическая функция игры состоит в предоставлении ребенку возможности эмоционального и моторного самовыражения, отреагирования напряжений, страхов и фантазий. Игра придает конкретную форму и выражение внутреннему миру, дает возможность организовать свой опыт. Для ребенка важен процесс игры, а не ее результат. Он разыгрывает прошлые переживания, растворяя их в новом восприятии и новых паттернах поведения. Аналогичным образом он пытается разрешить свои проблемы и внутренние конфликты, проиграть свое затруднение или смущение.

Результаты обследований показывают, что укрепляются и развиваются психические процессы, повышается фрустрационная толерантность и создаются адекватные формы психического реагирования.

Обучающая функция игры состоит в перестройке отношений детей, расширении диапазона общения и жизненного кругозора, реадаптации и социализации. В процессе игрового взаимодействия дети помогают друг другу взять на себя ответственность за построение межличностных отношений, приобрести опыт взаимоотношений со сверстниками, с другими людьми во взаимно удовлетворяющей манере.

С. В. Кудрявцева (1997) утверждает, что необходимо подчеркнуть различие между «обучающей функцией», которая предполагает, что ребенок обучает себя сам, и «обучающими», «развивающими», «направленными», «дидактическими» играми как фактором манипуляции детьми со стороны взрослых. Нельзя обойти вопрос, касающийся динамики группы. Большинство авторов отмечает сходность этого процесса как во взрослых, так и в детских группах и указывают, что можно выделить четыре основные фазы развития группы:

- 1) ориентация, зависимость, первые шаги;

- 2) напряжение, агрессия, конфликт, доминирование, мятеж;
- 3) структурирование социальных ролей, снижение напряженности, развитие сплоченности;
- 4) рабочая фаза¹.

Еще одним важным фактором в игровой терапии детей является состав группы. Большинство авторов склоняется к тому, что оптимальное количество детей в группе — это 4—5 человек при наличии двух взрослых специалистов². Стоит оговориться, что речь в данном случае идет не о превентивной, а о психотерапевтической и психокоррекционной работе с детьми, страдающими серьезными нарушениями. А. И. Захаров отмечает при этом, что исследований о группах игровой терапии, в которой принимают участие дети без явно выраженной патологии, недостаточно.

Следует отметить, что в течение десятилетий практическая и прикладная психология в нашей стране были тесно связаны с государственной идеологией, психологические проблемы рассматривались прежде всего в соответствии с интеллектуальными возможностями ребенка и качеством его социального функционирования, то есть психологическая служба в рамках системы народного образования была в основном озабочена тем, чтобы ребенок осваивал общественные формы сознания и поведения.

За последние десятилетия накоплен определенный опыт психотерапевтической и психопрофилактической работы с детьми и подростками в различных реабилитационных центрах, в центрах психологической службы и в медико-психологических центрах. Разработана трехуровневая модель психопрофилактики пограничных нервно-психических расстройств (Кулаков С. А., 1996):

- 1) работа с условно здоровыми детьми и подростками, у которых обнаруживаются такие психологические проблемы, как неустойчивая или низкая самооценка, неуверенность в себе, наличие ригидных малоадаптивных стереотипов общения и прогнозирования поведения, как своего, так и окружающих, нарушение поло-ролевой идентичности и конфликтные отношения с родителями;
- 2) работа с детьми и подростками, у которых выявляются признаки пограничных нервно-психических расстройств; невротическое или психогенное развитие личности, нарушения адаптации в подростковом возрасте, аддиктивное поведение и обостренная конфликтность с окружающими;
- 3) работа с детьми и подростками, имеющими патологические нарушения формирования личности на фоне резидуальной органики или других патогенных факторов, а также такие отклонения в поведении, как делинквентность, агрессивность, наркомания, токсикомания и попытки суицидов.

С. А. Кулаков и Н. В. Александрова (1994) считают, что в практике работы школы уделяется мало внимания вопросам психопрофилактики. Авторы описывают свой опыт работы с детьми дошкольного возраста на занятиях игротренингом с целью эмоционального стимулирования и раскрытия личностного ресурса ребенка в условиях спонтанной и направленной игры в безопасной безоценочной обстановке. Занятия были организованы для детей дошкольного возраста, не посещавших детский сад. Тем не менее, отмечают авторы, возможности недирективной игровой психотерапии и психопрофилактики детей дошкольного возраста еще недостаточно изучены. Кроме того, отмечаются нехватка специалистов и низкий уровень психологической помощи в стране.

В условиях повсеместного и всеобщего социально-экономического кризиса, который затрагивает все сферы жизни, в том числе, народное образование и здравоохранение, рост заболеваемости детей говорит о необходимости изыскания новых форм медицинского обслуживания³.

Во многих крупных городах страны около 80% детей в возрасте от 1 года до 7 лет посещают учебно-воспитательные учреждения (ясли, детские сады и так далее). В этой связи назрела необходимость, чтобы основные профилактические и лечебно-оздоровительные мероприятия были переведены из детской поликлиники в детское дошкольное учреждение, где ребенок проводит все дневное время.

Это тем более важно, что именно в первые семь лет ребенок получает более 50% совокупной информации. Именно в этом возрасте формируются основы личности. Согласно статистическим данным, к первой группе здоровья относится только 15—20% дошкольников, хотя доказано, что у подавляющего большинства детей этого возраста имеется потребность в лечебно-оздоровительных мероприятиях.

Целесообразность такого подхода подтверждает, в частности, практика французских коллег, организующих психотерапевтическую помощь детям и подросткам, по возможности, максимально приближенную к среде обитания и к привычному окружению.

О необходимости психопрофилактической, психотерапевтической и психокоррекционной работы в условиях учебно-воспитательного учреждения говорят исследования многих авторов.

Н. В. Морозова и М. Н. Овчинникова (1996), к примеру, предлагают программу комплексной медико-

¹ С. Кратохвил, 1978; А. И. Захаров, 1979; А. П. Федоров, Э. Г. Эйдемиллер, 1988; Б. Д. Карвасарский, 1990; И. Ялом, 2000.

² А. И. Захаров, 1979/1982; Ж.-П. Лежандр, 1996; Х. Дж. Джинотт, 2001.

³ Веселов Н. Г., Исаев Д. Н., Алферов В. П., Амос Е. Г., Заморев С. И., Курдячцева С. В. и другие. Целевая Комплексная Программа, Центр Общественного Здоровья, Санкт-Петербург, 1995.

психологической помощи и поддержки детского населения в качестве реального шага на пути оздоровления подрастающего поколения.

Предлагается модель, суть которой определяет трехдисциплинарный подход:

- психолого-педагогический;
- медицинский;
- социальный.

Работа в этом случае ведется специалистами различного профиля в контакте с родителями. Деятельность такого рода службы осуществляется по нескольким направлениям:

- психопрофилактика, главной целью которой становится устранение патогенных и использование саногенных факторов, положительно влияющих на психику ребенка;
- диагностика, то есть проведение общесоматического и психоневрологического обследования школьников с целью выявления среди них лица психоневрологическими и психосоматическими расстройствами, а также контингента группы риска развития подобного рода патологии;
- коррекция, психостимуляция и реабилитация, где центральным звеном является работа с учащимися, имеющими нарушения школьной адаптации и трудности в обучении.

Большинство авторов отмечают необходимость комплексного подхода, в основе которого заложено взаимодействие не только с личностью ребенка или подростка, но и с его близким окружением.

В настоящее время существует множество различных школ и направлений в психотерапии детей и подростков, тем не менее, большинство авторов подчеркивают главенствующую роль семьи в этиологии нервно-психических расстройств.

Практически всегда при обращении родителей к психологу или психотерапевту по поводу проблем ребенка имеют место психологические проблемы у самих родителей. Можно с уверенностью сказать, что в 100% случаев типы ригидных психологических защит, типы негармоничного воспитания связаны с проблемами семьи, с эмоциональной депривацией и с нарушенными отношениями. Само понятие «отношения» уже предполагает взаимную эмоциональную зависимость.

С. Лебовиси (1956) считает, что психоаналитическая работа с ребенком возможна, начиная только с третьего года его жизни. При этом ученый не отрицает возможности использования других разновидностей психотерапии, но отмечает необходимость взаимодействия с родителями ребенка.

Э. Берн (1990) не без юмора пишет, что нашими главными поработителями являются наши родители. При этом автор считает, что работа с ребенком не может происходить в отрыве от его семейных проблем, поскольку с древних времен ребенок воспринимается как объект воспитания, проекции родительской неудовлетворенности жизнью и подавленных желаний.

Э. Г. Эйдемиллер (1994) утверждает, что исследуемые психологические параметры личности детей с невротическими и психопатическими расстройствами, а также их родителей и прародителей являются онтогенетически связанными. При этом доказана тенденция к убыванию адаптивных возможностей личности от прародителей к внукам. Автор считает, что именно это должно представлять своеобразные психологические «мишени» при разработке моделей психотерапии детей.

К. Мустакас (2000) пишет, что наилучших результатов в снижении психологического напряжения ребенка и разрешении его проблем гораздо легче добиться, если параллельно с терапией осуществляется консультирование родителей.

Д. Н. Исаев (2000) подчеркивает, что при этой работе следует учитывать качество и степень эмоционального отвержения ребенка родителями, уровень их тревожности, связанный с опасением искажений в развитии ребенка, а также тип воспитания.

Психотерапия детей и подростков в условиях учебно-воспитательного учреждения предполагает обязательное взаимодействие с родителями и педагогическим окружением, поэтому семейная психотерапия параллельно с психотерапией ребенка становится частью лечебного или профилактического процесса. Строго говоря, конечно, детство есть преддверие взрослости, но часто нас сбивает именно такой механистический, схоластический подход к пониманию человеческой жизни.

Начну с того, что детский сад с программой обучения, которая предполагает подготовку к школе, может оказаться миной с часовым механизмом! Действительно, в три, в три с половиной года нормально развивающийся ребенок может успешно усваивать английский язык, основы математики, чтения, письма, элементы других важных и нужных дисциплин, но... Нет у обычного малыша, живущего в нашем городе, мотивации для изучения столь «необходимых» предметов.

Хотя, впрочем, могу привести иной пример: папа - немец, мама - француженка, няня у жительницы Кельна и ее двухлетнего брата - русская, и девочка в свои четыре года прекрасно говорит на двух родных языках и учит третий.

Если это происходит от свойственного возрасту интереса подражания взрослым, действительно заложенного в нас инстинкта познания - это совсем иное, нежели то, что мы видим в реальной жизни, где

папы, а чаще мамы, напуганные, что их ребенок не сдаст «госэкзамены» в подготовительный класс, готовы чуть не с грудного возраста отдать ребенка в школу, забывая (или не зная), что маленький мозг еще не готов к нагрузкам, намного превышающим его адаптационные возможности. Что поделаешь, мамы и папы могут не знать особенностей детской психологии, хотя, думаю, что дело не в незнании, а в том, что всех нас долгие годы учили (!) буквально на каждом шагу, что и как надо делать, чтобы «соответствовать» не человеческому природному предназначению, а идеологической конструкции, в которой мы жили. Тем более нам, профессионалам, никогда и ни при каких обстоятельствах нельзя забывать, что невнимание к еще не сформировавшемуся механизму эмоционального реагирования ребенка не только нежелательно, но и опасно. Он еще не готов дня восприятия школьной программы. И в лучшем случае мы видим, что ребенок легко «забывает» все, что в него «вложили». При этом далеко не всегда у него есть возможность слышать и осознавать, что есть «страшно», а что - «приятно», что есть «обида», а что - «безопасность». Мы слишком часто забываем, что сначала мы имеем дело с ощущениями, а уж потом с возможностью их осмыслить.

Отсылаю вас к многочисленным исследованиям в области НЛП (нейролингвистическое программирование) и прежде всего к формированию у нас кинестетического, аудиального или визуального типов восприятия. То есть с определенной долей условности, все мы делимся на людей, воспринимающих мир, в основном, либо глазами, либо ушами, либо телом. То есть визуально, аудиально или кинестетически.

Считается, что первые годы, когда у ребенка формируется моторика, он в большей степени кинестетичен. И только много позже, к подростковому возрасту, структурируется аудиальность, а далее - вместе с развитием интеллекта (и, как ни странно, с формированием костной основы, скелета) доразвивается визуальность. Конечно, подчеркиваю, с долей условности, потому что развитие человека много сложней этой схемы.

Обратите внимание на вундеркиндлов-музыкантов, у которых, по существу, раньше стала развиваться аудиальность, но у которых часто (и не без участия родителей) оказывается нескладная фигура, плохая осанка, пластическая «зажатость», расстройство двигательно-мышечного аппарата, психофизическая инфантильность и, как следствие, проблемы с эмоциональным реагированием и неврозы навязчивых движений.

Если ребенок в раннем детстве не «напрыгается», в дальнейшем могут иметь место нарушения формирования опорно-двигательной системы и проблемы в эмоциональной сфере. А ребенок, у которого не сформировалась моторика, не готов для восприятия в дальнейшем школьной программы. И не так называемые «развивающие игры» нужны малышу, а игры, которые помогли бы ему слышать свое тело, научиться ориентироваться в лабиринте переживаний, обрести уверенность. А уверенный ребенок легко научится и читать, и считать, и анализировать. Мыслить.

Двор перед домом был не только пространством, где мы гуляли, играли, дрались и росли. Развалины соседнего дома.... А вон яма — след от взрыва, а дальше, по словам взрослых, остатки оборонительного сооружения.... Все говорило о том, чего мы не знали и что называлось коротким словом: война. Она закончилась совсем недавно, когда мы родились. Или мы родились, потому что она закончилась? О ней напоминала и долго зияющая дыра в нашей кухне, в углу, под самым потолком, напротив окна, в том месте, где стояла плита. Мама говорила, что это от осколка снаряда. Другой след еще и сейчас можно увидеть в кухонной оконной раме... Мы часто видели машины с солдатами, отремонтированные танки, которые двигались мимо нашего дома. Да и дом наш, это был дом семей военных моряков...

А однажды во двор въехали грузовики с мужчинами в одинаковых темных робах... Крики солдат и офицеров, суматоха вокруг развалин соседнего дома... Грузовики приезжали рано утром и вечером увозили пленных немецких солдат, которые разбирали развалины, а потом восстанавливали и строили дома вокруг. Добротные дома, которые и сейчас являются образцами «сталинских» квартир. Нам было по четыре, по пять лет, у нас было свое отношение к страшным дядькам, которые отняли у нас отцов. Но они вызывали любопытство. Эти мужики произносили непонятные клокочущие слова и от них пахло потом и дрянью, которую они заворачивали в клочки газеты и курили. Моя тетя тоже курила такое и называла это козьей ножкой. В ответ на нашу беспомощную детскую ярость фрицы улыбались и приглашали нас во время перекуров посидеть с ними рядом. А однажды один из них

вырезал из обломка доски лопатку и протянул Генке из последнего подъезда.

— А мне?.. Мне!.. Нет, мне!..

И когда очередь дошла до меня, когда я гордо сидел рядом и смотрел, как немец вырезает лопатку мне, тот улыбнулся и вдруг погладил меня по голове. Яне смахнул его руку. И не заплакал. Но запомнил это навсегда. И все перекуры они вырезали нам сабли, лопатки, кораблики, а мы бегали домой, чтобы попросить бутерброд для «фрица».

Много позже я понял, что мы напоминали им о сыновьях и братьях, которых они оставили в Германии,

а тогда... тогда мы хвастались друг перед другом, чей «фрш» сделал лопатку или саблю лучше, будто речь шла о старшем брате или отце.

Глава II

УЧИМСЯ РАЗГОВАРИВАТЬ С ДЕТСТВОМ КАК ПОДРУЖИТЬСЯ С РОЗОЙ И ЛИСОМ

Следующий раздел посвящен описанию работы, проводимой мной вместе с группой коллег в условиях государственного детского дошкольного учреждения (сад/школа № 27 Центрального района Санкт-Петербурга) в рамках экспериментальной Программы школы планетарного мышления, где в 1991 году мы организовали службу психологической помощи детям и родителям¹.

Данная работа явилась продолжением опыта, начатого в 60-е годы в ряде стран Западной Европы, когда в начальных классах общеобразовательных школ стали разрабатываться программы психологической помощи детям. Движение превентивной групповой психотерапии было призвано помочь детям в разрешении разнообразных проблем, возникающих в жизни каждого ребёнка, а не только того, кто страдает нервно-психическим расстройством.

Наша работа велась в двух направлениях:

1. С детьми в группе, что позволяло им отреагировать свои проблемы, скорректировать систему отношений и механизм условных эмоциональных реакций.
2. С родителями и близким для ребенка взрослым окружением (близкие родственники, воспитатели, учителя, медицинский персонал) для коррекции типа воспитания, системы родительских установок в рамках «родительской роли», а также в системе: «ребенок — сад/школа — семья — психолог».

Цели групповой терапии мы определяли не как индивидуализированные для каждого ребенка в группе, а как терапевтические в самом широком смысле. Психопрофилактическая работа была направлена не на проявления нарушений в развитии личности ребенка, а на причины их возникновения. В ином случае мы скрыто или явно толкали бы ребенка к решению его проблемы, связанной с симптомом, то есть неизбежно ограничивали бы его возможности самому учиться управлять своей деятельностью и разрешать свои проблемы. Одной из задач игровой терапии было перевести проблемы ребенка из области нарушений в функционировании его тела в область переживаний, поскольку система эмоционального реагирования ребенка — основа формирования отношений с внешним миром.

Сережа (5 лет)

Мать обратилась с жалобами на крайнюю боязливость и неконтактность ребенка. Мальчик часто болеет простудными заболеваниями. На приеме у педиатра не дает себя осмотреть. Прячется, если домой приходят чужие люди. Заикание с 3 лет. Нейродермит.

Родился от первой беременности, протекавшей с угрозой выкидыша на 20-й неделе, в связи с чем мать была госпитализирована в стационар. Роды срочные, с лекарственной стимуляцией. Безводный период 12 часов. Крик после похлопывания. Оценка по шкале Апгар 8/8 баллов. Вес при рождении 3600. К груди приложен через сутки. Домой выписаны на восьмой день. В возрасте 1 мес. упал со стола, громко пронзительно кричал, не спал. Был госпитализирован в стационар с диагнозом: трещина левой теменной кости. ЭЭГ без патологии. Получил курс лидазы. Выписан домой через 10 дней. Психомоторное развитие - с небольшой задержкой. Детскими инфекциями не болел. Судорожные состояния отрицают. Семья полная, сын живет с родителями и бабушкой со стороны матери, но родители часто ссорятся между собой. Мать считает, что семья на грани развода.

В самом начале беседы мальчик прятался за мать, просил увести его домой, плакал. Контакт установился только в игровой ситуации, когда возник бумажный самолетик. Сережа с удовольствием запускал его сам, просил мать и психолога тоже пускать самолетик, то есть стремился лидировать и «диктовать» взрослым правила игры. На вопросы психолога отвечал сдержанно, но о себе рассказал (имя, возраст, где живет, как зовут маму, во что любит играть и так далее). Эмоционально адекватен. Память, интеллект - по возрасту. В речи выраженное заикание на первом слоге. Выраженные явления нейродермита на лице, вокруг рта и на запястьях.

