

Серия «Психология, Мифология, Культура»

Джон АЛЛАН

ЛАНДШАФТ ДЕТСКОЙ ДУШИ

*Юнгианское
консультирование
в школах и клиниках*

Перевод с английского Ю. М. Донца

Под общей редакцией В. В. Зеленского

От издательства

О книжной серии "*Психология, Мифология, Культура*"

Данная серия знакомит читателя с основными направлениями научных исследований в области синтеза глубинной психологии, мифологии и культурологии. На стыке этих наук рождаются новые теории, создаются прикладные разработки, формируется клиническая практика. Они имеют огромное значение для дальнейшего развития многих наук, в том числе педагогики, а также системы образования в России.

В силу идеологических, социальных, политических и других причин богатейший мировой гуманитарный опыт долгое время был закрыт для исследования и применения в отечественной науке. Десятилетия оставались неизвестными и творческое наследие психомифологической школы Джозефа Кемпбелла, психоархитипической школы Джеймса Хиллмана, школы "Новой Этики" Эриха Ноймана, и психоалхимии Эдварда Эдингера, и авторов, примыкающих к "Новому веку" (*New Age*), ближайших учеников и последователей психоаналитической школы Зигмунда Фрейда, Карла Юнга, Альфреда Адлера и других столпов глубинной психологии, исследователей психоэтнологов, психоисториков, психомифологов.

В серии "*Психология, Мифология, Культура*" планируется издание книг, связанных именно с этим направлением научной и гуманитарной мысли.

В первую очередь увидят свет следующие издания:

Джон Аллан. *Ландшафт детской души*. (256 стр.) Клаудио Наранхо. *Характер и невроз*. (292 стр.) Э. Нойман. *Глубинная психология и Новая Этика*. (147 стр.) Дж.

Хиллман. *Пере-смотр и ревизия психологии*. (270 стр.) Эдвард Эдингер. *Эго и архетип*. (296 стр.) Эдвард Эдингер. *Сотворение сознания*. (120 стр.) *Поваренная книга Зигмунда Фрейда*. — Под ред. Дж. Хиллмана и Ч. Боера. (188 стр.)

Мирча Элиаде. *Ритуалы и символы инициации*. (165стр.) Эдвард Кейси. *Дух и душа. Эссе о философской психологии*. (308 стр.)

Д. А. Макнили. *Восхождение Меркурия. Женщины, зло и боги-трикстеры*. (208 стр.)

Джеймс Хиллман. *Внутренние поиски. Психология и религия*. (142 стр.)

ББК 88.8

А 507 Джон Аллан

Ландшафт детской души. Психоаналитическое консультирование в школах и клиниках. Перевод с англ. Ю.М.Донца. Под общей редакцией В. В. Зеленского. — ЗАО "Диалог"—ИП "Лотаць".— СПб—Мн., 1997.— 256 стр.

ISBN 0-88214-338-7

ББК 88.8

ISBN 985-6307-21-X

Известный английский писатель Герберт Уэллс как-то заметил, что в наше время человеческая история все более и более становится соревнованием между воспитанием и катастрофой. Проблемы сегодняшнего воспитания невозможно решить без понимания психического мира подрастающего человека. Равным образом это касается и многочисленных проблем детской психотерапии.

Книга «Ландшафт детской души» представляет собой обстоятельное описание десятилетнего опыта работы глубинного психолога с детьми и подростками. В книге используется юнгианский подход, который позволяет психотерапевту обеспечить «безопасное пространство» для лечения и предлагает для этого соответствующие конкретные материалы и средства. В этом контексте исцеление осуществляется как с помощью самого психотерапевта, так и путем целенаправленного использования экспрессивных арттерапевтических приемов. В частности, посредством действий, образов и фантазий происходит эмоциональная реализация и личностный рост. В конечном счете выражение проблем, инсценировка психологических травм и болезненных переживаний приводят к коррекции и трансформации. Краски, карандаши, цветные мелки, игрушки и глина служат столь же важными средствами выражения, движения и развития, как и акты творчества, воображения, игры и драмы. Эти формы деятельности позволяют ребенку перейти от переживания первоначальной утраты, страданий и отчаяния к восстановлению самоконтроля и хорошего настроения.

Важно подчеркнуть, что данная книга является незаменимым практическим пособием для университетских центров, медицинских и педагогических институтов, для детских клиник и диспансеров, центров социальной и психотерапевтической работы с детьми и подростками и позволяет родителям, учителям, социальным работникам, психологам и психотерапевтам лучше понять не только реального ребенка, но и того «ребенка», который живет в душе каждого взрослого.

Книга содержит 117 детских рисунков.

ISBN 0-88214-338-7 ISBN 985-6307-21-X

© 8pгте РиЪИсаиопв, 1988.

© Информационный Центр Психоаналитической Культуры,
перевод на русский язык, 1997.

Содержание

Перечень рисунков	5
Предисловие автора к русскому изданию	9
Предисловие	11
Вступление	20

Часть I: Искусство и рисование

Глава 1. Эмоционально-символическая коммуникация у маленьких детей: теория и практика	23
Глава 2. Серийное рисование: юнгианский подход в работе с детьми	41
Глава 3. Использование методов спонтанного и направленного рисования в лечении детей с сексуальными и физическими травмами	85
Глава 4. Стратегия визуализации розового куста для определения возможного жестокого обращения с ребенком....	103
Глава 5. Спонтанные рисунки в консультировании серьезно больных детей	115
Глава 6. Земля, огонь, вода и солнце: архетипические методы преподавания изобразительного искусства в школе	139
Глава 7. Общеизвестная детская символика в консультировании с использованием изобразительных средств	171

Часть II: Фантазия и драма

Глава 8. Разыгрывание фантазии в лечении психотического ребенка	179
Глава 9. Креативная драма с отреагированием (acting out) учеников 6 и 7 классов	200
Глава 10. Серийные сочинения как психотерапевтический подход к подростку, подвергшемуся избиениям	221
Глава 11. Игра с песком	234
Приложение А. Розовый куст: направленная фантазия	244
Приложение Б. Опрос детей после окончания рисования розового куста	246
Библиография	247

Перечень рисунков

- 1.1. Кукла, сердце и кровь
 - 1.2. В моей школе погашен свет
 - 1.3. Я и звонок
 - 1.4. Мой папа
 - 1.5. Чудовище
 - 1.6. Кровь
-
- 2.1. Люси в виде чайки
 - 2.2. Супердевочка
 - 2.3. Меня преследуют люди
 - 2.4. Индейская принцесса
 - 2.75921576. Столкновение автотранспортных средств на автостраде
 - 2.75921577. Погребен в расщелине скалы во время землетрясения
 - 2.75921578. Загадка лабиринта
 - 2.75921579. Разгневанный великан
 - 2.75921580. Огромная слезинка
 - 2.75921581. Бревно, начиненное взрывчаткой
 - 2.75921582. Джек Простак
 - 2.75921583. Самолет доставляет материалы
 - 2.75921584. Спасение мальчика
-
- 2.14. «Мне грустно»
 - 2.15. «Помогите»
 - 2.16. Гавайские сцены
 - 2.17. Меч-рыба распиливает бревно
 - 2.18. «Я»
 - 2.19. Бабушка
 - 2.20. «Я в виде супермена»
-
- 2.21. Дом
 - 2.22. Дерево
 - 2.23. Жилища червей
 - 2.24. Мать червей
 - 2.25. «Я люблю тебя»
 - 2.26. Мальчик-червь
 - 2.27. Я счастлив
 - 2.28. Мальчик под лучами солнца
 - 2.29. Дом
 - 2.30. Дерево
 - 2.31. «Потерянное сокровище»
 - 2.32. Дерево с наростами
 - 2.33. Древесные жучки и термиты

- 2.34. Упавшее дерево
- 2.35. Оно умирает
- 2.36. Новые кусты
- 2.37. Новое дерево
- 2.38. Сильное дерево
- 3.1. Святой Георг
- 3.2. Изгнание ведьмы
- 3.3. Грязь на руках
- 3.4. Новый пояс
- 3.5. Кошмар
- 3.6. Я
- 3.7. Мой дом
- 3.8. Моя семья
- 3.9. Засохшее дерево
- 3.10. Ваннeе комнаты
- 3.11. Спальни
- 3.12. Моя семья
- 3.13. Мой учитель Джордж
- 3.14. Принцесса
- 3.15. Мой друг
- 3.16. Тюремная стража
- 3.17. Учитель
- 3.18. Избиение
- 3.19. Нокаут
- 3.20. Сражение с космическим кораблем
- 3.21. Враждебная планета
- 3.22. Поедание заживо

- 3.23. Смерть
- 3.24. Ад
- 3.25. Связанное чудовище
- 3.26. Поднимает его, схватив за горло
- 3.27. Я

- 4.1. Благополучный ребенок
- 4.2. Неблагополучный ребенок (подвергшийся изнасилованию)
- 4.3. Неблагополучный ребенок (подвергшийся изнасилованию)
- 4.4. Розовый куст за оградой (рисунок неблагополучного ребенка, подвергшегося изнасилованию)
- 4.5. Неблагополучный ребенок (подвергшийся анальному изнасилованию)
- 4.6. Неблагополучный ребенок (подвергавшийся побоям)
- 4.7. Неблагополучный ребенок (запущенный)

- 5.1.
- 5.2.
- 5.3.
- 5.4.
- 5.5.
- 5.6.
- 5.7.
- 5.8.
- 5.
- 5.
- 5.

Пауки
Всегда плачу
Горилла
Галерея изобразительных искусств
Плохое самочувствие
Грустное чудовище
Спущенная шина
Чудовище

9. 10. 11. 5.12.

Малиновка
Земля и море
Медведь и снеговик
Заход солнца

- 6.1. Извержение вулкана
- 6.2. Искры
- 6.3. Отражение гор
- 6.4. Тонущие
- 6.5. Ядерная катастрофа
- 6.6. Автомобильные гонки

- 8.1. Люси и мама

- 8.2. Люси и терапевты
- 8.3. Дураки на моей кровати
- 8.4. Супердевочка

- 8.5. Пирамиды
- 8.6. Глупые рожи
- 8.7. Меня преследуют люди
- 8.8. Пчелиное гнездо
- 8.9. Бурундуки на дереве
- 8.10. Насекомые
- 8.11. Малютка в животике
- 8.12. Рождение
- 8.13. Новорожденный
- 8.14. Щенки в постели
- 8.15. Возвращение в лагерь
- 8.16. Приготовление мяса на костре

- 11.1. Игрушки на полках
- 11.2. Хаос: Пегас в плену
- 11.3. Борьба: крокодил против змеи и тигра
- 11.4. Исход: организованность
- 11.5. Исход: освобождение Пегаса

Предисловие автора к русскому изданию

Для меня большой радостью является возможность написать краткое предисловие к русскому изданию книги «Ландшафт детской души». Главы, составляющие эту книгу, являются результатом двадцатипятилетней работы с детьми и подростками в различных клиниках и школах с использованием юнгианского подхода. Детский психотерапевт, ориентированный на разработанные Карлом Густавом Юнгом идеи, концентрируется на:

а) установлении положительного терапевтического союза или альянса;

б) создании безопасного и защищенного пространства для ребенка (это означает, что в консультационном кабинете в достаточном количестве имеются разнообразные игрушки, включая и современные электронные игры, ящики для игры «в песочек» и «в воду» и материал для арттерапии - карандаши, фломастеры, краски, кисти, пластилин или глина);

в) сопроводительном деликатном следовании за внутренней жизнью ребенка по мере того, как она раскрывается через игровую фантазию, в живом и непосредственном участии в сновидениях и символической деятельности ребенка или под-

Для Юнга терапевтический союз означает активизацию исцеляющего архетипа Самости, изначально присущего ребенку. Этот союз исподволь направляет ребенка в тот тип игры и символической деятельности, который, собственно, и оказывается релевантным не только самому процессу излечения, но и личностному росту. Играя в «свои игры», дети «идут именно

туда, куда они и должны идти», а психотерапевту или воспитателю необходимо лишь следовать за ними на этом пути.

Зачастую дети проходят через первичное состояние замешательства или «внутренней неразберихи» (*massa confusa*), попадая в полосу темных и болезненных переживаний (нигрето), где может произойти символическое раскрытие или обнаружение их первичных душевных ран. Если психотерапевт сможет метафорически «поддержать» и понять боль ребенка, то произойдет дальнейшее продвижение вперед через:

а) скопившийся душевный хаос в

б) «борьбу противоположностей» между «хорошим и плохим», что, в свою очередь приведет к

в) разрешению, в котором сам ребенок сможет пережить глубокое преобразование отрицательных эмоций и интернализацию непосредственного чувства «быть достаточно хорошим».

Подход Юнга телеологичен по своей сути, что означает целевое предназначение любого символа или образа. И если мы, психотерапевты или воспитатели, внимательно (и участливо) отслеживаем детские символы по мере того, как они раскрываются в своей динамике, то последние неизбежно приведут ребенка не только к исцелению, но и к углублению и обогащению их внутренней жизни. Я надеюсь, что идеи и подходы, изложенные в данной книге, окажутся полезными для самого широкого круга русских читателей, а самое главное — для детей и подростков.

В заключение мне хотелось бы выразить признательность русским издателям, переводчику Юрию Донцу и редактору книги Валерию Зеленскому, сделавшим эту публикацию зримой реальностью.

*Профессор Джон Аллан
Факультет образования и воспитания
Университет Британской Колумбии
Ванкувер, Канада.
Август 1997 г.*

Предисловие

Хотя мы с вами когда-то и были детьми, а теперь, быть может, стали родителями и посвятили себя воспитанию и уходу за детьми, тем не менее мы не можем с уверенностью сказать, что действительно понимаем их. Что же в действительности представляет собой ребенок, это состояние детства или отрочества? Что представляет собой ребенок, который в настоящее время находится на моем попечении? Почему мы видим в детях особых людей, когда говорим «мужчины, женщины и дети»? Почему они представляются нам столь восхитительными, очаровательными, непостижимыми и в то же время приводят нас в бешенство?

Чем меньше ребенок, тем труднее нам ответить на эти вопросы. Последователи учения Платона и романтики, которые следовали их примеру, создали теорию, чтобы объяснить те чувства, которые вызывала у них необычность ребенка, его страхи и радости. Они полагали, что душа ребенка нисходит в сей мир из иного архетипического мира, увлекая за собой облака славы (Вордсворт). Благодаря своей близости к ангелам ребенок приходит в наш мир, обладая существенным знанием всех вещей. Эту мысль можно выразить так: коллективное бессознательное ребенка изобилует предвечным знанием. Проявления ангельского облика усматривали в чистоте кожи ребенка, в выражении лица спящего ребенка, его улыбке, изумительной свободе и изобретательности. Ангельский облик стал общепринятым изображением на могильных плитах и в детской литографии. Однако в XX столетии нашей западной истории в ребенке стали усматривать носителя «дурного семени» недугов нашей цивилизации.

В настоящее время о детях повсюду беспокоятся, они нуждаются в «помощи», начиная с детского массажа и кончая игровой терапией и корректирующими занятиями. С детьми всегда «что-то не так, как нужно».

В консультативном процессе проблемы, с которыми встречается душа при появлении в этом мире, проявляются в форме «адаптивных расстройств» или, что хуже, в форме аутизма, задержки речи, дефицита внимания, антисоциального поведения и иных недугов, перечень которых можно найти в наших пособиях по психопатологии. С точки зрения романтиков, воспитатель выполняет по отношению к психике роль повитухи, которая помогает ребенку войти в этот мир при минимальных потерях мифической памяти. Сократ отводил эту роль своей деятельности. Воспользовавшись другим сравнением из классической греческой литературы, воспитателя можно уподобить педагогу, рабу или слуге, который водит ребенка в школу.

Школа стремится поместить душу ребенка в рамки практического разума: расписание по часам, фактическая истина и «ксерокопическое» отношение к образам, т. е. точное воспроизведение. Вы рисуете то, что видите. Школа определяет «реализм» как фотографический реализм и помещает детское ощущение реальности в условия суровой конкуренции школьного двора. Подражание предшествует надежде. И тем не менее реализм, начиная с Платона, да и в современной философии, соотносится с реальностями незримых форм, которые присущи актуальному миру и моделируют его. Сторонник классического реализма сказал бы, что ребенок отражает реальность, которую в настоящее время мы называем фантазией.

Детская фантазия все еще находится в плену «красоты, которая есть вечная радость», как сказал бы Ките. И еще он сказал бы, что эта красота есть истина. Иными словами, по мнению романтиков, красота является внутренней истиной, которая потенциально доступна ребенку и позволяет ему не сбиться с пути. Красотой можно руководствоваться в той мере, в какой можно руководствоваться разумом, дисциплиной и психологическими «ноу-хау». Потребность ребенка в красоте как наставнице свидетельствует о том, что искусство должно занять основное место в обучении и воспитании детей. В конечном счете искусство имеет непосредственное отношение к красоте и должно помнить об этом. Однако психология, образование и социальные исследования, по-видимому, совершенно не учитывают роль красоты, когда необходимо затронуть

глубины души. Поэтому в области профессионального обучения консультантов (воспитателей) красота превратилась в Великое Вытесненное. Искусство имеет первостепенное значение еще и по иной причине. Искусство соединяет первичный мир воображения ребенка с актуальным миром, в который он погружается, и таким образом обеспечивает практический путь к исцелению фундаментального раскола в жизни человека.

Проблемы повседневной деятельности заставляют нас забыть о том, что ребенок как символ, да и реальные дети, неизменно напоминают о двух возможностях проявления страха и радости, составляющих крайние точки на характеристике нормальности. Ребенок входит в этот мир с душой, открытой для переживания эмоциональных состояний, более интенсивных, чем обычные состояния. Поэтому психотерапевт нередко обнаруживает в своей душе давно дремлющие и даже угасшие эмоции. По-видимому, те, кто имеет непосредственное отношение к детям, перестали чувствовать детский страх и очарование, вызываемое страхом. Более того, они утратили необычную детскую способность радоваться. Вместо этого при встрече с детьми мы проявляем озабоченность и терапевтическую доброжелательность. Мы встречаем их профессиональными улыбками, но при этом редко смеемся. Мы помещаем ребенка под нормализующий покров колоколообразной кривой, старательно избегая крайностей. Тем не менее Ките, Блейк и Уитмен настаивали на необходимости крайних проявлений радости.

Фрейд тоже настаивал на необходимости крайних проявлений радости. Он рассматривал испытываемое ребенком чувственное наслаждение всеми вещами как полиморфное сексуальное либидо. При появлении в этом мире у ребенка превалирует принцип удовольствия, он стремится насладиться всем, что ему предлагает мир. Подобно козленку, ребенок танцует с буйной радостью; подобно котенку, он стремится все исследовать и неожиданно пугается; подобно поросенку, он старается попробовать все на вкус. Мир прекрасен тогда и только тогда, когда воображение, с которым ребенок приходит в этот мир, еще достаточно живо, чтобы наделять вещи детским видением красоты.

Не невинность делает психику ребенка подвластной желаниям, а его привязанность к прекрасному. Неправильное питание, привязанность к средствам массовой информации и склонность стать жертвой эксплуататоров коренятся во врожденном стремлении ребенка к прекрасному в этом мире,

которое можно сопоставить с богатством его фантазии в бессознательной душе. Эксплуатация не могла бы возникнуть, если бы ребенок появлялся в мире только в виде «чистой доски» (1:аБи1а газа), лишенной предыдущего (априорного) наслаждения чувственными образами и узнавания таких образов. Поэтому противоречия сенсуализма раскрывают врожденную эстетическую отзывчивость ребенка на мир как место наслаждения, в котором все вещи желанны. Сказочная страна (рай) — наша родина, и поэтому ребенку придется жить в условиях культа потребительства, когда заполняющие его фантазии об экстраординарном не найдут образно-имагинативного отклика у взрослых наставников.

Однако многие из взрослых наставников, которым приходится иметь дело с дефективным ребенком, сами стали дефективными благодаря своей профессиональной подготовке. Мы посвящены в миф психологии развития, который заключается в том, что вся жизнь начинается в детстве (но не раньше и не за пределами детства) и движется в одном направлении. Более того, в упрощенном виде этот миф гласит, что эта временная однонаправленность имеет каузальный характер: существование индивида обусловлено историей, и чем древнее история, тем могущественнее причина. Поэтому детство объявили источником нашего недружелюбного поведения. С точки зрения динамической психологии и психологии развития детство в основе своей является несчастным. На каждой терапевтической консультации осуществляется зондирование памяти в поисках следов несчастья. Мы не обращаемся к памяти, чтобы обнаружить в ней следы прекрасного и радости. Напротив, мы стремимся отыскать следы дурного обращения, стыда и фиксации на дурном обращении и чувстве стыда. Плохие матери, отсутствующие отцы и завистливые братья и сестры — таковы демоны и страшилища, фигурирующие в психологической сказке. Этот сценарий обрекает семью на психологию вины, а не уважения. Кроме того, он порицает мир, доставляющий удовольствие, и истоки либидо в чувственной радости. Неудивительно, что реальные дети становятся настолько бесчувственными, что довольствуются псевдостимулами телевидения, и, когда наступает отрочество, их нужно пристрелить, чтобы они хоть что-нибудь смогли почувствовать. Они сидят на уроках без мотивации, мрачные от ярости бродят по улицам и в отчаянии ищут чувственной трансцендентности в звуках, скорости и сексе; они ищут измененное состояние сознания в качестве альтернативного сценария по

отношению к безрадостным и бездушным связям, копированию и образу жизни, продиктованному программой практического разума. На бессознательном уровне они вспоминают нечто иное и большее, нечто такое, что они могли бы вновь обрести, иногда ценой самоубийства.

Чтобы в какой-то мере облегчить свою душу и сердце и предложить некое видение детей, я с удовольствием принял предложение Джона Аллана написать предисловие к его книге. Как коллега, друг, а теперь и его издатель, я восхищаюсь его книгой. Это имеет важное значение. Спокойно, рассудительно и здраво он показывает путь практического возвращения к внутреннему миру ребенка с помощью восстановления аутентичности визионерской деятельности ребенка. Он дает подробные указания о том, как с помощью терпения и уговоров можно убедить ребенка вернуться к своему внутреннему миру, к забытой области своих внутренних знаний, обретение которых оказывает исцеляющее воздействие. Он понимает детей и состояние их души; он учитывает роль и силу воображения; кроме того, он понимает консультантов, их положительные стороны и возможные негативные реакции. Ибо в конечном счете консультант обязан заниматься миром колдунов и ведьм, яростных войн и утопающих детей, болотных трясин и трогательных увядающих цветов. Благодаря своей профессиональной подготовке он находит в этом мире нечто большее, чем отчуждение. Для участия в детских фантазиях консультант должен погрузиться в собственные фантазии. Способность наслаждаться своими грезами и сновидениями, не испытывая тревоги во время пребывания в своем внутреннем мире, составляет первое требование к работе с детьми. Книга Джона Аллана делает это требование приятным, потому что автор, подобно натуралисту, деликатно и со знанием дела ведет читателя в лес.

Прелесть книги заключается в том, что она знакомит читателя с внутренним миром без психодинамической навязчивости и тяжеловесных теоретических выкладок. В книге отсутствуют доказательства, ибо воображение ничего не доказывает. Не содержит она и обвинений в адрес социальных сил, плохих родителей, пагубного влияния нищеты. Разумеется, все это присутствует в книге: и непристойная брань, и полнейшая глупость, и несчастье. И тем не менее мы можем разглядеть сквозь все эти беды реальную игру фантазии ребенка, когда он рассказывает свои истории и рисует картины, постепенно освобождаясь от

неприятного участия в том процессе, который мы называем терапией. По моему мнению, основное достоинство книги заключается в здравом смысле. В отличие от меня, Джон Аллан не относится к числу ярых приверженцев романтизма. Он не стремится показать, как архетипы принимают форму юнгианской самости. Он просто описывает то, что в действительности происходит со школьниками, когда взрослые с пониманием относятся к их внутреннему миру и позволяют ему свободно формироваться. Если воспользоваться термином «креативный», который часто неправильно употребляют, то в книге Аллана мы найдем свидетельства того, как креативность реализуется. Книга написана простым языком с компактным размещением большого объема подробной информации. В предисловии к книге Аллан говорит, что хотел стать лесоводом. В этой книге он заботится о выращивании новых деревьев.

Замечательный пример новаторского подхода Аллана можно найти в восьмой главе, в которой описан случай Люси, девочки в возрасте пяти с половиной лет. Ей приснилось, что она побывала в «вымершей стране». Там не было людей, в очагах не теплился огонь. В холодильниках не было продуктов. В спальнях отсутствовали кровати. В жилых помещениях отсутствовала мебель. Повсюду видны только голые камни. Нет ни цветов, ни травы. Как отмечает Аллан, душа Люси пребывает в пустыне «глубокой депрессии». И все же Аллан не стремится «выдернуть» ее из этого состояния или по-матерински утешить. Он не опасается, что произойдет распад ее психики. Изображение пустынной местности позволяет ему понять, где находится девочка, и он вместе с ней входит в эту местность. Находясь во внутреннем мире девочки, он беседует с ней, полагая, что естественная сила жизни в форме образов и ярких чувств делает свое дело в ее душе даже в условиях «вымершей земли» или мифического подземного царства.

Книга позволяет нам составить представление о подходе автора к проблеме интерпретации. Когда и каким образом необходимо интерпретировать детские образы? Аллан полагает (глава 2), что в определенные моменты консультант должен устанавливать «связи... между рисунками и терапевтическими отношениями или внешними ситуациями». В этой связи он приводит следующий пример:

«Я вижу, как летчик вертолета чинит дорожную выбоину... Быть может, и ты порой воспринимаешь меня как летчика, который помогает тебе залечить ушибы».

Из этого примера видно, что интерпретация выполняет роль мостика между мирами и показывает практическую пригодность метафоры для оказания помощи при переходе от образов к переживаниям. Ибо ребенок узнает, что один и тот же образ — летчик вертолета, занимающийся починкой выбоин на дороге, т. е. небесный герой, выполняющий архетипическую задачу по поддержке человеческой культуры, принимает непосредственное участие в личной судьбе самого мальчика. В душе мальчика нет «выбоин». Не он сделал эти «выбоины». Они не являются прямым следствием жестокого обращения с ребенком в прошлом в той же мере, в какой летчик не является представителем психотерапевта, который стремится оказать ребенку помощь. Эти выводы можно сделать из образа с помощью интерпретации. Однако сам образ, как реальный фактор исцеления, остается нетронутым, поскольку дает ребенку возможность изобразить метафорическими средствами свою драму, побуждая его воображение двигаться по дороге жизни и выполнять свои обязательства с помощью внутренних средств «отыгрывания мифа вовне в форме сновидения» (такое определение дал Юнг своему терапевтическому методу).

Интерпретация использует наше метафорическое мышление, т. е. способность к одновременному осознанию на нескольких уровнях. Мы учимся понимать, что экзотический мир символических сцен и причиняющий страдания мир человеческих взаимоотношений могут находиться в постоянной взаимосвязи.

Несмотря на рекомендацию Аллана по поводу применения интерпретации и множество приведенных в книге примеров применения интерпретации, он, не вступая в противоречие с юнгианским подходом, полагает (глава 5), что проявления творческого воображения в присутствии консультанта без интерпретации помогают детям освобождать энергию символов и своих эмоций в критические моменты своей жизни. И в этом случае мы видим, что Аллан доверяет психическим образам, которые формирует сам ребенок. Аллан возлагает надежды на символический процесс индивидуации (Юнг), глубинную автономную активность, которая реализуется подобно энергии в дереве или инстинктивной жизненной силе в любой форме жизни, чтобы сохранить свою целостность по отношению к судьбе, даже если судьба проявляется в форме преждевременной смерти в результате болезни или несчастного случая.

Я хотел бы отметить, что в консультативном процессе упомянутая целостность начинается с уважения, которое проявляет Аллан по отношению к целостности самих образов. Сводя образы к нашей оценке личности ребенка (бурные проявления враждебности или безгласное сопротивление) или к эмоциональным травмам, вызванным у ребенка окружающей средой, мы не в полной мере признаем важную роль образов в формировании судьбы ребенка. Мы не учитываем значение того, что ребенок приносит в мир, а именно врожденную способность формировать жизнь в соответствии с воображением, как ее понимали последователи Платона и романтики (или, как сказал Юнг, «каждый день фантазия творит мир»). Наша задача состоит в том, чтобы воспитывать ребенка, воспитывая его внутренний мир.

Так, например, Аллан (глава 5) подчеркивает важное значение «обсуждения от третьего лица содержания картины („я вижу, ты нарисовал большую гориллу; интересно, о чем думает горилла... что она чувствует... что она собирается сделать")».

Если бы Аллан сказал (в данном случае я придумываю возможный сценарий): «Мне кажется, что горилла напоминает тебе твоего отца в том состоянии, в котором он пребывает после выпивки», или если бы Аллан сказал: «Мне кажется, что горилла отражает те чувства, которые ты испытываешь, когда устраиваешь беспорядок в своей комнате и собираешься побить младшего брата», тогда горилла утратила бы свою силу как живое порождение воображения и превратилась бы в один из компонентов рационального мира, которую можно было бы истолковать как одну из функций личности (гнев, испытываемый ребенком) или как остаток переживания (ужасный образ пьяного отца).

Вместо этого Аллан предлагает горилле выйти за пределы рисунка и заговорить. Этот жест по отношению к образу свидетельствует об уважительном отношении к его независимости. В консультативном процессе горилла превращается в партнера, и поэтому в процессе принимают участие три лица: ребенок, консультант и горилла. Два участника консультативного процесса обращаются непосредственно к персонифицированному образу, чтобы понять, почему он появился, что он чувствует и как собирается поступить. Благодаря этому обращению к персонифицированному образу ребенок, да и консультант, получают возможность предвидеть, в каком направлении будет

развиваться следующая стадия в рамках кризиса судьбы ребенка.

Приглашение гориллы к беседе имеет столь важное значение, что консультативный процесс выходит за пределы нашей культуры и переносится в другие времена и страны, погружаясь в сферу внегуманистического мифа. В средние века такое обращение к образу сочли бы демонизмом, а в викторианской антропологии — анимизмом. Однако в древнем Египте, Греции и Риме, а также среди эскимосов, жителей островов Южного моря, аборигенов Америки и жителей Западной Африки взгляд на образ как на живое разумное существо, которое определяет жизнь нашей души, является просто одной из основополагающих истин. «Анимизм» — это наш западный способ выражения мысли о том, что образы, дорогие для нас предметы и явления живы, т. е. погружены в душу. Итак, по моему мнению, благодаря терапевтическим методам работы с детьми с неупорядоченной психикой наша неупорядоченная цивилизация делает первые шаги, направленные на восстановление понимания мира живого. Быть может, ребенок, который придет к вам на консультацию, окажется посланником небес.

Джеймс Хиллман Томпсон, СТ Август 1988 г.

Вступление

В юности и на заре своей молодости я мучительно пытался решить проблему выбора для себя профессиональной деятельности. Я был в полном замешательстве. Я ненавидел все, что было связано со школьной работой. Но я любил играть. Мне удалось вынести тяготы школьной жизни в Бедфорте (Англия) потому, что в школе была очень хорошая спортивная программа. Учителя, или «наставники», как их было принято называть, были строгими и в то же время заботливыми. Они принимали активное участие в моем развитии.

В последний год учебы во время спортивных занятий я получил травму и был отправлен в ортопедическую больницу, располагавшуюся в лесу, для хирургической операции и лечения. Каждый день кровати выкатывали на колесах на окруженные березами бетонные площадки, и там, лежа на кровати, я осознал, что больше всего мне нравится природа и пребывание на природе. И вот тогда я принял решение стать лесоводом и отправиться в Канаду, поскольку в Канаде много деревьев.

В возрасте восемнадцати лет я покинул Англию и поступил на факультет лесоводства в Ванкуверском университете (Британская Колумбия). В первый год занятий наукой и лесоводством я открыл для себя мир литературы и прелесть произведений Джойса, Харди, Элиота, Йитса и Д. Г. Лоуренса. Я зачитывался их произведениями до двух-трех часов ночи. К концу года мне стало ясно, что сердце мое принадлежит литературе, и поэтому на втором курсе я перешел на факультет искусства, на котором читали четыре курса по английской литературе и один по психологии. Поскольку я приехал из Англии в конце

пятидесятых годов, психология была для меня новой областью, о которой я ничего не знал. Но в университете поговаривали, что самым замечательным из преподавателей был Дон Сэмпсон. В тот год моим преподавателям английской литературы каким-то образом удалось заглушить во мне интерес к литературе, но Дон показал мне новый, восхитительный мир, и я решил стать психологом.

Для подготовки к защите магистерской степени Дон направил меня в рамках программы детской клинической психологии в университет Сан-Хосе (Калифорния). В то время при университете существовала детская консультационная клиника с прекрасно оборудованными помещениями для игровой терапии. В течение двух лет я проходил там стажировку и впоследствии занял должность детского психотерапевта в детском центре Мин Куонг в Лос-Гатосе (Калифорния). Это была моя первая должность.

Здесь я попал под опеку доктора Томаса Паркера, который был аналитиком-юнгианцем в Сан-Франциско. Томас открыл для меня мир образов и символов и научил понимать природу бессознательного. После четырех лет напряженной клинической работы и супервизии я вернулся в Англию, чтобы поработать над докторской диссертацией и закончить юнгианское обучение. После выполнения этих задач я был готов к самостоятельной работе.