Обследование семьи показало, что эмоциональное отвержение ребенка со стороны матери сочеталось у нее с отсутствием позитивного принятия образа самой себя и отсутствием положительной ориентации на лиц противоположного пола. Что касается отца Сережи, то у него имело место отвержение своего детского прошлого и отвержение будущего, что говорило о неготовности отца к родительской роли.

Выраженное неосознаваемое стремление мальчика «отстоять» себя привело к включению таких защитных механизмов, как соматизация (частые ОРВИ, нейродермит) и гипертрофированная защита лично-

¹ В группу входили: психолог, онтопсихолог И. В. Волкова; засл. артист России, психолог С. И. Заморев; канд. мед. наук, врач-психотерапевт С. В. Кудяцева. В качестве консультантов были приглашены: врач-психотерапевт В. Александрова, врач-психотерапевт А. А. Щеголев и д-р мед. наук, профессор Э. Г. Эйдемиллер.

стных границ (боязливость, негативизм, неконтактность и защитная агрессивность).

В данном случае психотерапия включала в себя две составляющие: игровую групповую психотерапию для мальчика в течение трех лет и супружескую психотерапию родителей в этот же период.

В результате проводимой игровой психотерапии мальчик постепенно выстроил отношения в группе детей. Вначале общался только с девочками и конфликтовал с мальчиками, затем подружился с лидерами группы, научился без выраженных конфликтов взаимодействовать с детьми. В конфликтах научился отстаивать себя. Значительно уменьшилось заикание, и совершенно исчезли явления нейродермита.

На психотерапевтических сеансах мать и отец соприкоснулись с собственными вытесненными переживаниями раннего детства. Им стали «понятнее» проблемы и способы реагирования их сына, улучшилась эмоциональная связь с ребенком. Наладились супружеские отношения. Через 2,5 года от момента обращения анализ ситуации в семье показал, что Сережа учится в первом классе массовой школы. Нашел новых друзей. В школу ходит с удовольствием. Заикание значительно уменьшилось. Явление нейродермита нет, простудными заболеваниями болеет редко. Отношения в семье благополучные. Конфликты между супругами незначительны. По распределению мужа (военный врач) проживают в небольшом городе под Москвой отдельно от бабушки.

Проведенные нами исследования дали возможность увидеть, что уровень тревожности детей, с которыми мы работали, имел тенденцию к снижению, а самооценка наших детей была выше, чем средняя у детей обычного детского сада. Все это дало заметные результаты и на занятиях детей общеобразовательными предметами.

Разработанная нами модель психопрофилактической и психотерапевтической помощи детям и родителям может способствовать гармоничному развитию личности ребенка с учетом его физиологических, функциональных и возрастных особенностей,

Вспоминаю свою, как мне казалось, первую в жизни трусость и подлость. Мне шесть лет. Мы с соседом Вовкой, который на год младше, купили за рубль маленький газетный кулек семечек. Подсолнухи. Чёрные, вкусные, не очень ловко раскрывающиеся. Мы сидим в нашем подъезде на подоконнике между вторым и третьим этажами и грызём семечки. Точно над входом в подъезд. А внизу девчонки в классики играют. Мы грызём семечки, а по стеклу... по пожелтевшему от времени и солнечного света, наполовину разбитому стеклу окна скачет насекомое. Комар. Я принимаю решение. Его надо убить. Моя ладошка заносится над этим трепещущим маленьким существом, и я чувствую, как превращаюсь в охотника, в преследователя. Сейчас я его... и ладонь резко, но осторожно накрывает бьющееся животное. И тут происходит совсем неожиданное: очень медленно стекло, а за ним и комар вылетают из пространства оконной рамы и разлетаются в разные стороны. Комар устремляется вверх, а стекло... туда, где девочки играют в классики. Я не вижу Вовкиного выражения лица. Во мне цепенеет всё. Я слышу протяжный и, как мне кажется, долго непрекращающийся звон стекла. Потом — тишину. Представляю, как стекло вонзается девочке в голову, в лицо... Страшно!.. Я вскакиваю и... убегаю. Вовка — тоже. Конечно, я бегу домой. И жду... Сейчас придут, скажут, что я убил девочку или что она изранена... Меня заберут и посадят в тюрьму...

Только через два дня я осмелился признаться, что всего-навсего хотел убить комара и не зная, что это недобитое стекло ни на чём не держится и в любой момент может вылететь... Зато я уже знал, что это такое, когда... «от страха за свою шкуру сосёт под ложечкой»...

Большинство детей живет в условиях дефицита моторной подвижности, в условиях эмоциональной и территориальной депривации. В этой связи игровая деятельность предполагает усиление мотивации на психическое и физическое здоровье, самопринятие и создание предпосылок к формированию социальной и половой роли, адекватной самооценки, навыков выстраивания межличностных отношений и развитие креативности. Игровая деятельность детей в группе — это:

- различные ощущения и восприятие своего тела (функционирование, реакции, изменения);
- взаимоотношения тело — тело (приятные и неприятные переживания, узнавание);
- отношение к себе как к объекту (отстранение, первичный анализ), определение границ тела и личности.

Варианты игрового взаимодействия с детьми по степени спонтанности мы разделили следующим образом:

- шумные игры, где много смеха и движения;
- игры в различные эмоции;
- игры, направленные на снятие мышечных напряжений;
- сюжетно-ролевые, психодраматические игры, предполагающие коррекцию механизмов эмоционального реагирования и формирование адаптивных поведенческих паттернов.

Основным принципом было уважительное отношение к личности ребенка, бережное отношение к его проблемам и трудностям, к системе его психологических защит. При игровой терапии детей соблюда-

лись следующие условия:

1. Взаимодействие с детьми в игровой ситуации строилось исключительно на горизонтальном уровне, то есть предполагало только партнерские отношения. Линия глаз психотерапевта должна была быть вровень или ниже уровня глаз ребенка.
2. Исключалась любая агрессивность по отношению к ребенку, отслеживалась манера разговаривать (тон голоса, громкость, скорость речи и употребляемые слова), жесты и мимика психотерапевта. При общении с ребенком уделялось внимание необходимости использовать систему знаков, наиболее понятных ребенку.
3. Исключались какая бы то ни было соревновательность среди детей, критика и оценивание действий и поведения каждого ребенка.
4. Игровое пространство было организовано таким образом, чтобы ребенок мог почувствовать его как комфортное, то есть, чтобы по цветовой гамме, освещенности, расположению мебели, комната вызывала знакомые ощущения или воспоминания ощущений. В игровой комнате не должно было быть предметов, могущих травмировать ребенка. Кроме того, в ситуации фruстрации ребенок мог защититься, «спрятаться», исходя из реальной обстановки, наиболее для него удобным способом.

Среди наиболее значимых для ребенка объектов можно было выделить окно, дверь, стол. Было обнаружено, что одним из наиболее важных предметов, с которым общался ребенок, оказывался обыкновенный стул. Мы предположили, что это связано с тем, что на него садятся близкие взрослые и прежде всего мать. Именно стул нам представлялся объектом, с которым ребенок сопоставляет себя с самого раннего возраста. В этой связи мы сочли необходимым, чтобы игровая комната для детей дошкольного возраста была оборудована обычными стульями.

Игровая терапия проводилась в рамках расписания занятий с детьми, в соответствии с режимом дня, регламентом и условиями государственного учебно-воспитательного учреждения. Игровое взаимодействие с группами детей происходило поурочно по тридцать минут, два раза в неделю, ежегодно с сентября по май в условиях игровой комнаты, где дети проводили большую часть дня.

Ни в одной группе детей не было выраженной психической патологии, а дети были не младше четырех лет. В этой связи, мы исходили из реальной возможности делить детей для занятий игровой деятельностью по группам из 8—10 человек при двух психотерапевтах (мужчина и женщина).

Существует множество самых разных подходов к качественному составу групп детей. Тем не менее все авторы сходятся в том, что в групповой игровой терапии существует ряд противопоказаний, которые обязательно следует учитывать при формировании группы. Такими противопоказаниями считаются крайняя агрессивность, актуальное стрессовое состояние и явно выраженное асоциальное поведение. В этих случаях родителям давались рекомендации перевести ребенка на домашнее воспитание¹.

1 Пример: Витя А., пяти лет, жил с мамой, которая к этому моменту уже два года была в разводе с мужем, отцом мальчика. Мать Вити, сильно переживая разрыв с мужем, тем не менее демонстрировала некоторую холодность по отношению к сыну, который, как ей казалось, слишком Исходя из опыта отечественных и зарубежных практиков игровой психотерапии детей, мы признали необходимость спонтанных (неорганизованных) игр детей в условиях безопасности и при участии взрослых специалистов:

- как возможность отреагирования и сброса накопленного эмоционального напряжения, проявления в безопасной ситуации так называемых «негативных» переживаний (гнев, горе, зависть, ревность, злость и т. д.);
- как возможность учиться самостоятельно определять параметры безопасности и корректировать систему эмоционального реагирования;
- как возможность самого ребенка выстраивать и корректировать внутриличностные и межличностные отношения;
- как компенсацию дефицита двигательной (моторной) активности;
- как компенсацию эмоциональной и территориальной депривации;
- как способ развития креативности.

Спонтанные игры — это игры, причинность, мотивация, знаковость и направленность которых исходит от субъекта и демонстрируется другому или другим субъектам. При их отсутствии это представление себя самому себе, и такая направленность соотносится с внутренним напряжением субъекта и со степенью его агрессивности, если понимать агрессивность как способность отстаивать границы своей личности. Спонтанность предполагает границы. Границы определяют место и время, когда ребенок может вести себя свободно (спонтанно). В этом состоит одно из принципиальных различий между неманипулятивной, недирективной психотерапией и дидактической игрой, то есть игрой, являющейся педагогическим к ней привязан. По словам матери, когда они вдвоем, Витя послушный, ласковый ребенок. В детском саду, в группе, где было около пятнадцати детей, с первых же дней стал проявлять исключи-

тельную агрессивность, в первую очередь по отношению к девочкам. Бросался фекалиями. В ситуации же, когда в группе было не больше 5-6 человек, был общителен и спокоен. Матери ребенка было рекомендовано забрать сына из детского сада до следующего года. Ровно через год мальчик пришел в детский сад повзрослевшим и готовым к социальным контактам. Важно отметить, что к этому времени у матери был другой муж, которого мальчик признал и принял. Вхождение его в игровую группу детей с этого момента стало не только возможным, но и дало ощутимый положительный результат, что показали наблюдения в течение двух последующих лет.

приемом в процессе обучения. Спонтанная игра в рамках игровой терапии есть подлинное проявление себя в безопасной ситуации. Тем не менее следует отметить, что в практике работы отечественных детских дошкольных учреждений спонтанные игры часто воспринимаются как беспорядочная возня, провоцирующая разнообразные агрессивные действия. А. С. Спиваковская (1981) пишет, что при неорганизованной игре у детей усиливается двигательное возбуждение, наблюдается расторможенность эмоций, увеличиваются проявления конфликтности, что ослабляет возможность контроля детей над своим поведением. Правда, даже предлагая в связи с этим различные формы организованной игры, автор тут же отмечает, что детская конфликтность может быть связана с более тонкими и глубокими причинами, что она может явиться следствием серьезных внутриличностных перестроек и что своевременная психо-профилактическая работа может позволить предотвратить нарушения в развитии личности и способствовать ее всесторонней адаптации.

В здоровом теле здоровый дух... Казалось бы, так просто... У восьмилетнего Миши бронхиальная астма. На приеме задаю его маме вопрос:

- Вы хотите, чтобы ребенок был здоров или чтобы хорошо учился?
- Конечно, здоров, но...

А далее перечисляется целый набор оговорок, почему важно, чтобы ребенок из последних сил стремился быть «как все», чтобы учился на «хорошо» и «отлично», чтобы был самостоятельным (но при этом послушным), чтобы не грубил бабушке и, вообще, чтобы был вежлив со взрослыми... И так далее... Можно сколько угодно говорить о нравственности, о воспитании, только давайте, будучи родителями, сначала ответим себе честно: кто мы своему ребенку? Воспитатель? Представитель школы или что-то вроде инспектора по образованию? Что мы на самом деле чувствуем по отношению к нему? Нежность и ласку? Раздражение? Обиду за то, что он не такой, «как все»? Стыд? Собственную вину? Может быть, ненависть? Жалость, что он «не такой, как все»? Или любовь? Или все это запутано в один клубок? И где у ребенка есть возможность услышать свои собственные чувства и потребности, связанные с инстинктом самосохранения? Когда и при каких обстоятельствах он может сформировать и научиться отстаивать границы своей личной безопасности? И в том числе от нашей родительской агрессивности, подогреваемой работниками различных «воспитательных»

и «оздоровительных» служб... И в конце концов, зачем ему здоровье, если он знает, что материнскую ласку может получить только лежа в постели с приступом и только тогда не выполнять домашние задания, которые мама предусмотрительно вызнала у учительницы?... В реальной жизни, где каждый член семьи живет своими заботами, неприятностями на работе, интересами и «болячками» {я подчеркиваю - каждый) очень часто оказывается, что ребенок - существо, которое должно учиться жить по законам близких взрослых. Учиться походить на этих взрослых... Давайте же ответим себе честно - чему учиться? Учиться быть мужчиной? Женщиной?.. Оказывается, возникает много несуразностей... Нельзя шуметь, потому что у бабушки, как она говорит (а ведь взрослые никогда не врут, правда?}, все время повышается давление. Да и соседи снизу придут и будут стыдить родителей, что те не учат ребенка «правилам общежития». И где же тут почувствовать радость от возможностей своего маленького тела двигаться, расти, делать каждый день открытия в себе и вокруг? Нельзя говорить неправду, а при этом на многие вопросы приходится слышать всякую ерунду вроде «капусты», «аиста», «подарка, купленного в универсаме»... Нельзя плакать! А как же тогда дать миру почувствовать, что «мне плохо»? Или надо учиться постоянно делать вид, что все хорошо? Надо быть послушным! А в какие часы и минуты можно учиться быть самостоятельным и инициативным?..

Наиболее полное освоение представления об объекте, внедрение этого представления (впечатления) в мышечную, телесную память, символизация объекта, то есть первичное обобщение, на раннем этапе развития личности происходит у ребенка неосознаваемо, не в ситуации «воспитания», то есть воздействия извне разного рода «установок», а из-за причин, возникающих у самого ребенка.

В этой связи спонтанные игры, с нашей точки зрения, оказались самым важным психотерапевтическим методом.

Спонтанные игры детей младшего дошкольного возраста представляли собой действия с очень короткими сюжетами. Эти действия порой были монотонны и носили повторяющийся характер. При по-

вторной встрече ребенок часто спрашивал, а можно ли опять будет «поиграть в...», а далее называлось то, во что он играл прошлый раз.

Наиболее эффективными оказались так называемые архаичные, примитивные игры, связанные с периодом формирования первой сигнальной системы и первоначальной символизацией, а также с периодом начала формирования ассоциативных связей, системы эмоционального реагирования и паттернов поведения. На наш взгляд, такие игры провоцируют выход внутреннего напряжения, формируют произвольную память и произвольное поведение, что особенно важно в первые годы развития личности. В группе внешне спокойно. При появлении психотерапевтов (мужчина и женщина) дети чувствуют, что «все можно». Группа приходит в возбуждение. Женя садится верхом на детский стульчик и начинает раскачиваться посреди комнаты. Дети, видя это, расхватывают стульчики и тоже начинают раскачиваться с шумом и грохотом. Так длится минут десять. Постепенно, один за другим, дети прекращают шумно и ритмично раскачиваться и расходятся заниматься «более важными делами». Женя продолжает неистово раскачиваться верхом на стульчике. Две девочки, оглядываясь на психотерапевтов, тщетно пытаются его остановить. В какой-то момент он качается совсем один, вызывая у остальных злость и раздражение. Через несколько минут группа опять «заведена», и снова почти все (кроме одной девочки) раскачивают стульчики. Вдруг он останавливается и, усталый и довольный, падает на ковер. Группа продолжает раскачиваться. Напряжение в группе растет. Через минуту Женя - опять верхом на стульчике. Наконец, все потихоньку успокаиваются, в том числе Женя, и расползаются по комнате. Еще через две минуты вся эта ватага, ни о чем не сговариваясь, сползается в одно место на ковре и, свалившись в одну кучу, принимается рассматривать книжку с картинками. Психотерапевты выходят при полной тишине. Сеанс длился 25 минут.

В сюжетах спонтанных игр присутствовали следующие темы:

- ритмический шум, повторяющиеся движения и простые действия, связанные с ритмом биения сердца и с ритмическими функциями организма;
- поедание, игры в уничтожение и появление, что представляет собой первичную символику отреагирования процессов удовлетворения голода, а также уринации и дефекации;
- расщепление и разрушение, что представляет собой реализацию удовольствий и фрустраций, связанных с объектными отношениями;
- рождение и смерть как символическое выражение отреагирования катастрофы рождения и страха смерти;
- игры в конфликты с родителями и/или с другими членами семьи как возможность отреагировать напряженные отношения (я — хороший или плохой ребенок).

Группа мальчиков 4-5 лет. Пять человек. После шумной беготни Вадик подходит к психотерапевту женщине:

- А давай, ты меня съела?!
- Давай.

Вадик забирается на колени, сворачивается в клубок.

- Съела?
- Да.
- Я у тебя в животе?

- Да... (Психотерапевту неведомо, что произойдет дальше)... А тогда я достаю острый меч, распарываю тебе живот и выпрыгиваю наружу!!! - Делает движения руками в воздухе и прыгает на пол. Другие мальчики подходят, интересуются, что происходит, выстраиваются в очередь. Психотерапевт символически съедает каждого, а ребенок, забравшись на колени, громко сообщает, каким образом он высвобождается из «плена».,

- Я тебя огнем сжег!.. Я сам взял... и выбрался... Я тебя взорвал!.. Я тебя разгрыз!.. Я тебя... и т. д.

Дети играют в это минут пятнадцать. Каждое освобождение сопровождается криками и шумным смехом. При этом все дети физически предельно аккуратны. Все агрессивные действия обозначаются словесно или символическими жестами.

Следует подчеркнуть, что агрессивность у ребенка дошкольного возраста выражается символически только при условии устойчиво невысокого внутреннего напряжения. При высоком эмоциональном напряжении спонтанные игры менее структурированы, более архаичны и могут быть даже физически опасны, что следует учитывать при проведении игровой терапии и при организации игрового пространства. Наши наблюдения расходятся с представлениями И. Хейзинги (1992) о том, что игра в принципе не может быть связана с прямым выражением агрессивности.

Группа внешне спокойна. При появлении психотерапевтов сегодня никто не вскакивает. Только что вернулись с гулянья. Три девочки играют на полу в «дочки-матери». Аня (5 лет) подходит к психотерапевту мужчине:

- Я врач. Сейчас я тебя буду оперировать. Ложись.

Психотерапевт укладывается на ковер. Аня символически, но с очень злым выражением лица «разрезает» ему грудь и живот сверху вниз.

- А теперь надо все вынуть.

Она делает движения и жесты, будто вынимает из груди психотерапевта все внутренности.

- Это надо выбросить. А туда надо наложить камней.

Воображая, что это очень тяжелые и большие камни, она «набивает» ими грудь и живот психотерапевта.

- А теперь я тебя зашью.

Через несколько мгновений она опять «разрезает» грудь и живот и вынимает все камни.

- Ты здоров. Надо только зашить.

В этот раз игра окончена, но девочка будет играть в это в течение еще нескольких сеансов.

Группа детей 5-6 лет. Психотерапевт мужчина играет с девочками в волшебное царство (игра предложена детьми). Четыре мальчика подходят к женщине котерапевту и предлагают играть в охотников.

- А ты будешь динозавром!

Психотерапевт «динозавр» убегает и прячется. Охотники догоняют динозавра, ловят «его» и, как бы замешкавшись, отпускают, то есть дают возможность убежать и спрятаться. Опять высаживают и ловят. На следующем занятии игра возобновляется: поймали, «приковали к скале» и вновь дали возможность убежать. Наконец, на третьем занятии поймали, «крепко связали», а затем «зажарили на костре». Необходимо подчеркнуть, что все агрессивные действия выражаются только символически или обозначаются вербально. Дети предельно аккуратны. После того, как динозавр «съеден», игра продолжается. «Груда костей» перемещается по комнате, то есть «по волшебному лесу». Ее прячут, находят и снова прячут. В конце четвертой встречи возникает ощущение, что игра закончена и, пожалуй, даже надоела - у мальчиков не возникает новых идей, они выглядят уставшими. Однако на вопрос об окончании игры один из них заявляет:

- Нет, теперь ты - другой динозавр.

И именно это оказывается последней точкой в игре, которая длилась четыре встречи. Игра - психодрама отреагирования, где нет никакого руководства со стороны взрослого, спонтанна и недирективна.

В группе пять мальчиков и четыре девочки. При появлении психотерапевтов (мужчина и женщина) дети внешне спокойны, но через две минуты все возбуждены. Олег, Артем, Давид, Толя, Ваня, Ася «наваливаются» на психотерапевта мужчину. «Куча мала». Три девочки (Катя, Даши и Лена) уединяются под столом, Ася пытается оказаться ближе к психотерапевту, но мальчики ее отталкивают. Ася плачет:

- Я тоже хочу залезть, мальчики меня непускают!

Психотерапевт высвобождается из «кучи», утешает - гладит по спине, вытирает слезы, не давая советов и не пытаясь повлиять на поведение мальчиков. Другие девочки периодически совершают «набеги» на «кучу мала» и возвращаются в свое «убежище». Мальчики воюют за право оказаться на спине у мужчины психотерапевта, который стоит на четвереньках:

- Ты, лошадь, вези нас!.. Я тебя победил!.. Я тебя на огне сжег!.. Я тебя ... Ася кричит:

- Видите, они мне все мешают! Я тоже хочу! Видите, придется всем слезть!

Дети никак не реагируют на слова Аси. Она опять принимается плакать, отходит к терапевту женщине. Та гладит по спине, вытирает слезы. Никак не комментирует происходящее. Ася снова пытается завладеть вниманием и спиной терапевта мужчины, дергает его за волосы. Он восклицает:

- Мне больно!

- Отойдите все, дайте мне залезть! - настаивает Ася. «Лошадь» пошла к окну и обратно (мальчики и, наконец, Ася - на спине у психотерапевта). В это время остальные девочки вылезают из-под стола, мальчики постепенно расходятся. Дети просят терапевта мужчину покружить их. Ася опять борется с мальчиками за право первенства, проигрывает и злится:

- Хочу, чтобы он упал! - Отходит к женщине котерапевту, забирается на колени и плачет. Терапевт кружит мальчиков (очередь они организуют сами), потом Асю (ее пустили), затем всех детей по очереди (все девочки тоже подошли).

Один из мальчиков строит автомобиль из стульев и играет один. Остальные в расслабленных позах сидят или лежат на ковре. Девочки возвращаются под стол играть в «дочки-матери». Олег набегает на «территорию» девочек, Давид его непускает. Между ними завязывается потасовка. Психотерапевты не вмешиваются, только следят, чтобы никто не поранился (край мебели, радиатор парового отопления).

Вдруг Давид вскрикивает:

- Ты что?! Мне же больно!

- Извини, я не хотел.

Борьба (как выясняется, символическая) продолжается еще несколько минут и затихает. Два других

мальчика организовали спокойную игру. В комнате тихо. Психотерапевты прощаются. Сеанс окончен. Важно отметить, что обычно сеанс по инициативе детей начинался с шумных и подвижных игр, что позволяло им к концу встречи быть расслабленными и ненапряженными. Повторность наших встреч помогала закрепить эту модель поведения, поскольку у ребенка всегда оставалось ощущение, что эти «тетя и дядя» опять придут, и снова будет игра. Тем не менее, потребность детей в «шумном» самопроявлении, на наш взгляд, подчеркивала высокую степень эмоционального напряжения детей.

Мы не форсировали процесс игрового взаимодействия. Только ко второму году, то есть к возрасту пяти-шести лет, спонтанные игры начали носить четкие очертания сюжетно-ролевой игры, в которой дети сами искали и находили свои собственные способы поведения.

А однажды я потерялся. Вышел погулять во двор, а когда почувствовал, что пора возвращаться, вошёл в подъезд и стал подниматься по лестнице. Каждая ступенька была для меня таким же препятствием, как если бы мне, взрослому, пришлось забираться на стол. Мы жили на третьем этаже, но в три года я ещё не умел считать. И, конечно, когда я добрался, как мне казалось, до своей квартиры, то обнаружил, что дверь совсем не похожа на нашу. Я проделал труднейший путь ещё на один этаж и увидел, что дальше лестница никуда не ведёт. Выше квартир нет. Тогда я стал спускаться вниз и, само собой, тоже просчитался. Я очень испугался. Мне не найти дорогу домой, и никто никогда не найдёт меня. Никогда больше я не увижу ни маму, ни бабушку. Но самое ужасное, что я хочу писать, и теперь мне придётся намочить штаны. Я сел на ступеньку и заплакал. А потом повернул голову и увидел, что сижу почти у самой двери квартиры, где родился и где прожил свои лучшие три года.

Что такое «капризный ребенок»? Некий злодей для своих родителей? Или то, что мы называем капризами, есть у малыша всего лишь способ проявлять недовольство этой жизнью? Во всяком случае, в первые три-четыре года его жизни взрослые еще многое могут поправить и, прежде всего, услышать, что одна из самых важных потребностей ребенка ЕГО потребность в ласке, от которой впрямую зависит его уверенность в себе. Стоит почаще вспоминать открытый еще Ломоносовым закон, что ничто никуда не пропадает и ничто ниоткуда не появляется. Недовольство малыша, его злость, обиду можно либо «вытащить» наружу, дать ему их проявить, либо подавить, «загнать» их вглубь его души, откуда они все равно выйдут рано или поздно, но всегда искаженно и, возможно, уже не эмоцией, не реакцией на конкретную неприятность, а страхами ведьм и привидений, всевозможными ритуалами, агрессивным поведением или иной личностной проблемой. И все это для того, чтобы защититься от нас. Кстати, а точнее, простите за каламбур, совсем некстати, время от времени возникают «кампании» за демилитаризацию игрушек. С моей точки зрения, это очень наглядный пример «переноса» проблем обожженных жизнью взрослых на детство, связанный с «запретом» на проявление «отрицательных» эмоций. Кто из нас не играл в детстве в войну, в солдатики, в пистолеты и пушки? Фактически, в любой ролевой игре можно разглядеть конфликт или игру в конфликт. Уверен, что игры в войну всегда были и будут обязательной принадлежностью детства. В любом случае игры в конфликт или даже ссора и конфликт в игре лучше настоящего конфликта. А уж если совсем всерьез, то полный покой и бесконфликтность возможны только на кладбище.

Мы разделили все спонтанные игры детей на три разряда. К первому относятся игры, в которых ребенок соприкасается с возможностью определять границы своего тела, представлять себя и заявлять о себе. Ко второму разряду мы отнесли игры, где ребенок познает себя как личность в динамике взаимоотношений с объектами, в манипулировании объектами. В третий разряд вошли игры, в которых отыгрывались «катастрофа» рождения и страх смерти, то есть ценность собственной жизни через восприятие себя своими близкими.

Необходимо отметить, что во всех спонтанных играх имели место крайне важные, на наш взгляд, феномены:

- присутствие, появление как тема рождения;
- отрицание, исчезновение, небытие, детское восприятие смерти;
- повторение;
- конечность, прерываемость;
- длительность, непрерывность.

Нам представляется важным, что еще в начале XX века З. Фрейд (1905) обратил внимание на такую особенность детской игры, как потребность повторять одни и те же движения.

В делении игр на три категории определено прослеживаются три модальности, три ведущих канала восприятия — аудиальный, кинестетический и визуальный. Осмеливаюсь высказать предположение, которое требует дальнейших исследований, что в данном контексте три модальности могут соотноситься с тремя основными типами невротического конфликта.

В результате игрового взаимодействия с детьми нами была разработана классификация спонтанных

игр¹.

КЛАССИФИКАЦИЯ СПОНТАННЫХ ИГР

ШУМЕЛ КИ-	ХВАТАЛ КИ-	ПРЯТАЛКИ- появ- лялки
МОЛЧАЛКИ	БРОСАЛКИ	
Возможность за- являть	Познание себя че- рез	Возможность по- чувствовать «наличие»
о себе звуком: криком,	объект и при по- мощи	своего
плачом, смехом,	объекта в движе- нии,	Я через восприятие
ка- ким-либо шумом,	во времени, в раз- ви- тии. Обладание	зна- чимых близких. Са- мо-
ког- да «обычного»	объек- том, отношение к	ценность. «Потеря»
уровня	нему.	се-
звукового обще- ния ока- зывается мало	Манипулирование	бя — воспроизведе- ние
и/или,	объектом (физиче- ское	себя (исчезновение,
наоборот, демон- стри- рование «тихого»	и символическое	пре- вращение, «умира- ние»
пове- дения. Реализация	взаи- модействие).	и вновь «рожде- ние»).
по- требности в	Профи- лактика истериче- ских	Обыгрывание «ка- таст- рофы» появления
эмоци- ональном при- нятии,	нарушений, свя- занных	на
отреагирование,	с неудовлетво- ренной	свет. Профилактика
воз- можность самоут- верж- дения. Профилак- тика	потребностью об- ладать	не- вротических и пси- хиче- ских нарушений, свя- занных со страхом
невроза навязчи- вости,	(хочу, а не дают).	«по- тери» себя.
связанного с		
внутрен- ним конфликтом		
между		
хочу и не имею		
права.		
ГРАНИЦЫ	ЗНАЧИМОСТЬ	ЦЕННОСТЬ
ТЕЛА	ЛИЧНОСТИ	ЖИЗНИ
Социальные и половые ро- ли, самооценка. Межлично- стные отношения, самореа- лизация. Осознаваемое	Уверенность (тревожность), мо- торные навыки, формирование речи (вторая сигнальная систе- ма), личностная идентификация, обучаемость, уровень притяза- ний. Неосознаваемое	

Ребенок, человек вообще — это, прежде всего, живое тело, чувствующее и мыслящее в движении, в развитии, во взаимодействии с окружающим миром. И все-таки уже к четырехлетнему возрасту дети зачастую оказываются «связанными» разного рода жесткими установками и отсутствием опыта свобод-

¹ Соавтор — врач-психотерапевт, канд. мед. наук, доцент С. В. Кудрявцева, 1995, 1, 198.

ного проявления себя. В этом случае можно говорить о послушности как о формирующейся черте личности. В практической работе мы сталкивались с ситуацией, когда ребенок не умеет проявлять себя спонтанно даже в рамках игровой ситуации, когда это позволительно и безопасно.

Играя с детьми, мы провоцировали шумное и подвижное поведение детей и, вместе с этим, помогали им учиться слышать себя и собственные переживания, а следовательно, снижать уровень эмоционального напряжения. Такая работа предполагала обязательное взаимопонимание с родителями, с близким и значимым окружением ребенка.

Чтобы помочь ребенку преодолеть страх проявления себя, нами был разработан ряд манипулятивных игровых техник, где главной мишенью было обедненное проявление эмоций у детей, связанное с нарушениями развития и воспитания. Неуверенность не может не проявляться во всем поведении ребенка и, прежде всего, в его мышечных «зажимах». Это надо было все время иметь в виду, чтобы осторожно дать возможность ребенку осваивать игровое пространство и обретать уверенность.

К. Бютнер (1991) пишет; «Чем менее человек готов к конфронтации с фантазируемым насилием, тем с большей вероятностью это насилие прорвется в реальные взаимоотношения... До некоторого времени в одном детском саду религиозного типа в основном для карнавалов разрешались револьверы и другие игрушечные орудия убийства. Хотя это и не приводило воспитательниц в восторг, они якобы вынужденно терпели это мальчишеское увлечение оружием. Когда этот детский сад приняла новая руководительница, она ввела строгий запрет на оружие. Она получила поддержку со стороны родителей и, возможно, внутренне не всеми разделяемое согласие сотрудников. Но через некоторое время среди детей стали учащаться конфликты с применением насилия. Прежде миролюбивый психологический климат в детском саду уступил место агрессивной напряженности. Положение удалось улучшить вновь лишь после того, как в результате сеансов супервидения (наблюдение за происходящим и анализ процесса опытным профессиональным экспертом) воспитательницами и руководительницей была понята взаимосвязь между фантазируемым насилием и разрядкой напряженности в реальности. Сейчас в этом детском саду вновь разрешено игрушечное оружие. А сотрудники смогли настолько наладить отношения между детьми, что лишь изредка дело доходит до перестрелок».

Эти игры мы назвали манипулятивными потому, что в них были некие предложенные нами правила и потому, что они были нацелены на определенный результат.

Достаточно условно мы поделили манипулятивные игры на три группы:

I. Работа с мышцами как приобретение нового телесного опыта;

II. Игры в проявление эмоций как коррекция механизмов эмоционального реагирования;

III. Упражнения на развитие и укрепление определенных функций психики.

В целом манипулятивные игровые техники можно назвать дополнением к спонтанным играм. Здесь спонтанность определяется тем, как психотерапевт чувствует ситуацию в группе, настроение детей и свое собственное. Очень важно, что это всего лишь вспомогательный элемент в игровом взаимодействии с детьми, а не отдельная технология манипулирования детским развитием. Я настаиваю на том, что эти игры нельзя жестко структурировать и превращать в механизм обучения детей. Кроме того, в эти игры можно играть только когда «отработаны» все подготовительные фазы групповой динамики и когда уровень эмоционального напряжения в группе минимален. В ином случае это может стать дополнительным инструментом манипулирования и даже насилия над детской душой.

I. РАБОТА С МЫШЦАМИ КАК ПРИОБРЕТЕНИЕ НОВОГО ТЕЛЕСНОГО ОПЫТА

Я — маленький (как я к этому отношусь?). Я — большой. Я — тяжелый. Я — легкий. Я — толстый, худой ... и т. д.

Что происходит с моим телом? С лицом? С руками, ногами?..-Что приятно? Что неприятно?

«Коряги — тряпки»

Поиграем всем телом. «Превратимся» в корявшую корягу. А теперь — в мокрую тряпку (в аккуратную майку на батарее, в наглую половую тряпку на стуле, в шумную от ветра простыню на веревке и т. д.). По сути, это напряжение и расслабление различных групп мышц, только на языке, который ребенку может быть понятен, без всякого рода «объяснений».

«Полетаем!»

Превратим руки в крылья, «полетим»! А теперь — наоборот, пусть руки болтаются, как веревки.

Учимся чувствовать свое тело, слышать его, переключать внимание и убирать мышечные зажимы. А опосредованно воздействуем на эмоциональную напряженность, то есть на группы мышц-антагонистов.

II. ИГРЫ В ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМОЦИЙ КАК КОРРЕКЦИЯ МЕХАНИЗМОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ

Еще одним важным фактором в игровом взаимодействии являлось то, что у ребенка минимизировался волевой контроль. От эмоциональности отсекалось все, что могло еще более закрепить систему ригидных психологических защит.

Мы обращали внимание на привычные для каждого ребенка выражения лица (морщит лоб, хмурится, делает плаксивую гримасу, опускает уголки губ, «строит» улыбку и т. д.). Мы считали, что для ребенка это не «штамп», а не всегда продуктивная невротическая «защита» и, исходя из теории взаимовлияния эмоций и мускульных движений (Сеченов И. М., 1863), в целях развития у детей эмоциональности, старались провоцировать у них произвольную подвижность мышц лица и всего тела.
«Пошумим!»

Как можно громче вместе покричим, пошумим. Сколько можно. А теперь послушаем себя: шум — это приятно? Это весело? Страшно?

Реакции на проявления шума у детей были самые разные: для одних это было разрешение на уже известный и запрещенный опыт проявления себя, у других ассоциировалось с «плохим поведением». В отдельных случаях мы имели дело с тем, что ребенок воспринимал шум как опасность, и шумное поведение товарищей заставляло его тело сжиматься. Исходя из открытий, сделанных французскими специалистами в области детского психоанализа еще в двадцатых годах (Долго Ф., 1992), для ребенка шум — это важный сигнал о том, что мир живой, что Я есть. Позволить ребенку в безопасной ситуации иметь возможность шуметь — значит помочь ему снизить уровень его тревоги.

«Покричим — помолчим!»

Из этого родилась игра «Покричим — помолчим». Сначала пошумим, как можно громче и свободней. А потом — помолчим. Не «послушаем тишину», как это бывает, когда мы, думая, что воспитываем в ребенке хорошие манеры, предлагаем вникнуть в «красоту» тишины. Именно помолчим без всяких дополнительных заданий, чтобы ребенок имел возможность услышать свое тело, собственные страхи или удовольствия и, что нам представлялось очень важным, соприкоснуться с реакциями других, продолжая процесс собственной идентификации¹.

«Приятное — неприятное»

Вспомним что-нибудь веселое и выразим это лицом, руками, всем телом. А как это делают другие? Вспомним что-нибудь печальное, ... злое... и т. д. Постараемся все вспомнить как можно подробней. Для этого можно задать несколько наводящих вопросов. Иногда ребенок, вспоминая неприятность, начинал плакать². Это было очень ценно. В такой ситуации мы имели дело с дoreагированностью и с наибольшей эмпатией со стороны других детей.