Меня интересовала проблема применения некоторых юнгианских подходов в области психологического развития и корректирования с помощью учащихся, преподавателей и школьных консультантов. Поэтому я решил перейти из системы дошкольного детского воспитания в систему государственного школьного образования и поработать в качестве школьного консультанта.

Для психоаналитика юнгианского толка работа в системе государственного школьного образования ставит ряд проблем, но работа над этими проблемами отчасти напоминает работу над своим бессознательным: аналитику неизменно приходится рассматривать борьбу между так называемыми «развитыми» и «неразвитыми» сторонами психики. Стремясь помочь обиженным, раздраженным, подавленным, гибнущим, психотическим детям и детям с физическими и сексуальными травмами жить, развиваться и учиться в школьной среде, я должен был устранить разрыв между их травмированным эмоционально-инстинктивным миром и

требованиями коллективного бессознательного в школе: учебный план, учителя и родители учащихся. Это была непростая задача, и порой я разрывался между потребностями ребенка и потребностями преподавателя: «Сделайте что-нибудь с этим ребенком. Он портит мне весь класс».

Данная книга содержит 11 статей, написанных мною самостоятельно или совместно с аспирантами в течение 10 лет (1977—1987) работы с детьми и подростками. В книге используется юнгианский подход, который позволяет терапевту обеспечить «надежно защищенное пространство» для лечения и соответствующие материалы. В этом контексте исцеление осуществляется с помощью терапевта и экспрессивных средств. В значительной мере эмоции реализуются с помощью действий, образов и фантазий. В конечном счете выражение проблем, инсценировка психологических травм и болезненных переживаний приводят к коррекции и трансформации. Материалы — краски, карандаши, цветные мелки, игрушки и глина — служат столь же важными средствами выражения, движения и развития, как и акты творчества, воображения, игры и драмы. Посредством этих форм деятельности ребенок нередко переходит от переживания первоначальной утраты, страданий и отчаяния к самоконтролю, гибкому владению навыками и хорошему настроению. Акт «делания» в присутствии терапевта восстанавливает разрушенные образы и приводит к исцелению.

Ванкувер, Канада Весна 1988 г.

Часть I:

Искусство и рисование

Глава 1

Эмоционально-символическая коммуникация у маленьких детей:

теория и практика

Теоретическая основа: юнгианский подход

Фантазии нередко рассматриваются как «глупые, ребяческие и непродуктивные». Я полагаю, что опасения по поводу фантазий отчасти возникли под влиянием Фрейда, который считал такой стиль коммуникации регрессивным, инфантильным и патологическим. В принципе Фрейд рассматривал бессознательное как вместилище негативных, первобытно-агрессивных и сексуальных влечений, которые нуждаются в подавлении, контроле и сублимации. При этом эго отводилась доминирующая роль посредника, а адаптации к внешнему миру придавалось первостепенное значение.

С другой стороны, Юнг занял совершенно иную позицию, которая в 1912 году привела к расколу между ним и Фрейдом. В «Эссе о двух типах мышления» (которое впоследствии было издано под названием «Символы трансформации», 1956 г.) Юнг проанализировал символизм, представленный в дневнике девочки, и с доверием отнесся как к рациональному, вербальному, направленному мышлению, так и к нерациональному, ненаправленному мышлению. Первый тип мышления он рассматривал как логический компонент мышления, который помогает индивиду адаптироваться к внешнему миру и осуществлять действия в рамках причинно-следственных рядов. Второй тип мышления он рассматривал как спонтанный

компонент мышления, который реализуется без усилий и способствует фантазированию в форме образов и символов.

Подход Фрейда к образам, порожденным фантазией, Юнг считал слишком ограниченным. Разумеется, порождения фантазии могут носить патологический характер, но на другом уровне, как полагал Юнг, формирование символов отражает стремление психики к развитию, а в случае психологической травмы — и к самоисцелению. Другими словами, Юнг (1964) верил, что рассмотрение образов и символов бессознательного как эффективных и действенных факторов позволяет внутренней жизни раскрываться и развиваться.

С точки зрения Юнга, структура личности имеет три уровня: эго, личное бессознательное и коллективное бессознательное. Он рассматривал эго как центр сознательной сферы, «Я», о существовании которого мы знаем. Личное бессознательное включает в себе подавленные, вытесненные и неразвитые влечения, инстинкты и неприятные желания, поступки и воспоминания, истоки которых уходят в раннее детство (в какой-то мере личное бессознательное имеет сходство с фрейдовским ид). Содержания коллективного бессознательного отражают архетипические процессы. Описывая коллективное бессознательное как «хранилище» общих знаний и переживаний, накопленных человечеством за последние 3 миллиона лет в борьбе за выживание, Юнг полагал, что на протяжении всего своего существования люди сталкивались с одними и теми же кризисными ситуациями, и поэтому психика сформировала «внутренние» решения этих проблем. Эти «бессознательные решения» нередко находят символическое выражение посредством образов сновидений и грез. В таких случаях эти решения подлежат интеграции в сферу сознания эго. Один из путей, способствующих такой интеграции, Юнг видел в превращении символов или образов в осязаемые факты с помощью таких форм деятельности, как занятия живописью, рисунком, литературой (сочинение стихов и рассказов), керамикой, танцами и пантомимой.

Центральный организующий принцип коллективного бессознательного Юнг назвал архетипом «самости». Самость можно сравнить с архетипическим образом бога, который существует в каждом из нас и стремится помочь нам реализовать потенциальные возможности и единство целостной личности. Она составляет субстрат психики, из которого рождаются сновидения, поэтому познание самости выражается в картинах, образах и языке символизма и метафор. В отличие от эго,

самость не ограничена условностями места и времени. Ее интересует «данный момент», ощущения бессмертия, неуничтожимое™ и сфера возможностей и желаний. Она составляет ту часть нашей души, которая полагает, что мы «можем стать кем угодно» и «сделать все, что угодно». Она нередко «игнорирует» сферу эго и роль упорного труда, практики и настойчивости, которые необходимы для претворения желаний в жизнь. Интуиция составляет основную форму реализации самости. Реализация эго осуществляется с помощью логических и дедуктивных процессов мышления.

Юнг (1964) предостерегал от опасности идеализации самости. Самость имеет положительный и отрицательный аспекты: целительные возможности и инфляционные иллюзии. Задача психологического развития состоит в достижении сбалансированной коммуникации между эго и самостью.

Интересно отметить, что за последние десять лет эти идеи Юнга получили существенную психологическую поддержку (Ornstein, 1972). В настоящее время существуют основания полагать, что левое полушарие мозга выполняет функции сознания эго, тогда как правое полушарие контролирует символические проявления самости (Rossi E., 1977).

Раннее детство

Идеи Юнга были использованы Фордхамом (1957) для исследования проблем раннего детства. Фордхам утверждает, что самость существует в виде некой первоначальной совокупности, которая предшествует появлению эго. В момент рождения самость заключает в себе эго в качестве некой потенциальной возможности, которая не реализуется ни в одной из функционирующих способностей. По мере развития коры головного мозга эго развивается и постепенно покидает сферу самости, чтобы сформировать центр сознания. Эго отождествляется с известным нам «Я» и помогает индивидууму адаптироваться к внешнему миру.

Связь между эго и самостью, получившая название оси «эго—самости» (Neumann E., 1954), имеет важное значение, потому что становится каналом связи между сознательной и бессознательной личностью. (В физиологическом отношении эту связь можно сравнить с *corpus callosum*, которая соединяет два полушария мозга [Bakan P., 1976].) Для обеспечения возможности выживания в стрессовых ситуациях и

развития эго должно сохранять связь с инстинктивными корнями психики.

Решающая фаза в развитии упомянутой оси наступает в течение первых пяти лет жизни. На этом этапе эго постепенно формируется с помощью «процесса интеграции и дезинтеграции» (термин Фордхама). Этот процесс Фордхам интерпретирует следующим образом: вначале возникает слабое эго, оно функционирует в течение некоторого времени, затем распадается (т. е. дезинтегрируется) и вновь проявляется, но уже в более сильной форме. Эта модель неоднократно реализуется до наступления пятилетнего или шестилетнего возраста. К этому времени формируется более устойчивая форма эго.

По мнению Фордхама, этот процесс нередко проявляется в детских рисунках, на которых разбросанность точек и фрагментарность изображения предметов отражают стадию дезинтеграции, а мандалы (круги, квадраты, треугольники) олицетворяют самость в соединении с эго. Круг можно рассматривать как границу эго. Но круг в то же самое время относится и к самости (т.е. к состоянию «конгруэнтности»). В таком случае мандалы отражают процесс возведения защитных стен, которые выполняют роль внутриспсихических средств, предотвращающих бурные проявления эмоций и дезинтеграцию поведения. В раннем детстве фазу интеграции/дезинтеграции чаще всего можно наблюдать на стадии разлуки/индивидуации, в течение 12—30 месяцев. Эта фаза нередко вызывает тревогу у родителей, особенно с первым ребенком, потому что она характеризуется 2—3 днями покоя, за которыми наступают 2—3 дня полного хаоса, затем восстанавливается временный покой, и т. д. Дезинтеграция самости и фрагментация незрелого эго приводят к формированию слабо контролируемого, импульсивного, а нередко и деструктивного поведения. При повторной констелляции эго заимствует большее число элементов у самости и таким образом становится сильнее. Поскольку эго становится более организованным, импульсы теряют силу и возникает логически последовательная форма сознательной психики. На этом этапе ребенок приобретает способность контролировать некоторые импульсы и общаться с внешним миром.

Упомянутая фаза имеет еще одну характеристику, которая достигает пика в возрасте от полутора до двух лет и заключается в сближении и амбивалентности: ребенок требует молока, но, когда ему дают молоко, он отталкивает его; ребенок просится на руки, но когда его берут на руки, начинает оказывать

сопротивление. В таких случаях одновременно выражаются два противоположных чувства.

В упомянутом возрасте очень важно установить строгие ограничения (непосредственные и кратковременные), потому что они помогают отделить ребенка от амбивалентности испытываемых им чувств. Здоровые внешние ограничения, налагаемые родителями, постепенно помогают ребенку установить внутренние ограничения и облегчают выход эго за пределы эгоцентричной природы бессознательного. При этом следует учитывать, что небольшое число ограничений может привести к формированию у детей деструктивного, импульсивного и эгоцентричного поведения. С другой стороны, большое число ограничений может блокировать и причинить вред оси эго—самость, а это приводит к формированию у ребенка повышенной контролируемости, рациональности и невроза навязчивых состояний при низком уровне спонтанности и радости.

У нормальных детей возрастной период от 3 до 6 лет нередко характеризуется существенными колебаниями по вертикали оси эго—самость. Проявления таких колебаний можно наблюдать в богатой игре фантазии и символической деятельности детей. При внимательном рассмотрении можно заметить, что этот период характеризуется проявлением и дифференциацией различных состояний чувств. В возрасте около 3 лет дети начинают экспериментировать и исследовать смысл различных чувств. Чувства и эмоции нередко находят выражение с помощью используемых детьми символов. Вначале происходит смешение внутренней и внешней реальности.

Предметы внешнего мира наделяются чувствами (деревья могут «плакать»). Дети начинают предложение на вербальном языке эго, а заканчивают на образно-метафорическом языке самости. Такие проявления нередко приводят родителей в замешательство, если они не знакомы с принципами развития и метафорическим языком и не могут понять, какой эмоциональный смысл имеют для ребенка символы.

Для того чтобы ребенок поддерживал связь с внутренним миром символов и чувств, необходимо держать открытым канал оси между самостью и эго. Для обеспечения роста и развития самости и эго необходимо использовать определенную форму символического выражения. В работе с детьми я поощряю такие формы выражения, как рисование, живопись, керамика и сочинение историй. Язык самости — это язык картин, образов, метафор и чувств.

Существует много исследований проблем вербальной коммуникации между детьми и взрослыми (Ginott H., 1972; Gordon T., 1970). Проблемам символической коммуникации посвящено мало научных работ. Родителям и учителям не объясняют и не показывают, с каких позиций необходимо поощрять работу фантазии и творческого воображения у детей. Здесь я имею в виду «истории», которые рассказывают дети, их сновидения, картины, керамические фигурки и игры, в которых участвует фантазия. Обширные знакомства с учителями и родителями позволили мне придти к заключению о том, что детские фантазии нередко вызывают у многих взрослых замешательство и опасения (Allan., 1975). Эти опасения, как мне кажется, отчасти вызваны отсутствием соответствующей структуры для рассмотрения упомянутого материала. В этой главе я приведу примеры поощрения символической коммуникации и выражения.

Коммуникативная методика

Для обеспечения возможности понимать эмоционально-символические формы выражения детей преподавателей, консультантов и воспитателей необходимо обучить коммуникативным навыкам. Объем эмоционально-символического материала, который находится в распоряжении ребенка, нередко зависит от чуткости и мастерства взрослого. По прошествии ряда лет я установил пригодность для практического применения некоторых концепций Аклина (1947), Баруха (1949), Жино (1972) и Гордона (1970).

1. Вера в то, что беседы с детьми об их проблемах и чувствах помогают детям.

2. Активное наблюдение, слушание и восприятие слов и поступков ребенка. Этот подход предполагает внимательное отношение к текущей ситуации, в которой находится ребенок, и к способу восприятия мира ребенком.

3. Использование новых формулировок, т. е. зеркальное отображение когнитивного содержания суждений ребенка. Цель этого приема состоит в том, чтобы дать ребенку понять, что его слушают, и таким образом поощрить его к дальнейшей беседе.

4. Селективное использование вопросов. Лучше повторить высказывание ребенка, чем спросить «почему?». Это ребенка еще не достигло зрелости, и поэтому ему трудно выразить,

почему он сделал что-либо. Обычно на наш вопрос мы получаем ответ: «Я не знаю». Вместо этого можно попросить ребенка дать описание: «Что ты сделал?»

В работе с детьми можно использовать подход, который заключается в описании увиденного и использовании символов и образов в качестве основной темы для постановки вопросов. Например, описывая рисунок, можно сказать: «Я вижу горящий дом, людей, выбегающих дома, и приближающегося бурого медведя. Интересно, что эти люди думают... (здесь необходимо дать ребенку возможность высказаться) ...чувствуют... что медведь думает... чувствует... интересно, что произойдет с домом... людьми... медведем...»

5. Использование отображения чувств носит более глубокий характер, чем использование новых формулировок, и передает скрытые чувства. Этот метод предполагает вербализацию эмоционального чувства, которое в скрытом виде содержится в высказывании или рисунке ребенка. Задача такого отображения чувств состоит в том, чтобы превратить бессознательное (подсознательное) в сознательное и показать ребенку, что его чувства находят понимание (т. е. выразить эмпатию):

Ребенок: «Я ударил его по лицу, потом по животу, а потом ударил ногой».
Взрослый: «Ты по-настоящему рассердился на Билли и хотел сделать ему больно».

6. Использование самости предполагает использование преподавателем своих чувств, интуиции, восприятий и их вербализацию для ребенка. Например, в приведенном диалоге преподаватель мог бы добавить: «Ты по-настоящему огорчился, когда Билли разрушил твой дворец из кубиков. Интересно, не мог ли ты иным способом дать ему понять, что ты чувствовал?»

Использование самости также предполагает, что преподаватель может описать увиденное и сообщить о своих чувствах: «Джонни! Когда я вижу, как ты носишься вокруг, дергаешь девочек за волосы, кричишь и визжишь, это вызывает у меня огорчение, головную боль и раздражение. Я хочу, чтобы ты прекратил это и пошел поиграть с барабаном».

7. Использование эффективных ограничений означает, что преподаватель вербализует свою произвольную родительскую функцию. Преподаватель четко определяет ограничения и

последствия, которые наступят, если ребенок их нарушит. Последствия должны иметь непосредственный и кратковременный характер. Они не должны подкреплять негативное поведение.

Обеспечение эмоционально-символического выражения с помощью группового метода

Групповой метод успешно применялся при работе с детьми в возрасте от 3 лет и старше, включая детей начальной школы (Allan J. And Nairne N., 1984). В соответствии с этим методом каждую неделю (желательно в одно и то же время) отводится 20—40 минут для обсуждения чувств. Преподаватель выбирает достаточное число тем для обсуждения в течение 5—10 недель (счастье, страх, одиночество, грусть, гнев, любовь и т. д.). Эти темы должны соответствовать стадии развития детей и каждую неделю представлять одно чувство. Я использую форму записи, которая содержит три части. Приведу пример использования «страха» в качестве темы для обсуждения.

А. Группе или всему классу необходимо задать ряд вопросов о страхе. Для достижения лучших результатов вопросы необходимо задавать последовательно, постепенно переходя от общего (некий мальчик, некая девочка) к конкретному («тебе приходилось испытывать чувство страха?»). В процессе занятий я поощряю обсуждение с помощью методов новых формулировок, отображений и других методов группового взаимодействия. Рекомендуются заблаговременно подготовить несколько стимулирующих вопросов, которые можно затронуть, когда беседа пойдет на убыль. К числу таких вопросов относятся следующие:

1. Что представляет собой страх?
2. Что чувствует мальчик (девочка), когда его (или ее) испугают?
3. Как он (или она) выглядит, когда его испугают? (Попросите детей описать, как выглядит испуганный мальчик или девочка. Затем попросите их показать с помощью мимики и жестов, как выглядит испуганный мальчик).
4. Что делает испуганный мальчик или девочка?
5. Вы когда-нибудь испытывали чувство страха?

6. Как это происходит?
7. В каком месте тела вы почувствовали страх? Вы можете показать?

8. Что вы сделали?
9. Что бы вы могли сделать в следующий раз?
10. Какой момент в вашей жизни был самым страшным?

Очевидно, что не нужно строго следовать приведенному образцу. Напротив, этот образец необходимо гибко использовать с учетом времени, уровня группового обсуждения и возраста детей. Иногда достаточно задать 3—5 вопросов.

Б. После проведения обсуждения и диалогов по поводу страха необходимо попросить детей нарисовать страх или написать рассказ о страхе. Вы можете сказать:

1. Вы можете передать это чувство на бумаге?
2. Как выглядит страх?
3. Вы можете нарисовать страшную сцену?

В. После рисования можно предложить детям совместно обсудить свою работу, поднять свои рисунки и при желании описать их для других. На этом этапе преподаватель может помочь детям с помощью следующих вопросов:

1. Что происходит на рисунке?
2. Что в нем страшного?
3. Чем это закончится?

Цель этого подхода состоит в том, чтобы помочь детям: а) лучше осознать различные состояния своих чувств; б) научиться понимать и контролировать чувства (например, с помощью таких вопросов, как: «Как бы ты поступил в следующий раз?»); в) рассказать другим детям о своих чувствах и убедиться в том, что другие дети тоже испытывают аналогичные чувства; г) рассказать преподавателю о своих чувствах и проблемах; д) выразить свои чувства в символической форме с помощью пластических средств. На стадии рисования нередко можно исследовать и обсудить чувства и мысли, которые не удалось раскрыть в процессе вербального обсуждения. Кроме того, такое выражение, как мне кажется, снижает уровень напряжения, а следовательно, и потребность в деструктивном выражении чувств. Это имеет особое значение для преподавателей и консультантов, способных деликатно обращаться с материалом, преследуя терапевтическую цель.

Примеры

В этом разделе мы приведем выдержки из материалов по конкретным случаям, которые были зафиксированы и резюмированы в процессе групповых обсуждений и занятий рисованием с детьми дошкольного возраста.

1. Келли, девочка в возрасте пяти лет. Закончилось групповое обсуждение, и дети занялись рисованием. Консультант подходит к девочке.

Консультант	Ребенок	Комментарий
Келли, чего ты боишься?	Ночных кошмаров.	
Что изображено на твоём рисунке?	На моей кровати сидит человек с ружьем. Вот моя кукла. Там есть большое сердечко, кровь и следы ног (рис.1.1).	На рисунке обилие красок. Интересно отметить, что при изображении чего-нибудь страшного — человека, ружья, крови, следов ног — девочка помещала рядом со страшным сердечко и/или куклу.
Что ты чувствуешь, когда тебе приснится страшный сон?	Меня охватывает дрожь.	
Что ты делаешь?	Я быстро бегу к мамочке и забираюсь к ней в постель.	
Как ты поступишь в следующий раз?	Обычно со мной спит моя тетя, и поэтому мне не надо бояться.	
Чего ты больше всего боишься?	Меня больше всего пугает, когда призрак влетает в мою комнату и движутся шторы.	Девочка сообщает о конкретном случае, вызвавшем у нее чувство страха.

Замечание: Благодаря этому сообщению консультанту удалось поговорить с Келли о том, как страшно видеть движущиеся шторы, когда рядом никого нет. Консультант объяснил, что шторы нередко движутся, когда дует ветер или включен обогревательный вентилятор.

2. Тара, девочка в возрасте трех с половиной лет. Этот ребенок боялся идти в детское дошкольное учреждение.

Ребенок	Консультант	Комментарий
Я боюсь змей (чертит какие-то линии). Мама не боится змей, так что я поговорю с ней.	Змеи. Еще что-нибудь?	Девочка начинает исследование.



Рис. 1.1. Кукла, сердце и кровь

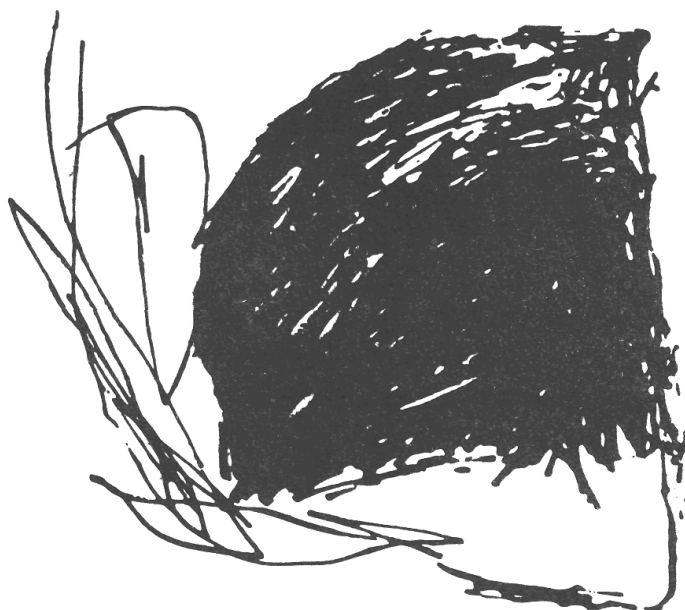


Рис. 1.2. В моей школе погашен свет

З Зак. 2567

Медведей и других предметов.

Да, иногда это пугает меня.

Я что-то рисую.

Я рисую свою школу.

Я рисую мою маму. Она ведет меня в школу, а я не хочу идти в школу. Посмотрите на это (большой, закрашенный черным мелком участок). Я плачу. (Рис. 1.2.)

Да. Это потому, что мне страшно.

Да.

Да, теперь я не боюсь.

Ты боишься ходить в школу?

Я вижу.

Свою школу.

Выглядит очень мрачно. Поэтому приход сюда повергает тебя в уныние.

Страшно расставаться с мамой и идти в школу, где так много незнакомых людей.

Теперь ты познакомилась со мной, и мы можем стать друзьями.

Преподавателя непреднамеренно вызвали по какому-то делу. Тара продолжает рисовать. Мимо нее проходит другой преподаватель.

Подтверждение факта.

Повторение высказывания.

Отметим, что девочка углубляет исследование.

Отображение и дополнительная интерпретация.

Использование самости. Преподаватель персонализирует взаимодействие и использует свою личность в качестве «переходного субъекта».

3. Карла, девочка в возрасте пяти лет.

Ребенок

Я боюсь звонка, который находится в моей комнате.

Консультант

Ты боишься звонка?

Комментарий

В тот момент преподавательница не представляла себе, что означает «звонок», и просто повторила высказывание девочки.

У меня давно не было недержания мочи.

Ты чувствуешь себя хорошо, когда у тебя нет недержания мочи.

Теперь преподавательница понимает, в чем дело, и использует отображение, чтобы побудить ребенка к дальнейшей беседе.

Когда у меня недержание мочи, раздается звонок. Это меня пугает. Мне это не нравится. Мама говорит, что, когда звонок включается, я чуть не до потолка подпрыгиваю.

Звонок по-настоящему тебя пугает и заставляет подпрыгивать.

Еще одно отображение.

Да, вот так (девочка поднимает вверх руки с растопыренными пальцами).

Ты можешь нарисовать это для меня?

Преподавательница стремится помочь ребенку найти выход для своих чувств (т. е. с помощью рисунка), а со временем найти выход и в сфере чувства (т. е. в процессе рисования), когда это позволит выразить чувства и в какой-то мере овладеть чувствами, чтобы обеспечить их дальнейшее раскрытие.

(Девочка долго сидит над рисунком. Она изображает на рисунке свой испуг и себя, привязанную к звонку. Звонок нарисован довольно старательно. Во время рисования девочка продолжает разговор). Ах да, я должна быть грустной. Мне нужно встать и пойти в ванную комнату. Мама гордится мной, когда у меня нет недержания. Ее огорчает, когда я писаюсь. (Рис. 1.3.)

Тебе кажется, что ты не нравишься маме, когда писаешься?

Преподавательница отображает более глубокое чувство.

Да (наступает долгое молчание).

Ты хочешь, чтобы она гордилась тобой?

Преподавательница отображает желание.

Да.

Замечание: До настоящего времени преподавательница не знала о существовании данной проблемы. Впоследствии она поговорила с матерью девочки и выяснила, что старшая сестра Карлы страдала ночным недержанием мочи до четырнадцатилетнего возраста и излечилась с помощью метода «звонка». Для предотвращения возможности возникновения ночного недержания мочи у Карлы родители решили применить метод «звонка», пока Карла была еще маленькой. Преподавательница объяснила родителям, что Карла действительно была слишком мала, что «инциденты» неизбежно будут возникать и что электрический удар пугает ребенка и, вероятно, оказывает пагубное воздействие не только на ребенка, но и на взаимоотношения между матерью и дочерью. В качестве альтернативного средства преподавательница предложила матери поощрять Карлу в играх с песком и водой, обеспечив таким образом символический выход для работы в русле психологического развития ребенка. Разумеется, через несколько недель игр с песком и водой проблема ночного недержания мочи была разрешена.

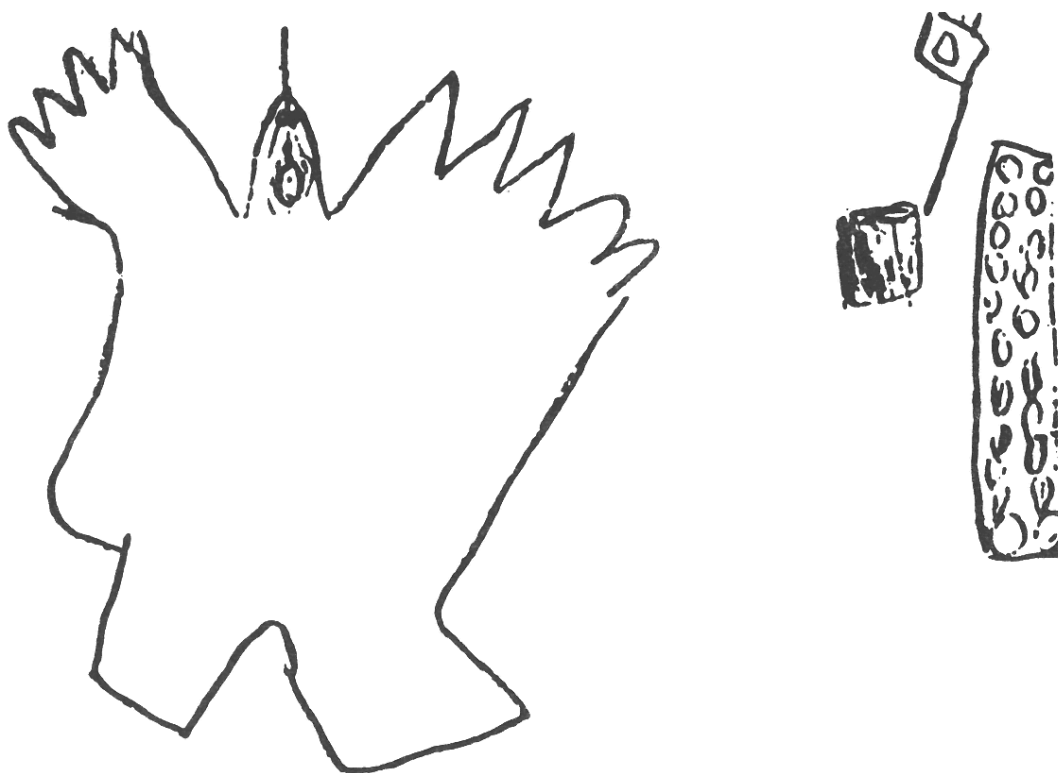


Рис. 1.3. Я и звонок

4. Милли, девочка в возрасте пяти лет.

Ребенок	Консультант	Комментарий
Однажды, когда я находилась в нашем старом доме, со мной сидела нянечка. Она находилась в ванной, когда кто-то постучал в дверь. Я сказала: «Войдите», и вместо моего папы появилось чудовище.	Что ты сделала?	Отметим, что история начинается на прагматическом уровне эго и затем неожиданно переходит на символический уровень (самости).
Я выпрыгнула в окно.	Что ты почувствовала?	
Я испугалась и стала бегать туда-сюда. Я вытащила через окно мой велосипед. Я умею быстро ездить. И знаете, что потом случилось? Чудовище попало под машину. А потом знаете, что случилось? Появилось другое огромное чудовище. Оно быстро бегало, но не могло поймать меня. Поэтому и это чудовище попало под машину. А потом появилось другое чудовище, еще большее, чем предыдущее. Оно могло догнать меня. Тут приехала полиция, потому что у него, чудовища, был пистолет. Полицейский услышал стрельбу и поэтому приехал и увез чудовище в тюрьму. Полицейский снял маску с чудовища, и знаете, кто оказался под маской? Мой папа. Тогда я спросила его, почему он пытался напугать меня.	И что сказал твой папа?	Здесь необходимо обратить внимание на попытки эго преодолеть чувство страха посредством его уничтожения (т. е. посредством подавления) и возвращения чувства («чудовища»), интенсивность которого возрастает благодаря подавлению чувства.
Он сказал, что забыл, почему он пугал меня.	И что ты почувствовала, когда обнаружила, что это был твой папа?	Преподавательница пытается сосредоточить внимание ребенка на предмете беседы.
Я испытала странное чувство, а потом мы вместе вернулись в мой старый дом.		

Чувства, выраженные на стадии рассказа истории, нашли дальнейшее, но уже более глубокое выражение на стадии рисования, которая последовала сразу после стадии рассказа. Приведем пояснение, которые Милли дала по поводу трех своих рисунков:

Рисунок 1: «Мой папа». Рисунок хорошо передает настроение с помощью ясно очерченного тела (синей краской) и красных пятен вокруг лица.

Пояснение Милли: Он находился возле моего дома. Он постучал в дверь, и я спросила: «Кто там?» Это был мой папа. Когда я отворила дверь, там оказался вот такой призрак и много крови (рис. 1.4). Я испугалась, завизжала и выпрыгнула из двери.

Замечания преподавательницы: Закончив рисунок, Милли отодвинулась от мольберта, закрыла глаза рукой и сказала: «Мне страшно. Мой рисунок пугает меня».

Преподавательница: Тебя пугает чудовище на рисунке?

Милли: Да. Оно страшное. Я хочу нарисовать другой рисунок.



Рис. 1.4. Мой папа

Рисунок 2: «Чудовище». Этот рисунок имеет менее отчетливую форму (рис. 1.5). На нем изображена только синяя голова с шеей, тело отсутствует. Много красного цвета.

Пояснение Милли: Оно радуется... нет, оно страшное. У чудовища только один рот; его заливают кровью. (Необходимо обратить внимание на то, что это вначале пытается отрицать наличие аффекта (оно радуется), но чувство все-таки проявляется).

Рисунок 3: «Кровь». На этом рисунке отсутствует форма, изображенная на предшествующих рисунках синим цветом. На рисунке в основном показана желтая, размытая область лица, поверх которой нанесен красный цвет (кровь) (рис. 1.6).

Пояснение Милли: У этого чудовища много желтых глаз и очень много крови.

Пояснение преподавательницы: Как только Милли закончила третий рисунок, она успокоилась, сняла передник и сказала: «Все. Закончила». Затем она стала играть с другими детьми и в хорошем настроении провела остальную часть дня.

Комментарий. При обсуждении этой истории с преподавательницей выяснилось, что в доме Милли произошло жестокое

Рис. 1.5. Чудовище



Рис. 1.5. Чудовище

преступление, и она видела, как отец застрелил ее мать. Пролилась кровь, и полиция увезла отца. На одном уровне эта история отражает стремление психики (т. е. внутренней самости) помочь Милли справиться с психологической травмой, понять две стороны личности ее отца («Мой папа» и «Чудовище») и в какой-то мере выразить подавленное страдание по поводу сцены насилия, свидетельницей которого она стала. Эта эмоциональная абреакция осуществлялась средствами рисования и была необходима для того, чтобы интроецированные чувства покинули Милли. Некоторое время спустя преподавательница поговорила с Милли о том, как трудно обсуждать два противоположных образа ее отца — его «хорошую сторону» и «чудовищную сторону». Здесь необходимо обратить внимание на то, как в процессе преодоления психологического страдания происходит вхождение в сферу чувства (в данном случае в сферу страха), чтобы пройти сквозь нее и выйти с другой стороны. Закончив три рисунка, Милли явно почувствовала облегчение.