1 К возрасту 6 лет (в подготовительной группе) среди здоровых детей эта игра, как исключение, могла носить соревновательный характер, поскольку этому возрасту в норме свойственны игры по правилам (Осорина М. В., 1999). В таком варианте эта игра превращаюсь в «Замри — рассмешу!» (см. ниже).

Поиграем в неприятные и в приятные воспоминания, только теперь ничего не будем стараться выражать. И почувствуем, что происходит с нашим лицом, с нашим телом. В подобных играх мы обращали внимание на то, чтобы ребенок ничего не «изображал», а только вспоминал, как переживал реальное событие он сам или кто-нибудь из его близких. Чтобы проявления переживаний в игре были связаны с реальными событиями, с реальными переживаниями. Таким образом, в ситуации «здесь и теперь» отыгрывались эмоциональные реакции, связанные с прошлым, часто негативным, опытом.

Мы сидим в кругу на обычных стульях, на детских стульчиках или на ковре как можно удобней. Прошу детей поставить руку на колено, положить щеку на кисть руки и глубоко вздохнуть. Лица оказываются грустными и всплывают грустные воспоминания. А теперь упереться руками в свои колени, растопырить ноги и попробовать громко сказать: «Ой, как интересно!». Или откинуться немного назад, сложить руки на груди, посмотреть на всех «свысока» (презрительно) и сказать по очереди: «Надоели вы мне все!». И так далее.

Можно поиграть в возможность отгадать, какое настроение выражает тело другого ребенка, в каком он настроении. Или, к примеру, прошу детей ни на что не реагировать, постараться быть неподвижными, расположившись удобно и свободно, стоя, сидя или лежа, а сам начинаю смешить или пугать. При такой работе мы старались быть особенно осторожными, поскольку исходили из того, что во всех случаях, безусловно, дети должны были быть уверены в собственной безопасности.

Трудным для детей оказывалось проявление так называемых «негативных» переживаний. Когда родители или близкие «не советуют», а то и просто запрещают проявления гнева, зависти, ревности, злости и т. д., давая понять, что это плохо, недостойно человека, у ребенка повышается уровень тревоги и внутреннего напряжения, а неудовольствие жизнью загоняется внутрь детской души. При наличии согласия с близкими ребенком (это очень важно!) отреагированная (или Дореагированная) в безопасной игровой ситуации эмоция перестает быть причиной внутреннего конфликта. В играх с детьми в эмоции особое внимание уделялось экспрессивному компоненту, то есть выразительному комплексу эмоций, переживание которых в игровой Форме превращалось в реальный телесный, мышечный опыт.

¹ В этих ситуациях было особенно важно взаимопонимание с родителями ребенка.

У любого из нас изменение эмоциональной реакции связано с различными изменениями функций организма, и у всех людей это происходит сходным образом¹. Мы обратили внимание на то, что среди негативных переживаний есть явно направленные внутрь, на себя, такие, к примеру, как обида, стыд, страх; а есть переживания, направленные явно вовне: злость, ненависть, неприязнь и т. д.

Проблемы проявления переживаний — это одна из самых малоизученных сторон психической деятельности человека и они требуют дальнейших исследований. «Положительные» и «отрицательные» переживания часто понимаются как одобряемые и неодобряемые, «полезные» и «вредные», хорошие и плохие, то есть обусловлены всякого рода оценками. Исходя из того, что переживание есть реакция, то есть непосредственный сигнал на положительные или отрицательные для данной личности факторы.

Сама по себе эта реакция не может быть оценена ни как «положительная», ни как «отрицательная». «Жарко — холодно, вкусно — невкусно, сладко — солено, тесно — просторно, высоко — низко»

В этих играх основной мишенью были не столько переживания, сколько разнообразные телесные ощущения, связанные с переживаниями (приятно — неприятно). Это нам представлялось особенно важным, поскольку речь шла о координации всей психической деятельности ребенка и прежде всего — о связи моторной сферы с формированием системы эмоционального реагирования, что соотносится с выводами «Страшные морды!»

Одной из важных игровых техник стала работа со страшными масками. Страшные пугающие маски Черт, Бабы-Яги, Волка, Кикиморы и т. д. Эта работа требовала тщательной подготовки и особенного внимания². Мы взяли за исходное, что сказочные персонажи, такие как Баба-Яга, Черт, есть неосознаваемые проявления запрещенных негативных реакций, прежде всего, на мать и на отца³. Мaska представляет собой страшную физиономию. Очень важно, что маска закрытая (слепая), то есть в ней не прорезаны глаза, ребенок не видит, как меняется отношение к нему, как пугаются его, когда он в маске. Он видит иной взгляд на себя только тогда, когда снимает маску. Кроме того, надетая маска — это уже завязанные глаза, уже преодоленный страх не только самой маски, но и темноты, поскольку ребенок в маске оказывается в полной темноте. Темнота, представление о темноте, это возможность соприкоснуться с переживаниями страха смерти. Далее могут быть разнообразные игры в масках и с масками, связанные с символическими выражениями страха и различными ощущениями тела в пространстве.

Катя П. очень застенчивая, тихая девочка. Маленького роста. Производит впечатление самой безобидной и беззащитной. Сережа М., наоборот, мальчик задиристый, агрессивный и, прежде всего, по отношению к девочкам. После больших колебаний Катя надевает маску. Сережа подбегает и хлопает ее по плечу со словами: «А ты, оказывается, страшная?!». Когда Катя снимает маску, она видит глаза, направленные на нее с совсем другим выражением и отношением.

Процесс дезактуализации страха происходит и в ситуации, когда маску уносят из группы. В этом случае ребенок как бы говорит: «Вот, оказывается, чего я боялся!».

Считаю необходимым заметить, что если исходить из глубинной связи мышечных движений и эмоциональных переживаний, то можно сделать вывод, что работа нашего вестибулярного аппарата связана с переживаниями уверенности и неуверенности. Как и вся наша жизнь, есть жизнь тела во времени и в пространстве.

III. УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ОПРЕДЕЛЕННЫХ ФУНКЦИЙ ПСИХИКИ

Речь идет об укреплении и развитии некоторых видов памяти, координации двигательной активности при взаимодействии ребенка с другими детьми, а следовательно, о повышении самооценки. Использование этих игр и упражнений в работе с детскими группами определялось:

- возрастом (не раньше шести лет);
- групповой динамикой (не раньше, чем структурируется группа), то есть в четвертой фазе групповой динамики;
- конкретной ситуацией в группе на момент игры (минимальным уровнем эмоционального напряжения).

Ритмические игры («Колокол», «На галерее» и др.)

Встаем в круг, беремся за руки и представляем себе, что мы — огромный и тяжелый медный колокол очень низкого тона. Желающий может стоять в центре и быть «языком» этого колокола. А кто-то другой — «звонарем», тем, кто раскачивает колокол. Очень медленно и, по возможности, ритмично мы «раскачиваемся», а «язык» в какой-то момент начинает ударяться в стенки колокола. И в ритм «ударов»

¹ И.М. Сеченова (1863), В. М. Бехтерева (1903/07), В. С. Дерябина (1974) и др.

² Есть общие для любого индивида (и для всех индивидов) способы выражения переживаний. Это то, что К. Г. Юнг (1921) обозначил как структурирующие образцы психической деятельности, связанные с инстинктом.

³ Говоря об архетипическом значении масок и сказочных персонажей, К. Г. Юнг пишет о величественном коллективном бессознательном. Архетип (*typos* — отпечаток) как архаическое образование, содержащее «мифологические мотивы», присутствует в фольклоре, легендах, мифах и сказках всех народов (Тэвистокские лекции. 1995. С. 36-37). ахарова. И., 1986.

мы представляем низко гудящий колокол. Другой вариант. То же самое, но колокол — более «тонкого звучания», меньшей массы и большей частоты ударов. Игра можно и в танцующих дикарей, и в кукушек, кукующих на разные лады, хлопать в ладости, производить другие действия или звуки. Важно получать удовольствие от ритма, от возможности слышать других. Можно рассказать детям о старинных, очень маневренных военных кораблях, которые назывались галерами, о каторжных и рабах, прикованных цепями к банкам (скамьям) этих кораблей и о тяжелых и скользких от воды и ладоней веслах. Гребля. Заносим весло медленно, загребаем сильно и быстро. А ритм можно задать только вначале и пусть он держится без всяких дополнительных «команд». Или можно «нарушителю» ритма даже какое-нибудь смешное наказание придумать.

«Замри — рассмешу!»

Вся группа шумит, бегает, а по команде психотерапевта (или ведущего) все замирают неподвижно и беззвучно. В этом случае задача психотерапевта — рассмешить детей. Тот, кто рассмеялся, «вылетает». Важным дополнительным фактором в этой игре является поведение взрослого, который «строит рожи», кривляется и «валяет дурака».

«Кораблекрушение»

Игра представляет собой вариант детской игры «Третий лишний», в которой по команде ведущего надо занять свободный стул. Кто не успел — вылетает. В нашем варианте никто не остается без места. Все участники по команде ведущего занимают свободные места, которых каждый раз — на одно меньше. Можно подсесть к кому-нибудь на стул или на колени. Опять все встают. И все повторяется до тех пор, пока все не оказываются разместившимися на оставшемся одном стуле. В ситуационной игре «Кораблекрушение» символически отыгрывается страх смерти (гибели при кораблекрушении), возможность спастись и/или быть «утопленным» самому, спасти или «утопить» другого. Ни в каком случае не делается оценка поведения детей. Здесь даже речи не может идти о «воспитании» нравственности или обучении нормам взаимодействия с окружающими. Ребенок сам выбирает тот или иной способ поведения, исходя из собственных стимулов, потребностей и развивающихся взаимоотношений. Игра, как и все ранее описанные, предполагает спонтанное поведение ребенка. Только в этом случае, на наш взгляд, можно говорить о психологической коррекции системы непродуктивных психологических защит, о формировании моделей копинг-поведения.

По договоренности с группой детей на полу обозначается некое ограниченное пространство (остров, плот, лодка, другой корабль) и по команде ведущего все с криком и шумом «спасаются» с корабля. Таким образом, провоцируется конфликтная ситуация «борьбы за место». При повторении отыгрываются все фазы групповой динамики и в результате каждый ребенок спонтанно находит наиболее приемлемый для себя способ «спасения» при взаимодействии с другими.

«Невыполнимые задания»

Сидя в кругу, дети по очереди дают друг другу задание, которое совершенно невозможно выполнить и которое, тем не менее, необходимо выполнить здесь и сейчас. Очень важно, что взрослый ведущий играет наравне с детьми и тоже выполняет «самое невыполнимое» задание ребенка. Если оказывается, что ребенок не может, не хочет выполнять это задание, он вправе этого не делать. Любой из детей или ведущий могут сделать это за него, и это будет означать, что задание этим ребенком выполнено (может оказаться, что все задания вынужден выполнить психотерапевт). Важно, чтобы решение было не только вербализовано, но проиграно, то есть пережито телом, заложено в телесный опыт на виду у всей группы. В этом случае при всей совокупности взаимоотношений и взаимодействий внутри группы ведущим групповым феноменом является групповая индукция. В результате игры оказывается, что невыполнимых заданий в принципе не бывает, что речь идет только о решении. Как в старой французской поговорке: нет проблем, есть решение. Эта игра повышает самооценку детей, готовит их к непредвиденным ситуациям и развивает креативность, то есть дает возможность научить себя искать самые нестандартные решения, что, собственно, и есть основа самостоятельности и творчества.

Мой более чем двадцатилетний опыт использования этих игр показывает, что в них можно играть с детьми от шести лет до пожилого возраста, что очень важно при работе с родителями, прародителями и окружением детей.

Пример 1. Катя, глядя вверх, просит Петю пройти вокруг люстры по потолку. Мальчик задумывается, потом встает, отодвигает два стула и отмеряет шагами круг на полу. Видя наши удивленные взгляды, объясняет, что внизу, на первом этаже, в этом месте тоже люстра висит.

Пример 2. Женя просит Машу встать на голову. После короткой паузы Маша кладет его голову на пол и ставит на нее свою ногу.

Пример 3. Прыгни в окно! — говорит Саша своему соседу Вадику. Тот залезает на подоконник и прыгает с него в комнату на пол.

Пример 4. В группе взрослых пожилая женщина просит свою восемнадцатилетнюю соседку ударить ее

со всей силы по лицу. Та смущенно отказывается это сделать. Тогда ведущий берет маленький клошок газеты, подходит к пожилой женщине и под всеобщее веселье «бьет» ее по лицу клошком бумаги.

Пример 5. Ваня, свернувшись «в трубочку»! Ваня берет лист бумаги и заявляет: «Это я». После этого сворачивает лист «в трубочку».

Что происходит с человеком, когда у него возникает опасение, что он «не сделает» того, что, как он считает, необходимо сделать в той или иной ситуации? (Например, товарищ провалился под лед на реке, где вместе играли). Так давайте поиграем в разные «катастрофы». В различные экстремальные ситуации. Переход по узенькому мостику или скользкому бревну через глубокий овраг, прогулка в одиночку по ночному лесу или по улице, а еще лучше по кладбищу или какому-нибудь другому очень страшному месту, попадание в клетку к спящему льву, поиски клада, застревание в лифте, катание на воображаемых качелях и каруселях, падение в пропасть... кораблекрушение, пожар, обвал, взрыв, авария... Что угодно. Важно, что производятся физические действия, которые связаны с опытом ребенка и возможностью «обыграть» свое отношение к реальностям жизни, приобрести иной опыт в безопасной игровой ситуации. Попробуем в игре действовать так, как мы бы хотели действовать в реальности, как нам представляется более «по душе». И обнаруживаем, что либо наши страхи по поводу своего «неправильного» поведения были излишними, либо учимся вести себя иначе, находим приемлемый для себя вариант поведения, действия, «примеряем» его на себя, то есть как бы проверяем, а действительно ли мы могли бы действовать в реальной обстановке именно так? И если нет, то почему. Что могло бы нам препятствовать? Страх? Допустим. Страх чего? Далее — процесс актуализации этого «страха». Его выявление. Осознание. Обыгрывание. «Общение» с ним. Нейтрализация. Разрешение. Кстати, что такое «неправильное поведение»? Поведение, которое воспринимается окружающими людьми как не соответствующее обстоятельствам? Стоит сказать, что это может быть следствием искаженного восприятия самими «окружающими» того, что происходит. Опыт человечества имеет примеры, как целые народы, да не на один год, «заболевали» неправильным поведением. Это же относится и к разного рода социумам. И уж, конечно, это вполне возможно в любой семье. Мы же — живые люди. Не боги.

Одно из наиболее ярких проявлений психического развития — детский рисунок. Лист бумаги, на котором еще ничего не нарисовано, может быть экраном, на который проецируется нечто. При наибольшей внутренней свободе и минимуме разного рода запретов и ограничений, есть границы листа, поля, на котором воспроизводится изображение. Есть ограниченные возможности инструмента, благодаря которому и при помощи которого создается рисунок. И, наконец, есть время, которое безжалостно и жестоко по отношению к мимолетным и хрупким проявлениям творчества. Образы, видимые внутренним зрением, проецируются на реальный лист бумаги, и в движении появляется изображение, создается новая реальность. Качество изображения зависит от внятности внутреннего сигнала, от душевного и физического самочувствия, от согласованности функций мускулатуры и вегетативной нервной системы с работой центральной нервной системы и от всей структуры внутреннего образного видения.

Поначалу рисунок ребёнка представляет собой окружную, без углов, линию (круговое «чирикание»), у которой нет определённых очертаний. Такой «рисунок» свойственен ребёнку в возрасте полутора-двух лет и связан с началом анальной стадии развития по З.Фрейду (1905), с первыми впечатлениями малыша о важном процессе взаимоотношений с горшком. На следующем этапе развитие моторных навыков позволяет рисовать угловатые линии, хотя пока тоже без конкретных очертаний. Именно в этот период происходит активное формирование второй сигнальной системы и вместе с «угловатым» рисунком могут появляться «угловатые» слова. При благоприятных условиях такое «творчество» свойственно возрасту двух-двух с половиной лет. На следующем этапе развития рисунок уже может напоминать некие «объекты», которые могут называться при этом самым неожиданным образом. Это период активной символизации и переработки значимых впечатлений. Здесь уже могут появляться намёки на человеческие лица, на человеческие фигуры («головоноги»), которые поначалу рисуются как бы «летящими». И только к возрасту 4—5 лет, то есть в эдипальный период по З. Фрейду, здоровый ребёнок может с определённой долей условности нарисовать вертикально стоящую человеческую фигуру.

Учитывая потребность детей проявлять себя в изобразительном творчестве, мы работали в разных направлениях.

1. Ребенку предлагалось воспроизвести на листе бумаги все, что приходит в голову.

В этом случае все рисунки можно было поделить на три категории:

- рисунки, где ребенок рисовал, исходя из потребности получить высокую оценку;
- рисунки, где ребенок проявлял себя из сложившихся стереотипов, демонстрируя отсутствие непосредственного восприятия;
- рисунки, где ребенок выражал себя наиболее ярко и непосредственно.

В первом случае при отсутствии оценки со стороны психотерапевта ребенок либо менял тактику рисования, либо прекращал (в этот раз) рисовать и только постепенно (как правило, через несколько встреч)

начинал рисовать свободно (спонтанно) и без оглядки на оценку.

Во втором случае мы сталкивались с проявлением неосознаваемой ребенком тревоги. Ребенок как бы выставлял заслон и настойчиво демонстрировал, что для него значимо только это.

В третьем случае можно было говорить о том, что ребенок наносил на бумагу накопленное напряжение. Это выражалось либо в активном и как бы бессистемном «чирикании», либо в рисовании взрывов, войн, чертей и всяческих злодейств. При повторном рисовании эта тенденция усиливалась и только через несколько сделанных подряд рисунков можно было увидеть снижение уровня напряженности, реальную смену настроения и бесконфликтность.

Владик (5 лет) резкими движениями наносит на лист бумаги формата АД округлые линии, то есть «чирикает», потом берёт другой лист, опять размашисто «чирикает», на третьем листе линии становятся более угловатыми, но остаются столь же бессюжетными, на четвёртом листе (вдруг?) появляются фантастические чудовища и страшилища, которые очень активно взаимодействуют, потом на седьмом листе (опять вдруг?) появляется улыбающаяся фигура «волшебного моряка, который плавает по волшебным морям», как это интерпретировал сам «художник», и после этого его напряжённое тело буквально «отваливается» к спинке стула и он произносит: «Всё!». Его лицо выражает блаженство, а тело расслабленно и откинуто назад. Если исходить из психоаналитической концепции понимания тела, то его тело привыкло быть в безопасной эмбриональной позе. В позе, когда ребёнок находится в материнской утробе, спина, кожа спины, являются экраном, благодаря которому он может безопасно воспринимать окружающий мир. Снижение тревоги распрямляет тело. Владик не мог позволить себе распрымиться, потому что был в тревоге. После завершения последнего рисунка, когда все напряжения были отреагированы, его тело расслабленно развернулось и открыло большую часть себя для восприятия информации, поступающей извне. Можно говорить о том, что ребёнок эмоционально отреагировал, «выбросил» лишнее, ненужное напряжение и его тело буквально разгрузилось от тревоги.

2. Техника рисования «самого, самого любимого» может быть одним из способов обследования детей и выявления проблем в системе отношений ребенка со значимыми близкими. Кроме того, данная техника позволяет ребенку соприкоснуться со своими подлинными привязанностями.

Методика предполагает соблюдение следующих условий. Группе детей в возрасте от 5 лет предлагается сделать на листе бумаги рисунок (формат бумаги — А4 или больше) любыми имеющимися в наличии инструментами (карандаши, мелки, фломастеры, ручки и т. д.). При этом дается следующая инструкция: «Нарисуйте, пожалуйста, на этом листе самое, самое дорогое живое существо, только не говорите вслух, кто это. Кого вы любите больше всего на свете? Без кого вы просто жить не можете?».

При этом важно соблюдать следующие условия:

- к этому моменту уже «отработан» этап присоединения и сформированы доверительные отношения с детьми;
- никоим образом не намекать, кого «следует» рисовать;
- говорить надо, не спеша, четко и внятно;
- ни в коем случае не настаивать, если ребенок по какой-либо причине отказывается отвечать на вашу просьбу;
- не торопить и не исправлять ребенка;
- принять с благодарностью любой вариант рисунка или его отсутствие;
- не отнимать рисунок у ребенка, если он захочет оставить его себе.

3. Ребенок при рисовании воспроизводит мир не только видимый, но слышимый, осязаемый, обоняемый — мир чувствуемый. Традиционные способы рисования предполагают воспроизведение образа на бумаге рукой, которая учится писать. Мы предлагали ребенку попробовать при рисовании использовать другую руку. При этом:

- 1) в непривычной, но безопасной ситуации ребенок находил нестандартные решения;
- 2) корректировалась деятельность того полушария головного мозга, которое связано с эмоциональностью, с неосознаваемыми реакциями, с бессознательным;
- 3) развивалась мелкая моторика;
- 4) в отдельных случаях мы сталкивались с тем, что обнаруживалось скрытое левшество, и происходила коррекция использования рук при письме.

Кроме того, рисование левой рукой с закрытыми глазами позволяет развивать и корректировать координацию между образной и моторной сферами. В этом случае нет опасения «нарисовать плохо», «не соответствовать», поскольку ответственность за качество изображения взял на себя психотерапевт.

4. Рисование по ассоциациям предполагает воспроизведение на бумаге (любым способом) реакции на поступивший сигнал (звуковой, зрительный, осязательный, обонятельный, вкусовой). В этом случае перед ребенком кладется лист бумаги и предлагается нанести на лист первое, что придет в голову после полученного сигнала. Сигналом может стать что угодно: запах духов или прикосновение к руке, звук

колокольчика или хлопок в ладоши, произнесенное слово или представленная картинка (все зависит от фантазии психотерапевта).

5. Возможность увидеть мир иначе, чем всегда, определяет индивидуальный взгляд на явления. Возможность воспроизвести его нестандартно — путь в творчество, в искусство. Можно рисовать объект, глядя на объект рисования. Но ведь можно увидеть все, что его окружает, то есть заслоняет. А можно рисовать объект, воспроизведя на бумаге видимые части, но в перевернутом виде, реально изменив точку зрения. А можно перевернуть объект или представить его в совершенно ином виде. Можно рисовать все, что в этом объекте нравится. Или — наоборот. В любом случае, речь идет о способе, которого нет в опыте, в сложившейся системе восприятия.

В этой работе я не ставлю задачу подробно описать все игры и упражнения, которые использую. Это лишь часть из них, как пример общения с детьми. Прежде всего, следует учитывать особенности возраста. Три года — не три с половиной, а четыре — не пять.

Кроме того, каждый ребенок отличается от других и уровнем развития, и характером, и степенью тревожности от общения с внешним миром, со взрослыми, с другими детьми.

Любые игры, которые годятся для трехлеток, замечательно подходят для любого возраста, вплоть до глубокой старости, но далеко не все, которые годятся для пятилеток, могут подойти трехлеткам или даже четырехлеткам.

И, конечно же, спонтанность, иррациональность в поведении детей необходимы, обязательны и естественны.

В занятиях игровой деятельностью, как и при любом другом взаимодействии с детьми, есть опасность воспитать у ребенка послушность, повысить его уровень дисциплинированности и, при внешнем благополучии, мы можем спровоцировать появление дополнительных психологических проблем в будущем. В этой связи существует ряд условий, которые я считаю обязательными. Это, прежде всего, уважительное отношение к ребенку, к его потребностям, недопущение малейшего пренебрежения его настроением, самочувствием.

Нельзя отрицать, что в игре нередко имеет место определенное манипулирование детьми, дирижирование ими, в некоторых случаях можно говорить о волевом воздействии на поведение детей. Эта сторона работы требует наиболее пристального внимания, поскольку здесь как раз и кроется, может быть, самая большая опасность дать маленькой личности искаженное представление о мире, о нравственных ценностях.

В этой связи неизбежно встает вопрос: «А кто Учитель?».

«...Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется»...¹ Ни при каких обстоятельствах не следует забывать, что нам неведомо, как дети воспринимают то, что в них «вкладывают». Кроме того, никому из нас не дано знать, в каком мире будут жить наши дети, какими они будут сами и как они смогут отнести ко всему, что будет происходить в их жизни. Не беру на себя смелость описывать все качества, которыми должен обладать Учитель, но не могу не заметить, что надо уважать детей и их право на свое собственное критическое отношение к происходящему, к Учителю. Надо быть человеком живым, обладать фантазией, юмором, светлым отношением к жизни и, естественно, быть физически и нравственно здоровым. Учитель несомненно должен быть человеком творческим, уметь видеть красивое, находить в самом обыденном необычное и неожиданное.

Конечно, любая работа с детьми идет в реально существующих противоречиях между необходимостью учитывать меняющуюся по несколько раз в день «атмосферу» настроения детей, собственно, атмосферное давление, которое, как и погодные условия, влияет на самочувствие и поведение, время года и другие объективные факторы. С другой стороны, есть необходимость планировать работу (все-таки предполагая возможный результат) и нести ответственность перед родителями и руководством учреждения, то есть перед теми, кто оплачивает труд.

На приеме у психотерапевта мама жалуется на своего четырехлетнего Вадика:

- Он меня все время пугает! Когда мы идем по мосту, он мне каждый раз говорит, что хочет прыгнуть с моста... А я говорю, что нельзя!..

- Нельзя прыгать или хотеть прыгать?

Развитие личности ребенка связано с образом родителя, прежде всего матери, в детстве. Ребенок с нарушениями личностного развития в такой ситуации становится по механизму проекции носителем образа, осознанно или неосознанно отвергаемого родителем. Совокупность сохраняемых в памяти родителя впечатлений создает далеко не полный образ самого себя, искажает в памяти пережитый реальный опыт. Ребенок в этом случае испытывает на себе эмоциональное отвержение своей собственной матери. Иллюзорное, ущербное представление родителя о себе становится, таким образом, главной мишенью

¹ Федор Тютчев. 186? г.

психотерапии.

Речь идет о взаимодействии с неприятными или болезненными переживаниями раннего детства родителей, чаще всего вытесненными, о возможности восстановить и принять реальный образ своего детского Я. Ссылаясь на свой многолетний опыт работы с родителями, могу с уверенностью сказать, что в результате у них меняется отношение к собственному ребенку, а ребенок, в свою очередь, начинает относиться к родителям с большим доверием. Нет никакой мистики в том, что мы связаны со своими детьми и со своими родителями «незримыми узами». Мы связаны. Генетически. Исторически. Культурально. Психологически. Эмоционально. Связаны. Так есть. И приведенный ниже случай (имена родителя и ребенка, естественно, изменены) может быть примером того, насколько важен для ребенка образ родителя, хотя я ни в коем случае не собираюсь обсуждать, а тем более, судить о глубоких причинах, приведших человека к решению изменить пол.

Алла (4 года). На прием к психологу и психотерапевту приведена папой с жалобами на избирательность в общении: девочка разговаривает только с членами своей семьи, на вопросы других взрослых не отвечает. Не играет с детьми на улице, боязлива, скованна. Отстает в физическом развитии. Обращение к психотерапевту вызвано желанием отца определить дочь в детское дошкольное учреждение.

Родилась от первой, нормально протекавшей беременности. Вес при рождении 3250. Роды физиологические, крик сразу. Грудное кормление до 1,5 лет. Детскими инфекциями не болела.

Девочка в ясном сознании, в месте и времени ориентирована соответственно возрасту. Психопатологической симптоматики не обнаруживает. Выглядит несколько испуганной. Во время беседы старается постоянно быть на руках у папы. Малоэмоциональна, малоподвижна. Демонстрирует пониженное настроение. На вопросы отвечает избирательно, однозначно, шепотом, и только тогда, когда их задает папа Сама вопросов не задает. В контакт не вступает. Знает свое имя, возраст, показывает (только папе) предметы на картинках, некоторые буквы и цифры. Память и интеллект соответствуют возрасту. Бледная, производит впечатление отстающей в физическом развитии и плохо питающейся, хотя семья материально обеспеченнная.

С первой минуты бросилась в глаза необычная молодость отца. На вид молодому человеку не больше 18 лет. Невысокий рост, юношеский голос, легкий пушок на щеках и подбородке. Ситуация прояснилась, когда он сообщил: «Я и папа и мама одновременно». Оказалось, что «он» является биологической матерью девочки, сделавшей пластическую операцию по перемене пола два года назад (через два года после рождения дочери). Папа рассказал, что с детства не хотел быть девочкой, хотя рос в полной семье и имел младшую сестру. Девочки всегда казались «противными воображалами и плаксами», которые «сами ничего не могут». Хотелось быть независимым и сильным. В возрасте 17 лет узнал о возможности смены пола оперативным путем. Однако понимал, что после операции не сможет иметь детей, а иметь сына очень хотелось. С бывшим одноклассником договорились об оформлении брака и рождении ребенка. После родов супруги развелись и больше не общались. Девочка родилась естественным путем. Завершив кормление грудью (было очень много молока), мать обратилась в соответствующие инстанции с проблемой изменения пола. На момент обращения пластические операции почти завершены, постоянно получает гормональные препараты.

Приведенный пример показывает, как проблемы четырехлетней девочки осложнились невозможностью адекватного формирования первичной идентичности, так как в два года она фантастическим образом лишилась матери и не узнала своего биологического отца.

Проводимая психотерапия была направлена на адаптацию девочки к крайне сложной семейной ситуации. Через 2 года девочка стала посещать детское дошкольное учреждение, где общается избирательно. Говорит тихим голосом, но стала веселее, физически окрепла. Младшая сестра (теперь уже папы) родила дочь. Оля-Олег, как «единственный мужчина в семье», обеспечивает близких материально и считается главой семьи.

Взаимодействие с семьей, с родителями в условиях детского дошкольного учреждения на начальном этапе предполагает:

- 1) преодоление страха перед психологом и психотерапевтом;
- 2) создание прочной мотивации на продуктивное взаимодействие с родителями в системе «ребенок — школа — психолог — родитель».

В процессе работы важно обнаружить, что именно родитель и ребенок воспринимают как угрозу своей личности, против чего выстраивают «защиты», а также какие механизмы и стереотипы взаимоотношений способствовали формированию нарушений развития, закреплению болезненных симптомов и/или непродуктивных способов реагирования.

Прежде всего кабинет, где проводились консультирование, индивидуальная и семейная психотерапия, должен быть уютным и удобным как для психотерапевта, так и для клиента. С нашей точки зрения, это было обусловлено тем, что в ином случае психотерапевт будет «выдавать» свои (часто неосознаваемые)

«неудовольствия», которые могут быть восприняты либо как контрперенос личных проблем на клиента, либо как эмоциональное его отвержение, в результате чего клиент будет испытывать дополнительное напряжение. В этой связи кабинет был оборудован мягким креслом и небольшим диваном для беседы индивидуально с родителем или с семьей, а внутреннее убранство по цветовой гамме, освещенности и расположению мебели было организовано так, чтобы его можно было почувствовать как комфортное. Исследования многих авторов (Фрейд З., 1913; Фрейд А., 1936, 1943; Роджерс К., 1961; Гринсон Р., 1965) свидетельствуют, что одной из важных мишеней психотерапевтической работы является система ригидных психологических защит, которая сформировалась на раннем этапе развития личности как механизм сопротивления неприятным (болезненным, раздражающим, тревожащим) факторам. Отношения между клиентом и терапевтом неизбежно приобретают специфический характер, который со стороны клиента можно обозначить как перенос (трансфер). Перенос символически выражает привычные (неосознаваемые) стереотипы отношений, которые сложились у клиента со значимыми близкими, прежде всего — в раннем детстве. Ценная информация, которую может получить психотерапевт при общении с семьей ребенка, позволяет определить способ «присоединения» к семье, а также методы психокоррекционной работы.

Этот этап взаимодействия с семьей предполагает анализ непродуктивных способов взаимоотношений, связанных с ригидными родительскими установками, искажениями в системе воспитания, наличием' больного члена семьи и/или постоянным психотравмирующим фактором.

Следующий этап обусловлен созданием мотивации на психотерапию родителей, связанную с проблемами ребенка.

Мы исходили из предпосылки, что основные негативные переживания ребенка в возрасте трех-четырех лет — это тревога, страх и чувства, которые связаны с периодом первичной идентификации1, то есть такие как злость, обида, ревность, стыд и чувство вины.

Многочисленные исследования отечественных психологов (Пшоник А. Т., 1950; Платонов К. И., 1957) подтверждают, что воспоминание даже о самых сильных (психотравмирующих) переживаниях не наносит вреда структуре личности и, наоборот, может быть фактором, положительно влияющим на психическое здоровье.

Образ находит свое выражение в слове. Слово, произнесенное или прочитанное, вызывает в памяти представление, образ и, прежде всего, «чувственную реакцию», то есть личное отношение к данному образу, что, в свою очередь, обязательно вызывает реакцию в теле (в мышцах, в сердечно-сосудистой деятельности, вдыхании и т. д.).

- Попробуйте вспомнить, когда вы впервые в жизни испытали чувство вины?
- Не помню...

Для проявления вытесненных значимых переживаний, а значит и событий раннего детства, могут применяться очень простые наводящие вопросы, вроде:

— Светло? Темно? Холодно? Тепло? Какие ощущения возникают в теле? Где в теле неприятней всего? Кто рядом? Откуда идет свет? Это лето? Зима?.. — и так далее.

Качество и сущность подобных вопросов состоит в том, что они дают возможность напрямую соприкоснуться с приятными или неприятными телесными ощущениями, связанными с тем или иным (часто вытесненным) событием.

Если не делать словесных интерпретаций, память выявляет воспоминания — переживания самого раннего возраста, когда вторая сигнальная система еще не была достаточно развита. В этом случае есть возможность иметь дело не со стереотипами эмоционального и/или телесного реагирования, а с механизмом формирования телесных и эмоциональных реакций.

Эдипальный период по З. Фрейду (1999).

Вспоминаю моряка торгового флота, молодого человека 26-ти лет, который обратился с жалобой на свои странные реакции. Среднего роста, спортивного телосложения, произвел впечатление застенчивого, хотя и уверенного человека с ровным негромким голосом. Однажды в иностранном порту, сойдя на берег и зайдя в ресторан поужинать, он вдруг почувствовал непреодолимый и совершенно непонятный страх. Это повторилось уже на родине, когда он отправился с женой в театр. Потом это стало повторяться все чаще. Страхи всегда были связаны с большим помещением, где было много людей (супермаркет, дансинг, вокзал и т.д.). В течение полутора лет молодой человек стеснялся этих реакций и никуда не обращался, пока не оказалось, что есть место на корабле, где он чувствует себя особенно неуютно.

Вспоминая свое раннее детство, рассказал, что с четырех лет жил с матерью и отчимом в одной комнате той же квартиры, где родился и где в соседней комнате жил родной отец. Мать, будучи в конфликте с первым мужем, запрещала мальчику общаться с отцом. При этом отчим, со слов моряка, относился к нему плохо. Молодой человек вспомнил, как отец подарил ему полиэтиленовую игрушку - большой бе-

лый корабль. Однажды, стоя в темном коридоре, рядом с коробкой, где лежали все его игрушки, малыш достал этот корабль и со злостью стал его кусать.

Воспоминание об этом эпизоде вызывало слезы и целый поток других воспоминаний. Он сам обнаружил, что фигура отца всю жизнь была одновременно самой отвергаемой и самой дорогой, то есть самой значимой. Противоречивые чувства к отцу всю жизнь были вытесняемы. Только сейчас он осознал, почему выбрал море и захотел стать моряком. Здесь же обнаружилось, что место на корабле, где было более всего неуютно, то есть справа по борту на баке (носовая палуба), соответствовало той самой части пластмассовой игрушки, которую он отчаянно кусал в возрасте четырех лет, рыдая в одиночестве в темном коридоре,

Через полгода молодой человек пришел к нам на консультацию и сообщил, что на реальном корабле больше не испытывает трудностей пребывания на баке. Фобии в связи с публичными местами тоже себя никак не проявляют.

Эту историю можно рассматривать как пример «перевертыша»¹. Дело в том, что в двухкомнатной квартире в одной комнате мальчик жил с мамой и отчимом, а в другой комнате жил его родной отец. Ребенок прятался от всех взрослых в темном закутке коридора между комнатами, будто чувствовал необходимость быть ближе к отцу, но запрещал себе признаваться в этом. Здесь, как ему казалось, вдали от взрослых, где было темно, жили его игрушки. В дальнейшем это проявило себя страхами больших пространств и публичных мест. Кстати, фобии начали проявлять себя в Лиссабоне, а молодой человек вспомнил, что среди его любимых игрушек была старая плюшевая лиса. Анализ воспоминаний помог избавиться от фобии. И, кстати, с его же слов, он стал внимательней относиться к родной дочери, которой на момент первого обращения моряка к нам за консультацией было около четырех лет.

Следующий метод, о котором пойдет речь, позволяет родителю в безопасной ситуации соприкоснуться со своими детскими ощущениями и переживаниями, минуя критику и оценки. Метод представляет собой ряд вопросов, задаваемых в определенной последовательности с соблюдением следующих условий:

1) клиент должен чувствовать свою безопасность и иметь возможность спрятать лицо от психотерапевта или уйти;

2) вопросы задаются внегно и неторопливо;

3) в любой момент клиент имеет право прекратить вопросы и остановить психотерапевта;

4) не предполагается никаких интерпретаций, оценок или реакций на пациента (клиента) со стороны психотерапевта.