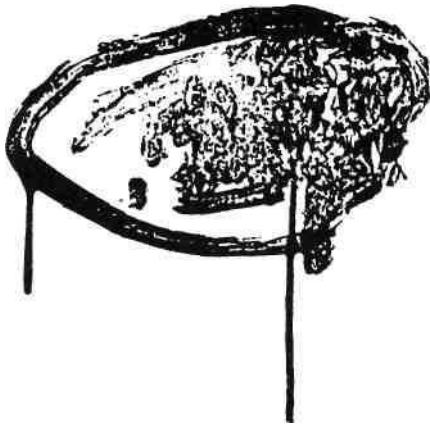


Рис. 1.6. Кровь

Глава 2

Серийное рисование: юнгианский подход в работе с детьми

Серийное рисование является терапевтическим подходом, с помощью которого консультант проводит регулярные встречи с ребенком и просит его «просто нарисовать картинку». В процессе таких встреч формируются определенные взаимоотношения, проблемы находят символическое выражение в рисунках, и в результате возникает возможность исцеления и разрешения внутренних конфликтов.

Теоретическая основа

Теоретическую основу данного подхода составляют работы К. Г. Юнга. В последние дни первой мировой войны Юнг (1965) написал, что он «каждое утро рисовал в своей записной книжке небольшой кружок, мандалу, которая, очевидно, соответствовала моему внутреннему состоянию и времени. С помощью этих рисунков я мог изо дня в день наблюдать за своими внутренними трансформациями... Я вынужден был отказаться от представления о доминирующем положении эго... Я отдал себя во власть потока, не представляя, куда он меня приведет» (здесь и далее смотри соответствующую библиографию).

В течение всей своей жизни Юнг продолжал рисовать, описывать и иллюстрировать свои сновидения. Он занимался

резьбой по дереву и камню. Он полагал, что основу психологического здоровья составляет хрупкое равновесие между требованиями внешнего мира и потребностями внутреннего мира. По его мнению, экспрессивные формы искусства составляют важный путь к внутреннему миру чувств и образов. Юнг стал рассматривать бессознательную психику не только как хранилище вытесненных эмоций, но и как источник здоровья и трансформации. В стрессовых состояниях индивид обращается к внутренней сфере бессознательного в поисках сновидений и образов, заключающих в себе потенциальные возможности или семена исцеления. Юнг не применял редуктивный метод анализа. Его подход можно назвать синтетическим, телеологическим. Его интересовало, куда ведет индивида его внутренняя жизнь. На основе этого подхода психотерапевт не столько анализирует образы пациента, сколько побуждает его «создавать» образы и отслеживать их развитие. При этом эго как бы отходит в сторону, чтобы позволить бессознательным движениям и образам властвовать над сознательной психикой.

Юнг (1966) полагал, что установление терапевтического альянса и раппорта активизирует целительный потенциал, заложенный в человеческой психике. Он рассматривал этот потенциал как составную часть «архетипа самости», который ведет индивида к индивидуации или реализации потенциала. При активизации с помощью терапевтического альянса архетип приводит пациента туда, куда пациенту необходимо было прийти. Например, в процессе применения игровой терапии дети нередко осуществляют спонтанную разработку предметов фантазии, которые имеют непосредственное отношение к их психологическим проблемам. Это утверждение в равной мере справедливо и для занятий рисованием.

Серийное рисование

Серийное рисование предполагает еженедельное проведение занятий рисованием в присутствии консультанта. При обсуждении рисунков Юнг подчеркивал важное значение «серийного» по времени рассмотрения рисунков вместо анализа одного или нескольких рисунков. Когда ребенок регулярно занимается рисованием в присутствии терапевта, происходит активизация целительного потенциала, конфликты находят выражение и разрешение, а терапевт составляет более ясное и точное представление о «деятельности» бессознательного. Пространственно-временные

характеристики выполняют функцию священного пространства и неординарного времени, которые, в сочетании с позитивным терапевтическим альянсом, способствуют психологическому развитию и трансформации.

С юнгианской точки зрения упомянутые условия активизируют в сфере бессознательной психики стремление к исцелению. Формируются фантазии и образы, которые, при символизации или конкретизации (т. е. при выражении в материальной форме средствами игровой инсценировки, занятий рисованием, лепкой, сочинительством и т. д.), обеспечивают психологическое развитие. Белый лист бумаги размером 8 Уг на 11 дюймов превращается в «безопасное место» для размещения проекций, тогда как символы и образы принимают форму «вместилищ» различных эмоций, обеспечивая тем самым возможность выражения чувств. При таком безопасном выражении в сфере бессознательного формируется динамическое состояние и возникают новые образы (чувства).

Динамика каждого ребенка имеет свой темп, определяемый характером психологической травмы, проблематики и силой эго конкретного ребенка. Хотя и было отмечено существование общих моделей психологической динамики (Allan J., 1978a), тем не менее одни дети начинают с формирования образов страдания, другие — с формирования образов компенсации и исцеления, а третьи ограничиваются созданием стереотипных рисунков. Одни дети тратят много времени на создание мучительных образов, другие переходят непосредственно к образам исцеления (утратив потребность рассматривать страдание), а третьи «увязают» в многочисленных противоречиях между стремлениями к росту и уничтожению. Для обнаружения этих уникальных моделей необходимо время, отсюда серийный характер упомянутого метода.

Символические темы.

При серийном рисовании ребенок нередко останавливает свой выбор на одной символической теме и использует ее в ряде рисунков. Образ редко используется в неизменном виде. Образ изменяет свою форму и функцию. Осуществляется неоднократный переход от деструктивности и насилия к восстановлению и здоровому функционированию. Например, шестилетняя Памела, подвергшаяся изнасилованию, постоянно изображала на рисунках спальни и ванн комнаты, в которых люди занимались половыми сношениями и

демонстрировали гениталии. В конце лечения она по-прежнему изображала спальни и ваннные комнаты, но люди в них спали в отдельных кроватях, комнаты были аккуратно прибраны и горел свет. Пятилетняя Люси (психотик) думала, что она чайка. Она повсюду носила с собой перо чайки и вертела перед своими глазами. Вначале она изображала себя на рисунках в виде чайки (рис.2.1), затем в виде супердевички с крыльями чайки и одним торчащим пером (рис.2.2), потом в виде девочки с парящей над ней чайкой (рис.2.3) и, наконец, в виде индейской принцессы с пером, воткнутым в головную повязку (рис.2.4). Здесь необходимо обратить внимание на процесс трансформации, который осуществляется по мере ее (т. е. ее эго) дистанцирования от чрезмерной идентификации с одним аспектом архетипа самости (т. е. с собой в виде чайки).

Одиннадцатилетний Джоуи был спокойным, сдержанным ребенком, страдавшим лицевыми судорогами. Он рисовал крошечный домик в окружении огромных холмов. Прошло несколько недель, и дом переместился с заднего плана в центр листа бумаги, а холмы уменьшились в размере. Затем дом превратился в ряд домов, дома — в деревни и города, а через шесть месяцев он нарисовал Манхеттен. Весь лист бумаги был заполнен небоскребами. На этом этапе мальчик разговорился. По поводу рисунка он сказал следующее: «Этот рисунок напоминает моего папу. Здания нависли надо мной. Они давят на меня, как мой папа. Они душат меня. Он душит меня. Он целует меня, ложится на меня, сжимает мою попку и заставляет меня прикасаться к нему. Я этого не выношу. Я ненавижу его!» В этот момент мальчика охватил приступ ярости, и он расплакался. Таким образом был установлен факт полового насилия, после чего наступило существенное улучшение. Этот пример показывает, как один ребенок применил упомянутый метод и как один конкретный символ, крошечный домик, расположенный вдали (т. е. в глубине бессознательного), с каждой неделей приобретал более зримые очертания, пока не оказался на переднем плане сознания («Манхеттен») и привел к вербальному самораскрытию.

Стадии серийного рисования В процессе применения в системе государственного школьного образования метода серийного рисования в работе с детьми с незначительными и умеренными психическими

расстройствами консультанты установили три основные стадии: начальную, среднюю и завершающую. Каждая стадия характеризуется определенными типичными образами или темами.

На начальной стадии (от одного до четырех занятий) рисунки: а) отображают внутренний мир ребенка, причем образы нередко отражают причину проблем ребенка; б) отражают потерю внутреннего контроля и существование чувств отчаяния и безысходности; в) дают возможность установить внутренний раппорт с консультантом. Дети нередко изображают консультанта на рисунках в виде дружелюбного гиганта, летчика вертолета, доктора или нянечки.

На средней стадии (от пятого до восьмого занятия) содержание рисунков отражает: а) выражение эмоции в чистом виде; б) борьбу противоположностей («добра» со «злом») и изоляцию амбивалентных чувств; в) углубление взаимоотношений между ребенком и помощником. В конце этой стадии ребенок нередко использует рисунок в качестве мостика для перехода к непосредственному обсуждению болезненного вопроса или для раскрытия некой тайны.

На завершающей стадии (от девятого до двенадцатого занятия) ребенок рисует: а) образы, которые отражают смысл мастерства, самоконтроля и достоинства; б) сцены, отображающие положительные образы (т. е. отсутствие войны, насилия и разрушения); в) центральный символ самости (т. е. автопортрет или различные мандалы); г) забавные сцены; д) картинки, отражающие независимость от помощника.

Другие средства серийного подхода

Хотя рисование и сохраняет приоритетное значение, тем не менее серийный метод в равной мере успешно используется и на основе других форм творческого выражения. Перед консультантом стоит задача найти для каждого ребенка соответствующее средство самовыражения. Для одних детей таким средством служит игра с песком (Allan and Berry, 1987), для других — драма (Allan, 1977), для третьих — инсценировка фантазий (Allan, 1986; Allan and MacDonald, 1975). Одним детям лучше дается живопись (Thompson and Allan, 1985), другим — керамика (Allan and Clark, 1985), а третьим — сочинение литературных произведений (Allan, 19786; Buttery and Allan, 1981).

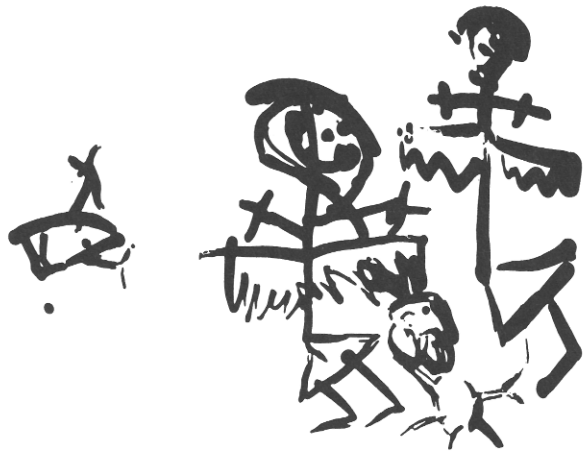


Рис.2.1. Люси в виде чайки

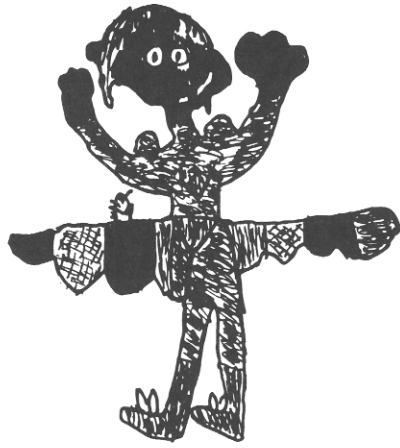


Рис. 2.2. Супердевочка



Рис.2.3. Меня преследуют люди



Рис.2.4. Индейская принцесса

Метод серийного рисования применялся в различной обстановке — от домашнего до дневного присмотра за детьми и от частной практики до школьной системы (Allan, 1978д). Во многих отношениях этот метод идеально подходит для школьной системы, в которой консультантам приходится иметь дело с заболеваниями, связанными с чрезмерными нагрузками (Allan, Doi and Reed, 1979; Allan and Berry, 1986), поскольку в соответствии с этим методом необходимо с каждым ребенком проводить кратковременные еженедельные занятия. При острых кризисах некоторые дети нуждаются в ежедневных встречах. Ниже приводится описание методов серийного рисования и результаты конкретных исследований, которые проводились в государственной системе начального школьного образования, в которой автор работает в качестве консультанта и преподавателя по подготовке консультантов.

Методы

Серийное рисование предполагает проведение еженедельных индивидуальных встреч с ребенком в течение 20—25 минут. Во время таких встреч консультант просит ребенка «нарисовать рисунок». Для этого необходимы лишь лист бумаги размером 8V2x11 дюймов и карандаш. Советник может обратиться к ребенку со следующими словами:

«Мэри, меня зовут доктор Аллан. Я школьный консультант. Школы стремятся помочь детям разобраться не только со школьной работой, но и со своими чувствами, жизнью и теми вещами, которые их тревожат. Моя работа в школе состоит в оказании помощи детям. Твоя преподавательница (мать) сказала мне, что сейчас ты считаешь трудной жизнь в школе (дома); она полагает, что встречи со мной помогут тебе. Приходя ко мне, дети нередко с удовольствием рисуют и беседуют. Рисование и беседы помогают детям улучшить свое самочувствие, решить проблемы и приобрести способность лучше наслаждаться жизнью. Твоя преподавательница предложила мне проводить с тобой встречи по вторникам с десяти часов до двадцати минут одиннадцатого. Ты можешь рисовать и говорить о чем угодно. Наши беседы будут носить конфиденциальный характер. Предмет нашей беседы будет оставаться нашей тайной, если не включает в себе ничего противозаконного. Я буду хранить твои рисунки в этой папке в

моем кабинете (в этот момент необходимо показать ребенку папку). На обратной стороне рисунка я буду указывать твоё имя, дату и название рисунка. Рисунок будет здесь (т. е. в папке) надёжно храниться. Когда жизнь станет лучше и мы прекратим наши встречи, я отдам тебе папку со всеми рисунками. У тебя есть вопросы? (В этот момент я обычно передвигаю по столу лист бумаги с карандашом в направлении ребенка)».

К основным особенностям описанной ситуации относятся: а) установление раппорта; б) определение роли помощника; в) включение курса лечения в контекст школьной жизни; г) предположение о том, что рисование и обсуждение окажут по мощь; д) определение пространственно-временных характеристик взаимосвязи консультанта и преподавательницы); е) хранение рисунков (т. е. определение местонахождения «продуктов творчества»), их защита и оценка; ж) утверждение о том, что впоследствии рисунки будут возвращены ребенку; з) предоставление ребенку возможности поговорить и задать вопросы.

Поскольку курс лечения носит кратковременный характер, не рекомендуется держать на виду цветные мелки, линейку и ластик (для стирания). Цветные мелки отвлекают внимание ребенка от процесса рисования, поскольку дети обычно тратят много времени на штриховку. Раскраска и штриховка имеют терапевтическое значение, но в контексте кратковременных консультаций их не следует поощрять. И тем не менее, если ребенок попросит дать ему цветные мелки или ластик, их необходимо предоставить в его распоряжение. Очевидно, что при применении этого подхода необходимо проявлять определенную гибкость. Консультации рекомендуется проводить в одном и том же кабинете. Однако при отсутствии такой возможности для консультаций можно использовать какой-нибудь тихий уголок в классе или библиотеке. Каждый раз перед ребенком кладут новый лист бумаги. Некоторые дети просят дать им рисунок и тратят по 5—6 занятий на его переделку. Если дети просят вас разрешить им забрать с собой рисунок из кабинета, на их желание необходимо откликнуться, но при этом отметить важность хранения рисунка в папке (т. е. ограничение местонахождения психологического материала и его защита имеют важное значение для трансформации). Необходимо разъяснить важность и смысл этого акта (вынув рисунок из папки) и провести по этому поводу беседу с ребенком. В случае невозможности разрешить проблему необходимо

изготовить фотокопию рисунка и попытаться оставить оригинал в папке.

Во время занятий консультант сидит рядом с ребенком. На начальной стадии консультант мало говорит, если ребенок не выступает инициатором беседы. Дети с интровертной установкой имеют склонность молча работать над рисунками, и к этой склонности следует относиться с достаточным вниманием. Во время рисования дети с экстравертной установкой нередко стремятся передать динамику рисунка с помощью звуков. Такие дети любят поговорить. Реагировать на них необходимо в минимальном объеме, сосредоточивая внимание на рисунке. Консультант не выступает инициатором беседы и не ведет никаких записей. Он просто наблюдает за ребенком, за тем, как он относится к рисованию, отмечая размещение фигур, типы образов и символов, а также темы, возникающие на рисунках ребенка.

Консультант должен чутко реагировать на «тонкое тело» (Schwartz-Salant, 1986), на незримое, чувственно окрашенное пространство, которое формируется между ним и ребенком. В процессе рисования в бессознательной психике ребенка зарождается некая динамика, старые чувства находят выражение, появляются новые чувства и формируется взаимосвязь между переносом и контрпереносом. Поэтому консультанту необходимо учитывать едва уловимые изменения как в чувствах ребенка, так и в своих чувствах. Это помогает консультанту понять психологические проблемы ребенка и спокойно построить гипотезы. Немногословное понимание и одобрение помогают ребенку в дальнейшем продвижении. Иногда ребенок не в состоянии отойти от определенной темы, многократно повторяя ее в своих рисунках без заметного продвижения. В таких случаях консультанту приходится играть более активную роль в вербализации конфликта, как, например, в случае Билли, описание которого приводится в следующем разделе.

Поведение консультанта во время занятий

Все вербальные и невербальные формы поведения консультанта имеют чрезвычайно важное значение для успешного применения метода. Существенное значение имеет и вера консультанта в то, что данный метод поможет ребенку и его реализация имеет ряд несомненных психологических достоинств. Консультант создает атмосферу, которая отражает бесспорно

позитивное отношение, помогает установить доверие и позволяет ребенку рисовать и беседовать. Консультант должен проявлять гибкость, поскольку дети существенно отличаются друг от друга по манере взаимодействия с окружающими. Вначале консультант должен отслеживать направление деятельности ребенка. Если во время рисования ребенок разговаривает, консультант реагирует с помощью отображения чувств и ответов на вопросы. Если ребенок, занятый рисованием, ведет себя очень спокойно, тогда и консультант хранит молчание, ограничиваясь наблюдением за ребенком, его чувствами и образами, которые появляются на рисунках.

В конце каждого занятия консультант спрашивает: «Этот рисунок изображает какую-то историю? Ты можешь рассказать мне, что происходит на рисунке? У рисунка есть название?» Иногда целесообразно добиться амплификации с помощью следующих вопросов: «Какие события предшествуют этому рисунку? Что потом произойдет?» Кроме того, на заключительном этапе занятия уместно спросить ребенка о необычных наблюдениях, которые он сделал в процессе рисования. Например, можно задать такой вопрос: «Майк, я заметил, что ты затратил много времени на рисование дверной ручки. Ты можешь рассказать мне, о чем ты думал, когда рисовал и заштриховывал дверную ручку? Что делает дверная ручка (какое значение она имеет для тебя)? » Вопросы необходимо задавать в конце занятия, чтобы не прерывать поток творческой деятельности ребенка. Этот процесс включает в себе нечто большее, чем простое занятие рисованием, поскольку дает ребенку возможность психологически преодолеть некоторые внутренние представления, проблемы и конфликты.

Особенности методики серийного рисования

Существуют три основных метода: недирективный, директивный и частично директивный. В данном контексте директивность относится лишь к тому, предлагает или не предлагает консультант ребенку конкретную тему или символ для рисования.

Недирективный метод. Некоторые дети приходят на занятия и, увидев бумагу и карандаш, приступают к рисованию прежде, чем консультант успеет заговорить. Эти дети легко реагируют на консультанта и терапевтическую атмосферу и, по-видимому, знают, что они хотят или должны рисовать. Они сразу приступают к психологической работе. На начальных

этапах консультант им нужен лишь как зритель. В работе с такими детьми необходимо применять недирективный подход, поскольку они уже включены в процесс собственного исцеления. Они интуитивно знают, как они должны поступить и что они должны рисовать.

Директивный метод. Некоторые дети выглядят сдержанными, замкнутыми, углубленными в себя. Они пребывают во власти стереотипных образов, испытывают противоречивые чувства и страдают от нерешительности. Предложение темы для рисования нередко помогает таким детям приступить к работе. Занятия с ними можно начинать с проведения серии тестов «Дом—Дерево—Человек» (Buck, 1948) и продолжать с помощью использования других направленных рисунков, пока дети не станут готовы самостоятельно рисовать, отвергать или замещать свои собственные образы, или пока консультант не почувствует неуместность дальнейшего руководства процессом рисования. Например, обращаясь к весьма раздраженному ребенку с просьбой нарисовать извержение вулкана, консультант осуществляет руководство не произвольно, а на основе психологической оценки основной эмоции, которую в настоящее время пытается преодолеть ребенок, или образа (символа), который имеет особое значение для ребенка в данный момент его жизни.

Частично директивный метод. Иногда определенный символ имеет особое значение для ребенка. Ребенок испытывает привязанность к этому образу и очень рано сообщает о нем консультанту. Такой образ нередко носит фрагментарный, ущербный характер и символизирует для ребенка целостность или здоровье. Этот символ олицетворяет основную силу, участвующую в развитии ребенка. Особый смысл для ребенка может иметь любой предмет: дом, гараж, цветок, дерево, червяк, нижний слой почвы, солнце, клетка, собака и т. д. При использовании частично директивного метода консультант обращается (каждые 4—6 недель) к ребенку с просьбой нарисовать этот, особый для него символ. В начале занятия консультант может сказать: «Саймон, я сегодня размышлял о клетке. Ты не мог бы нарисовать ее для меня? Что произошло с ней с тех пор, как ты последний раз нарисовал ее?» 4—6 недель составляют оптимальный период времени, в течение которого психика регистрирует изменение, а ребенок формирует новую установку или отношение к основной символической теме.

Примеры

Недирективный подход

Некоторые дети интуитивно знают, что им нужно рисовать и как лучше исцелить себя. Эти дети достигают существенного улучшения в течение 10—12 недель. Ретроспективный анализ пути их развития позволяет выявить три стадии: начальную, среднюю и завершающую. Каждая стадия характеризуется различными темами и образами. Для обеспечения оптимального развития ребенка консультант должен использовать на каждой стадии различные реакции и действия. Протокольные записи состояния двух мальчиков, Сэма и Билли, снабжены рисунками, которые поясняют эти стадии темы, а также модели реакций консультанта. Сэм (6 лет) и Билли (7 лет) происходят из семей, в которых родители находятся в разводе. Занятия в классах выявили в поведении мальчиков наличие серьезных проблем. За свою жизнь Сэм 14 раз менял место жительства. Мать Билли, покинув семью, полностью прервала с ним связь.

Начальная стадия (1—4 занятия). На этой стадии рисунки:

1. *Изображают внутренний мир ребенка.* Например, на рисунках Сэма показано столкновение тяжелых грузовиков с легковыми автомобилями, гибель людей, нарушение грузовиками транспортных развязок на автостраде и столкновение с домами (рис.2.5). На рисунках Билли изображен «Весь мир в огне»: повсюду происходит извержение вулканов, землетрясения раскалывают мир на части, разрушаются дома, в которых находятся люди, взрываются ракеты и бомбы. В обоих случаях бедствие и опустошение служат основными темами.

2. *Отражают чувства безысходности.* Темы первых трех рисунков нередко отражают пагубное воздействие психологической травмы на отношение ребенка к компетентности и мастерству. Чувство безысходности ясно обнаруживается в рисунке Билли, на котором он изображает себя погребенным в расселине горы во время землетрясения (рис.2.6). Героические фигуры, вероятно, стремятся спастись от гибели и совершить что-нибудь позитивное. Тем не менее на этой стадии негативные и деструктивные силы неизменно одерживают верх. На рисунке Билли герой выбрался из расселины, но погиб под ударом обломка скалы. На рисунке Сэма столкновения транспортных средств всегда происходят на автостраде.

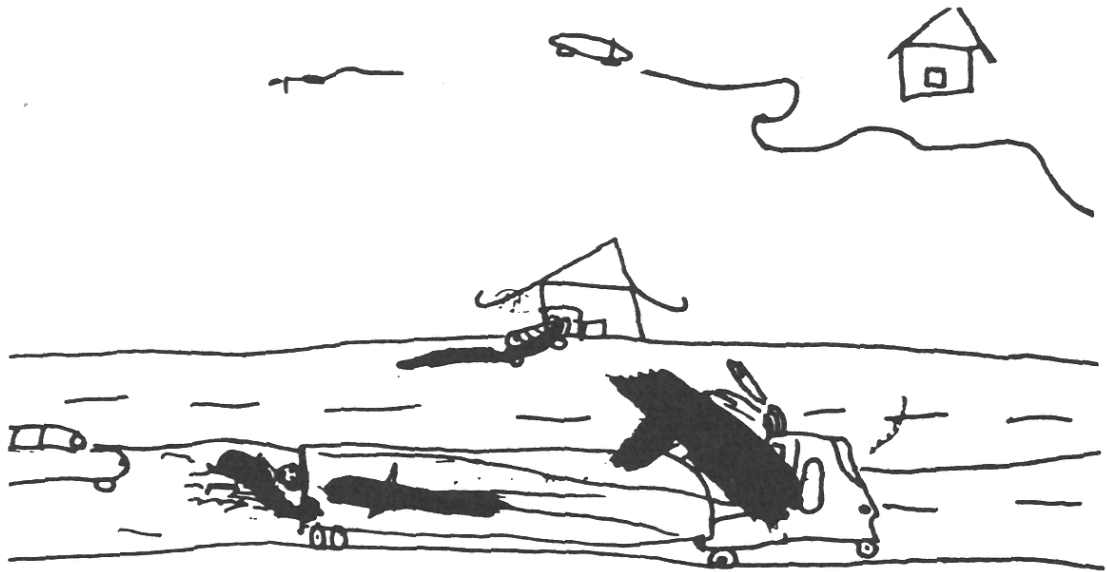


Рис.2.5. Столкновение автотранспортных средств на автостраде



Рис.2.6. Погребен в расщелине скалы во время землетрясения

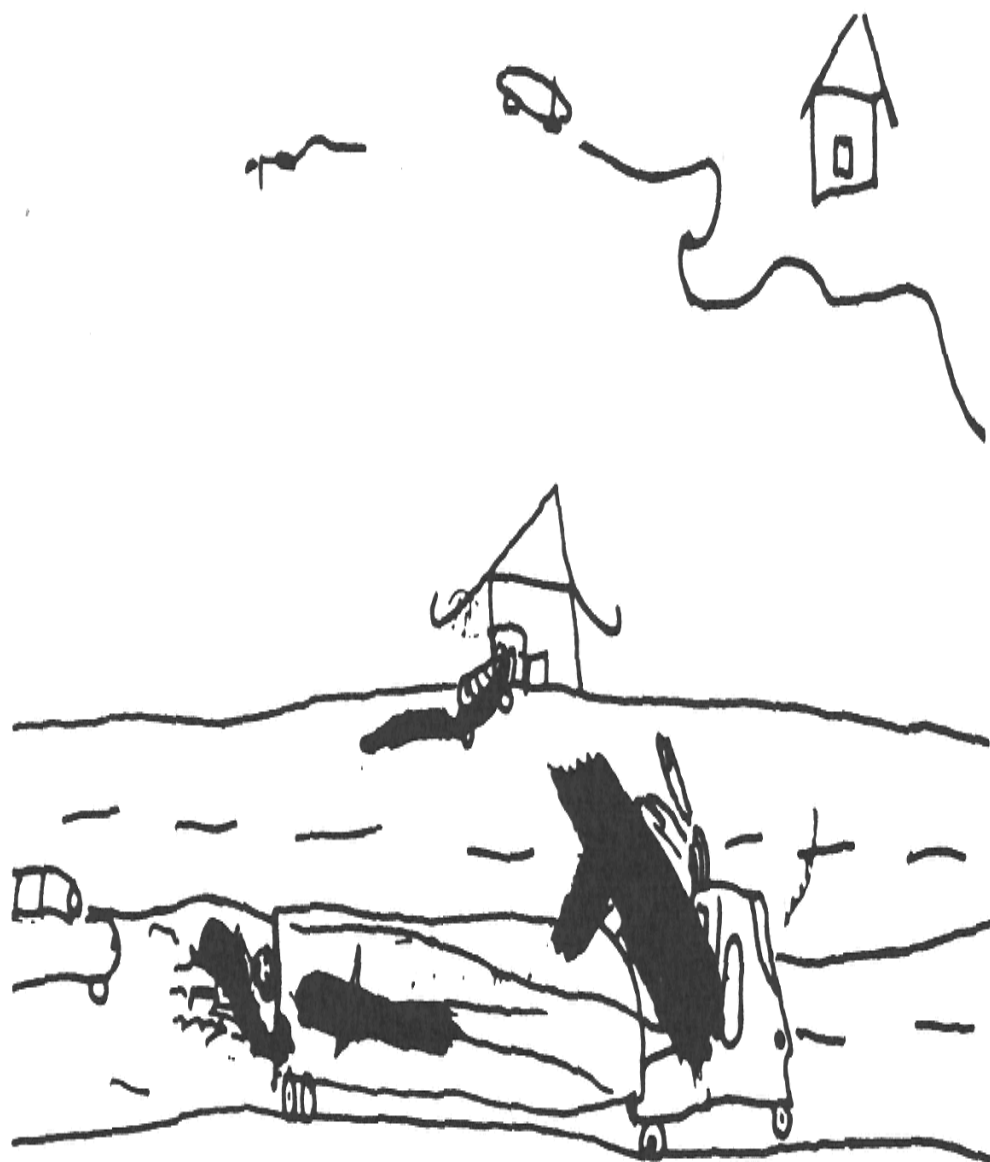


Рис.2.5. Столкновение автотранспортных средств на автостраде

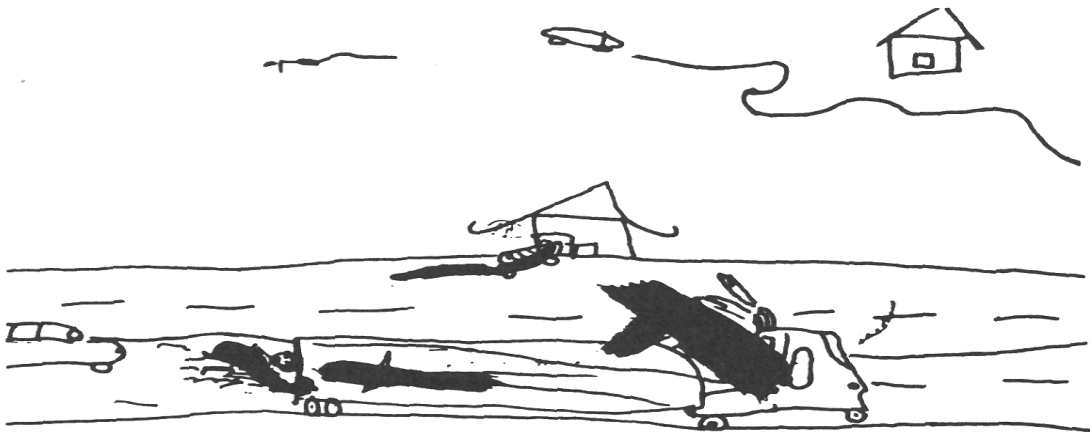


Рис.2.5. Столкновение автотранспортных средств на автостраде



Рис.2.6. Погребен в расселине скалы во время землетрясения



Рис.2.7. Загадка лабиринта

3. *Предоставляют средство для установления первоначального контакта с помощником.* Дети нередко используют рисунки в качестве основы для построения взаимоотношений с консультантом. Сэм начал рисовать множество вертолетов и аэропланов, летающих над автострадой. Кроме того, он нарисовал дорожные карты и лабиринты и предложил консультанту найти выход из лабиринта: «Бьюсь об заклад, что вы не найдете выход» (рис.2.7). Билли настойчиво предлагал консультанту угадать, что он рисует (эти вопросы таили в себе следующий смысл: «Ты понимаешь меня? Ты знаешь, что произошло со мной? Догадаешься ли ты помочь мне?») или неизменно просил консультанта написать свое имя на лицевой стороне своего рисунка.

Средняя стадия (от 5 до 8 занятий). На этой стадии рисунки отображают:

1. *Выражение эмоции в чистом виде.* Некоторые болезненные чувства отделяются от других чувств и выражаются в чистом виде. Например, Сэм продолжал рисовать автострады, но свою депрессию он изобразил на рисунке в виде «грузовика,

исчезающего в большой выбоине посреди дороги». Билли сосредоточился на изображении чувства гнева. На его рисунке (рис.2.8) великан изрыгает изо рта потоки гнева и ярости. Однако на следующем рисунке (рис.2.9) он изобразил грусть и печаль: «Армия муравьев отнесла слезинку в безопасное место, чтобы она раскрылась, не причиняя вреда тем, кто находится в двух расположенных внизу домах».

2. *Борьбу с амбивалентными чувствами.* На дальнейших рисунках в равной мере были представлены позитивные и негативные силы: «На землю стремительно падает бревно, начиненное взрывчаткой, но сонм птиц подхватывает бревно, предотвращая таким образом столкновение» (рис.2.10). На другом рисунке Билли изобразил «злое дерево, выпустившее стрелу в Джека Простака, но снеговик закрыл голову Простака щитом, чтобы защитить его» (рис. 2.11).