ВОПРОСЫ:

- Что вам представляется при слове «детство»? Большое пространство или нечто замкнутое? В доме или вне его? В помещении или снаружи? Светло? Темно? Утро или вечер? Ночь или день?
- Солнечный свет или искусственный?
- Что вы ощущаете, чувствуете, когда слышите слово «детство»? Удовольствие? Может быть, тревогу? Страх? Радость? Что-нибудь другое? Что это?
- Как вы относитесь к своему раннему детству? Иронически? Снисходительно? С уважением? Как к далекому и неважному периоду жизни? Как к самому радостному? Как к неприятному? Как-нибудь иначе?
- С какого возраста вы себя помните?
- Это воспоминания как вспышки? Как обрывки? Отдельные сцены?
- Что самое приятное вспоминается вам из вашего детства?
- А что - самое неприятное?
- А почему?
- С кем из ваших близких вам было удобней всего?
- С кем вам было трудней всего? Кто доставлял вам больше всего неприятностей?
- Ваша мама была строгой?
- Анапа?
- Почему?
- Часто ли вас ласкала ваша мама?
- А папа?
- Ваши родители любили вас?
- Хватало ли вам родительской любви?
- Можете ли вы сейчас сказать, что вам хватило в детстве родительской ласки и любви?
- Когда вы были совсем маленьким (маленькой, маленькими), с вами чаще была ваша мама или кто-нибудь другой?

¹ То есть «обращения» по выражению З. Фрейда.

- Вам это нравилось? Или нет?
- Нравилось ли вам в детстве ваше имя?
- А фамилия?
- А как вас называли ваши близкие (мама, папа, бабушка, дедушка, сестра, брат)?
- Почему?
- Вас как-нибудь дразнили в детстве? Дома? Во дворе? На даче? В детском саду?
- Что вы больше всего не любили в детстве есть?
- Помните ваше самое нелюбимое блюдо?
- А почему?
- А что вы больше всего любили из еды?
- Как выглядел ваш стол? Он был большой, маленький, круглый, прямоугольный, чистый, грязный, накрытый скатертью, клеенкой, деревянный?
- Вы ели вместе со своими родными или в одиночестве?
- Вы, как правило, ели быстро или медленно?
- Где вы больше всего любили бывать: дома, на даче, в гостях, во дворе, в детском саду..?
- Вам было приятно в детском саду или тяжело (уставали, часто болели, жаль было уходить, хотелось поскорее забыть)?
- Помните ли вы ваше любимое место дома?
- Темно или светло?
- А с какой стороны свет?
- Дневной или искусственный?
- А помните ли вы, где было окно?
- Большое? Маленькое? Светлое? Темное? Чистое? Грязное? С цветами? Без цветов? С занавесками? Со шторами?
- А теперь посмотрите мысленно в сторону от окна. Какого цвета стена?
- Это вас раздражало или радовало?
- Помните ли вы солнечные блики на стене?
- А где в комнате дверь?
- А там, за дверью, что?
- А где мама?
- Анапа?
- Здесь тихо или шумно?
- А за дверью?
- А где ваша постель? У окна? Вдали от него? У стены?
- А какая она? Теплая? Холодная? Чистая? Грязная? Есть ли что-нибудь особенное, что осталось в памяти?
- Это приятно или нет?
- А где в комнате светильник? Это люстра? Лампа с абажуром? Бра? Торшер? Ночник? Свеча? Чего-нибудь другое?
- Вас укладывали спать в тишине?
- Вас на ночь обнимали, целовали, пели песенку, рассказывали сказку или это было иначе?..
- Это была, как правило, мама или кто-нибудь другой?
- Вы засыпали в одиночестве?
- Когда вы засыпали, в комнате было темно, светло, полумрак?
- Вы засыпали быстро?
- Вы любили смотреть сны?
- А помните какой-нибудь свой детский сон?
- С каким событием он был связан?
- Почему?
- А помните ли вы свой первый горшок?
- Вам нравилось сидеть на горшке?
- А почему?
- Когда перестало нравиться?
- Как вы думаете, с чем это было связано?
- За что вас больше всего хвалила мама?
- А папа?
- А помните ли вы свою соску-пустышку?
- У вас ее отняли или она вам надоела?

- Как это происходило?
- Помните ли вы какую-нибудь «дурную» привычку из своего раннего детства?
- С чем она была связана?
- Помните ли вы первые ощущения своего тела?
- Помните ли вы какие-нибудь «особые» ощущения в теле?
- Это вас напугало? Заинтересовало?
- Это было приятно или это была боль?
- А когда вы впервые почувствовали себя мальчиком (девочкой)?
- Это нравилось или нет?
- Задавали ли вы родителям или близким людям вопросы «про это»?
- Ощущали ли вы сочувствие и поддержку близких?
- Помните ли вы, когда вам захотелось превратиться из мальчика в девочку (из девочки в мальчика)?
- Что вам не нравилось в вашем теле {в чертах лица, в фигуре, в осанке, в особенностях вашего организма)?
- А в вашем характере? В привычках?
- Почему?
- А что вам в себе очень нравилось?
- А сейчас нравится?
- У вас есть братья, сестры?
- Вам было знакомо в детстве чувство ревности?
- Вы не левша?
- Вас не учили все делать правой рукой?
- А когда вам в раннем детстве было стыдно?
- А когда и при каких обстоятельствах вы испытывали страх, обиду, злость?
- Вспомните, STO вы делали «не так»?
- Вас за это ругали?
- Может быть, били?
- Вас часто ругали?
- После того как вас ругали, вы были предоставлены сами себе? Или вас утешали? Гладили? Или это были слова, объяснения?
- Когда вы делали что-нибудь «не так», вас поправляли? Или заставляли исправить самому (самой)? Исправляли вместе с вами?
- Чего вы в раннем детстве боялись больше всего?
- А чего боялись еще?
- Почему?
- А когда вы испытывали в раннем детстве удовольствие?
- А блаженство? Наслаждение?
- Помните ли вы, как смотрели на облака?
- А на ночное небо?
- Эта было приятно?
- Может быть, страшно?
- А когда вы впервые испугались, что умрете?
- А почему?
- Что бы вы вычеркнули из своего детства?
- Почему?
- Есть ли в вашем раннем детстве что-нибудь, что вы до сих пор не можете себе простить?
- А почему?
- А есть ли что-нибудь, что вы не можете простить вашей маме?
- А папе?
- Кому-нибудь еще?
- Были ли у вас какие-нибудь секреты от близких?
- Это приятно вспоминать или нет?
- Почему?
- Что бы вам хотелось перенести в детство из вашей взрослой жизни?
- Что вам мешает?
- Вам хотелось поскорее вырасти?
- Вы выросли?
- Вам это нравится?

- Что вы взяли из вашего детства во взрослую жизнь?
- Что бы хотели взять еще?
- Что мешает?

Вопросы задаются без ожидания ответов, кроме случаев, когда клиент испытывает потребность поделиться воспоминаниями и дать им словесное выражение, чтобы разобраться в деталях, получить поддержку и иметь возможность разрешить свои сомнения. Здесь следует быть особенно осторожным, так как есть опасность затушевать, заговорить эмоциональный импульс, который, будучи долгие годы вытесненным, вдруг оказался на поверхности. С другой стороны, есть возможность поддержать и укрепить функцию Эго, которое соприкоснулось с вытесненными переживаниями раннего детства.

Женщина (30 лет), замужем, мать двоих сыновей (Даня семи лет и Алеша пяти лет) обратилась с жалобами на трудности в поведении старшего сына, драчливость, агрессивность его по отношению к младшему брату и родителям. Со слов матери, мальчик упрям, непослушен. В первом классе школы адаптируется трудно, задания делает неохотно. Особенно трудно дается счет. Периодически возникают замирание, мигательный тик и навязчивое покашливание с волнообразным течением. Родился в асфиксии, оценка по шкале Апгар 6/8 баллов. Вес при рождении 4.050. К груди приложен на 7 день. В возрасте трех недель был оставлен медицинской сестрой под УФ-лампой без контроля и получил ожог 2-й степени в области ягодиц. Выписаны домой на 27 день со следами ожога. Грудное кормление до года. На первом году энцефалопатия, беспокойный сон, частые простудные заболевания, в 10 мес. перенес отит. Из детских инфекций перенес ветряную оспу, скарлатину.

Со слов матери, с раннего возраста был избыточно подвижным и «трудным». В 2 года на улице мальчик мог далеко уйти от нее и не оглядывался. Если мать догоняла его и брала на руки, возникали аффективные вспышки с криком и плачем.

Когда родился младший брат, Даниле было 2 года и 7 месяцев, он казался испуганным, затем демонстрировал выраженные реакции ревности. Детские учреждения начал посещать с 2,5 лет. Привыкал с трудом, плакал, играл один, плохо ел, стал чаще болеть ОРВИ. Негативно относился ко всему новому. Аффекты всегда сопровождались вербальной и моторной агрессией вовне. В возрасте от 3 до 6 лет появились страхи. Боялся оставаться дома один, боялся темноты и «большого кота». Интеллектуальное развитие - по возрасту.

Мать по характеру вспыльчивая, демонстративная. В детские годы жила у бабушки с дедушкой, Свою мать видела редко, очень страдала от ее отсутствия, ждала с нетерпением каждой встречи, а при встрече пугалась, потому что та казалась ей «вечно занятой и суматошной». Отца практически не знала, в те редкие случаи, когда он приходил в дом, относился к девочке «либо равнодушно, либо брезгливо».

Вспоминает, что, когда была маленькой, видела рядом с матерью других мужчин, к которым испытывала сильную ревность. Дед вспоминается, как строгий и вспыльчивый, а бабушка «тихо и спокойно добивалась своего». В подростковом возрасте оказалась в семье матери и отчима. Отчим «часто ворчал». По любому незначительному поводу девочку упрекали в неумелости, некрасивости, отсутствии способностей. Замуж вышла в 18 лет. Как потом считала, «чтобы уйти из этого дома и доказать им, что не такая уж я никудышная».

Женщина отмечает, что отношения со старшим сыном трудные, «временами она его ненавидит». При этом к младшему сыну относится с большой нежностью, до такой степени, что сама боится, что он вырастет «женоподобным». Отношения между братьями конфликтные.

Отец много помогает жене по хозяйству, однако между супругами часто возникают конфликты и ссоры. Большое участие в жизни семьи принимает бабушка со стороны матери. Она активно вмешивается в воспитание детей, пытается «воспитывать» родителей и стремится поддерживать зависимое положение дочери.

Мальчик жалоб не предъявляет, но напряжен, насторожен. Фон настроения снижен. В контакт вступает неохотно, на вопросы отвечает односложно. Проявляет вербальную агрессию по отношению к матери. В моменты, когда внимание взрослых направлено на него, часто возникают непроизвольные подергивания мышц лица вокруг рта и мигательный тик.

Психотерапевтическая работа с матерью была направлена на воспоминание вытесненных переживаний детства. В результате были выявлены причины, лежащие в основе эмоционального отверждения сына, а также механизмы, запускающие страхи за ребенка и неосознаваемое чувство вины. Мать открыла для себя, что не чувствует, не понимает своих сыновей - их реакции, обиды и стремление защищаться от агрессивного окружения. Именно это определило потребность иначе «взглянуть» на собственное детство, которое первоначально воспринималось далеким, забытым и неважным. Женщина пришла к выводу, что отвергала переживания своих детей так же, как ее мать отвергала ее переживания. Вспомнились события из раннего детства, касающиеся отношений с отцом, который не замечал в девочке будущую женщину. Кроме того, вспомнился до этого вытесненный эпизод сексуального домогательства взрослой

го мужчины, когда ей было три с половиной года, а также первый страх смерти, связанный с давно забытым впечатлением от самоубийства соседки, выбросившейся из окна.

Далее появилась возможность соприкоснуться с проблемой своей полоролевой идентичности. Были подробно проанализированы проблемы взаимоотношений с сыновьями, супругом и другими мужчинами. Психотерапия матери длилась 19 месяцев, встречи (сессии) проводились по часу один раз в неделю. В результате у матери повысилась самооценка, появилось положительное эмоциональное принятие образа Я. Исчезли периодически возникающие депрессивные настроения и суицидные мысли. Женщина сменила работу. Отношения в семье, с ее слов, «перестали быть болезненными». Старший сын стал менее агрессивным, улучшилась его успеваемость в школе, прекратились заикание, тикоидные движения и навязчивости. Что касается младшего сына, то мальчик получал игровую терапию в группе нашего детского сада и его развитие шло без дальнейших осложнений.

Через три года после обращения мать успешно реализует свои разносторонние интересы. Сыновья развиваются в соответствии с возрастными особенностями. Кроме того, женщине удалось перестроить отношения со своей матерью и «блокировать» активное влияние бабушки на «атмосферу» семьи.

Этот сон повторялся в детстве много раз. Мне даже кажется, что я чувствовал, когда увижу его снова. Становилось жутко и в то же время очень интересно. Хотелось видеть его опять. Как перед захватывающим аттракционом. Снилась комната. Та самая, в которой я спая, играл, жил все эти годы. Комната, в которой моя мать меня родила, зелёная железная кровать, на которой я спал всё детство. Во сне я тоже будто на кровати. Светло. Вдруг начинает темнеть. Какая-то сила выталкивает меня вверх... чувствую, вижу, как комната стремительно удаляется... остаётся далеко внизу, превращается в маленькую светлую точку... Дыхание перехватывает как при падении... Падаю... вверх!.. Пространство вокруг становится синим, похожим на ночное звёздное небо... потом оно чернеет... а я всё лечу и лечу... всё дальше и дальше... в темноту и одиночество... Много позже, уже лет в двенадцать, под впечатлением романа «Полёт на Луну» Жюля Верна и запуска первого спутника, видя этот сон, я знал, что улетаю один... в космос... в вечность... И просыпаюсь в ужасе...

В последние два десятилетия в нашей стране вырос интерес к различным формам групповой психотерапии, основанной на использовании всей совокупности взаимоотношений и взаимодействий внутри группы. Здесь ведущим групповым феноменом стала групповая индукция, тогда как ранее в основном использовались гипноз, аутогенная тренировка и поведенческие методы¹.

Мировая практика показывает, что психотерапия в группе позволяет достаточно глубоко погрузиться в переживания, прежде всего — вытесненные, и проиграть их в ситуации «здесь и теперь». При этом наиболее эффективным оказывается взаимодействие с ранними реакциями, которые относятся к возрасту, когда только формируются механизмы эмоционального реагирования и паттерны поведения. Кроме того, исследования К. И. Платонова (1957) доказали, что ранние реакции ребенка на события, на близкое и значимое окружение являются наиболее сильными относительно любых подобных впоследствии.

Мы исходили из того, что первичные реакции ребенка — это сигнал вовне о неблагополучии, о неудовлетворении жизненно важных потребностей (в тепле, в пище, в защите и т. д.), и из того, что этот механизм закрепляется раньше, чем ребенок научается осознавать свои переживания и давать им словесное выражение.

Этот «неприятный» опыт есть, как правило, следствие различных нарушений в системе отношений маленького ребенка с близким окружением. Вытесненный в область неосознаваемого, этот опыт продолжает работать в теле, а в системе неосознаваемых телесных реакций он влияет на формирование всей личности человека.

Предлагаемая техника реконструкции механизмов эмоционального реагирования у взрослого предоставляет родителю возможность физически (телесно) проиграть в группе и при помощи группы ситуацию из раннего детства так, как если бы это был «актерский этюд». Здесь, как и в актерском этюде, при повторном проигрывании происходит все большее углубление в ситуацию, и, как следствие, всплывают переживания раннего детства и телесные (мышечные) реакции, которые были или могли быть на самом деле, но оказались вытесненными из сознания.

Еще одна, много лет подробно мной разрабатываемая, оригинальная игровая техника представляет собой проективно-реконструктивную групповую игру под условным названием «Полянка»- «Полянка»

В своей основе игра сравнима со спонтанным рисованием, только здесь рисование производится собственным телом в группе и при помощи группы. И там, и здесь есть спонтанное выражение своих представлений. И в том, и в другом случае есть поле, пространство, в котором и на котором происходит действие. Это поле, в прямом и переносном смысле, есть не только фон (среда, предлагаемые обстоятельст-

¹ Карвасарский Б. Д., Ледер С. Групповая психотерапия. М.: Медицина, Э. С.54.

ва), а объективная реальность, которая определяет качество межличностных контактов или общения с объектом. Лист бумаги, на который наносится рисунок, есть одновременно и лист бумаги, и пространство, в котором возникает сюжет. В спонтанной игре есть реальное пространство, комната, где проходит общение в группе, и есть предлагаемые игрой символические обстоятельства, в которых развивается игра. Как рисунок позволяет анализировать и интерпретировать тематику и манеру изображения, его расположение на листе, так и игра позволяет исследовать расположение тела и качество проявления себя в реальном и символическом пространствах. Если в рисовании границы определяются размерами листа бумаги, отведенным временем, статичностью разворачиваемого сюжета, то в спонтанной игре границы определяются временем, условиями комнаты и ситуацией в группе.

- Представьте себе, что перед вами зеленая полянка в лесу. Трава. Лето. Светит солнце. Тепло. Вокруг зеленый лес. На этой полянке вы, сидящий в круге, - кто или что? Давайте попробуем выбрать, в кого или во что каждый из нас (включая терапевта), мог бы поиграть, исходя из ситуации «здесь и теперь». Варианты предполагаемой роли могут быть самыми разными: самого себя в любом возрасте (от раннего детства до глубокой старости), зверя, цветка, ручья, дерева, гриба и т. д. до фантастических, вроде динозавра, трансформера, шаровой молнии, привидения, землетрясения и т. д.

Каждый участник в круге по очереди заявляет, в кого или во что он будет «превращаться». Каждый следующий слышит, что про себя придумали соседи и с учетом этого имеет возможность «предлагать» себя в той или иной роли. Не только ведущий, а любой участник в круге вправе задать любые вопросы, которые могут максимально конкретизировать выбранную роль. Например:

- Я буду камнем.
- Большой или маленький? Посередине поляны или с краю? Заросший мхом или чистый? На земле или зарыт? Гладкий или с острыми гранями?.. - И т. д.

Конкретизация своей роли (или себя в роли) определяет глубину погружения в обстоятельства игры. Использование этой техники подтверждает выводы К. С. Станиславского о том, что чем подробней, чем глубже процесс проникновения в предлагаемые обстоятельства, тем легче отзывается тело на проявление переживаний.

После того как все участники «придумали» себе роль, тот, до кого снова дошла очередь, вправе остаться в выбранной роли или изменить первоначальные намерения и превратиться во что угодно другое в связи с изменяющимися условиями.

- Я буду маленькой девочкой, которая собирает в лесу ягоды и грибы.
- А я буду голодным волком, - говорит следующий участник. И когда очередь снова доходит до участницы (или участника), которая решила быть маленькой девочкой, она может остаться в этой роли, но может и изменить условия своего пребывания на поляне («сижу в автомобиле и надеюсь, что волк мне не опасен» и т. д.), либо превратиться во что-нибудь иное.

Так длится до тех пор, пока все участники не удовлетворятся своей выбранной ролью. Ни в коем случае не следует ни торопиться, ни навязывать вариант предполагаемой роли. Если кто-нибудь заявляет, что не знает, во что «превратиться», у него есть право пропустить круг и выбрать свой «жизненный путь», когда очередь опять до него дойдет.

Иногда участники за два-три круга утверждаются в придуманной роли, иногда это происходит после многократных «превращений». Это связано с конкретной ситуацией в группе и со складывающейся системой отношений. Как правило, в этом «выборе» ролей участники заново проходят все стадии групповой динамики. Часто бывает, что все уже договорились, а двое, трое продолжают «превращения», а потом, на очередном витке, все снова начинают менять свои роли. В конце концов, наступает момент, когда роли устраивают всех, и наступает второй этап игры. Игра проходит совершенно спонтанно, и каждый участник самостоятельно выбирает линию поведения и меру своего участия. Одним из немногих непременных условий является верность выбранной роли и неприменение физического насилия по отношению к партнерам, если оно выходит за рамки игровой (символической) условности. Длительность игры зависит от настроения в группе, от темперамента и фантазии участников, от групповой динамики. И момент окончания игры может не быть строго определенным. По договоренности он может быть обусловлен, к примеру, неким внешним сигналом: боем часов, звуком будильника или так же заранее оговоренным правом любого участника тем или иным способом остановить игру. Так проходит любая детская сюжетно-ролевая игра. И то, что для одних может быть «окончанием», для других может быть только разгаром событий. Что ж? Всегда остается возможность обсудить, что осталось недоигранным, недореализованным, недореагированным... И/или продолжить в другой раз.

Обсуждение после игры предполагает вопросы участникам:

- Вам было интересно? Так ли вы представляли себя в игре? Вы довольны выбранной вами и «прожитой» в игре ролью? Насколько неожиданным по отношению к вам было поведение остальных членов группы? Удалось ли вам повлиять на происходящие события? Или они остались в стороне от вас? Какие

переживания вы испытывали?.. - И т. д.

При этом ни в коем случае не следует давать участникам игры никаких оценок.

В другом сеансе вместо «Полянки* может быть предложен вариант игры, который условно называется «Пустыня». Здесь, в отличие от зеленой полянки в лесу, стартовая ситуация предстает неуютной и опасной. Вязкий и подвижный (агрессивный) песок и небо. Ветер и бесконечное пространство. И так же, по очереди, каждый сидящий в круге придумывает свою модель существования в этих условиях. Еще один вариант называется «Море». Изначальная ситуация еще более неуютна. Могут быть другие. Например, космос, маленький необитаемый остров в океане, микромир, грязный подвал, кладбище ночью или что-нибудь еще более неожиданное, предложенное и оговоренное участниками группы по законам спонтанной сюжетно-ролевой игры.

Многолетний опыт использования этой игры в разных городах и странах, а также в различных по возрасту (от пяти до пятидесяти пяти лет) и по составу группах позволяет говорить о ее высокой эффективности. На различных этапах развития группы происходит разное восприятие игры. В первой фазе групповой динамики (фаза ориентации) это возможность глубже узнать друг друга и соприкоснуться со своей проблемой, а также получить в игровой ситуации обратную связь. В фазе агрессии и напряжения это возможность отреагировать межличностные и внутриличностные конфликты. В фазе структурирования социальных ролей (третья фаза групповой динамики) это обыгрывание способов и моделей конструктивного (или неконструктивного) взаимодействия. И на любой стадии это техника, позволяющая использовать живое тело, телесное взаимодействие как инструмент психодрамы, психодиагностики и психотерапии.

Мне было два с половиной месяца, когда не стало отца. Его образ для меня существует только на фотографиях и в представлении по рассказам матери и родных. Это всегда было больно, но в этом не было «потери» как таковой. Его для меня уже не было. А в семь лет я узнал, что такое потеря матери. Нет, это была не моя мать. Дело в том, что я в этом возрасте часто спал с бабушкой. Я любил спать с бабушкой или с мамой. Чувствовать защищённость, тепло, дыхание и близость родного тела. Любил положить сверху свои ноги и спать в обнимку. Бабушка была уже старенькая, я слышал разговоры о близком уходе, но, конечно, не понимал, куда. В ночь на третью сентября 1953 года я тоже спал с бабушкой. Крепко спал. Число очень хорошо запомнилось, потому что это был день рождения моего старшего брата, который по этому случаю был отпущен в увольнение из военно-морского училища. Я не слышал, что произошло ночью, как меня, спящего, перенесли и уложили на кровать в другой комнате. А проснулся я рано утром от крика. Мне он показался и страшным, и родным. Это рыдала моя мать. Кричала навзрыд моя мама, волевая и сильная женщина. А мы, её дети и все, кто был дома, терпеливо ждали. Хотелось пойти в туалет, хотелось есть, хотелось, чтобы мама вышла, приготовила завтрак и чтобы всё пошло по-прежнему. В конце концов так и произошло. Мы позавтракали, взрослые стали заниматься взрослыми заботами, а я взял свой деревянный грузовик и стал играть с кошкой. Наша серая Пушка, которая очень любила бабушку, смотрела мне в глаза, будто спрашивала, что случилось, и покорно ложилась в кузов автомобиля. Это было поразительно, потому что я много раз до этого пытался покатать её на этой игрушечной машине, но у меня ничего не получалось: гордая кошка категорически отказывалась играть со мной в эту игру и отчаянно царапалась и кусалась. А в это утро она с жалобным мурлыканьем подошла, сама забралась в кузов, где ей, конечно, было тесно, и, свернувшись в клубок, терпеливо лежала, пока я вёз её по квартире. Я был ей очень благодарен за это. Так мы делили с ней наше общее горе. Я катал кошку и только начинал чувствовать, как изменилась жизнь. Я понимал, что взрослым сейчас совсем не до меня. До меня было только кошке, с которой мы не расставались целый день. И спал в следующую ночь я с кошкой... И всю жизнь помню маску горя на лице моей матери, потерявшей в ту ночь ту, которая дала жизнь ей самой.

Здесь описана модель психологической помощи детям на раннем этапе развития личности в условиях дошкольного учебно-воспитательного учреждения, где ребенок не отрывается от среды обитания и от значимого окружения.

В этой связи в условиях детского дошкольного учреждения были разработаны и опробованы:

1. Оригинальные методы игрового взаимодействия с группами детей, которые включали в себя:

- спонтанные игры;
- игры-упражнения;
- различные рисовальные техники.

2. Различные оригинальные техники и методы индивидуальной и групповой работы с родителями и близким окружением ребенка.

Глава III

НЕ ЗАБЫВАЙТЕ СЕБЯ ВОЗВРАЩЕНИЕ НА АСТЕРОИД Б-612

Вы уверены, что от детей стоит что-то скрывать? Что именно?

Сколько им надо знать правды? Чего они не должны знать вообще? Что наши дети знают про нас, несмотря на наши ухищрения?.. Почему у мамы большой живот? Почему тетя Зина живет одна в целой квартире, а мы - в одной комнате? Куда ушел папа? Почему ушел? Он ушел от меня? Он вернется? Он больше не хочет меня видеть? Я его обидел? Я - плохой?... Все это непростые вопросы, и на них приходится отвечать. Прежде всего себе.

Несмотря на достаточное количество накопленных знаний и специальной литературы, бытует мнение, что ребенка надо оберегать от многих переживаний, которые якобы покалечат его душу (при этом мы зачастую не боимся перегружать его интеллект и забываем, что именно формирование эмоциональности определит дальнейшее развитие его личности).

Часто бабушка умирает, когда ребенок еще маленький. Мы боимся, что малышу будет слишком тяжело? И закрываем двери, а ребенку начинаем рассказывать всякие байки про то, что бабушка заболела, лежит в больнице и будет там лежать еще долго? Надеемся, что внук постепенно забудет бабушку? Или забудет свою к ней любовь? Или ее любовь?.. И вот уже выросла проблема, которая и нас, и ребенка заводит в тупик. Ребенок чувствует, что его обманывают. Он ждет ответов. Где бабушка? Почему мне не доверяют? Что такое смерть? А потом, когда он становится старше, мы получаем сполна за то, что не дали пережить чувство горя от потери близкого человека. Это горе его не убило бы - все равно малыш ни в три, ни в четыре, ни даже в пять лет не может испытать весь ужас при виде смерти. А вот что действительно дали, так это почувствовать злость или обиду на нас за подлость, ложь и чувство вины за то, что не простился с бабушкой.

Пусть не звучит это кощунственно. Бабушка по природе должна умирать раньше родителей, а родители раньше своих детей. По естеству. А горе - оно и есть горе.

Мама умерла... Что это значит? Почему мама оставила меня? Она меня не любила? Ее больше никогда не будет? Что это такое - никогда?..

Смерть, разошлись, никогда... Эти слова с неумолимой жестокостью входят в маленькую жизнь... И не зря именно в возрасте 5-10 лет у любого здорового ребенка возникает страх смерти, что свидетельствует о достижении определенного этапа развития. Ребенок начинает ощущать ценность жизни и, в конце концов, взрослеет. Переживать горе, грусть, печаль, тоску, злость, гнев, ненависть, обиду так же необходимо, как переживать радость, счастье, вдохновение, любовь, привязанность, близость... Все это человеку свойственно. А взрослея, человек научается беречь и свою, и чужую жизнь.

Конкретный случай. В автомобильной катастрофе погибла мама четырехлетней Н. Папа долго уверяет девочку, что мама в больнице. Но проходит месяц, другой... И что ему делать? Так и ляпнуть, мол, мама умерла?.. Тем не менее, единственно правильное, что мы сочли возможным предложить, так это как можно скорей сказать правду. Да, сказать, учитывая необходимость подготовить ребенка, что мамы нет. Иначе трагедия чем дальше, тем будет еще больше. Мамы ведь все равно нет. И ребенок уже страдает от ее отсутствия, а неразрешенность будет только усиливать возможные негативные последствия лжи. В данном случае девочка всю зиму отживала это горе и только к весне стала чувствовать себя лучше, а еще через полгода даже смогла принять новую жену своего любимого папы.

Папа... В памяти всплывает лицо мамы, будто обращенное внутрь себя, которая рассказывает какой-нибудь эпизод из неведомой мне жизни, фотография молодого морского офицера в кожанке и с биноклем — она всегда висела в комнате на стене, картинка из детской потрепанной книжки про Травку, который потерялся... Пока был маленьким, часто казалось, что однажды раздастся стук в дверь и... Именно стук, потому что электрический звонок появится в квартире много позже... раздастся стук в дверь и появится его фигура!.. К нам всегда приезжали гости неожиданно. Телефона еще не было, почта нетороплива... Как я его узнаю? А он будет мне рад?.. Но он не появился. И не появится. Никогда.

В первой части со ссылками на различных авторов описаны доказательства влияния внутреннего напряжения на деятельность организма ребёнка. Реализованная реакция страха позволяет организму сохранять адекватное отношение к себе, поскольку раздражитель имеет конкретный символ, образ. Тревога же, как переживание, имеющее отношение к области бессознательного, в отличие от реакции страха не мобилизует деятельность организма, а разрушает его. Тревога проявляется там, где организм чувствует опасность, но не в состоянии осознать её причину и соответственно отреагировать. Длительно сохраняющаяся тревога видоизменяет ответную поведенческую реакцию и формирует тревожность как черту характера. В этой связи отношение к себе есть важный фактор, формирующий и определяющий качество такого переживания как страх, который связан с инстинктом самосохранения и осознанием границ своей личности. Тревожность же, как черта характера, может стать причиной стойкого эмоционального самоотвержения.

Отношение к себе (самооценка) есть эмоциональный компонент Я-концепции, связанный с удовлетворённой или неудовлетворённой потребностью быть принятым, любимым. Сначала, то есть в раннем детстве, отношение к себе формируется как совокупность воспринятых извне эмоциональных реакций

«других», направленных на субъект. Затем эта совокупность интернализуется (присваивается) субъектом и определяет степень эмоциональной напряжённости отношения к себе. При заниженной самооценке эта напряжённость представляет собой степень внутренней неудовлетворённости собой.

Используя проективный Цветовой Тест Отношений Д. Бажина — А. Эткинда (ЦТО), формализуя реакции детей, мы провели серию исследований, где подтвердилось, что между самооценкой и уровнем внутренней напряжённости существует обратная зависимость. Чем выше эта напряжённость, тем ниже самооценка. Мы изучили корреляцию между степенью напряжённости самооценки и уровнем тревожности в группе детей с соматическими и психосоматическими расстройствами (основная группа) и в двух контрольных группах, куда были включены условно здоровые дети¹.

Мы исходили из предположения, что между уровнем тревожности и самооценкой должна существовать связь, что изменение одной из этих характеристик влияет на изменение другой.

В результате наблюдений и произведённых математических операций оказалось, что во всех исследованных группах эти два параметра коррелируют между собой. Это доказывает наличие не тождественности, но взаимозависимости между уровнем тревожности и степенью напряжённости самооценки. Кроме того, оказалось, что связь между тревожностью и напряжённостью самооценки носила синбатный характер, то есть при изменении одного из параметров в сторону увеличения, второй тоже возрастал. При уменьшении указанных параметров сохранялась аналогичная зависимость. Следует подчеркнуть, что речь идёт не о положительности или отрицательности самооценки, а об уровне напряжённости обусловленного ей отношения к самому себе.

Исследования и расчёты показали, что эта синбатность не была связана с наличием или отсутствием патологии: коэффициент корреляции положителен и в основной, и в контрольных группах, хотя, разумеется, его численные значения отличаются в отдельных случаях в несколько раз.

Взаимозависимость напряжённости самооценки и тревожности не являлась прямо пропорциональной (коэффициент корреляции всегда меньше 1). Очевидно, что зависимость между этими двумя параметрами должна была быть сложной.

В наших исследованиях коэффициент корреляции довольно быстро оказывался выше 0,3, но никогда не превышал 0,5, то есть его численное значение располагалось где-то в середине между отсутствием какой-либо корреляции и прямо пропорциональной зависимостью.

В контрольных группах, куда входили условно здоровые дети, и где наличие тревоги не являлось патологизирующим фактором, оказалось, что корреляция между тревожностью и степенью напряжённости самооценки оставалась практически неизменной независимо оттого, проводилась игровая терапия или нет. Коэффициент корреляции был равен 0,36 в пределах допустимой точности. При этом следует отметить то обстоятельство, что независимость характера корреляции от проведения или отсутствия игровой терапии, выявленная в контрольных группах, не должна быть интерпретирована как неэффективность игровой терапии. Дети в контрольных группах (условно здоровые), прошедшие игровую терапию, демонстрировали заметные успехи в учёбе и в сфере общения (общее развитие, личностный рост, умение сопереживать, коммуникабельность и инициативность), что указывает на поливалентность игровой терапии.

Возвращаясь к заключениям, полученным для контрольных групп, отмечаем, что заметно отличная от нуля корреляция проявляла себя уже в первых исследованиях, проводимых в начале учебного года. Коэффициент корреляции в этих группах не зависел ни от длительности периода адаптации, ни от времени года.

Отметим ещё одну особенность этой устойчивой характеристики условно здоровых детей: величина найденной корреляции в контрольных группах являлась в некотором смысле пределом, к которому стремился коэффициент корреляции больных детей по мере прохождения игровой терапии.

Несмотря на обнаруженное в весенний период обострение различных заболеваний у детей любой группы, корреляция между уровнем тревожности и степенью напряжённости самооценки оставалась практически неизменной у условно здоровых детей в течение всего года.

Еще одно заключение касалось результатов, полученных в основной группе. Здесь динамика изменений коэффициента корреляции между уровнем тревожности и напряжённостью самооценки от числа, близкого в начале осени к нулю, вырастала к концу весны до величины, общей и характерной для всех остальных групп. Тот факт, что в начале года у детей основной группы коэффициент корреляции практически был равен нулю, мы интерпретировали как наличие соматических и психосоматических расстройств, которые проявляли себя в нарушении связи между тревожностью ребёнка и его самооценкой.

¹ В первую контрольную группу вошли условно здоровые дети, посещавшие данное дошкольное учреждение и прошедшие игровую терапию, в то время как во вторую контрольную группу были включены дети из других детских садов центральных районов г. Санкт-Петербурга (случайная выборка), с которыми подобная работа не проводилась.

Это было важным выводом, вытекающим из наших исследований. У детей основной группы коэффициент корреляции был положителен, как и в контрольных группах. Это свидетельствовало, как мы отмечали выше, о согласованности между тревожностью и уровнем напряжённости самооценки. С другой стороны, рост коэффициента корреляции показывал увеличение этой зависимости как результат применения игровой терапии. Характерно, что уже зимой основная группа давала значения коэффициента корреляции, близкие к таковым в контрольных группах.

Вопрос об ускорении терапевтического процесса, ввиду своей важности, требует дальнейшего исследования, но в целом мы придерживались неманипулятивной игровой терапии и отрицали форсирование в этом вопросе, тем более что речь идёт о возрасте, когда формируются основы личности и система отношений.

Одно из важных заключений, сделанных в результате исследований, состоит в том, что к концу учебного года у детей основной группы коэффициент корреляции оказался несколько выше, чем в обеих контрольных группах (0,5). Это можно интерпретировать как эмоциональную подвижность у детей с соматическими и психосоматическими расстройствами в период, когда активная игровая терапия позволила перевести проблемы ребёнка из области телесных нарушений (соматизации) в эмоциональную сферу. По нашему мнению, это свидетельствует о психической пластиности детей, страдающих соматическими и психосоматическими расстройствами, и об эффективности игровой терапии в данном контексте. При переориентировании соматических и психосоматических проблем в сферу переживаний дети, особенно на начальном этапе, становились более эмоционально лабильными, расторможенными, непослушными, агрессивными. В этой ситуации коэффициент корреляции был непостоянен, но по мере продолжения игровой терапии ситуация стабилизировалась.

- Катеринванна, а Сашка дерется!

Маленькая Даша, совершенно естественно, ищет защиты у воспитательницы. Даша знает (уже знает), что все мальчишки плохие и драчуньи., Екатерина Ивановна, которая тоже «знает», что от мальчиков одни неприятности, подходит к четырехлетнему малышу или подзывает его к себе и, чуть наклонив голову набок, авторитетно сообщает удивительную (!) вещь: оказывается, девочки - существа более слабые! Оказывается, надо быть рыцарем (а что это значит?) и уступать им во всем!

При этом совершенно не учитывается, что мальчики в этом возрасте, как правило, слабее девочек, даже ростом ниже, да и инфантильнее как-то...

Очень часто приходится слышать, как мамы, жалуясь на своих маленьких сыновей, выражают искреннее непонимание, почему тот не хочет становиться сильным и самостоятельным, а порой даже не может отстоять свои права. Хотя она, как ей думается, все делает, чтобы он знал и понимал, «какими бывают мужчины». Мама-то знает... А он, оказывается, даже не имеет возможности проявить свою только еще зарождающуюся мужественность. Да и перед кем?.. Перед тетей воспитательницей? Перед бабушкой? Перед папой? Перед мамой?.. Да кто ему это позволит?.. И, как правило, приходится сталкиваться с тем, что ребенок чувствует (особо обращаю внимание на разницу: понимать и чувствовать) свою полную несостоительность перед неким идеальным образом мужчины, до которого, как ему кажется, ему никогда не дотянуться.