3. *Более глубокое отношение к помощнику.* Теперь консультанта изображают на рисунках в виде позитивного, полезного образа. Сэм начал рисовать «человека, который летает в самолетах, нагруженных бревнами и необходимыми материалами для починки дорожных выбоин» (рис. 2.12). Билли нарисовал «дружелюбного великана, спасающего мальчика от потопа, который разразился после всемирного пожара» (рис. 2.13).

4. *Раскрытие глубокой проблемы.* При установлении терапевтических отношений ребенок начинает доверять консультанту и сообщает ему о некоторых из своих глубоких чувств и мыслей. На рисунке 2.14 Сэм написал: «Мне грустно» — и рассказал о своей грусти по поводу частых переездов, которые не нравились ему, потому что приводили к потере друзей и вызывали чувство страха перед новой школой. На одном из рисунков (рис. 2.15) Билли несколько раз написал слово «помогите», поскольку обнаружил, что герой рисунка «собирался покончить с собой год назад» (т. е. когда его покинула мать) и «теперь он иногда думает о самоубийстве». На этом этапе формирования терапевтических отношений для консультанта важно приступить к установлению непосредственной связи (т. е. интерпретации) между рисунками и жизнью ребенка. Например, в приведенной ситуации консультант мог бы высказать следующие соображения: «Наверное, тебе несладко пришлось, когда мама покинула дом, и поэтому тебе иногда хочется умереть, чтобы не страдать так сильно. Я рад, что ты рассказал мне о своих чувствах».



Рис. 2.8. Разгневанный великан

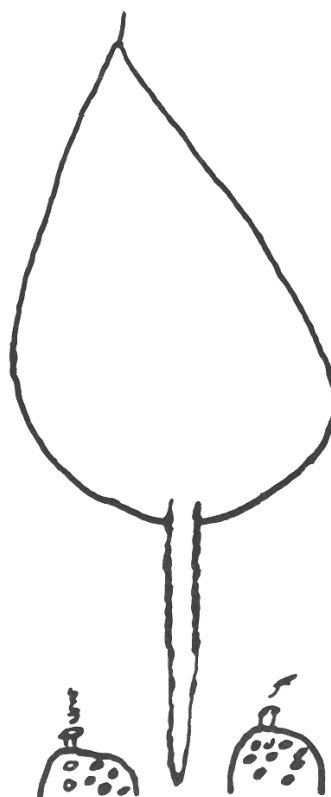


Рис. 2.9. Огромная слезинка

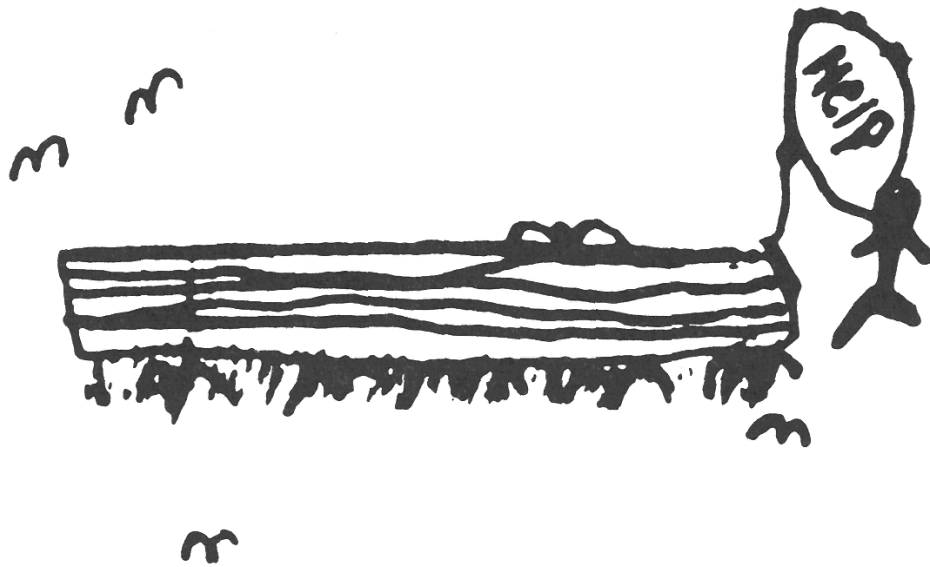


Рис. 2.10. Бревно, начиненное взрывчаткой.
Надпись на рисунке: «Помогите»

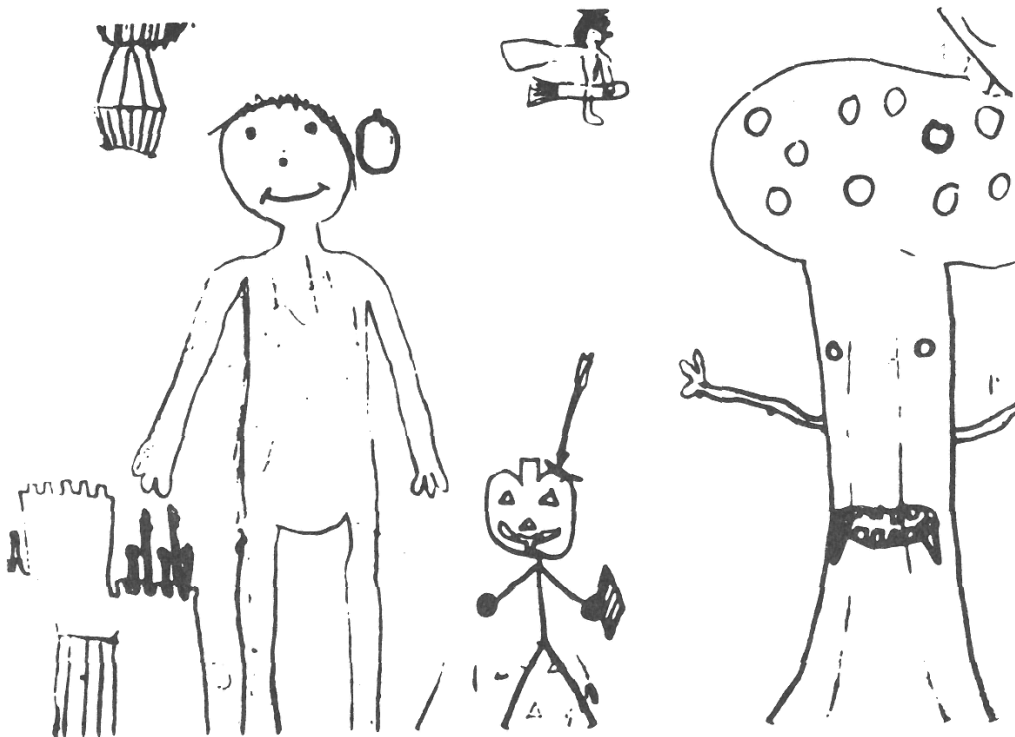


Рис.2.11. Джек Простак

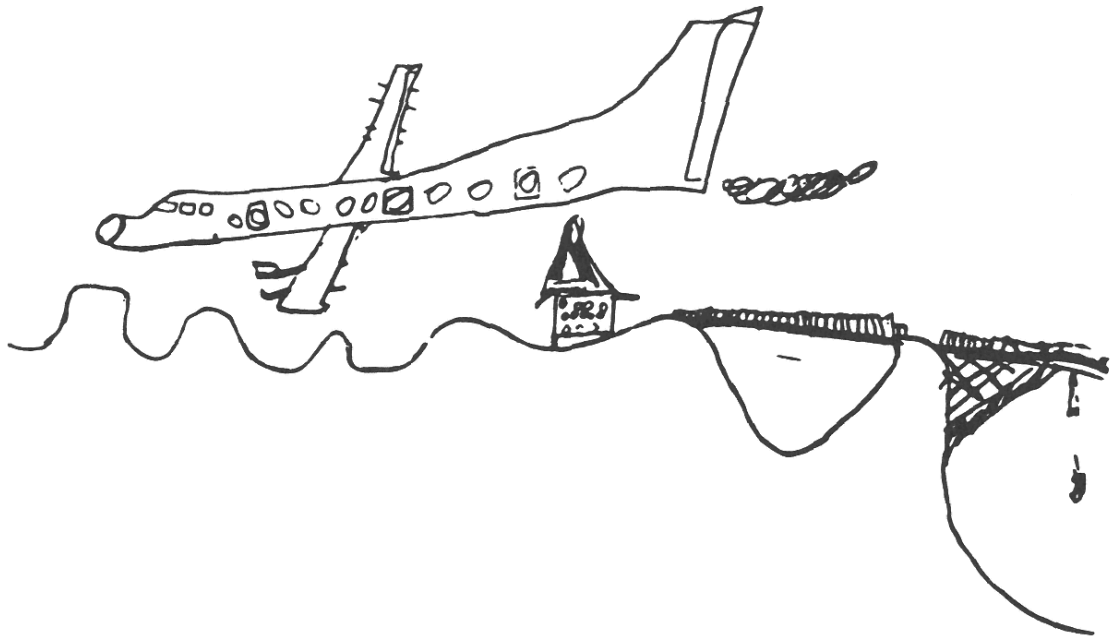


Рис.2.12. Самолет доставляет материалы



Рис.2.13. Спасение мальчика



Рис.2.14. «Мне грустно»

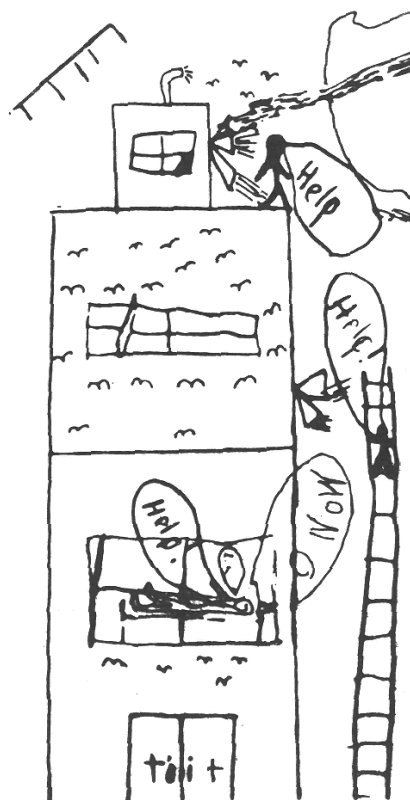


Рис.2.15. «Помогите».

Надписи на рисунке: 1. Помогите; 2. Помогите;
3. Помогите; 4. Немедленно; 5. Здесь

Заключительная стадия (от 9 до 12 занятий)

После символического и/или вербального выражения глубоких чувств и болезненных переживаний происходит быстрое продвижение в направлении разрешения проблем. Теперь рисунки представляют:

1. *Образы мастерства, самоконтроля и достоинства.* Рисунки начинают отражать чувства компетентности и мастерства. На рисунках Сэма показано нормальное движение транспортных средств по автостраде; все легковые и грузовые автомобили движутся, не нарушая правил дорожного движения; все дорожные разметки находятся на соответствующих местах, ремонтные работы на дороге закончены и даже установлены «контрольные вышки» для контроля и регулирования транспортного движения.

2. *Появление позитивных образов.* Теперь на рисунках отсутствуют войны и взрывы, стало меньше конфликтов. Билли нарисовал «Гавайские сцены»: большое яркое солнце, кокосовые и ананасовые деревья, все люди улыбаются (рис.2.16).

3. *Юмор.* Теперь опасные «силы» представлены в комическом виде. Билли вновь изобразил на рисунке опасное бревно (занятие 7), которое намеревалось разнести в клочья весь мир, но на этот раз он нарисовал меч-рыбу, которая распиливает бревно на крошечные кусочки, а рядом с ней изобразил стопку использованных и сломанных лезвий меч-рыбы, которые затупились в процессе распиливания бревна (рис. 2.17).

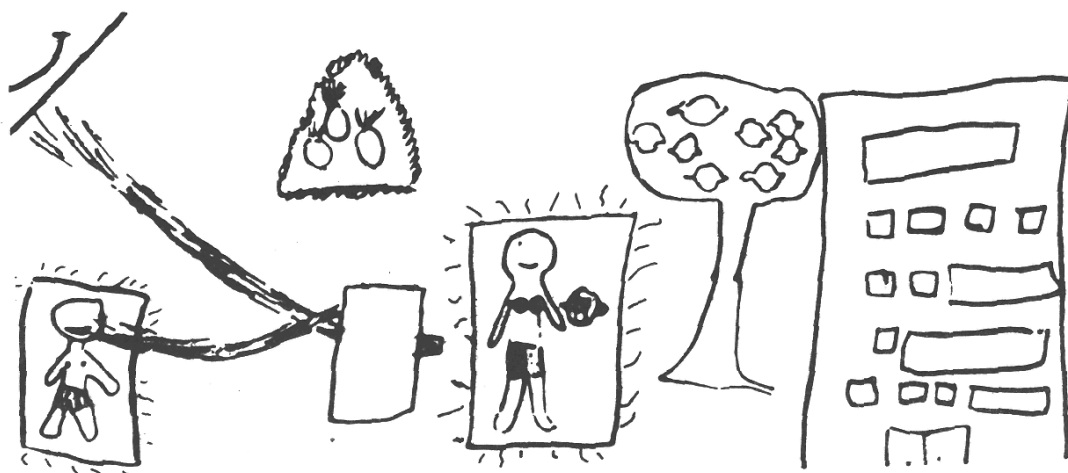


Рис.2.16. Гавайские сцены

4. *Центральный символ самости.* Сэм нарисовал серию автопортретов, на которых изобразил себя с улыбкой на лице и с сигарой, торчащей из уголка рта (рис. 2.18). Эти рисунки не редко защищены краской или границами. На них также можно заметить появление различных мандал: центральный образ помещен в квадрат, круг или треугольник. Билли нарисовал свою «бабушку» возлежащей на полотенце во время отдыха на Гавайях. На бабушке надето бикини, а рядом с ней находится блюдо с ананасами и кокосами. Прямоугольный бордюр полотенца защищает бабушку и отражает солнечный свет в виде лучей. Благодаря этому «бабушка» ярко освещена на переднем плане рисунка (рис. 2.19).

Упомянутые рисунки отражают интернализацию позитивных образов. Теперь у Сэма сформировалось позитивное, хотя и немного преувеличенное представление о самом себе (рис. 2.20), а Билли восстановил связь с архетипом матери (Neumann, 1974) в виде своей внутренней «бабушки».

5. *Отъединение от помощника.* На завершающей стадии ребенок отчасти заимствует либидо у консультанта. Например, на автопортрете Сэма помощник изображен на заднем плане в виде крошечной фигурки. Помощник уже не занимает столь же видное положение, как летчик вертолета на прежних рисунках. Билли всегда просил консультанта ставить свое имя на его рисунках, вначале на лицевой стороне, а потом на обратной. Однако в последнее время он перестал обращаться к консультанту с такой просьбой.

После появления рисунков указанного типа ребенок обычно говорит: «Я больше не хочу приходить сюда». И тогда консультант понимает, что больше нет необходимости в дальнейших встречах с данным ребенком. Появляется решительность, которая находит внешнее проявление. Происходит восстановление позитивных внутренних образов («продуктов интроекции»), и в результате этого нередко исчезают проблемы поведения, которые привели ребенка к консультанту.

Роль консультанта

Уровень активности, вызванной консультантом, составляет трудную проблему, решение которой в конечном счете зависит от особенностей уникальной личности самого консультанта. Вначале очень важно, чтобы консультант был немногословным и верил в возможность достижения понимания и смысла на бессознательном уровне в символической форме. Тем не менее, если

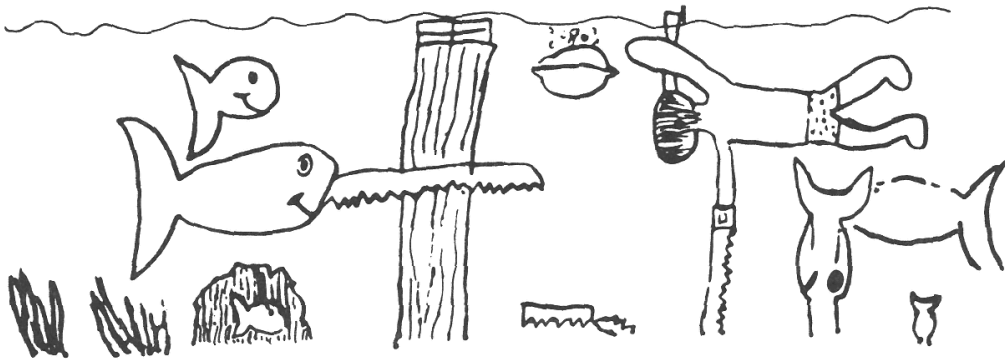


Рис. 2.17. Меч-рыба распиливает бревно



Рис. 2.18. «Я»



Рис. 2.19. Бабушка



Рис. 2.20. «Я в виде супермена»

ребенок испытывает болезненные и противоречивые переживания, а консультант осознает необходимость укрепить перенос и привязанность, тогда можно приступить к установлению взаимосвязи между рисунками и ситуациями внешнего мира. Устанавливать такие взаимосвязи можно тогда, когда консультант замечает, что ребенок заикнулся, или в тех случаях, когда для облегчения страданий или беспокойства необходимо применить интерпретацию. При этом следует учитывать, что постановка множества вопросов, избыточное отображение и злоупотребление интерпретацией нередко блокирует процесс спонтанного исцеления ребенка.

Установление взаимосвязей и применение интерпретации необходимо осуществлять в конце занятия, используя содержание рисунков в качестве мостика для перехода к эмпатической реакции. Например, в случае Сэма консультант мог бы высказать следующее замечание:

«Я вижу, что ты нарисовал много столкновений грузовиков с легковыми автомобилями, домами и людьми... Мне кажется, что тебе не раз приходилось переезжать с одного места жительства в другое, и это тебя огорчает. После многочисленных переездов у тебя осталось чувство обиды и раздражения».

На следующем занятии консультант мог бы сказать так:

«Я вижу, как летчик вертолета чинит дорожную выбоину... Быть может, и ты порой воспринимаешь меня как летчика, который помогает тебе залечить ушибы».

В некоторые моменты применение интерпретации существенно облегчает перенос и способствует росту. Интерпретация играет важную роль при «заикливании» ребенка на сильных амбивалентных чувствах, от которых он не может самостоятельно дистанцироваться. На упомянутых рисунках негативные силы (взрывы, винтовки, ножи, бревна, грузовики) уничтожают позитивные образы или символы (дети, цветы, деревья). В сочетании с внутренним чувством консультанта («этот ребенок заикнулся») повторение амбивалентной темы на протяжении 4—5 занятий побуждает консультанта включить отображение и интерпретацию в динамику процесса. Например, когда Билли продолжал рисовать «злые деревья,

поражавшие стрелами маленького Джека Простака», консультант мог бы высказать следующее замечание:

«Билли! Я заметил, что злое дерево четвертый раз попыталось убить Джека... Наверное, Джек очень досадил этому дереву, и поэтому оно хочет причинить ему боль... Быть может, уход матери из дома до сих пор вызывает у тебя чувство гнева, и этот гнев время от времени «всплывает на поверхность» твоей души, чтобы заставить тебя уничтожать различные предметы. Что еще собирается сделать злое дерево?.. Быть может, мы смогли бы сделать для дерева что-нибудь такое, чтобы оно почувствовало себя лучше и перестало причинять боль Джеку».

Таким образом консультант может одновременно вести беседу по поводу образов, представленных на рисунках, и внешней реальности. Происходящее на рисунке в символической форме отображает внутреннюю психологическую борьбу. Раппорт, своевременность и точность интерпретации имеют существенное значение в тех случаях, когда ребенок должен одобрить и понять интерпретацию. Решение проблем и изменение поведения могут быть инициированы на символическом уровне, отсюда обращение консультанта к дереву. В данном случае консультант признает существование гнева в душе ребенка (символизируемого «злым деревом») и предлагает свою помощь.

На заключительной стадии консультант должен подчеркнуть важное значение позитивных особенностей рисунков, победы героических фигур и восстановления покоя и порядка. Так, по поводу последнего рисунка консультант мог бы высказать следующее замечание:

«У твоей бабушки счастливое лицо; рядом с ней находится много вкусных вещей... Опасное бревно утратило власть... В последнее время ты чувствуешь себя намного лучше. Преподавательница сказала мне, что тебе нравится ходить в школу, заводить друзей и делать свою работу».

Другая особенность этой стадии заключается в том, что консультант должен отметить успехи, достигнутые ребенком за время занятий:

«Билли! Помнишь, как ты первый раз пришел ко мне? Тогда жизнь казалась тебе несладкой. Но ты очень изменился за то время, когда вместе со мной занимался рисованием и отражал на рисунках свои мысли и чувства».

Консультант должен дать ребенку понять, каким образом он может обратиться за помощью. Приближаясь к завершению занятий, консультант мог бы задать Билли такой вопрос: «Если тебя в будущем что-нибудь огорчит, как ты поступишь?» Консультант должен обсуждать ответ ребенка на этот вопрос до тех пор, пока ребенок не опишет ряд стратегий возможного поведения. В конце занятия консультант может разложить на столе или на полу все рисунки в хронологическом порядке, попросить ребенка высказать свое мнение о них («О чем ты думаешь, когда смотришь на все свои рисунки?»), а затем сделать ряд общих замечаний («Когда ты впервые пришел ко мне, я заметил, что ты нарисовал... а затем... И вот теперь твои рисунки, по-видимому, говорят о том, что...»). Далее консультант спрашивает ребенка, возьмет он папку со всеми рисунками с собой или оставит ее родителям или консультанту для хранения в безопасном месте.

Направленный подход

При использовании направленного подхода к серийному рисованию консультант предлагает ребенку для рисования определенные темы и образы до тех пор, пока не приступит к спонтанному рисованию или не отвергнет предложенные консультантом темы. Для того чтобы включиться в процесс рисования и самораскрытия, некоторые дети нуждаются в помощи и руководстве. В таких случаях фактор своевременности играет решающую роль, так как неизбежно наступает момент, когда любое указание со стороны консультанта представляется неуместным. Другими словами, неуместность таких указаний становится очевидной тогда, когда психологические побуждения ребенка достигают готовности к самостоятельной реализации. Проще говоря, направленный метод предполагает, что консультант должен регулярно просить ребенка рисовать образ или символ, который соответствует эмоциональному состоянию ребенка или имеет символическую значимость для данного ребенка. Направленный метод включает в себя

три основных компонента: а) использование теста Д—Д—Ч (дом—дерево—человек) (Buck, 1948); б) использование направленных рисунков и в) использование свободных рисунков.

Использование теста Д—Д—Ч. После установления раппорта консультант приступает к проведению теста Д—Д—Ч. Когда ребенок закончит рисовать третий рисунок, консультант кладет перед ним рисунок дома и проводит упрощенный опрос. По поводу каждого рисунка консультант задает следующие вопросы: а) «Не связана ли с этим домом какая-нибудь история?» б) «Не причинил ли кто-нибудь дому вред?» в) «В чем нуждается дом?» г) «Нет ли у дома какого-нибудь желания? В заключение консультант говорит: «Я попросил тебя нарисовать для меня три рисунка. Теперь меня интересует, не хочешь ли ты нарисовать что-нибудь по своему усмотрению?» (Если ребенок тратит много времени на каждый рисунок, попробуйте распределить процесс рисования на несколько занятий). На основе четырех рисунков консультант определяет возможность вторжения в процесс с помощью направленных рисунков или рисунков, созданных по усмотрению ребенка.

Направленные рисунки. Хотя тест Д—Д—Ч имеет множество диагностических показателей, тем не менее я заметил, что эмоциональные тревоги и нужды проявляются в конкретных формах, когда дети: а) тратят много времени на рисование одной определенной детали; б) сосредотачивают внимание на определенном символическом компоненте (например, на цветке, светильнике, спальном комнате, каминной трубе, из которой идет дым) и в) находятся под сильным впечатлением от одного образа (например, от черных облаков, сломанного дерева или взрыва бомбы).

Упомянутые три процесса указывают на существование либо эмоциональной заикленности (т. е. заблокированного аффекта), либо области, в которой может состояться новое психологическое развитие. При использовании метода направленного рисования консультант обращает внимание либо на болезненную область, либо на область нового психологического развития. В таких случаях он просит ребенка еще раз нарисовать определенный образ. Так, консультант может обратиться к ребенку со следующими словами:

«Я размышлял о рисунках, которые ты нарисовал на прошлой неделе, и вспомнил, что ты затратил много

времени на сломанное дерево. Меня интересует, как на этой неделе обстоит дело с этим деревом. Не мог бы ты еще раз нарисовать его для меня?»

В процессе работы с образами и символами консультант обращается непосредственно к символу так, как будто он реален. Другими словами, символ используется в качестве средства сосредоточения внимания или обеспечения дальнейшего роста. Когда консультант сосредоточивает внимание на ключевой символической области, ребенок обычно стремится продолжить работу на основе создания дополнительных рисунков. При наличии множества символов страдания консультант выбирает тот символ, который, по его мнению, в наибольшей мере затрагивает душу ребенка.

На следующих занятиях консультант рассматривает новые рисунки с целью обнаружить символы страдания (повреждения, раны, травмы) или роста (новые деревья, цветы, маленькие дети). Вначале консультант обращает внимание ребенка на болезненные области («Ты не мог бы нарисовать в увеличенном виде сломанную ветку, которую ты нарисовал на прошлой неделе»), а затем, когда на рисунках станут доминировать образы роста, консультант приступает к работе в новом направлении. Так, на следующем занятии он может обратиться к ребенку с такими словами:

«Насколько я помню, на прошлой неделе ты нарисовал сломанную ветку, которая лежала на земле. Закончив рисунок, ты добавил к ветке цветы и колибри. Интересно, что с ними произошло на этой неделе. Ты не мог бы нарисовать для меня картинку с птичками и цветами?»

Хотя этот метод и носит вполне направленный характер, тем не менее следует учитывать, что консультант определяет направление работы с ребенком, исходя из того материала, который доставляет ему сам ребенок.

Свободные рисунки. На начальных стадиях нередко появляются символы страдания, опустошенности или фиксации. Но часто бывает и так, что к концу консультативных занятий направленные рисунки не позволяют обнаружить существование областей страдания или нового роста. В таких случаях консультант просто просит ребенка нарисовать любую картинку по его собственному усмотрению.

Исследование конкретного случая позволит лучше понять направленный метод. Следует отметить, что на протяжении консультативных занятий не было предпринято ни одной попытки интерпретировать рисунки для ребенка. Внимание было сосредоточено на содержании рисунков (символов) и поощрения к дальнейшему исследованию тем, представленных на рисунках.

Исследование конкретного случая Денис, семилетний ученик второго класса, был направлен преподавательницей в сентябре для прохождения консультаций по поводу неспособности адаптироваться к условиям новой школы. Это был очень тихий, сдержанный мальчик с грустным выражением лица. У него не было друзей. Необходимость выполнения новых задач вызывала у него чрезвычайное беспокойство. Он становился беспомощным, когда от него требовали выполнения какой-нибудь работы, и неизменно старался переложить ее на другого ребенка. Его родители вели мучительный бракоразводный процесс, и по решению судьи мальчик жил в доме своей бабушки.

Занятие 1. Консультант попросил Дениса нарисовать серию рисунков Д—Д—Ч, которые сразу позволили выявить связь между его тревогой и землей. Он нарисовал дом с тяжелыми засовами на трех окнах. При этом Денис затратил 10 минут на штриховку земли под домом (рис. 2.21). Дерево имело прямой ствол с несколькими волнистыми линиями, изображавшими голые ветви возле его вершины. На этом рисунке (рис. 2.22) земля была обозначена линией, под которой помещалась весьма сложная корневая система дерева. При послетестовом опросе Денис описал дерево как «страдающее, потому что с него содрали кору». Потом он добавил, что «корни помогут дереву оправиться».

Занятие 2. На этом занятии рассматривались корни и нижний слой грунта. Это было сделано по двум причинам: во-первых, Денис затратил много времени на рисование корневой системы дерева и земли под домом, и, во-вторых, указал на возможность появления области исцеления, когда сказал, что «корни помогут дереву оправиться». Поэтому в начале занятия консультант сказал:

«Денис! Я размышлял о раненом дереве и корнях. Наверное, корни способны помочь дереву. Интересно, ты не мог бы нарисовать для меня корни?»



Рис. 2.21. Дом



Рис. 2.22. Дерево

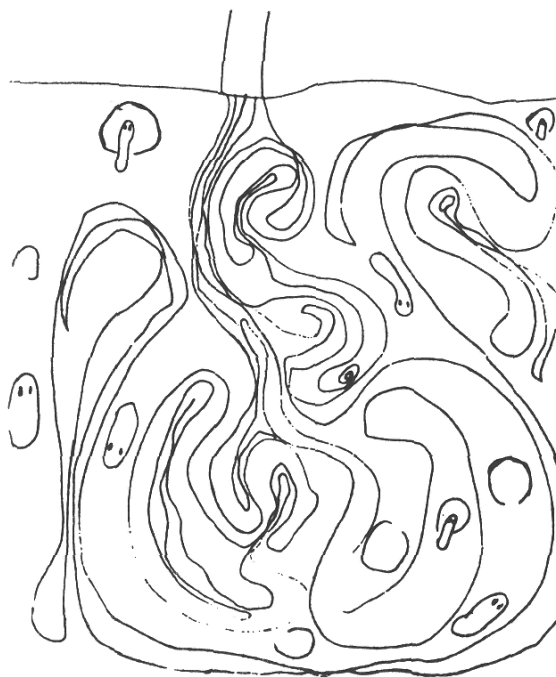


Рис. 2.23. Жилища червей

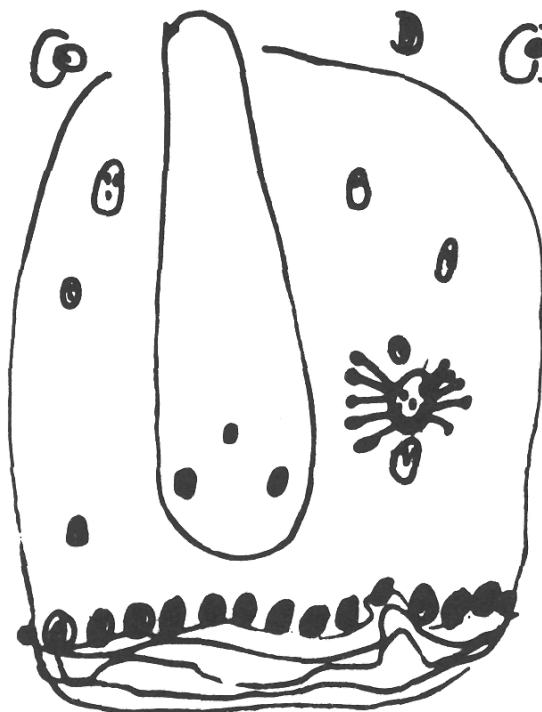


Рис. 2.24. Мать червей

И на этот раз Денис столь же серьезно отнесся к рисованию, как и в прошлый раз. Он нарисовал более сложную корневую систему, но добавил червей с их жилищами. Он позаботился о том, чтобы у каждого червя был собственный дом (рис. 2.23).

Занятие 3. Поскольку на последнем занятии обнаружилась новая значимая область (жилища червей), консультант попросил Дениса нарисовать жилище червя и показать, что в нем происходит. Денис нарисовал мать червей в своем жилище. Она ухаживает за крошечными червячками, некоторые из которых еще не вылупились из яиц. Кроме того, он нарисовал большого паука, который, по словам Дениса, служит пищей для малюток-червей. На рисунке были изображены 10 червей и 14 яиц. У каждого червя были глаза и нос, но отсутствовал рот. Мать была огромной по сравнению с детьми (по меньшей мере раз в двенадцать больше детей) (рис. 2.24).

Последний рисунок отображает активизацию материнского архетипа (Neumann, 1974), психологическую инкубацию (яйца), питание (т. е. пищу) и возрождение (детеныши). Другими словами, этот рисунок позволяет утверждать, что перенос на консультанта активизировал чувства признательности и заботы, которые, в свою очередь, привели к появлению у ребенка новой психологической жизни и стимулировали его развитие.

Занятие 4. Поскольку мать с детенышами (червями) составила основную особенность последнего рисунка, консультант попросил Дениса нарисовать мать с одним из своих детенышей. Мальчик нарисовал очень большую мать (червей) с широкой улыбкой на лице. Чертами лица она походила на человека и улыбалась только что родившемуся детенышу в окружении сердец. Рядом с матерью Денис поместил слова «я люблю тебя», а рядом с детенышем — «я тебя тоже люблю» (рис. 2.25).

Занятие 5. Поскольку предыдущий рисунок отражал начало интернализации позитивной привязанности между матерью и младенцем, консультант решил продолжить рассмотрение этого вопроса и попросил Дениса нарисовать другую сцену с участием матери и ее сына. На этом рисунке крошка-червь в четыре раза превышал свой первоначальный размер и теперь стал «мальчиком». Мать спрашивает сына: «Ты можешь мне помочь?», а он отвечает «Да». Тогда мать говорит сыну: «Ты добрый», а сын отвечает: «Ты тоже добрая» (рис. 2.26).