Представьте себе, сколько желудей роняет ежегодно такое мощное дерево, как дуб... А из скольких в результате вырастают сильные деревья?.. Сопоставимо?..

Оказывается, мальчику в самом раннем детстве ласки, заботы, телесных контактов и тепла нужно чуть ли не больше, чем девочке... Только тогда он может набраться сил и научиться сопереживать другому. И только тогда он с удовольствием уступит место любой женщине, сам будет готов защитить ее от любых трудностей, отплатить теплом, заботой и поддержкой ей в благодарность за свое детство, а не потому, что это «надо».

Весна 50-го. Я совсем недавно понял, что я — мальчик. И мне предстоит быть моряком. Как папа. Как старший брат. Конечно, моряком. Кем же ещё? А сейчас мы идём гулять. Меня берёт с собой моя двоюродная сестра. Она намного старше меня. Я ещё не знаю, почему, но мне не нравится её голос. Мне кажется, что она меня не любит. Сегодня холодно и надо надеть что-нибудь на голову. Я не возражаю. Но... это «что-нибудь» оказывается странной штуковиной, которую называют беретом... Я такой видел на девчонках! И это надевают мне на голову?! Сейчас я могу сказать, что он был кремового цвета. То есть не совсем белый, а — с желтизной, желтоватый... Очень симпатичный, но... мне он показался девчоночным. И всё. Это была борьба. Настоящая. За своё право. И я его отстоял. Я не надел берет. Хотя три женщины пытались надеть его на меня. Помню, как меня держали за руки и тащили к дверям, как я цеплялся руками за шкаф, за кровать, за дверь..., А потом... рыдал. Это была истерика. С всхлипываниями. С криком. С судорогами. С... желанием стоять насмерть. Лотом мне мыли лицо холодной водой, я долго лежал на кровати, уткнувшись лицом в подушку... Но никогда не забуду ощущение радости от победы, удовольствие, что отстоял себя, своё мальчишеское достоинство.

Кроме взаимозависимости между уровнем тревожности ребенка и напряженностью его самооценки во время игрового взаимодействия с детьми, нами было проведено исследование половых различий у детей дошкольного возраста, посещавших детское дошкольное учреждение.

Были рассмотрены различия возрастной динамики самооценки у мальчиков и у девочек в отдельности, то есть исследованы половые различия у детей 5—7 лет.

Мы видели важность этой проблемы, поскольку эмоциональное принятие в целом себя и своей полоролевой идентичности как представителя мужского или женского пола является важной составляющей неосознаваемой самооценки ребёнка.

Мы исходили из необходимости разделения таких понятий, как осознание неизменности принадлежности к определённому полу и эмоциональное принятие своего пола и собственной половой роли.

В результате были обнаружены значительные различия в эмоциональном принятии себя и представителей своего и противоположного пола у мальчиков и у девочек. Полученные данные соотносятся с данными других исследователей, указывающих на «кризис пятилетнего возраста» у мальчиков.

Мальчики в возрасте пяти лет имели самую низкую самооценку (эмоциональное принятие себя) в сравнении с самооценкой девочек и с самооценкой мальчиков шести-семи лет. Их среднестатистическая самооценка по ЦТО составляла 15 баллов, в то время как у девочек в этом возрасте она равнялась 10 баллам (чем выше число, тем выше напряжённость отношения).

Так же низко, как и себя, мальчики оценивали своих сверстников и взрослых мужчин (13,5 и 15 баллов, соответственно).

Между тем девочки и взрослые женщины получили более высокую оценку, что соответствовало 13 и 12 баллам.

У девочек пяти лет отношение к себе оказалось тоже ниже, чем в шесть и семь лет (10 баллов), но оно явилось самым высоким

в сравнении с остальными параметрами (к другим девочкам —11, к мальчикам — 12, к взрослым мужчинам — 15, к взрослым женщинам — 12).

В последующие годы отношение к себе (эмоциональное принятие), как правило, несколько улучшается, но у мальчиков показатели остаются в полтора-два раза ниже, чем у девочек (в семь лет — 12 и 6, соответственно).

Эмоциональное принятие мальчиком своих сверстников, как и эмоциональное принятие взрослых мужчин, по результатам теста имело тенденцию к снижению, отношение к девочкам оставалось почти неизменным, а эмоциональное принятие женщин имело тенденцию к возрастанию (улучшению).

У девочек возрастало эмоциональное принятие себя, других девочек и взрослых женщин. Отношение к мальчикам и мужчинам и в последующем имело самые низкие показатели в данной системе отношений, и оставалось почти неизменным.

Таким образом, формирование полоролевой идентичности у мальчиков осложнялось эмоциональным непринятием себя и представителей своего пола как в пять лет, так и в последующие годы; у девочек развитие проходит через негативную фазу эмоционального непринятия противоположного пола, что в дальнейшем может обусловить возникновение межличностных и внутриличностных конфликтов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Что можно сделать, чтобы сын лучше засыпал? Как себя вести, когда дочь часто плачет? Что бы вы мне посоветовали, чтобы сын не грубил бабушке? Сделайте что-нибудь, чтобы ребёнок был внимательней, а то учителя жалуются. И так далее...

- Сделайте что-нибудь... И как можно скорей.

Именно с этим «заказом» - сделать что-нибудь, чтобы ребёнок изменился или вёл себя иначе, - приходят родители, и чаще всего мамы, на прием к психологу или психотерапевту. Будто есть какой-то единый рецепт или точный совет, который психолог обязан дать. Сам визит к такого рода специалисту, кстати, связан со многими трудностями, всевозможными оговорками и условиями.

Что поделать: психологическая служба в нашей стране долгие годы была связана с психиатрией, а психиатрия часто становилась способом устрашения или наказания.

Спросите-ка у впервые пришедшего к вам человека, может ли он (или она) представить разницу между психологом, психотерапевтом, психоневрологом, психиатром или невропатологом? Или, что в нашей стране и вовсе реликвия, — психоаналитиком?

Мало кто представляет, что психолог есть професионал, который может вам помочь проанализировать наличие психологических проблем, а заодно и наметить возможные пути их устранения. Психотерапевт — специалист, который занимается практикой коррекции возможных нарушений, связанных с системой внутриличностных и межличностных отношений. Психиатр решает вопросы, связанные с психическими заболеваниями. А невропатолог лечит болезни центральной и периферической нервной системы.

Нас не унижает посещение дантиста, а попросту - зубного врача, хоть это и бывает ужасно неприятно?

Тем не менее, зуб болит и ... мы знаем, к кому идти.

А когда неприятно на душе, когда семейные конфликты становятся частью жизни, когда портится настроение и нет ни желания, ни сил работать, общаться с любимыми и друзьями... К кому идти? При этом вокруг столько соблазнительных обещаний. За один сеанс излечим от алкоголизма! За одну встречу решим все проблемы! И так хочется чуда! И оно является! Воистину: «Каждому по вере его!» И наступает облегчение. И можно жить дальше.

До следующего приступа тоски, меланхолии, хандры, отчаяния, депрессии... И опять привычным путем - к... к тому, кто опять за один раз пообещает перемены в жизни.

А потом к психотерапевту или к психологу приходят люди и говорят, что они обошли множество всякого рода психологов, психотерапевтов (хотя имеют в виду кого угодно, но менее всего психотерапевта или психолога) и уже ни во что и никому не верят {а прежде всего - себе}. И, опять же, просят срочно помочь, срочно принять меры, чтобы... А срочная может быть хирургия, травматология... Хотя, конечно, есть «срочные» способы снятия напряжения от неприятностей жизни, «кубириания» симптома вроде бессонницы, сильной головной боли, непонятной тревоги или всевозможных страхов по ночам. Чаще всего в качестве срочной меры употребляются медицинские препараты. И снова - по кругу!

Становится легче и человек бежит дальше: в жизнь, в заботы... Доследующего «приступа», который обязательно догонит. Поскольку не произошло главного: не ликвидирована причина, включающая механизм возникновения этого приступа боли, тревоги, страха.

А психотерапия — это и есть возможность неторопливо, последовательно и ненасильственно (а, значит, далеко не за одну встречу) разобрать, выявить и «проработать» причины и механизмы, которые сформировали болезненное восприятие различных событий этой жизни.

Ясно, что травмирует нас не само произошедшее событие, а глубина и болезненность переживания по поводу того или иного события. Приходится проделать огромную работу, чтобы понять, почему то или иное событие стало значимым, а порой и болезненно значимым. И очень непросто, у каждого из нас по-своему, в течение всей жизни складывается эта иерархия значимостей. Чтобы специалисту разобраться в этом, требуется огромная аккуратность, поскольку каждая личность формирует себя так или иначе «почему-то». «Для чего-то» было важно «научить» себя реагировать на различные события именно таким, а не иным образом. И это закладывается с первых часов, дней, недель жизни человека, определяется огромным количеством обстоятельств, связанных еще и с биографией родителей. А устойчивое неудовлетворение безусловных (жизненно важных) потребностей может привести к болезненному реагированию и даже к нервно-психическому расстройству.

И это — не обязательно прямая жестокость или жесткость близкого к ребёнку окружения. Чаще приходится встречаться с семьями, где ласковые и любящие мама и папа, где на первый взгляд совершенно непонятно, почему у ребёнка целый букет психосоматических заболеваний: нейродермит, бронхиальная астма, язва желудка, откуда у него постоянная тревога, страхи, подавленное настроение... или тики, энурезы...

Порой это бывает, когда у ласковой мамы, отдающей всю свою душу ребёнку, малыш, кроме любви, набирает чувство вины перед родителями (за то, что они ему «отдают всё»), чувство жалости к ним (чаще — к маме), порой — сожаления и беспокойства за их здоровье, а значит, и чрезмерной ответственности, которую ребенку трудно нести.

А что мы делаем, когда говорим:

- Не бойся.
- Не кричи.
- Не злись.
- Не капризничай.
- Не кривляйся.
- Не смейся.
- Успокойся.
- Мальчики не плачут.
- Девочки так себя не ведут.
- Как не стыдно?!
- Это некрасиво!...???

Прежде всего, мы лишаем малыша возможности дать нам сигнал: например, о том, что ему плохо. Мы не хотим его слышать. А ему даем почувствовать (и гораздо позже — понять), что такой способ «сказать» нам о неудовольствии или радости жизни неприемлем. И живое детское тело ищет другой. И находит. Прежде всего, в своей памяти о первых трех годах, когда (биологически) на любую неприятность жизни дети «отвечают» соматически: рвота, судорога, температура, понос. И маленькое тело вместо того, чтобы здороветь и набираться сил для дальнейшей жизни, все чаще болеет или формирует свою

личность с нарушениями в поведении. А как ему еще эмоционально «замкнуть» на себе родителей? Как ему повысить значимость для них собственных переживаний? Как дать себе самому почувствовать, что «Я есть»?

Это «на уровне» переживаний. И при этом у ребёнка пример любящих, заботящихся о нём близких, которые несут груз ответственности друг перед другом, решают свои взрослые и очень важные проблемы. И у ребёнка возникает сначала ощущение, потом чувство, а потом сознание своей «неправильности» и неполноценности. И повышается тревога. И снижается самооценка.

У детей младшего возраста психокоррекция эмоциональных реакций может происходить в игре, не ограниченной запретами и всякого рода правилами, где ребёнок имеет возможность проявлять себя спонтанно, то есть не контролирует и не блокирует свои реакции, переживания и поведение в безопасной ситуации. Где он имеет возможность, по выражению И. П. Павлова, «выдавать» свои «забытые» значимые сигналы и чувствовать, что их принимают. Часто это и есть неотреагированные боли, страхи, обиды.

Во время игровой терапии мы имеем возможность высвободить эти переживания и восстановить сбитый механизм реагирования, помочь малышу реконструировать свои личностные нарушения и подготовить ребёнка к формированию более продуктивных и гибких способов реагирования на события.

Что касается подростков пубертатного возраста (периода полового созревания) и более старших, а также взрослых, то работа с реконструкцией эмоциональных реакций на болезненно значимые переживания может строиться на воспоминании ощущений и переживаний наиболее раннего возраста, часто заблокированных, вытесненных, находящихся под «запретом».

Как? А это и определяется профессионализмом психотерапевта, заинтересованностью «заявителя» и возможностью без ожидания чуда производить неторопливую и обязательную работу в полном соответствии с принципом «не вредить».

Мы считаем, что попытки в игровой терапии навязывать ребёнку обучающие и развивающие методики и программы, те или иные установки, блокируют проявления спонтанности, искажают представления об игре и в целом снижают уровень мотивации к игровой деятельности.

В обучающем, воспитывающем, направляющем подходе изначально заложен механизм «воздействия на...». Всякого рода «развивающие» игры могут легко и с интересом восприниматься малышом, поскольку позволяют отвлечься от собственных неприятных, угрожающих, болезненных переживаний и мыслей. При этом речь может идти об эмоционально-волевой сфере, о контроле, а порой и о блокировании нежелательных для окружающих эмоциональных проявлений.

Много вопросов осталось за пределами нашего внимания, и они требуют дальнейших исследований. К примеру, что происходит с зависимостью между уровнем тревожности, самооценкой и соматическим или психосоматическим заболеванием после того, как ребёнок ушёл из детского сада-школы, то есть перестал получать игровую терапию, а вышел на следующий этап «социального функционирования»-, то есть, попросту говоря, пошёл в школу?..

Тем не менее, я считаю организацию психопрофилактической помощи важной составляющей в условиях детского дошкольного учебно-воспитательного учреждения, где формируются механизмы межличностных отношений в системе «развитие — воспитание — образование», тем более что за два последних десятилетия игра стала важной частью психотерапевтической работы с детьми.

Игра как необходимая форма жизнедеятельности является для ребёнка одним из основных способов взаимодействия с окружающим миром, с окружающими людьми.

Игра — один из главных способов познания мира.

Игра — символическая переработка реальных впечатлений и переживаний.

Игра позволяет соприкоснуться со своими личностными проблемами, быть с ними в конфронтации в безопасной ситуации.

Игра — язык (система интеракций), который позволяет самовыражаться, общаться в самом широком смысле слова.

Игра — важнейший фактор культуры.

Спонтанные игры — возможность телесно, мышечно, эмоционально выразить, реализовать впечатления, представления, словесные символы, всё, что и определяет вторую сигнальную систему, где воспринятые органами чувств, впечатления приобретают наиболее обобщённые черты и перерабатываются в чувственный телесный опыт.

Мы исходили из принципов недирективной игровой психотерапии, сформулированных В. Эксгейном (1969, 1974, 2000): недирективный психотерапевт не тратит усилий на то, чтобы управлять ребёнком или менять его, а основывается на том, что поведение ребёнка всегда направляется стремлением к наиболее полной самореализации; цель такой терапии — самопознание и самоуправление ребёнка, где он свободен утверждать себя так, как он умеет, собственным способом и в собственном темпе.

Мама, я не хочу войны!

Никогда не забуду, как накатилось, обрушилось на моё четырёхлетнее тело ощущение безысходного горя, отчаяния и захотелось взорваться криком! Из глаз хлынули слёзы, и я ткнулся вперёд, в мамины колени, утонул с головой в объятиях её тёплых и шершавых рук и сквозь слёзы пробурчал:

— Мама, я не хочу войны!

Война отняла у меня папу. У всех есть папа, а у меня нет. Как это получилось? Почему? За что? Что я плохого сделал, чтобы меня оставили без папы? Мне и сейчас, когда я вспоминаю это, хочется плакать. И если это бывает можно, я плачу. Мне всегда хочется плакать, когда я это вспоминаю.

Война. Тёмная и страшная, как ночь.

Люстра под потолком с призмами стёклышек. Через такое стёклышко, если взять его в руку и приставить к глазам, можно видеть, как пол уходит куда-то вниз или резко вверх и кажется, что вот-вот упадёшь, скатишься с этой всегда натёртой до блеска паркетной горы.

Люстра была неяркая. В ней было всего две лампы, а висела она далеко-далеко, где-то под потолком, до которого я, наверное, никогда не достану.

Мама сидит на кровати и что-то шьёт. А я стою чуть в стороне, напротив неё. Кажется, у меня в руке игрушка. Мотоциклист? Мишка? Тряпочная кукла? Игрушка брошена и я лечу к маме. А скорей всего не лечу, а подхожу и, тихо уткнувшись в её колени, начинаю рыдать.

Мама, я не хочу войны!

Ну, что ты, глупенький, больше войны никогда не будет.

Её руки гладят мою спину, обнимают меня. И становится легче. Нет, нелегко, а именно легче, потому что можно плакать. И я плачу.

Сейчас мне кажется, что если я перестану плакать, вспоминая эту сцену, то это будет означать, что я умер.

...больше войны никогда не будет...

А я ловлю себя на том, что огорчён её словами так, будто это означает, что и папы никогда не будет. А я хочу, чтобы был папа! А его забрала война! Пусть война вернётся, пусть она будет! Зато будет он, а уж я что-нибудь сделаю, чтобы он остался! Или пусть всегда будет война, потому что пока она была, папа был жив! Его не стало, потому что она кончилась!..

И я начинаю плакать ещё сильней. Я плачу долго.

И никак не могу и не хочу остановиться.

Вот, пожалуй, и все. Конечно, детство это огромный и необъятный мир. Сколько бы ни было сказано и написано - все будет лишь отблеском от осколка стекла... Тем не менее, если возникнут вопросы и захочется их задать, пишите: theapsy@mail.ru.

Может быть, из вопросов и ответов возникнет продолжение. Спасибо.

ЛИТЕРАТУРА

Адлер А. Понять природу человека. СПб.: Академический проспект, 1997.

Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. (Руководство для врачей). М.: Медицина, 1993.

Ананьев Б. Г. Строение характера // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982.

Бассин Ф. В. Проблема бессознательного. М., 1968.

Бахтин М. М. Творчество Рабле и смеховая культура средневековья. М., 1940.

Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.

Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

Бехтерев В. М. Объективная психология. М.: Наука, 1991.

Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры. М.: Просвещение, 1991.

Бодалёв А. А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983.

Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968.

Буянов М. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. М., 1976.

Бюлер К. Духовное развитие ребёнка / Пер. с нем. М., 1924.

Василюк Ф. Е. Психология переживания. М., 1984.

Веселое Н. Г. Социальная педиатрия. СПб., 1996.

Виаюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976.

Власова А. М. Методы психотерапии детей в возрасте от 2 до 5 лет. Методическое письмо (под ред. В. Е. Рожнова). М., 1974.

Возрастные аспекты групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Сборник научных трудов. Л.: НИПНИИм. В. М. Бехтерева, 1988.

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