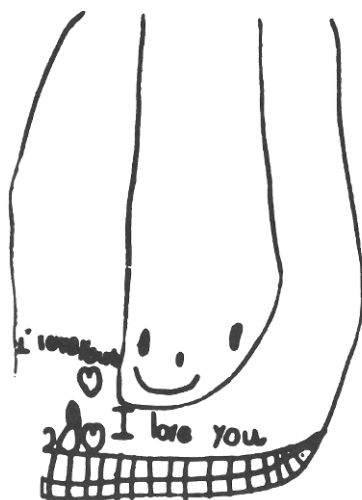


Рис. 2.25. «Я люблю тебя»

Занятие 6. Поскольку некоторые критические аспекты нашли разрешение и на последнем рисунке отсутствовали указания на определенное направление, консультант сказал Денису: «Я попросил тебя нарисовать несколько рисунков. Сегодня меня интересует, что ты хотел бы нарисовать».

В левой части рисунка Денис изобразил улыбающегося мальчика, который стоял под ярким солнцем и говорил: «Я счастлив». В правой части рисунка помещались тучи, дождь и молнии, но они не нависали над мальчиком (рис. 2.27). Рисунок говорил о том, что бурный период жизни мальчика уходил в прошлое, оставляя место для более позитивных и радостных чувств. Смятение чувств все еще можно наблюдать на краю его жизни, но сумятица перестала доминировать в жизни мальчика. На этом этапе консультант высказал несколько замечаний по поводу существенного улучшения общего состояния ребенка. На лице мальчика появилось счастливое выражение, у него появились друзья в классе, и он стал самостоятельно делать большой объем работы. Более того, он стал более смелым и порой даже непослушным.

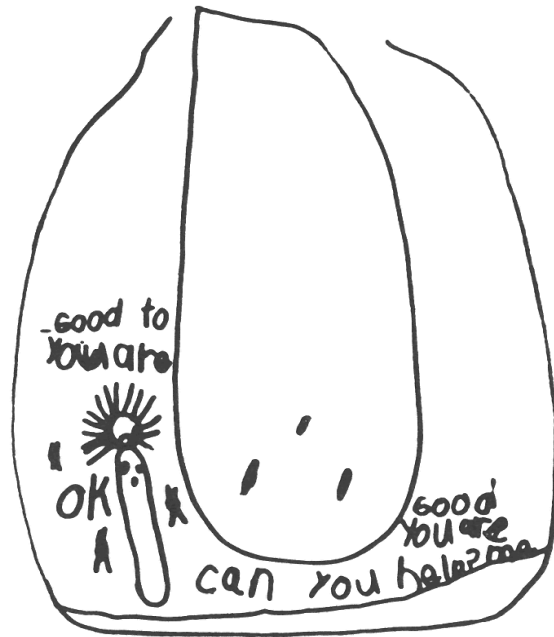


Рис. 2.26. Мальчик-червь



Рис. 2.27. Я счастлив

Занятие 7. Для того чтобы еще раз сосредоточиться на позитивных моментах и помочь в их интернализации, консультант попросил Дениса нарисовать «мальчика под солнечными лучами». На рисунке было изображено сияющее солнце, а под ним счастливый, улыбающийся мальчик. Никаких признаков бури на рисунке нигде не видно. Денис написал рядом с мальчиком: «Я счастлив. Я радуюсь, потому что дождь прошел» (рис. 2.28). Занятия 8, 9, 10. На этом этапе рисунки Дениса претерпели некоторые изменения. Он нарисовал несколько ситуаций с участием своих друзей. В начале девятого занятия консультант объявил о том, что занятия приближаются к завершению. И тогда Денис нарисовал подготовку космонавта к полету на луну, сочинив при этом позитивно-экспансивный рассказ о происходящем на рисунке.

Установление контакта с преподавательницей и бабушкой, с которой Денис в то время жил, свидетельствовал о том, что он покинул свою «скорлупу», его учеба пошла на улучшение, и он приобрел способность сосредотачиваться на школьной работе. Кроме того, улучшилось его поведение, он установил дружеские отношения с одноклассниками и стал играть с соседскими ребятами.

Контрольное занятие. Контрольное занятие состоялось 5 месяцев спустя. Консультант попросил Дениса нарисовать четыре рисунка: Д—Д—Ч и подземный мир. На всех рисунках были изображены здоровые образы. Фронтальная часть дома открыта, и поэтому можно разглядеть людей, занятых трапезой при включенном свете (рис. 2.29). Этот мальчик был другом Дениса и жил по соседству с ним. Просьба нарисовать подземный мир вызвала у Дениса удивление и, по-видимому, не вызвала воспоминаний о рисунках, которые он нарисовал несколько месяцев тому назад. Новый рисунок не имел ни малейшего сходства с предыдущими рисунками. На нем было изображено интересное место, в котором кипела деятельная жизнь. Связь между подземным и внешним миром осуществлялась через искусную систему тоннелей и корней. В отличие от прежнего рисунка, на котором было изображено бесплодное дерево, растения и деревья теперь имели здоровый вид как в надземной части, так и в подземной. На рисунке были изображены муравьи, черви, спрятанные деньги, старые и новые цветы и даже рудокоп, спускающийся по одному из тоннелей, чтобы найти «пропавшее сокровище». Этот рисунок отражает дальнейшее психологическое развитие и установление позитивных связей между сознательной и бессознательной психикой ребенка (т. е.

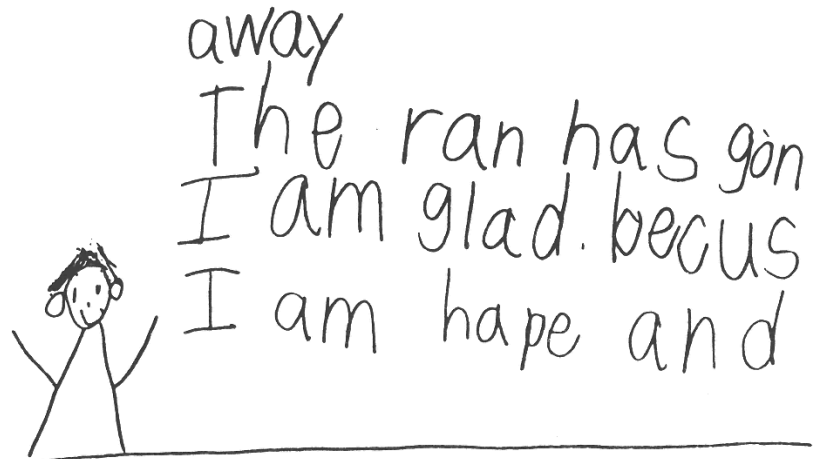


Рис. 2.28. Мальчик под лучами солнца



Рис. 2.29. Дом

появление доступа к подземному миру и множеству позитивных символов). Через три года после окончания лечения была проведена контрольная консультация, которая не выявила никаких проблем и указала на дальнейшее психологическое развитие.

Частично направленный метод При использовании этого метода серийного рисования консультант определяет зрительный образ (тему), который имеет непосредственное отношение к ребенку, и один раз в 4—6 недель просит ребенка нарисовать этот образ. На остальных занятиях ребенок может рисовать все, что ему заблагорассудится. Частично направленные рисунки нередко служат надежными показателями прогресса в лечении ребенка и составляют основу для психологической работы с конкретной символической проблемой, которую пытается разрешить ребенок.

На стадии оценки консультант просит ребенка нарисовать серию рисунков Д—Д—Ч и один рисунок по своему усмотрению. После проведения послетестового опроса и обсуждения (с учетом точки зрения ребенка) свободного рисунка консультант определяет рисунок, который имеет наибольшее символическое значение для ребенка. При этом, как правило, выделяется один образ или символ. Сам по себе такой образ не представляется значимым, однако его смысловая насыщенность проявляется при описании ребенком данного образа. Для одних детей смысловой значимостью обладает дом, какое-нибудь дерево или человек, а для других — предмет, который возникает в процессе свободного рисования. Таким предметом может быть бабочка, река, лошадь, поле сражения, автомобиль или собака. Консультант оценивает значимый образ и с учетом этого образа позволяет терапевтическому процессу развиваться в соответствии с желаниями ребенка. И тем не менее, когда понадобится составить иную оценку, консультант может попросить ребенка нарисовать образ, смысловая значимость которого была установлена на предыдущих этапах. Рассмотрим конкретный пример одного из возможных применений этого метода и полученные результаты.

Пример

Карл, ученик шестого класса, терял самообладание, когда что-нибудь не получалось. Он был направлен к школьному консультанту по поводу неадекватности поведения и разрыва

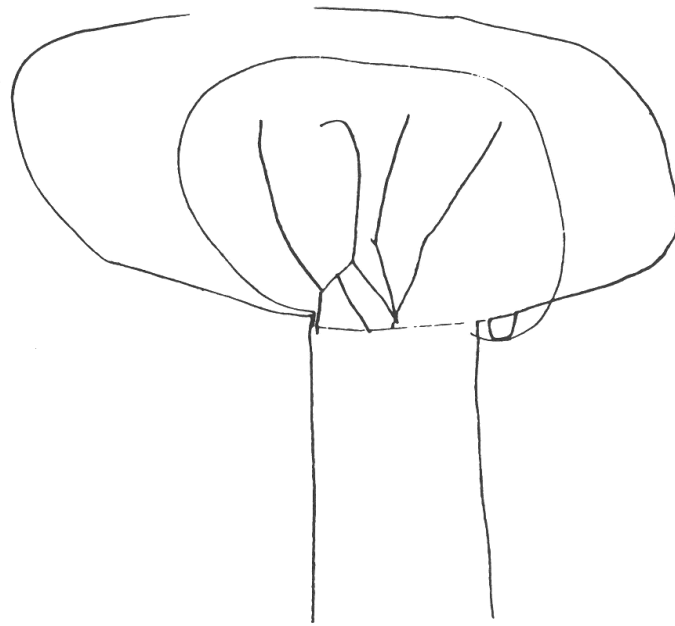


Рис. 2.30. Дерево

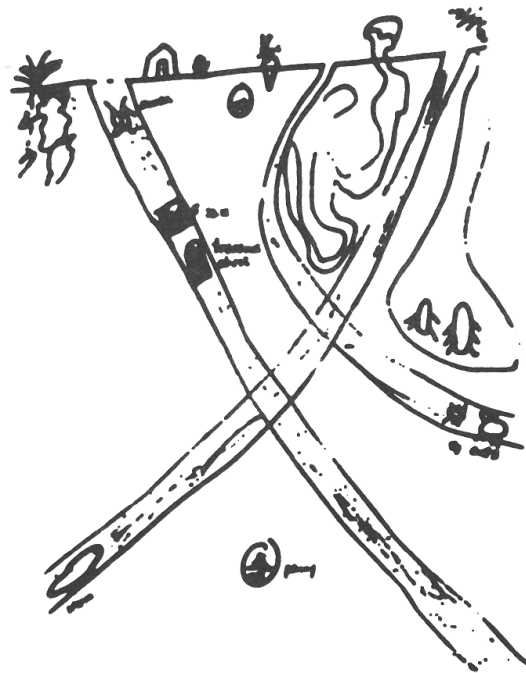


Рис. 2.31. «Потерянное сокровище»

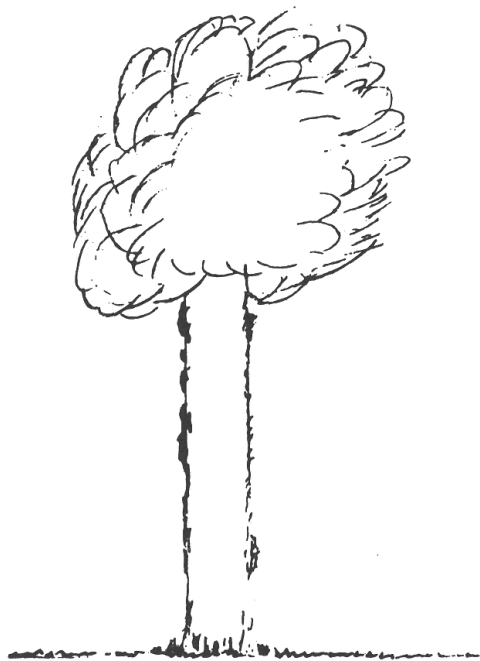


Рис. 2.32. Дерево с наростами

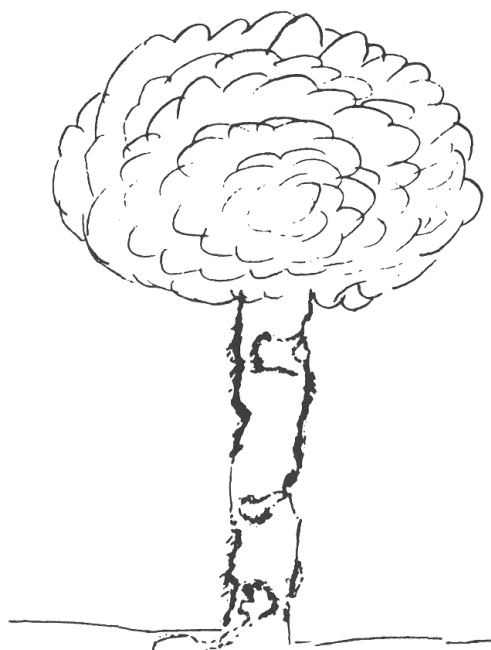


Рис. 2.33. Древесные жучки и термиты

отношений с товарищами. Хотя Карл и был отличником, тем не менее он нередко создавал для себя проблемы из-за патологического состояния тревоги. В его семье шел бракоразводный процесс, и поэтому в его настроении вспыльчивость чередовалась с отчужденностью.

На первом занятии он свободно рассказал о своих неприятностях и о том, что сложившаяся ситуация ему не нравилась, но он не знал, почему все так получилось. Он нарисовал тестовые рисунки Д—Д—Ч, попросил линейку и спросил мнение консультанта о том, как необходимо изобразить дом (т. е. с наклоном или без наклона). Он затратил двадцать минут на рисование дома, парадной двери и витражных стекол в окнах, четыре минуты на дерево и около шести минут на человека, хоккейного вратаря. При послетестовом опросе он более подробно остановился на дереве, упомянув ветер («дерево наклонилось, потому что дует ветер») и грибовидные наросты («на дереве появились наросты») (рис. 2.32).

Во время следующих четырех занятий Карл рисовал автопортреты и обсуждал школьную жизнь. Он разыграл несколько ролей, связанных с ситуациями сотрудничества и отказа от сотрудничества, и определил чувства, характерные для каждой роли. Дома он нередко плакал и отказывался говорить о разлуке. В начале шестого занятия консультант сказал:

«Карл! Я размышлял о буре и дереве. Меня интересует, что произошло с деревом, почему появились наросты на его стволе, почему оно оказалось в таком состоянии».

Карл тотчас приступил к рисованию дерева и сказал: «Дерево немного подгнило». Затем, раскрасив рисунок, он добавил: «В подгнивших местах древесные жучки и термиты поедают внутренность дерева (рис. 2.33).

На протяжении следующих трех занятий Карл продолжал обсуждать школьные проблемы и признался, что его родители разводятся, добавив, что это его не очень беспокоит. Школьная жизнь продолжала улучшаться, и спустя месяц консультант сказал в начале занятия: «Карл! Как обстоит дело с деревом?» Карл тотчас ответил: «Оно упало» — и стал рисовать лежащее на земле дерево, из которого росла трава. Затем он отметил: «Жучки и термиты все еще находятся в бревне» (рис. 2.34).

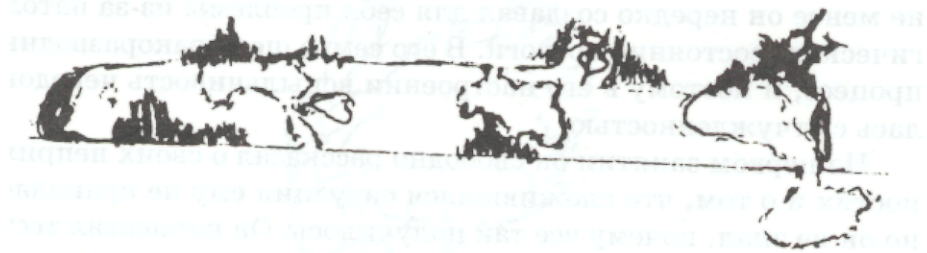


Рис. 2.34. Упавшее дерево

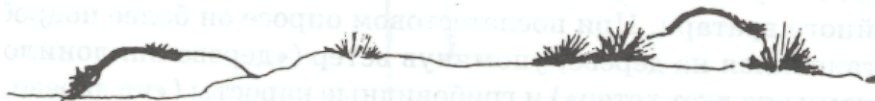


Рис. 2.35. Оно умирает



Рис. 2.36. Новые кусты

На следующих занятиях Карл откровенно заговорил о разводе и своих болезненных, грустных и безумных чувствах. Консультант увязал его чувства по поводу развода с появлением неприятностей в школе. Карл сказал, что он иногда притворялся, что нет никакого развода, но как только осознавал, что идет бракоразводный процесс, он сразу терял самообладание. В школе у него произошло еще несколько вспышек гнева, которые привели его в замешательство и вызвали сильное недовольство собой. Он расплакался и рассказал о том, что раньше

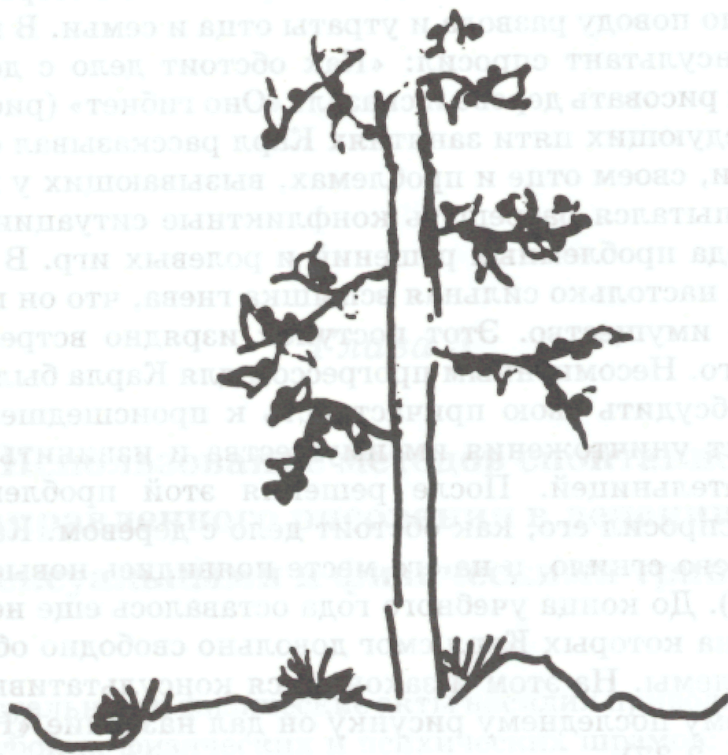


Рис. 2.37. Новое дерево

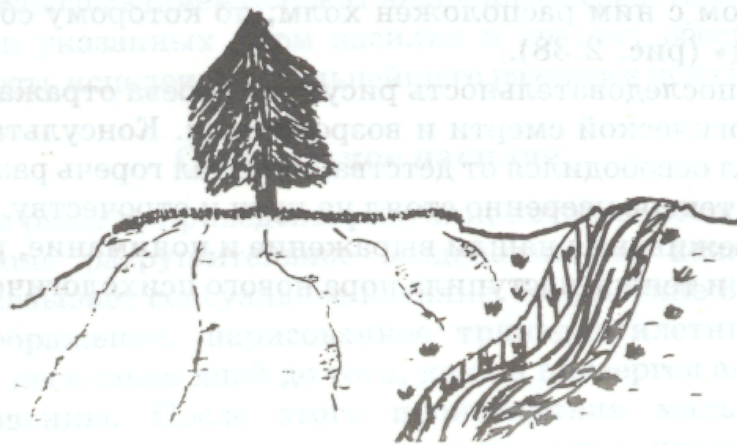


Рис. 2.38. Сильное дерево

его жизнь была интересной и беззаботной. Однако теперь все изменилось и прежнее никогда не вернется. Он остро переживал боль по поводу развода и утраты отца и семьи. В конце занятия консультант спросил: «Как обстоит дело с деревом?» Карл стал рисовать дерево и сказал: «Оно гибнет» (рис. 2.35).

На следующих пяти занятиях Карл рассказывал о школьной жизни, своем отце и проблемах, вызывающих у него тревогу. Он пытался разрешать конфликтные ситуации с помощью метода проблемных решений и ролевых игр. В школе у него была настолько сильная вспышка гнева, что он повредил школьное имущество. Этот поступок изрядно встревожил и огорчил его. Несомненным прогрессом для Карла было то, что он смог обсудить свою причастность к происшедшему, признать факт уничтожения им имущества и извиниться перед преподавательницей. После решения этой проблемы консультант спросил его, как обстоит дело с деревом. Карл ответил: «Дерево сгнило, и на его месте появились новые кусты» (рис. 2.36). До конца учебного года оставалось еще несколько занятий, на которых Карл смог довольно свободно обсуждать свои проблемы. На этом и закончился консультативный процесс. Своему последнему рисунку он дал название «Новое дерево» (рис. 2.37).

Год и восемь месяцев спустя консультант провел контрольное занятие с Карлом, теперь уже учеником восьмого класса. На этом занятии консультант установил наличие удовлетворительной адаптированности. На вопрос о дереве Карл ответил: «Оно выросло и превратилось в сильное дерево. Рядом с ним расположен холм, по которому сбегает вниз водопад» (рис. 2.38).

Вся последовательность рисунков дерева отражает процесс психологической смерти и возрождения. Консультант понял, что Карл освободился от детства, испытал горечь развода родителей и теперь уверенно стоял на пути к отрочеству. Болезненные переживания нашли выражение и понимание, раны исцелились, и теперь наступила пора нового психологического развития.

Глава 3

Использование методов спонтанного и направленного рисования в лечении детей с сексуальными и физическими травмами

Сексуальные и физические акты насилия приводят к появлению глубоких физических и психических шрамов: ощущения, образы и эмоции интернализуются ребенком, что приводит к частичному торможению его психологического развития. И тем не менее, как свидетельствует мой опыт, одними беседами невозможно устранить психологическую травму. Занятия живописью, рисованием и керамикой в сочетании с игровой инсценировкой (разыгрыванием) служат надежными средствами экстер-нализации указанных форм насилия и поэтому обеспечивают возможность исцеления и дальнейшего развития психики.

Сексуальное насилие

В этом разделе приведены рисунки, которые позволяют понять, сколь разрушительное воздействие на психическую жизнь оказывает сексуальное насилие. На рисунке 3.1 приведено изображение, нарисованное тринадцатилетним мальчиком за несколько дней до того, как он подвергся анальному изнасилованию. После этого происшествия мальчик был госпитализирован по поводу психотического эпизода. На первой стадии лечения он нарисовал три рисунка (рис.3.2, 3.3, 3.4), которые отражают наличие перцептивных расстройств, повторного разыгрывания сексуальной травмы и регрессии к



Рис. 3.1. Святой Георг

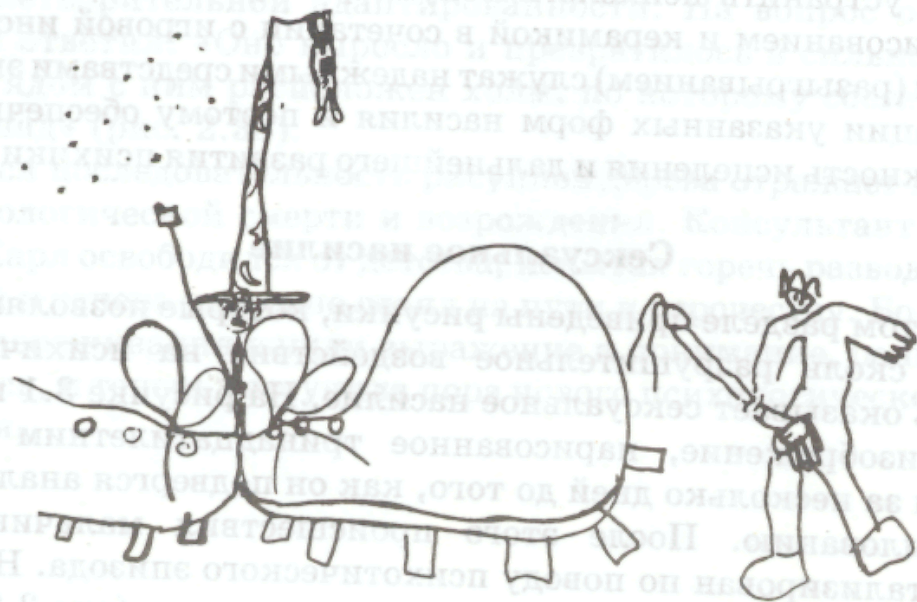


Рис. 3.2. Изгнание ведьмы



Рис. 3.3. Грязь на руках

оральной и анальной стадии развития. На рисунках другого мальчика, который также был госпитализирован по поводу психоза после того, как стал свидетелем изнасилования отцом его матери и шестнадцатилетней сестры, изображены навязчиво компульсивные размышления, смещение идентичности, бездушные механические части тела и плоти, смерть, кровь, кости и орудия пыток. Отец нарисован в центре рисунка в виде маленького короля с боевым топором вместо пениса. Стьюарт (1987) отметил, что сексуальное нарушение инцестивного табу нередко вызывает реакцию с психотической интенсивностью. Петра была семилетней девочкой. Она училась во втором классе, когда классная руководительница направила ее к консультанту. После года учебы в специальной школе Петра вернулась в свою школу. Петра с большим трудом адаптировалась к классу. Ее поведение характеризовалось неконтролируемостью и психотичностью: необузданность чередовалась с замкнутостью, непоследовательностью и странными фантазиями. Консультант был одним из моих аспирантов. Он стал для девочки единственным взрослым, с которым она могла общаться наедине.

Петра была весьма немногословной, поскольку в то время ее словарный запас был ограничен (английский был для нее

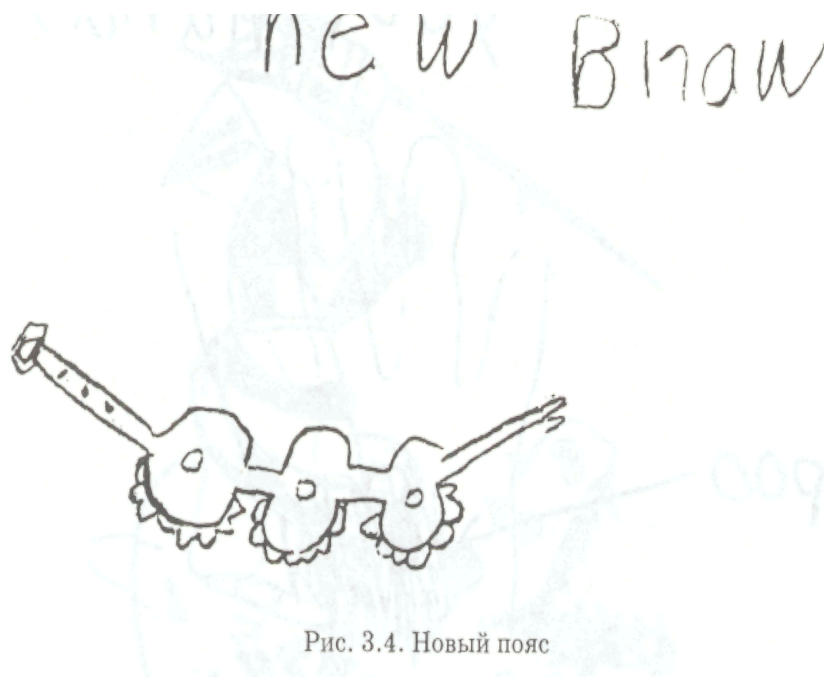


Рис. 3.4. Новый пояс

вторым языком). Консультант использовал рисование в качестве средства, способного помочь девочке выразить свои мысли и чувства. Вначале она сама выбирала предметы для рисования. Однако в дальнейшем, когда были затронуты серьезные проблемы, консультант предложил девочке тему для рисования, и она с готовностью откликнулась на предложение. Когда рисунки приобрели направленный характер, Петра почувствовала облегчение, как будто указания консультанта позволили ей приблизиться к области болезненных переживаний, о которых она хотела рассказать. Направленное рисование укрепило ее доверие к консультанту и в значительной мере облегчило проведение консультаций.

Вначале консультант предложил девочке порисовать во время беседы. Она тотчас взяла фломастер и принялась выводить каракули на бумаге, сопровождая свои действия пояснениями: «Это сон... Нет. Это кошмар. Мне приснилось, что мой папа забрался ко мне в постель» (рис. 3.5). Поскольку реакции девочки носили столь же интенсивный характер, как и реакции психотика, у нас (у меня и ее консультанта) возникло подозрение, что имело место изнасилование. Девочка не могла рассказать о происшедшем с ней, и ее болезненные переживания группировались вокруг ее дома. Поэтому на следующем занятии мы попросили девочку закончить тестовую серию рисунков Дом—Дерево—Человек (Buck, 1948), а затем нарисовать семью.



Рис.3.5. Кошмар



Рис. 3.6. Я



Рис. 3.7. Мой дом

Она нарисовала себя легкой контурной линией (рис. 3.6), а свою семью и дом энергичными каракулями (рис. 3.7 и 3.8). Самым замечательным был рисунок дерева (рис. 3.9), которое выглядело как вертикально поднятый фаллос. По поводу этого рисунка Петра сказала: «Дует такой сильный ветер, что птицы летят назад... Дерево засохло, потому что его срубили. Оно нуждается в питательных веществах и любви». Об этом случае мы сообщили в отдел по расследованию изнасилований при полицейском управлении провинции.

При дальнейшем лечении Петры рисунки стали более определенными и выразительными. Появилось множество изображений сцен в спальнях и ваннах комнатах (рис.3.10) и людей, лежащих друг на друге (рис.3.11). На рисунке семьи все лица мужского пола были изображены с гениталиями (рис.3.12). После изображения на бумаге этих переживаний девочка перешла к другим темам. Она ни разу не обмолвилась о том, что произошло с ней. Когда консультант затронул эту проблему, она заговорила о чем-то постороннем.

Консультации с использованием изобразительного искусства не только составили основную часть лечения, но и помогли Петре выразить и изобразить свои желания (Silver, 1978). Сочувствие, которого она не находила в «реальном» мире, отчасти воплотилось в ее рисунках, которые отражали некоторые из насущных проблем. Она нарисовала катание на роликах с друзьями, хотя в действительности у нее не было друзей. Она изобразила на рисунках свою мать, которая проводит

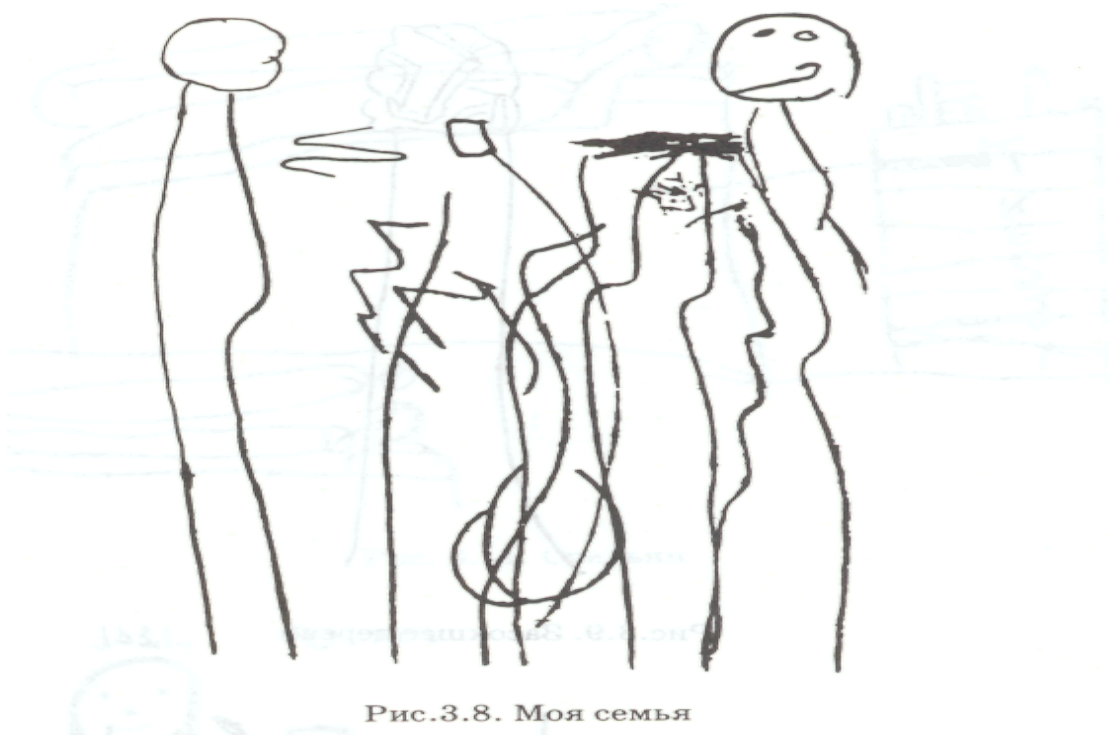


Рис.3.8. Моя семья

время в беседах с ней. Но из опросов семьи мы знали, что мать не уделяла девочке внимания.

Во второй год лечения она нередко рисовала своего классного руководителя (представителя мужского пола, который уделял ей много внимания) в виде отца и с помощью этих рисунков сформировала позитивное отношение к себе (рис.3.13) и здоровой привязанности у представителя мужского пола, в которой отказывал ей отец. Изображение этих «желаний» на рисунках отчасти удовлетворило ее потребность чувствовать себя любимой и желанной и помогло интернализировать позитивные аффекты.

Консультант работал с Петрой в течение двух школьных лет на основе еженедельных индивидуальных занятий. За это время были достигнуты замечательные результаты в ее психологическом развитии. На своем последнем цветном рисунке она изобразила себя в виде принцессы (рис.3.14). В настоящее время она зачислена в обычный восьмой класс и не проявляет признаков того поведения, которое привело ее в специальный класс, а затем к индивидуальным консультациям. Консультации с комбинированным

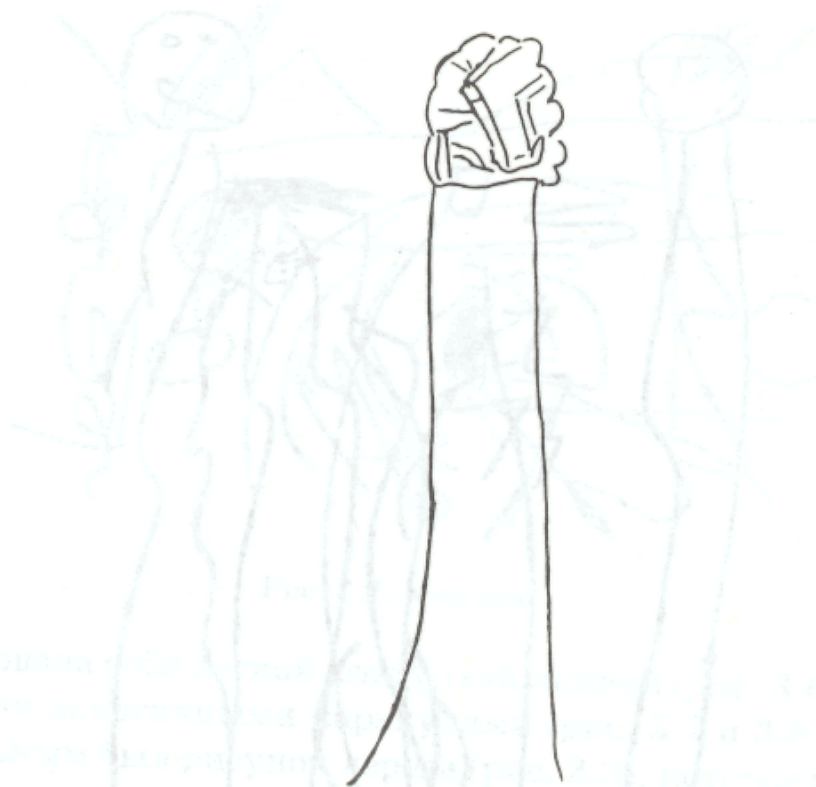


Рис.3.9. Засохшее дерево

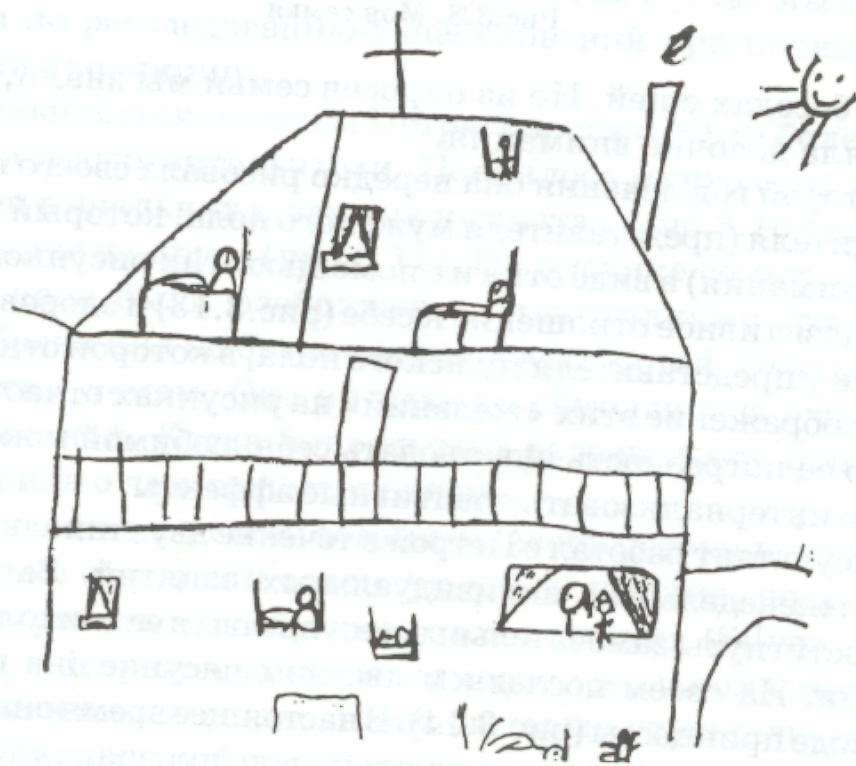


Рис. 3.10. Ванные комнаты

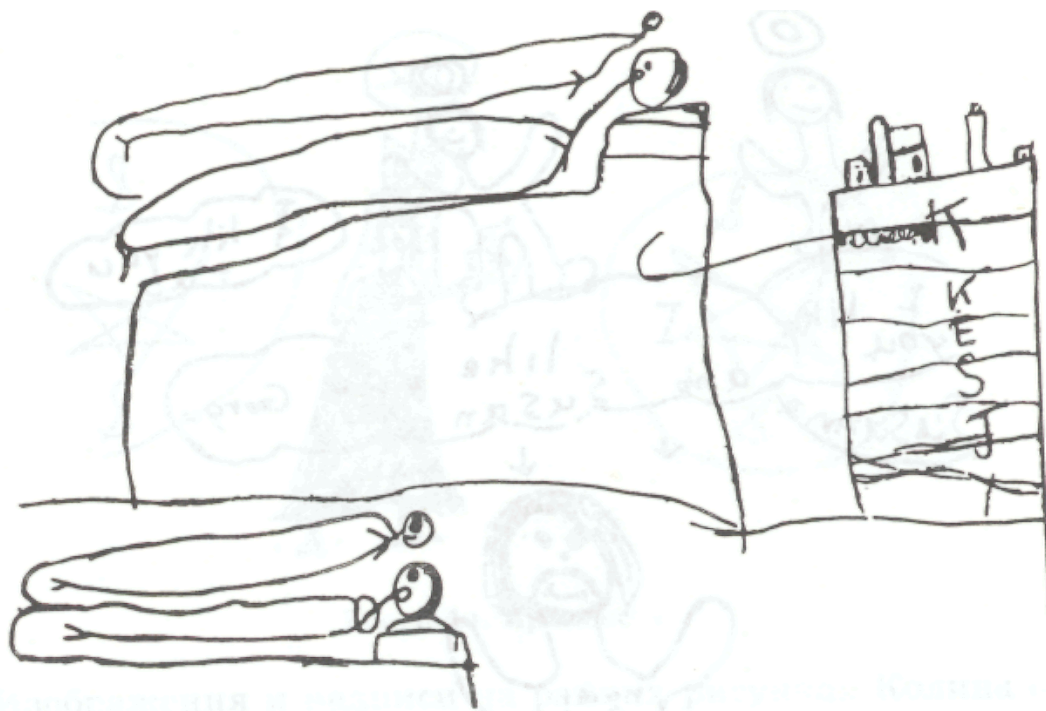


Рис. 3.11. Спальни



Рис. 3.12 Моя семья



Рис. 3.13. Мой учитель Джордж

использованием свободных и направленных средств изобразительного искусства составляют эффективное средство психологического изменения таких детей, как Петра.

Физическое насилие

Колину было 12 лет, когда его направили на лечение в детскую клинику по поводу неконтролируемого деструктивного поведения. Он избил ногами свою девятилетнюю сестру, и несколько дней спустя она скончалась от разрыва селезенки. В истории болезни упоминался отец, который страдал алкоголизмом и по меньшей мере в течение девяти лет подвергал мальчика физическому насилию. Колин был ярко выраженным экстравертом. Он любил заниматься в свободное время рисованием и обсуждением фильмов ужасов и рок-ансамблей. На первой консультации был легко установлен раппорт (рис.3.15), и поэтому в качестве «домашней работы» я попросил его немного порисовать в свободное от занятий время. Он приносил с собой рисунки, и мы начинали каждое занятие с их обсуждения.

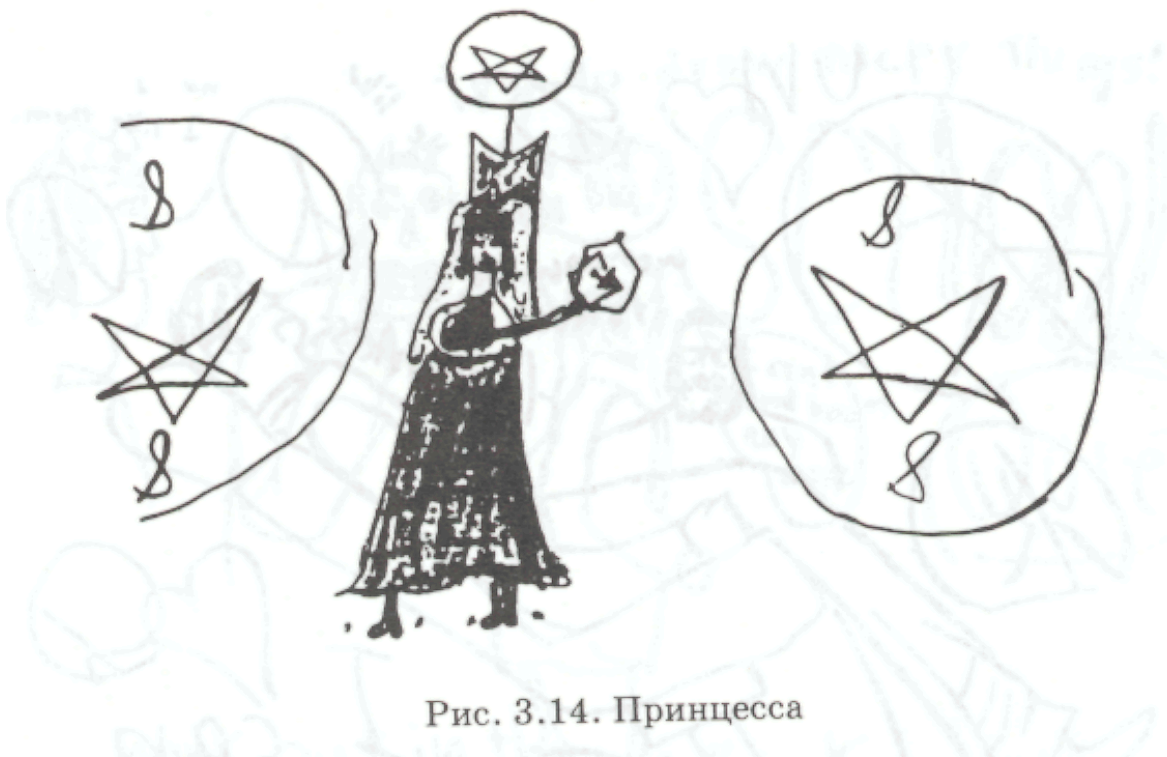


Рис. 3.14. Принцесса

Изображения и надписи на ранних рисунках Колина отражали его чувства вины и стыда по поводу смерти сестры, а также гнев и страх, которые вызывали в его душе наделенные властными полномочиями представители мужского пола (рис. 3.16 и 3.17).

Затем он нарисовал серию рисунков о том, как с ним поступил отец (рис. 3.18 и 3.19). На этих рисунках отец избивает его кнутом, бьет по лицу, пинает ногами в живот и швыряет на пол. Рисунки позволили обсудить те чувства, которые он испытывал, когда подвергался избиениям, и впоследствии понять причины поступков отца.

При дальнейшем лечении Колин стал приносить рисунки, посвященные космическим путешествиям и другим приключениям (рис. 3.20 и 3.21). На этих рисунках терапевт неизменно фигурировал в качестве героя, которому суждено погибнуть на враждебной планете (рис. 3.22 и 3.23). Неверие Колина в свое будущее и в способность терапевта оказать ему помощь было подвергнуто интерпретации. Он впал в уныние и однажды принес на занятие рисунок, на котором изобразил свое пребывание в аду и обреченность на вечную жизнь и «созерцание трупа сестры» (рис. 3.24). Мы провели много времени за обсуждением этой проблемы, и после нескольких месяцев упорной работы наступила развязка. В один прекрасный день он сказал: «Моя сестра была послана ко мне как некое сообщение. Раз уж так случилось, тогда мне понадобится помощь».



Рис. 3.15. Мой друг



Рис. 3.16. Тюремная стража

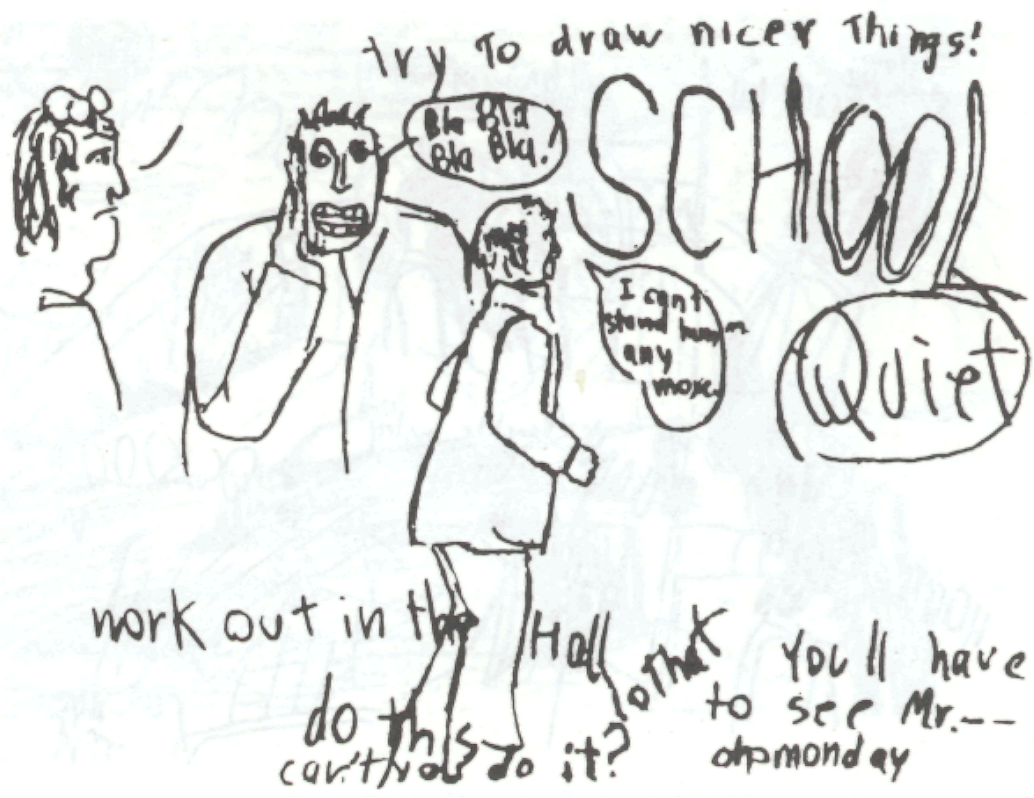


Рис. 3.17. Учитель



Рис. 3.18. Избиение

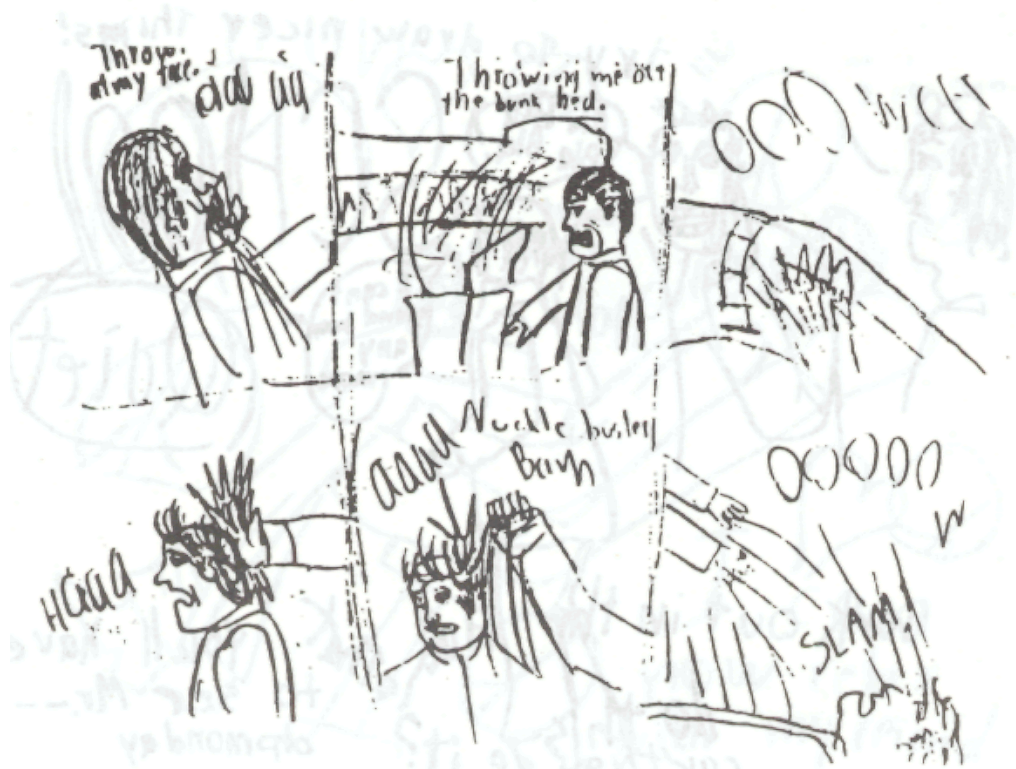


Рис. 3.19. Нокаут

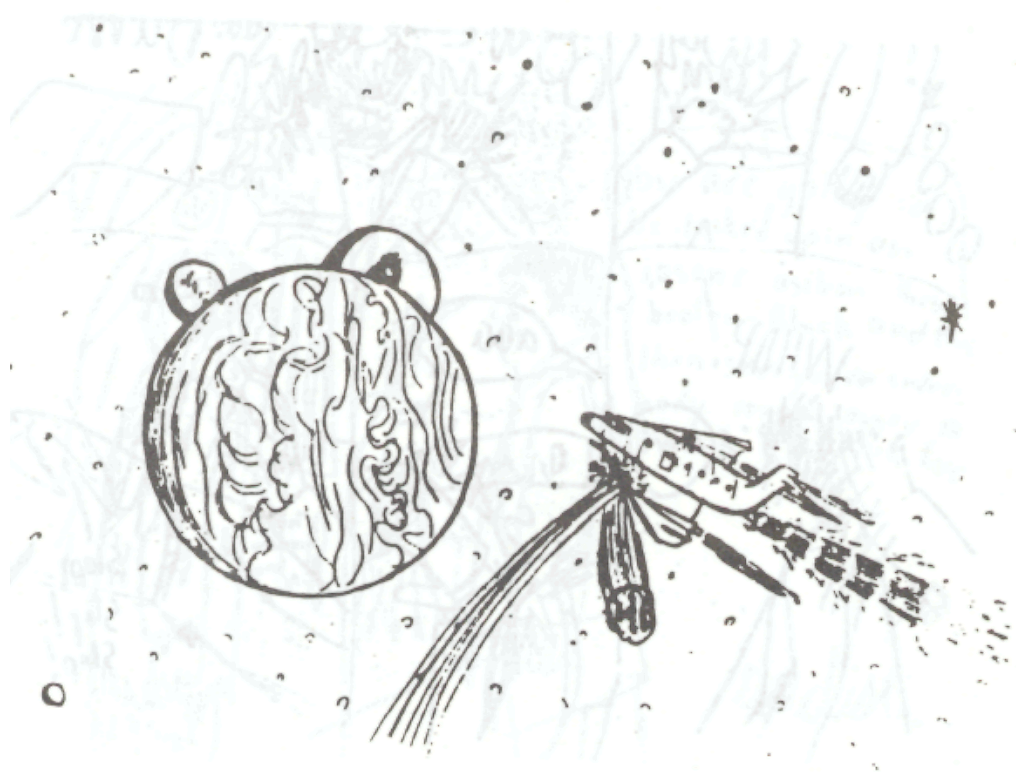


Рис. 3.20. Сражение с космическим кораблем

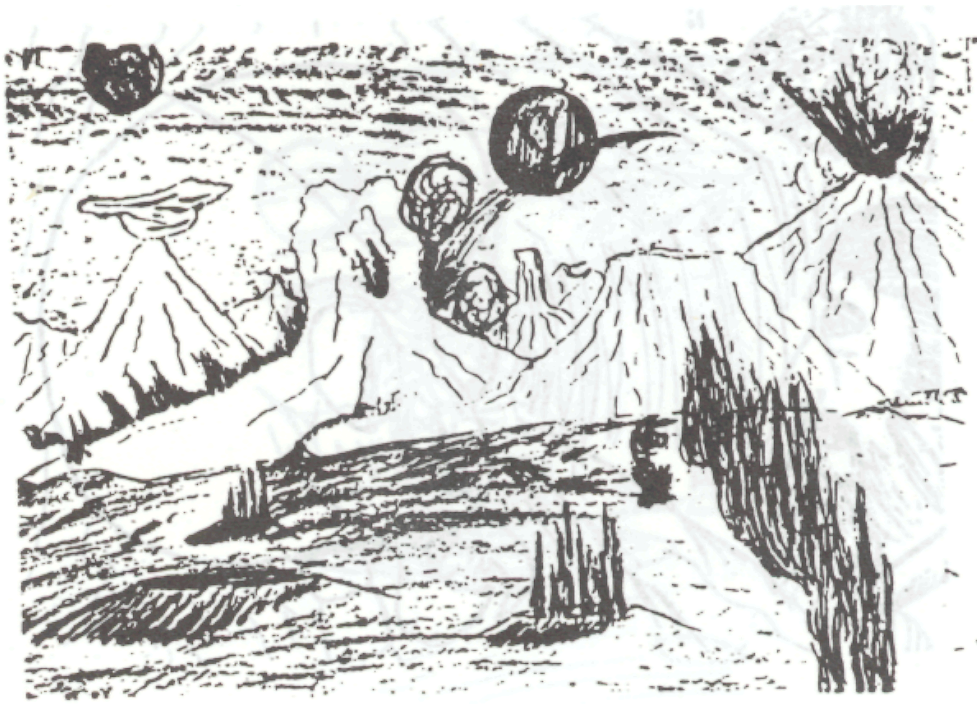


Рис. 3.21. Враждебная планета



Рис. 3.22. Поедание заживо

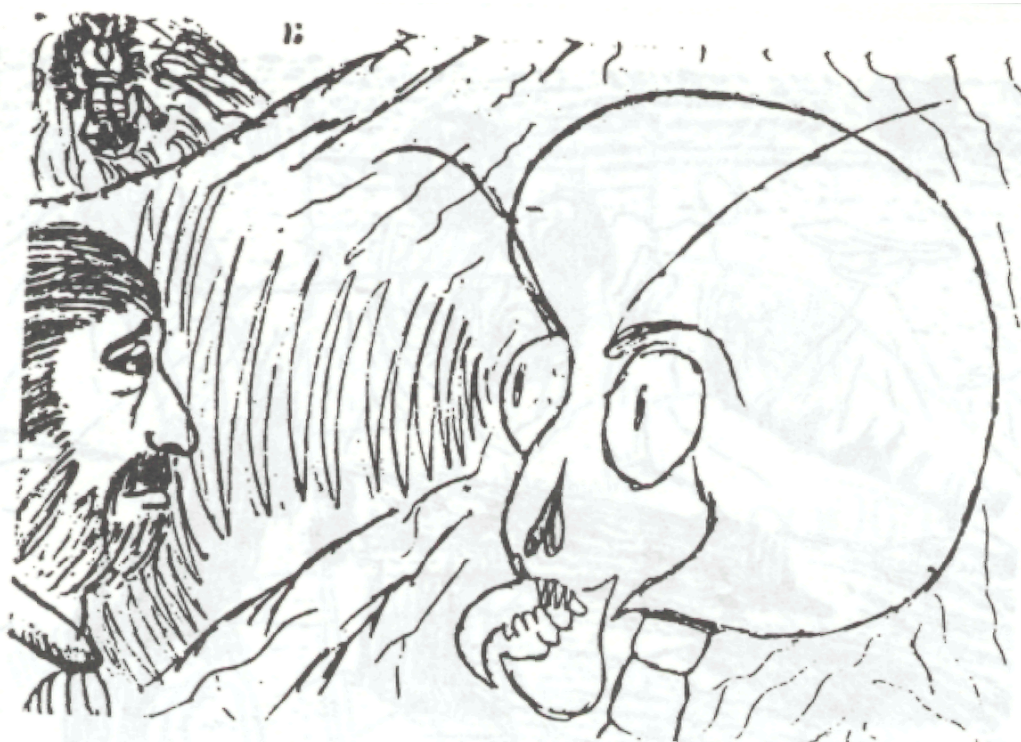


Рис. 3.23. Смерть

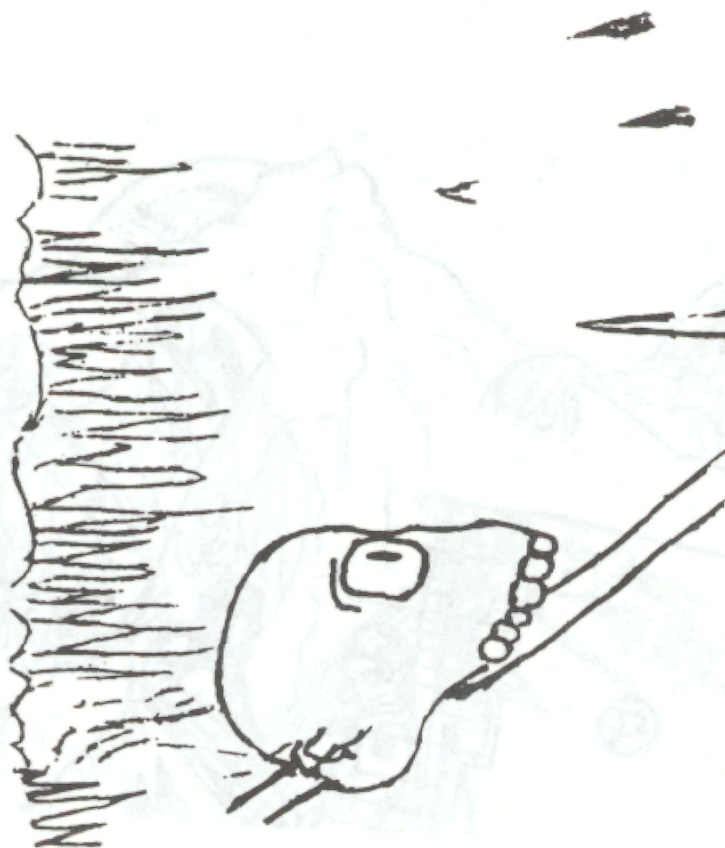


Рис. 3.24. Ад



Рис. 3.25. Связанное чудовище

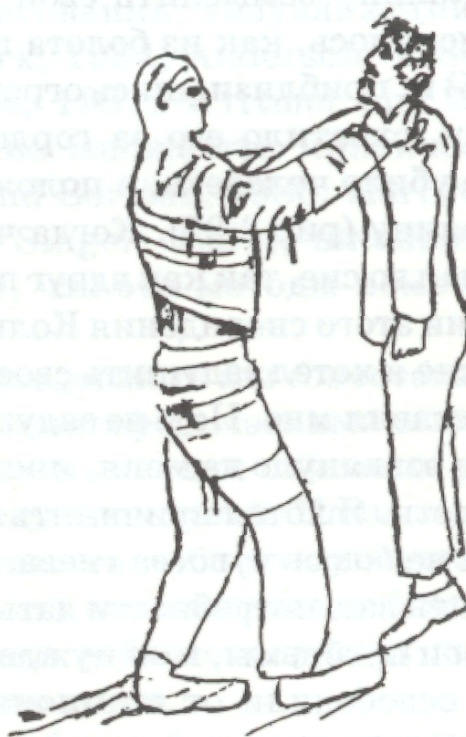


Рис. 3.26. Поднимает его, схватив за горло



Рис. 3.27. Я

По поводу отца понадобилось провести дополнительную работу. Ужасный сон и дальнейшая амплификация с помощью рисунка позволили Колину осмыслить свои взаимоотношения с отцом. Колину приснилось, как из болота появилось связанное чудовище (рис.3.25) и, приблизившись огромными прыжками к какому-то человеку, схватило его за горло (рис.3.26). Тем не менее чудовище не убило человека, а положило на землю и повернуло лицо к Колину (рис.3.27). Когда человек взглянул на него, Колин закричал во сне, так как вдруг понял, что это был он сам. При обсуждении этого сновидения Колин сказал: «Этим человеком был я. Во сне я хотел задушить своего отца за те унижения, которые он доставил мне. Но я не задушил его. Когда чудовище повернулось и взглянуло на меня, мною овладел безумный страх. Я жаждал мести. Я хотел причинить ему боль. Но я этого не сделал. Теперь я не боюсь чувства гнева. Гнев все еще живет во мне, но я не испытываю потребности дать ему выход. У моего отца существуют свои проблемы, и он нуждается в помощи».

Колина вскоре освободили от стационарного лечения. Он вернулся в школу, а восемь лет спустя закончил колледж. В настоящее время он состоит в браке и преуспевает в качестве художника-графика.

Техника "Розовый куст" описана
в монографии Дж. Стевенса
"Осознавая: исследования
эксперимента, опосредованного"
1971г

Глава 4

Стратегия визуализации розового куста для определения возможного жестокости обращения с ребенком

В последние несколько лет отмечается рост тенденции к использованию в консультативной работе с детьми изобразительных средств, рисования, визуализации и образов (Allan, 1978; Allan and Clark, 1984; Anderson, 1980; Fino, 1978; Pin-holster, 1983; Roosa, 1981; Wittmer and Myrick, 1980). Несмотря на появление множества критических оценок (Bellak, 1954; Gamma and Bortino, 1980; Harrower, 1954; Korner, 1956; Rabin, 1981; Singer, 1981), школьные консультанты-практики полагают, что эти методы помогают им в работе с учащимися.

В настоящем исследовании мы сопоставили визуальные образы (т. е. рисунки) с метафорическими высказываниями (т. е. со словами, используемыми для описания рисунков) благополучных и неблагополучных детей. Наша задача заключалась в том, чтобы определить способность рисунков и слов благополучных детей отражать эмоциональное благополучие и способность рисунков и слов неблагополучных детей отражать эмоциональное неблагополучие.

Благополучный ребенок был охарактеризован как учащийся, который поддерживает хорошие отношения с учителем и своими товарищами и демонстрирует обычные для его уровня психологического развития учебные навыки. Неблагополучный

ребенок был определен как учащийся с противоположными характеристиками: отсутствие хороших отношений с учителем и товарищами и учебных навыков, необходимых для учебы в школьном классе данного уровня. Опытного консультанта начальной школы попросили помочь группе учителей определить 10 благополучных и 10 неблагополучных детей из 120 учащихся четвертого и пятого классов. Для исследования были отобраны учащиеся, которые соответствовали обычным требованиям шкалы Векслера для определения умственных способностей детей (Wechsler, 1974) и происходили из семей с аналогичным общественно-экономическим положением.

Методика

Исследование состояло из трех этапов — релаксации с использованием мысленных образов, рисования и опроса после рисования — и проводилось одним исследователем (выпускником университета). С каждым ребенком проводились одночасовые встречи.

Релаксация с использованием мысленных образов. На основе мысленных образов розового куста была подготовлена десятиминутная лента звукозаписи по релаксации визуализации (Oaklander, 1978; Стивене, 1971). Предполагалось, что учащиеся будут проектировать различные грани своей личности на образ розового куста. Детям сообщили, что лента звукозаписи предназначена для развития воображения. После релаксации детям предложили представить себя в образе куста роз и обратить внимание на цветы, листья, стебли и ветки (см. Приложение А).

Рисование. После релаксации с использованием мысленных образов детям выдали по листу чистой бумаги (8V2^XN дюймов), простому карандашу и набору из двенадцати цветных карандашей. Детей попросили нарисовать то, что они представляли себе в процессе направленной визуализации.

Опрос после рисования. После рисования исследователь задал детям 11 вопросов о том, что они испытывали, когда представляли себя в виде куста роз. К числу этих вопросов относились следующие: «На что ты похож? Расскажи мне о своих цветах, листьях и корнях. Кто ухаживает за тобой?» (См. приложение Б).

Все ответы записывались на магнитофонной пленке для дальнейшей фиксации на бумаге и оценки. При этом исследователь

обращал внимание на поведение детей во время всей процедуры, учитывая такие моменты, как место на бумаге, с которого они начинали рисовать. Каждому ребенку был присвоен кодовый номер, и поэтому исследователь не знал, к какой категории относились дети — благополучной или неблагополучной.

Анализ данных

Оценка данных по каждому ребенку производилась на основе классификации и анализа рисунков и высказываний.

Классификация. Для осуществления классификации данных были привлечены три школьных консультанта, прошедших специальную подготовку в области тестирования и применения проективных методов. Консультантам предложили распределить материал по двум стопкам (для благополучных и неблагополучных детей) на основе:

- а) рисунков;
- б) первых высказываний ребенка о розовом кусте;
- в) сочетания детских рисунков и первых высказываний.

Анализ рисунков. Анализ рисунков проводился на основе разработанного Элкишем (1960) метода противопоставления пар позитивных и негативных характеристик. К числу этих характеристик относятся взаимозависимости между ритмом и правилом, сложностью и простотой, расширением и сжатием, интеграцией и дезинтеграцией.

«Ритм» предполагает применение гибких штриховых линий для изображения дерева и указывает на свободное движение руки и приятное распределение пропорций предмета изображения. «Правило» указывает на скованное неровное движение руки, которое нередко осуществляется чисто механически. «Сложность» относится к полному или подробному — рисунку, а «простота» — к отсутствию деталей и скудной дифференциации, которые свидетельствуют о наличии регрессии или фиксации на ранних стадиях психологического развития. «Расширение» отражает ощущение распаханности в рисунках. «Сжатие» отражает ощущение скрупулезной мелочности и тесноты. «Интеграция» передает ощущение целого, в котором все предметы занимают свое место. Она свидетельствует о наличии способности устанавливать взаимосвязи, комбинировать и организовывать. «Дезинтеграция» свидетельствует о небрежности и использовании разобщенных, не связанных

друг с другом предметов. Небрежность и разобщенность не способны вызвать ощущение единства.

Анализ высказываний. После получения всех ответов на вопросы, заданные после рисования и мысленного представления образа розового куста, исследователь провел ряд дескриптивных сопоставлений между высказываниями благополучных и неблагополучных детей. Эти высказывания были распределены по трем группам: позитивные, нейтральные и негативные.

Результаты

Основу общих характеристик составили наблюдения, сделанные исследователем в процессе беседы, занятий рисованием и опроса после рисования.

Подход к рисованию. 19 из 20 детей не испытывали никаких колебаний и без промедления приступили к рисованию. Обе группы (благополучных и неблагополучных детей) стремились хорошо выполнить порученное дело, тщательно подбирая цвет и концентрируя внимание на непосредственной задаче. Один ребенок (неблагополучный) не проявлял интереса к рисованию и вел себя отчужденно и замкнуто.

Первоначальное размещение предмета. 8 из 10 благополучных детей начали рисовать с середины листа бумаги. 7 неблагополучных детей начали рисовать с нижней части листа.

Перспективное изображение розового куста. Соотношение между размером розового куста и остальной частью картины не отличалось на рисунках обеих групп. 6 благополучных учеников нарисовали розовый куст с соблюдением перспективы, причем один ученик нарисовал куст очень маленьким, а другой очень большим. 4 неблагополучных ученика правильно использовали перспективу, хотя трое нарисовали очень большие рисунки, а трое — очень маленькие. Эти результаты позволили поставить под сомнение предположение Боландера (1977) о том, что здоровые дети с адекватной адаптированностью помещают центральную фигуру в правильную перспективу.

Цветовой анализ. В процессе рисования обе группы использовали цветные карандаши, причем ни одна группа не злоупотребляла каким-либо определенным цветом. Два ученика (один благополучный и один неблагополучный) не раскрасили свои рисунки.

Анализ оценщиков

При распределении детей по категориям (благополучной и неблагополучной) на основе только одних рисунков три оценщика пришли к единому мнению в шестнадцати случаях из двадцати ($p < 0,05$). При распределении по двум категориям на основе первых высказываний детей о розовом кусте (т. е. без учета рисунков) оценщики пришли к единому мнению лишь в 12 случаях из двадцати ($p > 0,05$). При комбинированной оценке на основе рисунков и высказываний оценщики пришли к единому мнению в восемнадцати случаях из двадцати ($p < 0,01$).

Эти результаты свидетельствуют о том, что, с точки зрения опытных консультантов, оценка на основе «только рисунков» имеет ряд существенных недостатков. Оценка на основе «рисунков и высказываний» оказывает дополнительное влияние на мнение оценщиков и является более значимой, чем оценка на основе «только рисунков».

Оценщики постоянно помещали двоих благополучных учащихся в неблагополучную группу и двоих неблагополучных в благополучную группу. Такое распределение по категориям свидетельствует о том, что 20% повременных учителей и консультантов не учитывают болезненные переживания благополучного ребенка и сильные стороны неблагополучного ребенка.

Анализ категорий Элкиша

Элкиш (1960) утверждал, что 4 упомянутые категории можно использовать для установления различий между благополучными и неблагополучными детьми. При обследовании выборочной группы из 20 детей мы установили, что между двумя группами детей существуют различия только по категориям ритм—правило ($p < 0,01$) и интеграция—дезинтеграция ($p < 0,05$). В данном случае неблагополучные дети в большей мере продемонстрировали признаки категорий правила (ригидность) и дезинтеграции (небрежность), чем благополучные дети.

Анализ высказываний

Ответы детей на стимулирующие вопросы были переписаны с пленки на бумагу для последующего сравнения дескриптивных образов, использованных благополучными и неблагополучными детьми. Различия между благополучными

и неблагополучными детьми постоянно обнаруживались в описаниях куста роз, цветов, шипов, окружающей обстановке и садовников. При этом в описаниях стеблей, ветвей, листьев, корней и климата никаких различий между упомянутыми не было обнаружено (см. таблицу 1).

Таблица 1
Детские описания куста роз

Атрибуты розового куста	Благополучные дети	Неблагополучные дети
Розовый куст	Я прекрасен У меня красочные цветы Я расцвел Я дружелюбен и силен	Я жалок Мне грустно Я толстый У меня недомогание
Цветы	Бархатный цветок Они мягкие и шелковистые	Цветы никого не просят их срывать или убежать от них Когда ты пытаешься сорвать цветок, то ему больно
Шипы	Я защищаюсь с помощью шипов Они маленькие Они защищают меня	Они очень острые и злые Они пьют кровь Они содержат яд
Окружающая среда	Я живу в поле У меня есть трава и матушка-природа Здесь яркое, красочное место Большие деревья и голубое небо	Я посреди пустыни Парковка за колючим забором Я вижу разбитые бутылки и битое стекло
Садовники	Мама. Мне это нравится Папа и дети Матушка-природа Люди и окружающие	Никто не ухаживает за мной Я не могу кормить себя и поливать водой Здесь был привратник

Из таблицы 1 видно, что благополучные дети проектировали уверенное представление о себе, взаимосвязь между позитивными ассоциациями и трогательными переживаниями, способность постоять за себя и тенденцию рассматривать свое окружение как приятное и дружелюбное. В отличие от них неблагополучные дети использовали слова для описания негативных представлений о себе, взаимосвязи между болезненными ассоциациями и трогательными переживаниями, а также в высшей степени агрессивное, враждебное окружение, куда входили деструктивные попечители (садовники).

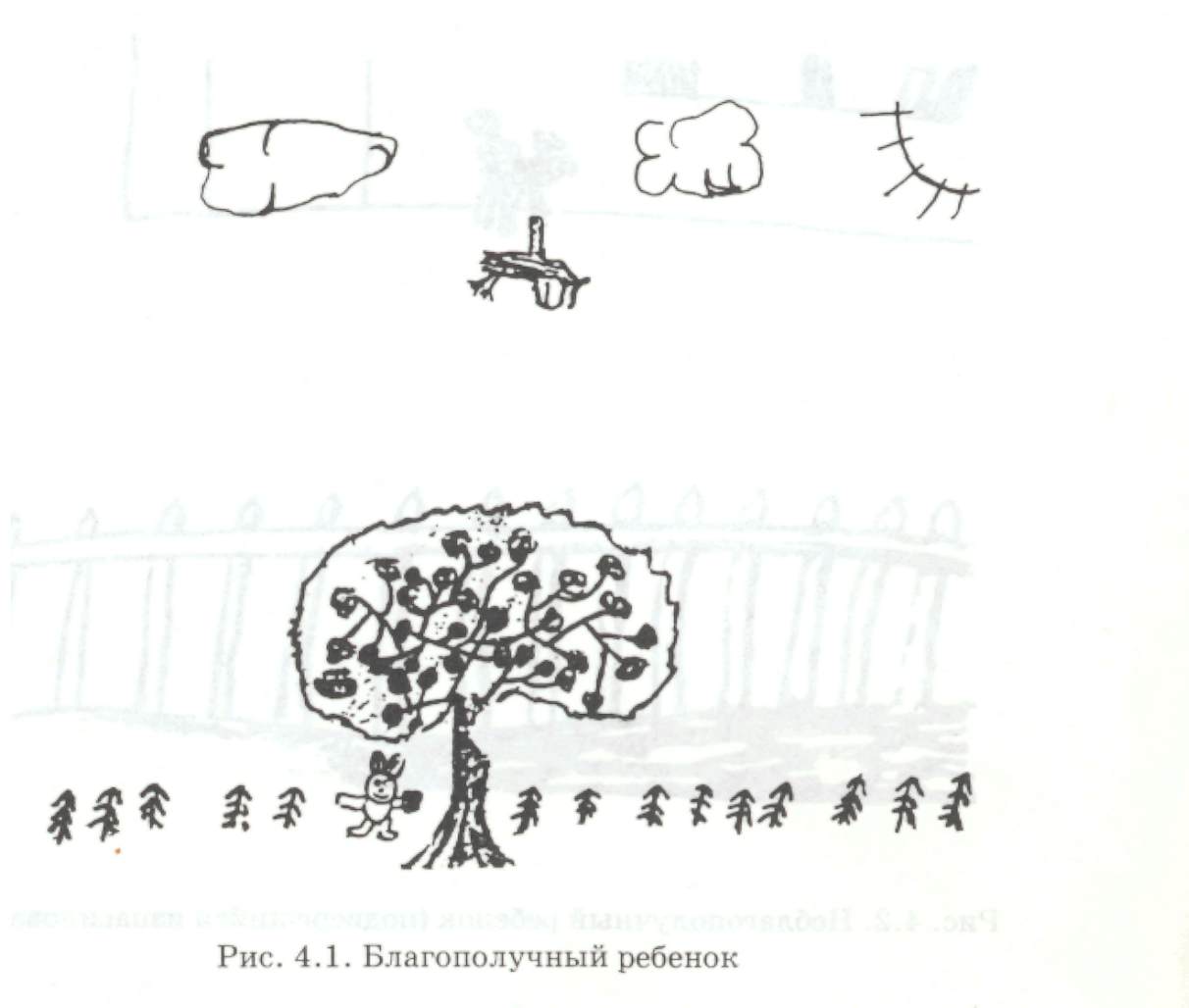


Рис. 4.1. Благополучный ребенок

Анализ конкретных материалов

На заключительном этапе обследования детей консультант начальной школы, производивший отбор благополучных и неблагополучных детей, сообщил нам, что в неблагополучной группе пятеро детей подверглись сексуальному насилию, один ребенок испытал на себе побои и один находился в чрезвычайно запущенном состоянии. Мы решили более основательно исследовать материалы (т. е. рисунки и дескриптивные комментарии к этим рисункам). Для сравнения мы также решили рассмотреть материалы на ребенка из благополучной группы.

Благополучные дети стремились отражать на рисунках весьма позитивные образы: розовый куст в цвету, солнце на небе и позитивные аспекты природы. Например, один благополучный ребенок нарисовал куст, покрытый розами, и птицу, которая несла в клюве червяка своим птенцам, расположившимся на этом кусте. В нижней части рисунка поместились крошечные деревья и кролик (рис.4.1).

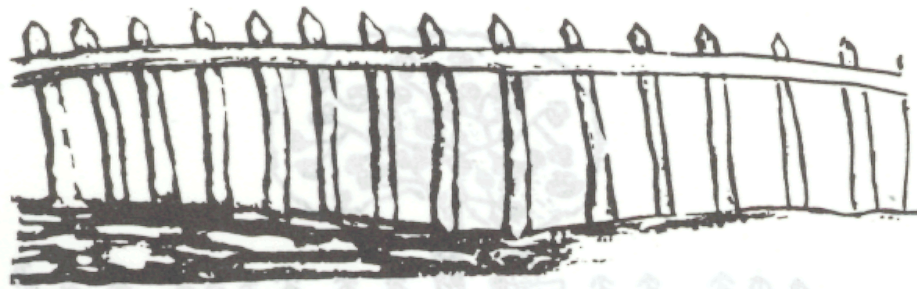


Рис. 4.2. Неблагополучный ребенок (подвергшийся изнасилованию)

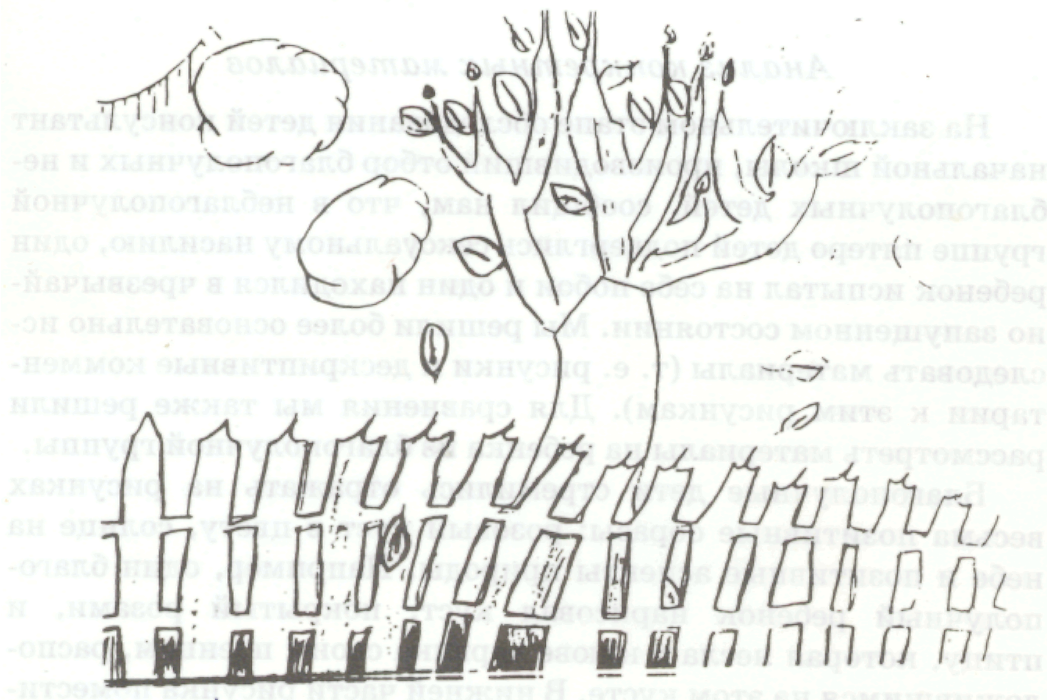


Рис. 4.3. Неблагополучный ребенок (подвергшийся изнасилованию)



Рис. 4.4. Розовый куст за оградой.
Ребенок, подвергшийся сексуальному насилию



Рис.4.5. Неблагополучный ребенок (девочка стр 113)
(подвергшийся анальному изнасилованию)



Рис. 4.6. Неблагополучный ребенок, подвергавшийся побоям

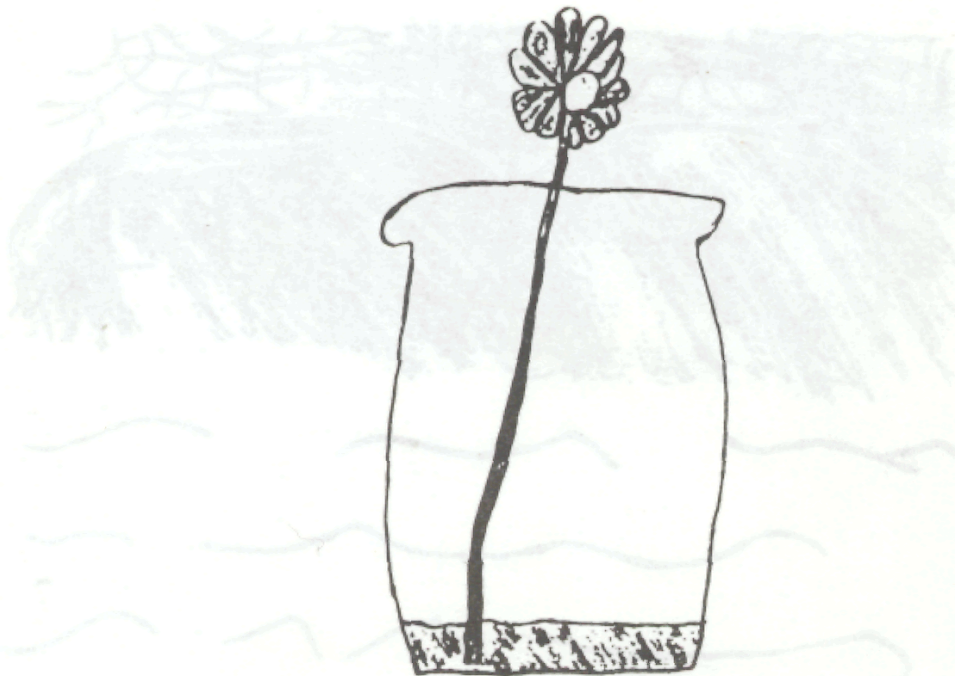


Рис. 4.7. Неблагополучный ребенок (запущенный)

С другой стороны, рисунки и высказывания детей с сексуальными травмами свидетельствовали о доминировании следующих трех тем: а) сексуальные образы — «на листьях много личинок гусениц»;

б) насилие над самостью — «собака собирается лизнуть цветок, рука схватит цветок, цветок не хочет, чтобы к нему при касались в) защита — многие кусты роз обнесены частоколом, по поводу которого дети говорили: «пришел дровосек и попробовал спилить меня, но я не позволил ему>>». Такие рисунки нередко отражали угрозу по отношению к центральному символу и его защиту с помощью крепких заборов (рис. 4.2, 4.3 и 4.4). Например, розовый куст за надежной оградой был нарисован девочкой, которая подверглась анальному изнасилованию (рис. 4.5).

В отличие от детей с психическими травмами на сексуальной почве ребенок, подвергшийся избиениям, нарисовал рисунок, отражавший жестокое физическое насилие. В частности, один такой ребенок нарисовал разбитую дорогу, которая вела к дому с разбитыми окнами и дверями, запертыми на засовы. Даже в тех случаях, когда розовый куст (с большими шипами) помещался на переднем плане картины, он выглядел крошечным по сравнению с другими предметами на ней (рис. 4.6).

Из всех неблагополучных детей только запущенный ребенок нарисовал срезанный куст роз, поместив его в центре рисунка в стеклянной вазе с небольшим количеством воды. На рисунке отсутствовало изображение других предметов, и поэтому картина производила впечатление скудности и опустошенности (рис. 4.7).

Заключительные замечания

Результаты данного исследования свидетельствуют о том, что консультанты, овладевшие проективной методикой, распределяют на основе рисунков и высказываний 80% времени между благополучными и неблагополучными детьми. Рисунки неблагополучных детей в большей мере указывали на наличие дезинтеграции и ригидности, чем рисунки благополучных детей. Большинство благополучных детей начинало рисунок с середины листа, тогда как неблагополучные дети начинали рисовать с нижней части. Детские рисунки и слова, употреблявшиеся для их описания, позволяют школьному консультанту проникнуть во внутренний мир детских чувств. Консультант, овладевший проективной методикой и способный

распознавать эмоции, скрывающиеся под покровом метафорического языка, может определить учащихся, нуждающихся в индивидуальной заботе. При работе с детскими рисунками консультанты должны помогать детям выразить словами свои мысли и чувства по поводу содержания рисунков. Для этой цели можно попросить ребенка порассуждать с точки зрения предмета, изображенного на рисунке (т. е. с точки зрения куста роз). Предмет изображения (образ) позволяет детям проектировать некоторые из своих мыслей и чувств, прокладывая путь к более непосредственной беседе о них (Allan, 1978; Allan and Clark, 1984).

В руках консультантов стратегия розового куста служит надежным аналитическим орудием для выявления детей, подвергшихся или подвергающихся сексуальному насилию. Розовый куст символизирует эмоциональную сущность ребенка. В таких случаях дети, подвергшиеся жестокому обращению, рисуют розовый куст полностью защищенным оградой и используют язык, указывающий на сексуальное или физическое насилие. Проективная методика нередко позволяет получить полезную информацию, однако применять ее необходимо с величайшей осторожностью. Консультанты, заинтересованные в применении этой методики, должны пройти специальную подготовку под руководством опытного супервизора.

Методы визуализации и рисования розового куста можно использовать в групповой работе с учащимися. В таких случаях учащиеся обсуждают свои рисунки, а консультант может уделить несколько минут каждому ребенку.

Глава 5

Спонтанные рисунки в консультировании серьезно больных детей

Жизнь каждого человека должна закончиться смертью, и поэтому каждый человек по-своему подходит к этой проблеме: одни предпочитают не обращать на нее внимания, другие на много лет задерживаются на ней, а третьи, и они составляют большинство, испытывают страх перед неизбежностью смерти. Те люди, которые сознают ограниченность своей жизни в силу неизлечимой болезни, имеют возможность проанализировать целый диапазон эмоциональных реакций на неизбежную смерть. Несмотря на душевное смятение, такой анализ нередко позволяет неизлечимо больным более полно прожить каждый день.

Дети, как и взрослые, также осознают неизбежность окончания жизни. Трудно выразить словами те чувства, которые испытывает серьезно больной ребенок или человек, любимый ребенком, когда жизнь столь коротка. И тем не менее такие чувства нередко проявляются в символической форме или в необычных формах поведения. В таких случаях консультанты и учителя могут оказать бесценную помощь ребенку (Bertoia and Allan, 1988). Родители и близкие родственники нередко поглощены своим горем и поэтому не могут оказать помощь ребенку. Консультант способен оказать такую помощь, предоставив ребенку возможность выразить глубокие переживания с помощью изобразительных средств. Опытный консультант

может эффективно использовать интерпретацию, чтобы помочь ребенку. Однако и начинающий консультант способен помочь ребенку, создав возможности для символической разрядки с помощью рисования. Даже простое рассматривание детского рисунка позволяет консультанту проникнуть в переживания ребенка.

Когнитивное понимание детьми смерти составило предмет многих исследований. И тем не менее в этой главе мы рассмотрим представление ребенка о самом себе и его бессознательное понимание процесса умирания в том виде, в каком он находит отражение в рисунках данного ребенка.

Представление о самом себе

С неизлечимо больными детьми была проведена большая работа, которая помогла нам понять, что происходит в их внутреннем мире. Кублер-Росс (1983) установила, что дети знают, что происходит с ними, когда они умирают. Она отметила, что дети переживают такие же стадии печали и горя, как и взрослые: неприятие, гнев, спор, депрессия и, наконец, положительная реакция. В данном случае положительная реакция предполагает осознание ситуации и решимость прожить оставшиеся дни с максимальной полнотой. Эти стадии могут появляться в любой последовательности, причем некоторые из них могут быть пропущены. В процессе умирания психическая жизнь некоторых индивидов преимущественно протекает на одной эмоциональной стадии. Нередко появляется надежда: иногда это — надежда на исцеление, а иногда надежда закончить неоконченные дела. Вообще говоря, страх составляет неотъемлемую часть детских переживаний.

Во многих случаях Кублер-Росс отмечала, что с помощью творческой деятельности — сочинения историй или рисования — дети приспосабливаются к событиям, которые происходят в их жизни, и сообщают это знание, нередко в символической форме, тем, кто способен выслушать их. Тем, кому приходится работать с серьезно больными или осиротевшими детьми, она рекомендует предоставлять детям как можно больше возможностей заниматься сочинительством и рисованием.

Блубонд-Лангер (1978) проанализировала больничные материалы по серьезно больным детям. Она обнаружила, что у таких детей оценка своего состояния проходит ряд последовательных стадий: от удовлетворительного самочувствия до стадии 1

(серьезно болен), стадия 2 (серьезно болен и поправлюсь), стадия 3 (неизменно болен, но поправлюсь), стадия 4 (неизменно болен и никогда не поправлюсь) и, наконец, стадия 5 (умирание). Эти представления о своем состоянии имеют последовательный характер. Конкретные события должны объединиться с предыдущей информацией, прежде чем ребенок перейдет к следующей стадии. Ребенок не перейдет к следующей стадии до тех пор, пока на данной стадии не произойдет событие, способное ускорить такой переход. Поэтому даже в тех случаях, когда друг умирает от аналогичной болезни, ребенок не перейдет к стадии 5, если на стадии 4 не получит сведений о смерти друга.

Мы полагаем, что установленные Кублер-Росс стадии можно без труда объединить с указанной схемой изменения представления о своем состоянии. При достижении каждой новой стадии понимания в реакциях детей вновь проявляются чувства неприятия, гнева и т. д. Если консультант способен понять этот процесс и обеспечить возможность переживания и обсуждения эмоций с помощью рисунков с целью формирования положительной реакции и понимания, тогда в состоянии ребенка, возможно, наступит улучшение, и он получит возможность рассмотреть и положительно оценить происходящее.

Спонтанные рисунки

Сюзан Бах (1966), лондонский психотерапевт юнгианского направления, стала одной из первых применять спонтанные рисунки в работе с умирающими детьми. Она полагала, что спонтанные рисунки отражают внутренний (или психологический) мир ребенка. Кроме того, эти рисунки, по ее мнению, содержат физиологическую информацию, полученную ребенком на бессознательном уровне (т. е. рисунки отражают как психологическое, так и соматическое состояние ребенка). Кепенгейер (1980) также отмечал появление в рисунках пациентов органической и психологической информации. Физиологические диагнозы этих исследователей впоследствии были подтверждены другими врачами, работавшими с этими детьми. Бах полагает (1975), что специалист, обученный методам точной оценки рисунков, получает информацию, необходимую для оказания помощи ребенку в целом.

Теоретические предположения. Консультант приобретет способность понимать содержание рисунков только тогда, когда признает правильность следующих трех постулатов (Furth, 1986)

1. Существует бессознательная психика, которая способна проявляться посредством спонтанных или импровизированных рисунков.

2. Хотя спонтанный или импровизированный рисунок и служит «необычным» средством коммуникации, тем не менее он имеет право на существование и заключает в себе определенный смысл.

3. Ум и тело («психика» и «сома») взаимосвязаны друг с другом. Эта взаимосвязь обеспечивает коммуникативную непрерывность между ними.

Оценка рисунка. Овладение навыками точной оценки рисунков составляет непростую задачу. При оценке рисунков необходимо проявлять осторожность, обращая особое внимание на опасность проектирования своих собственных эмоций и символов на рисунок другого человека (Thompson and Allan, 1987). С юнгианской точки зрения, использованный в рисунке символ или образ служитместилищем чувств или эмоций (Allan, 1978; Allan and Clark, 1984; Allan and Crandall, 1986). Рассматривая рисунок, консультант ставит перед собой вопросы: «Какова эмоциональная окраска данного образа? Какие эмоции выразил здесь ребенок?» Постановка этих вопросов позволяет консультанту понять внутренние, эмоциональные проблемы ребенка. Эти проблемы нередко проявляются на имагистическом (образном) уровне, прежде чем достичь вербального сознания.

Для тех, кто работает с детьми и их рисунками, Бах (1966) и Фурт (1981) дают ряд рекомендаций по «рассмотрению» содержания рисунков. Вначале необходимо произвести инвентаризацию рисунка, т. е. определить наличие и отсутствие на рисунке тех или иных предметов. Такое определение позволяет сосредоточиться на месте локализации основной психической энергии. Далее рекомендуется обратить внимание на выбор цвета, его отсутствие или неправильное использование. Кроме того, необходимо отметить и подсчитать число повторений, поскольку повторения также имеют смысловое значение. Размещение и взаимосвязь предметов на листе бумаги позволяют понять, что находится на переднем (или заднем) плане жизни ребенка. Хотя картина в целом и отражает состояние ребенка, тем не менее следует учитывать, что ребенок отождествляет себя с одним предметом или лицом на картине.

Аллан (1978), Бах (1975), Капегейер (1980) и Фурт (1981) полагают, что процесс творческого самовыражения в присутствии консультанта без применения интерпретации помогает

детям освободить в критический момент своей жизни часть энергии символов и эмоций. Таким образом дети получают возможность справиться с психологическим процессом, связанным с серьезной болезнью и умиранием. Пребывание рядом с ребенком и обсуждение содержания рисунка от третьего лица («Я заметил, что ты нарисовал большую гориллу. Интересно, о чем она думает... что она чувствует... и как она собирается поступить») помогают ребенку легче переносить чувства одиночества и отъединенности.

Помощь семье. Рисунки служат одним из средств, позволяющих ребенку сообщить своей семье о своих переживаниях. Такие сообщения помогают членам семьи ребенка понять уровень информированности и потребностей ребенка (Bach, 1975). В таких случаях ребенок получает возможность более эффективно общаться с членами своей семьи в оставшееся время. Дети нередко испытывают трудности при обсуждении своих страхов, но они достаточно ясно изображают их на своих рисунках. Тогда рисунки можно использовать для перехода к беседе. Их можно показать родителям, чтобы помочь им понять некоторые из внутренних проблем ребенка. При успешном разрешении проблем семья получает утешение от рисунков и знания, что ребенок обрел спокойное расположение духа (Furth, 1981). Если разрешение проблем и не состоялось, родители, братья и сестры все же получают в свое распоряжение изображения и картины из жизни ребенка.

Метод

Встречи с каждым ребенком проводятся на индивидуальной основе. В начале каждой встречи, после установления раппорта, ребенку задают вопрос, не хотел ли бы он что-нибудь нарисовать. При вялости ребенка занятие проводят в сокращенном виде. В таких случаях его спрашивают, чем бы он хотел заняться в следующий раз. Этот вопрос позволяет ребенку чувствовать себя хозяином положения, оставляя за ним право выбора, заняться или не заняться рисованием. На начальном этапе необходимо заверить ребенка, что его рисунки действительно необходимы, и они не обязательно должны быть «правильными», как этого иногда требуют некоторые преподаватели рисования.

Применение методов можно варьировать. Одни рисунки рождаются спонтанно, без наличия конкретного стимула, а

другие возникают по подсказке: «Не мог бы ты изобразить на рисунке одно из своих сновидений?» Некоторые рисунки отражают в конкретной форме направленную деятельность творческого воображения. При работе с детьми в кризисной ситуации применение методов релаксации и направленного формирования образов, перед тем как приступить к рисованию, помогает снять напряжение и обеспечить творческую работу бессознательного. Ребенок выбирает необходимый инструмент для рисования: масляные краски, фломастеры, цветные карандаши и мелки или простой карандаш.

Когда ребенок сообщает об окончании работы над рисунком, консультант должен поблагодарить его за проделанную работу, поставить дату и спросить, как называется рисунок. Иногда рисунок имеет название, хотя нередко бывает и так, что дети не знают, как назвать рисунок. Иногда в основе создания рисунка лежит какая-нибудь история. В таких случаях ребенок диктует консультанту историю, поскольку в физическом отношении процесс написания слишком утомителен для ребенка. Если рисунок не имеет истории, тогда необходимо немного побеседовать о рисунке. Иногда детям нравится поболтать во время рисования, хотя обычно они хранят молчание, и тогда необходимо следовать их примеру. Ребенок вместе с консультантом помещает новый рисунок в специальную папку. Этот процесс входит в состав установленной процедуры или ритуала, чтобы укрепить представление о том, что консультации и рисунки имеют особое значение.

Конкретное исследование

В первом классе Каройл был поставлен диагноз «неизлечимая форма лейкемии». Она прошла курс химиотерапии. По мере возможности она посещала занятия во втором классе школы, но тем не менее ее включили в программу проведения консультаций на дому в течение лета. В сентябре она должна была приступить к занятиям в третьем классе в домашних условиях. В течение первых нескольких месяцев реализации программы для больных, находящихся на домашнем режиме, у девочки отмечалась ремиссия, и на первый взгляд она не очень походила на больную, хотя постоянно принимала лекарства.

В число планов, которые Каройл собиралась осуществить в художественно-лингвистической школе, входила работа над рисунками. Семье нравилась ее книга стихов с рождественскими

иллюстрациями. В начале января она утратила интерес к литературному процессу (который предусматривал переработку некоторых фрагментов книги), но по-прежнему с удовольствием работала над иллюстрациями. По мере ухудшения ее здоровья мы стали уделять больше внимания процессу рисования. Мы рассматривали иллюстративный материал только с точки зрения литературного произведения без интерпретации содержания и эмоций, заключенных в данном материале, хотя в то время участились обсуждения содержания рисунков от третьего лица.

Переход от диктовки литературного произведения к рисованию отнюдь не свидетельствовал о потере интереса к школьным предметам. Ее любимыми предметами были «рисование и математика». Даже в тех случаях, когда она испытывала настолько сильное недомогание, что не могла заниматься обычными школьными предметами, процесс рисования доставлял ей достаточное облегчение, чтобы сохранить интерес к предмету своей первой любви — математике.

Когда интенсивность эмоций, отразившихся в работе Каройл, произвела на консультанта Джуди особенно гнетущее впечатление, она решила разъяснить родителям Каройл свою роль. Родители сказали консультанту, что ни при каких обстоятельствах нельзя подтверждать тот факт, что девочка умрет, так как такое подтверждение подорвет волю Каройл к жизни. В дальнейшей совместной работе Каройл и консультант знали о неизбежности смерти и признавали, что каждая из них знает об этом, но открыто не обсуждали проблему смерти девочки.

Хотя мы прямо и не затрагивали проблему ее смерти, тем не менее мы обсуждали множество других предметов, к числу которых относятся похороны, страх, конфиденциальность, вера, истина и доверие. В зависимости от содержания и формы вопросов, затронутых девочкой, консультант давала ответы в качестве помощницы или подруги. При обсуждении философских вопросов консультант выступала в роли подруги. Когда невозможность уединиться в больнице вызывала у Каройл раздражение, консультант выступала в роли помощницы. Проведение индивидуальных ежедневных учебных и консультационных занятий в течение многих месяцев сочеталось с необходимостью учитывать пожелания семьи девочки и привело к изменению границ в рамках школьного консультирования. Но как бы ни сложилась ситуация, консультант обязан исходить из задач обеспечения оптимальной заботы о ребенке.

Иллюстративный материал

Основная серия начинается с рисунка «Пауки», который был нарисован через 5 месяцев после первого занятия (рис.5.1). К этому времени у Каройл сформировалась самооценка, соответствовавшая по классификации Блубонд-Лангер (1978) стадии 3, «неизменно больна, но поправлюсь».

Каройл изображена в центре рисунка, и поэтому это изображение относится к тем немногочисленным рисункам, на которых событие описано от первого лица, усиливая личностный характер символического содержания данного рисунка. Рот широко открыт в искривленной улыбке или пронзительном крике. Пронзительный крик более вероятен, поскольку в рассказе речь идет о том, как Каройл была обманута людьми, спрятавшимися в зарослях. Каройл обнаружила этих людей, не зная, что они там прятались. В конце рассказа они положили на Каройл множество пауков, и она, визжа от ужаса, бежит домой.

Паук олицетворяет Великого Ткача или Творца (Соорег, 1978), который прядет нить жизни. Вначале центральная фигура была нарисована без рук, что свидетельствовало об ощущении беспомощности, и без пауков. Руки и пауки были пририсованы после того, как был продиктован рассказ. Правые глаз и нога

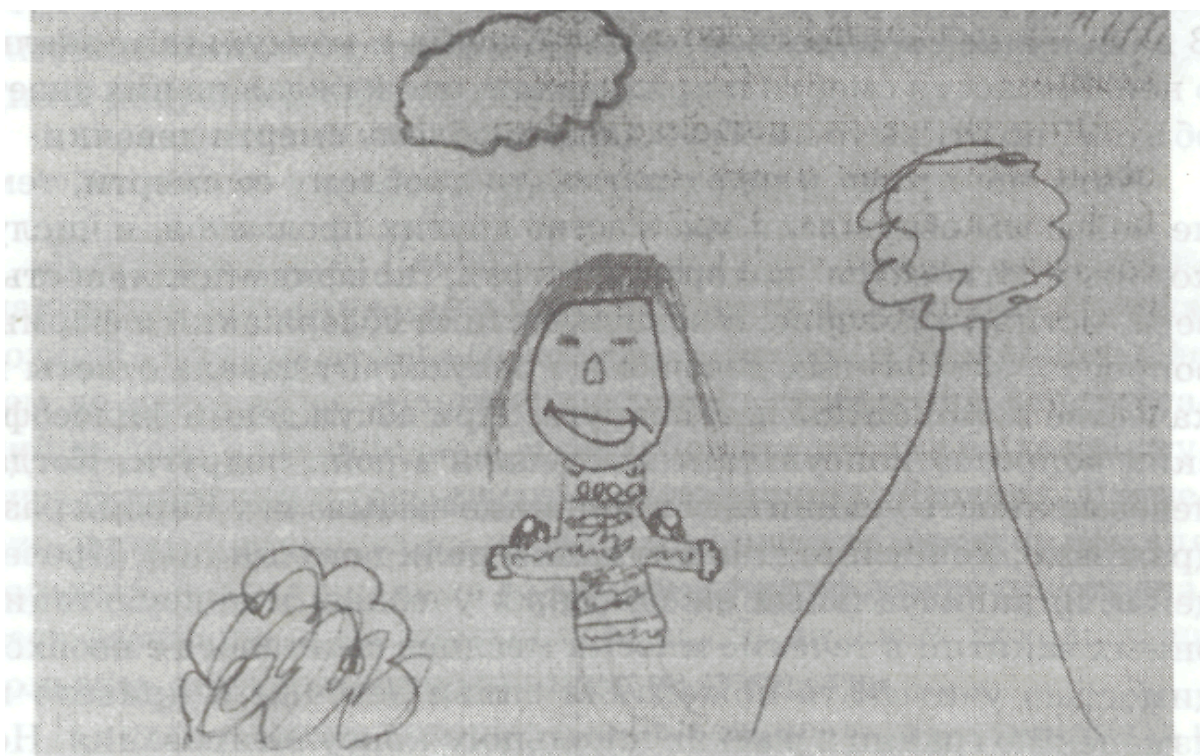


Рис. 5.1. Пауки

выглядят немного меньше и слабее, чем левые глаз и нога. Дерево имеет странную форму, массивный ствол и мало листы. Это свидетельствует о наличии проблем с получением достаточной энергии для поддержки тела девочки. Голубое облако с желтыми полосами, вероятно, указывает на потребность поплакать, а зарождающаяся радуга, символизирующая мостик между духовным и преходящим, свидетельствует о надежде обрести покой. Ноги изображены синим цветом. Девочка как бы «болтает ногами в воздухе», что позволяет заключить о существовании пока еще довольно сильного потока энергии.

Рассказ передавал ощущение коварного обмана и страха, отчасти замаскированных показной бравадой. В это время Каройл не признавала, что судьба жестоко подшутила над ней («Почему я?»), и говорила, что «неизменно будет болеть».

Неделю спустя Каройл нарисовала рисунок под названием «Всегда плачу» (рис.5.2), который также относится к стадии 3 и свидетельствует о подавленном настроении девочки. Отсутствие на изображении большей части тела подчеркивается переходом к использованию простого карандаша. Три слезинки, выкатившиеся из каждого глаза, достаточно убедительно

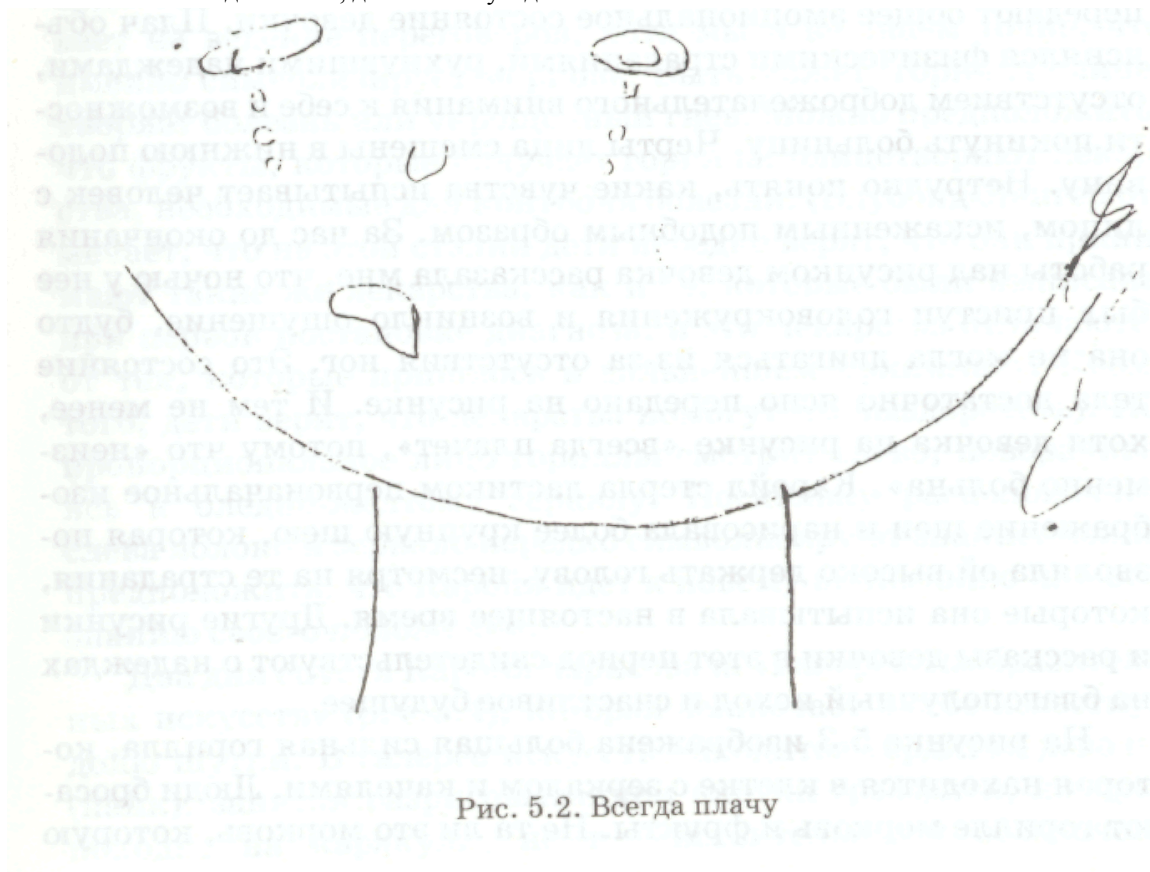


Рис. 5.2. Всегда плачу



Рис. 5.3. Горилла

передают общее эмоциональное состояние девочки. Плач объяснялся физическими страданиями, рухнувшими надеждами, отсутствием доброжелательного внимания к себе и возможности покинуть больницу. Черты лица смещены в нижнюю половину. Нетрудно понять, какие чувства испытывает человек с лицом, искаженным подобным образом. За час до окончания работы над рисунком девочка рассказала мне, что ночью у нее был приступ головокружения и возникло ощущение, будто она не могла двигаться из-за отсутствия ног. Это состояние тела достаточно ясно передано на рисунке. И тем не менее, хотя девочка на рисунке «всегда плачет», потому что «неизменно больна», Каройл стерла ластиком первоначальное изображение шеи и нарисовала более крупную шею, которая позволяла ей высоко держать голову, несмотря на те страдания, которые она испытывала в настоящее время. Другие рисунки и рассказы девочки в этот период свидетельствуют о надеждах на благополучный исход и счастливое будущее.

На рисунке 5.3 изображена большая сильная горилла, которая находится в клетке с зеркалом и качелями. Люди бросают горилле морковь и фрукты. Не та ли это морковь, которую

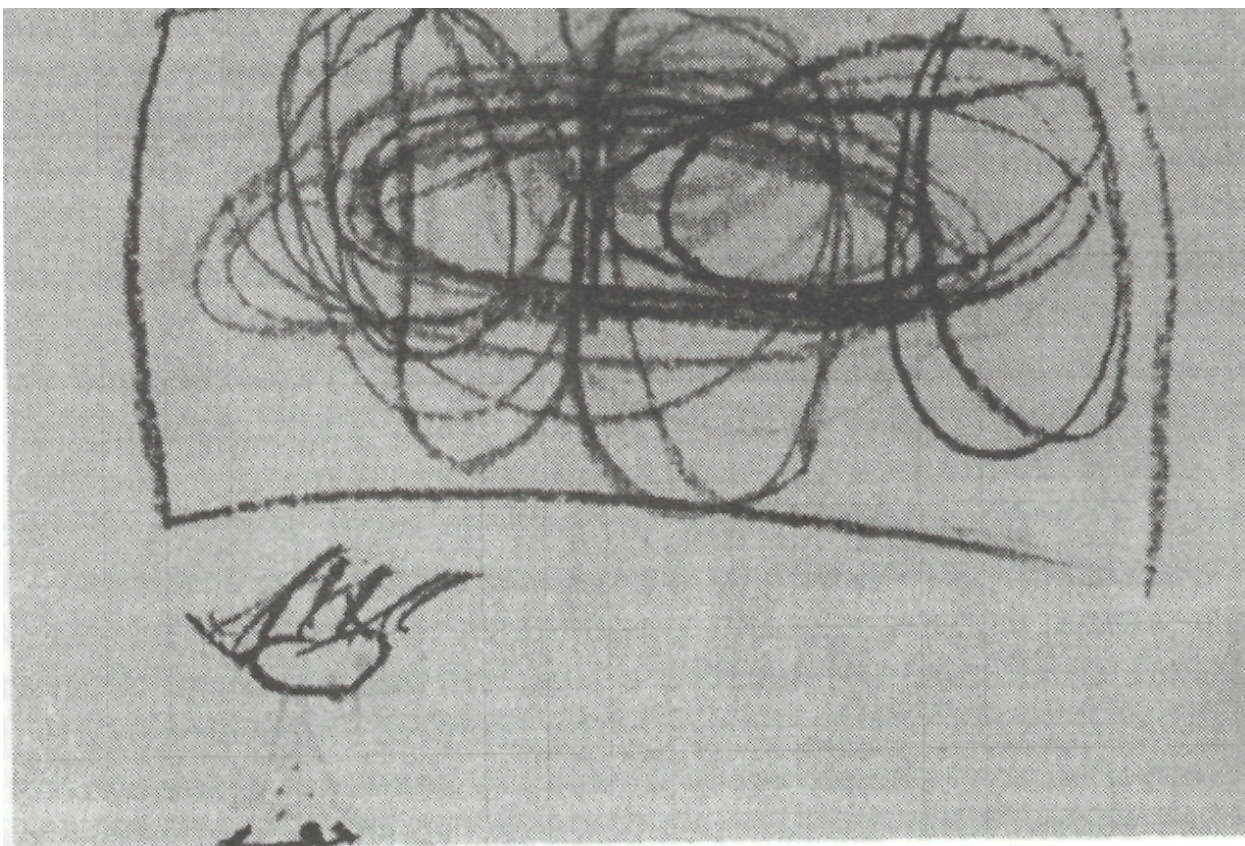


Рис. 5.4. Галерея изобразительных искусств

подвешивают на шесте, чтобы обмануть осла? Рисунок указывает на ведение переговоров, хотя мы и не знаем точно, что именно символизирует морковь. Быть может, горилла олицетворяет болезнь или укрощенный гнев. Можно предположить, что фрукты, которые получает горилла, олицетворяют лекарства, необходимые для контроля болезни. (Блубонд-Лангер отмечает, что на этой стадии дети нередко верят, что они принимают такие же лекарства, как и те, которые были выписаны при первой постановке диагноза, и эти лекарства отличаются от тех, которые пришлось в дальнейшем принимать. Кроме того, дети верят, что лекарства помогут им выздороветь). Непропорциональное лицо гориллы смотрит влево, поворачиваясь к бледно-желтому зеркалу. Поскольку расположенное слева яблоко и зеркало нередко символизируют знание, можно предположить, что Каройл идет к новому пониманию или осознанию своего положения.

Два дня спустя Каройл нарисовала «Галерею изобразительных искусств» (рис.5.4), которая заключает в себе известную долю шутки. В галерее искусств находится сердитая девочка (панк), занятая разрисовыванием картин граффити, которые походят на каракули, но в действительности обозначают

глаза. При повторном посещении галереи она заметила, что один глаз подмигнул и заговорил с ней. Затем она проснулась. Искаженные черты, вероятно, свидетельствуют о наличии проблем с рассмотрением реальности. Отсутствие рук — беспомощность — в сочетании с лиловым цветом позволяет заключить о сильной потребности в контроле и поддержке со стороны других людей. Подбор цветов для изображения множества глаз — вначале бледно-желтый, затем оранжевый, желто-зеленый и, наконец, лиловый — подчеркивает существенное ухудшение здоровья девочки. Ситуация стала настолько ненадежной, что девочке понадобилось заключить картину в багряную рамку. Говорящая картина, расположенная в верхней части листа бумаги, указывает на фантазию о том, что болезнь — это всего лишь шутка, однако реальность для разместившейся в нижней части девочки состоит в том, что она навсегда останется больной. Для нее нет счастливого будущего. Глаза символизируют интуитивную способность и говорят девочке: «Никто тебя не обманывает». Она видит реальность. Изображенные черным цветом бесформенные ноги теперь способны лишь с большим трудом передвигаться. Блубонд-Лангер отмечает, что на стадии 4 дети оценивают свое состояние как «неизменно болен и никогда не поправлюсь». Несмотря на попытку отрицать безнадежность своего состояния, девочка «пробуждается», чтобы осознать новую реальность.

Представление об осознании новой реальности получило подтверждение через 2 недели, когда был нарисован очередной рисунок. Синяя дверь расположена высоко над основанием дома и существенно затрудняет вход и выход из него. Из разъяснений Каройл можно заключить, что девочка может проникнуть в дом, из которого она должна выйти через отверстие в крыше, что свидетельствует о существовании единственной возможности спастись от тела, а именно духовным путем. Она поднимается по лестнице, ступеньки которой громко скрипят под тяжестью ее тела. Лестница приводит девочку к призраку, который живет в этом доме. Таким образом земная часть существа девочки уступает место духовной части. Призрак пугает девочку, и она с криком просыпается.

В доме три этажа, причем на двух верхних этажах обитают безглазые призраки. Дом имеет шесть окон. Два окна забиты досками. В одном окне отсутствуют стекла. Отсюда можно заключить, что на духовном (или интуитивном) уровне девочка

знает, что происходит, не испытывая потребности взглянуть в лицо реальности. В то же время ее сознательная сущность стремится ретушировать эту тягостную реальность. В нижней части рисунка отсутствует цвет, что свидетельствует в пользу концепции подавленных чувств. В таком случае черный цвет символизирует неизведанное или безрадостное будущее, к которому девочка еще не вполне готова. И тем не менее внутри дома можно различить темно-коричневый или ярко-синий цвет, которые наводят на размышление о здоровье и энергии. В окнах, заключенных в синие и коричневые рамы, видны три призрака, олицетворяющие позитивные возможности развития духовной сущности девочки. В последние месяцы окрепла никогда не покидавшая ее вера.

Следующая история также посвящена сновидению. Человек просыпается и «продолжает жить». Однако нам говорят, что он поправится и проживет счастливую жизнь. Почти весь лист бумаги занимает изображение ярко-синего водопада, олицетворяющего энергию и здоровый дух. Отсюда можно заключить, что девочка все еще находится на стадии 4. В данном случае поток воды указывает на формирование позитивного отношения к этой стадии.

Рисунок 5.Г) мы решили включить в рассмотрение не столько по соображениям хронологии развития болезни, сколько для того, чтобы подчеркнуть важное значение процесса рисования для детей. Мать Каройл не успела предупредить меня о необходимости отменить утреннее занятие. Поскольку консультант уже пришла на занятие, она предложила девочке немного порисовать, хотя та чувствовала себя слишком бальной для школьных занятий. Девочка согласилась заняться рисованием. Положение фигуры в левой части листа и несколько слезинок свидетельствовали о депрессивном состоянии. Закончив рисунок, она сказала, что даст ему название «плохое самочувствие», однако на рисунке написала «хорошее самочувствие». На просьбу дать объяснение она сказала, что теперь действительно чувствует себя лучше, и попросила разрешения приступить к школьным занятиям. При обсуждении этого события с матерью девочки мы осознали важное значение самого процесса рисования.

Шесть дней спустя появился рисунок под названием «Маскировка кролика». На этот раз лист бумаги был установлен в вертикальное положение, которое усиливало экспрессивность по сравнению с предыдущими рисунками. Кроме того, этот

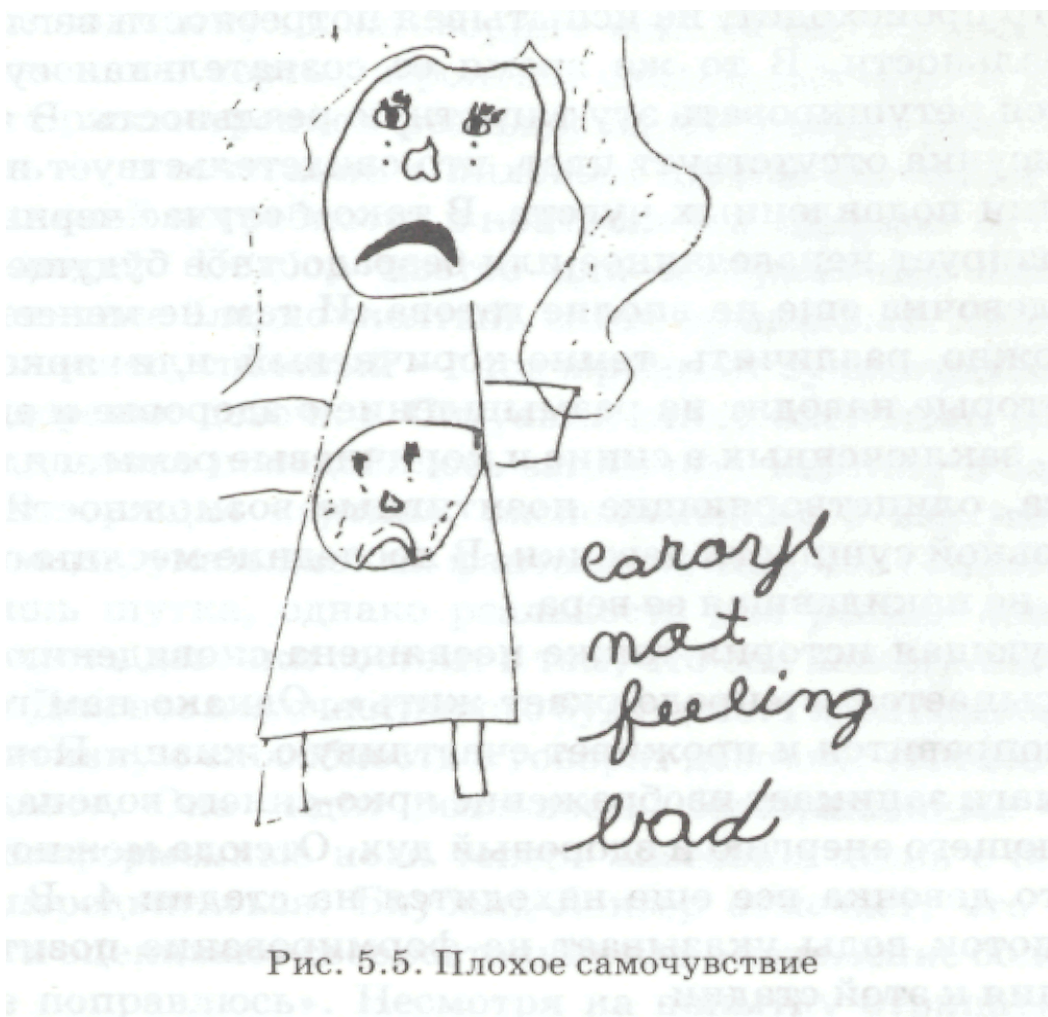


Рис. 5.5. Плохое самочувствие

Рисунок имел поразительное сходство с гориллой, нарисованной два половиной месяца назад. Основные предметы занимают на листе бумаги такое же положение, как и на рисунке гориллы, хотя на этот раз лицо главного персонажа имеет ясные очертания. Из названия рисунка мы знаем, что это маскировка. Несмотря на идентичное положение и форму моркови, в ней отсутствует цвет. В этом случае, как и в предыдущем, мы точно не знаем, что именно символизирует морковь. Однако из разъяснений девочки нам известно, что все хотят съесть именно эту морковь. Человек «любит морковь. Об этом нельзя забывать». Затем девочка рассказала, что человек съест морковь после того, как наденет костюм из кролика. Для американских индейцев кролик символизирует трикстера. Однако облачение в шкуру кролика символизирует покорность и смирение перед Великим духом (Storm, 1972). В таком случае отсюда можно заключить, что обычные кролики, направляющиеся вправо, не собираются съесть эту морковку. Вероятно, морковку съест смиренный кролик, направившийся влево.

Во время рисования Каройл сказала: «Раньше я рисовала добрых кроликов, а теперь не рисую. Я стала другой». Затем

она сообщила, что собирается воспользоваться для рисования ручкой с пером. Этот рисунок был единственным из всей серии рисунков, который девочка нарисовала ручкой. Кроме того, девочка заметила, что два дня назад умерла ее лучшая подруга: «Она меня больше всех любила». Уникальность использования ручки для рисования и ориентация листа бумаги подчеркивают особое значение этого рисунка. В это время Каройл перешла к стадии 5, «умирание». Она пережила ряд представлений о состоянии своего здоровья и теперь приобрела способность рассматривать смерть подруги от аналогичной болезни как логический исход своей собственной болезни.

Два дня спустя появился рисунок под названием «Клумба». Рисунок был выполнен карандашом, причем лист бумаги вновь занял горизонтальное положение. На рисунке были изображены три цветка, а на предыдущем рисунке — три кролика. Одна подруга Каройл умерла 5 месяцев назад, а другая 4 дня тому назад. Если продлить вымаранный стебель цветка, он соединится с буквой «л» в конце ее имени. На бессознательном уровне она знает, какая ей уготована судьба.

Цветок справа был стерт ластиком и вновь нарисован в виде тюльпана, олицетворяющего совершенную любовь (Соорег, 1978). На рисунке изображены стайки птиц, состоящие из ворон, ястребов и орлов. Птицы, напоминающие формой букву М, расположились в ряд, а над вымаранным цветком поместились вороны. Они символизируют вестника смерти. Остальные птицы являются солнечными и небесными символами. В действительности Каройл вначале хотела нарисовать малиновок, но передумала и вместо них нарисовала ястребов. Ее обе подруги уже стали частью духовного мира. Об этом она только что получила весть.

На следующий день Каройл нарисовала «Грустное чудовище» (рис.5.6). Огромное трехногое чудовище приближается слева к крошечным фигуркам людей с просьбой стать его друзьями, причем три человека соглашаются, а один отвечает отказом. Коричневый цвет, поверх которого нанесен зеленый, свидетельствует о возможности роста, психологического исцеления или примирения со смертью. Вагряный цвет указывает на силу чудовища и, может быть, на потребность в поддержке. Раскрашивая чудовище, Каройл рассуждала о похоронах и поминках. Рисуя людей, она рассуждала о дружбе, причем нашу дружбу назвала «крепкой». Если предположить, что чудовище



Рис. 5.6. Грустное чудовище

олицетворяет смерть, тогда три части души девочки смирились с неизбежностью смерти, а одна часть не смирилась.

Четыре дня спустя появился рисунок «Спущенная шина» (рис.5.7). На этот раз на рисунке были изображены четыре цветка, один из которых находился в устойчивом положении, а три подпрыгивали в тот момент, когда спускала шина. Драматизм ситуации состоит в том, что три цветка оказались выбитыми из своей среды, и их стебли не дотягиваются до цветочных ваз. Об этом свидетельствует внутренний обвод карандашного контура цветным фломастером. Стебель цветка, находящегося в устойчивом положении, соприкасается с вазой. Вероятно, это связано с тем, что тело девочки на три четверти поражено раком. Тележку толкает человек, расположившийся с наружной стороны ручек. Если бы он тащил тележку, ухватившись за одну ручку, тележка изменила бы направление движения и стала двигаться влево. Изменение направления движения имеет важное значение для определения направления жизни девочки. Изменив направление, она теперь движется влево, на запад, т. е. к смерти. В дальнейших рисунках движение показано в этом направлении, тогда как на всех предыдущих показано движение направо. Исключение составляют фронтальные изображения. Тележка украшена

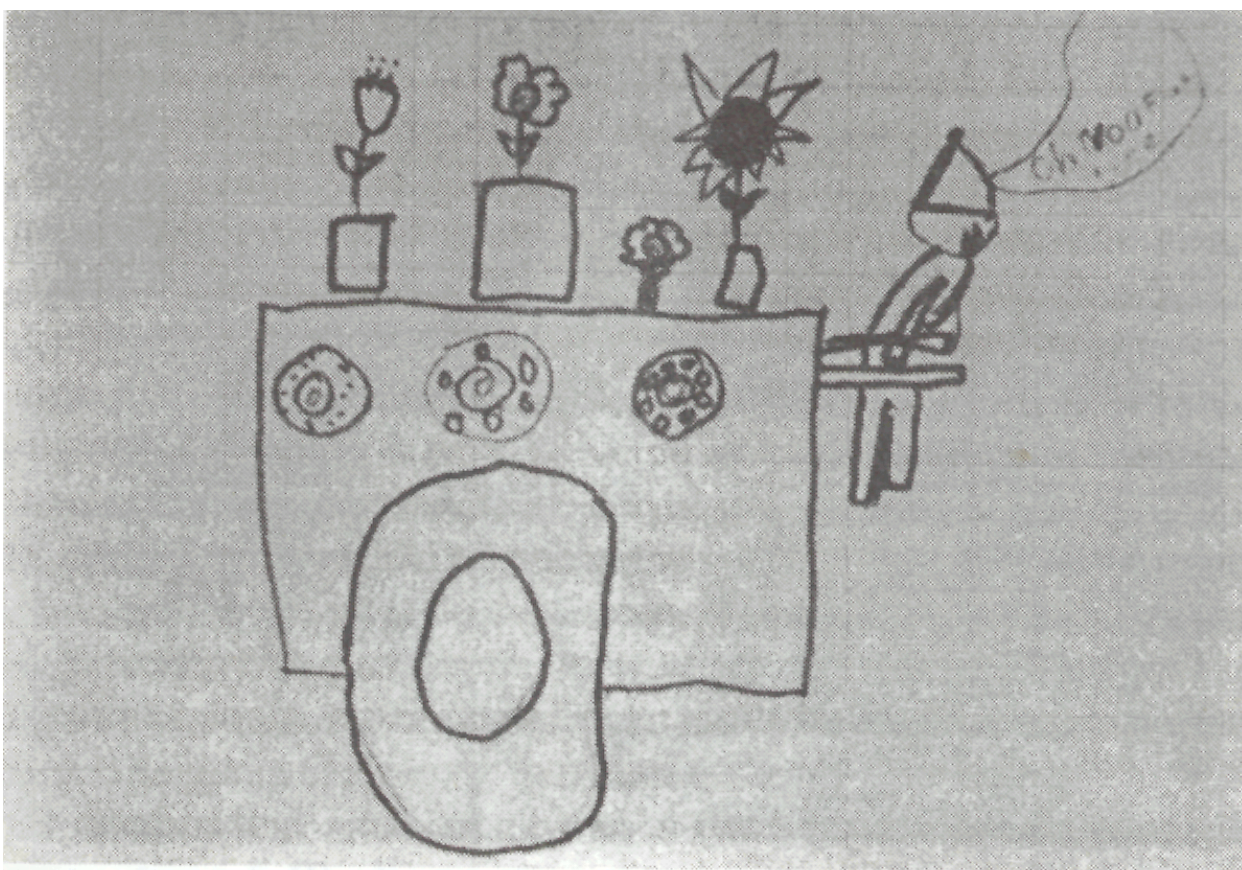


Рис. 5.7. Спущенная шина

три наборами из концентрических кругов, что позволяет заключить о завершении трех частей жизни: прошлого, настоящего и будущего.

Три месяца спустя Каройл нарисовала двух бабочек: черное тело, олицетворяющее куколку (насекомого) или смерть, и появление возродившейся бабочки. Кублер-Росс (1983) пишет о том, что дети в концентрационных лагерях и больницах рисовали бабочек. Каройл весьма энергичным контуром обвела лица большой и маленькой бабочек и большое вечнозеленое дерево, расположившееся рядом с маленькой бабочкой. Все контуры были дополнительно обведены цветным карандашом. Не отражает ли энергичность контуров заботу девочки о внешнем мире? Несмотря на осень, по-летнему зеленые деревья имеют очень яркую листву. Быть может, это несоответствие отражает возрождение духа? На рисунке изображены семь цветков. А ведь число семь в первую очередь заключает в себе духовное и преходящее (Соорег, 1978, стр. 117). Цветы и пятнышки на бабочках нарисованы оранжевым и пурпурным цветом, что указывает на напряженную борьбу между жизнью и смертью в теле девочки. Вначале стволы всех деревьев были нарисованы светло-желтой краской (опасная жизненная ситуация), а затем закрашены



Рис. 5.8. Чудовище

черной. Быть может, это означает страх перед потерей связи каждого дерева с питательной почвой, связи с землей?

Два месяца спустя Каройл вновь нарисовала два вечнозеленых дерева, по одному с каждой стороны чудовища (рис.5.8). Чудовище нарисовано небесно-голубой краской, а его руки и глаза - пурпурной. На первый взгляд может показаться, что чудовище пугает крошечного человечка, взывающего о помощи. Быть может, это смерть зовет девочку? На прежних рисунках отсутствовали пунктирные линии, которыми обозначено чудовище. Эти линии свидетельствуют о распаде границ тела девочки, вызванного лейкемией. Темно-розовый пуп связывает эту фигуру с центром мироздания и олицетворяет связь с нитью жизни. Чудовище почти полностью окаймлено зеленым цветом. Оно парит над землей, то ли в подвешенном состоянии, то ли в процессе вознесения на небо. При внимательном рассмотрении дома с провисшей дверью, несимметричной крышей, трубой (из которой не идет дым, а следовательно, в доме нет тепла) и двумя яркими неровными окнами (большее окно нарисовано оранжевым цветом, олицетворяющим борьбу между жизнью и смертью, а меньшее - зеленым, символизирующим здоровье), можно прийти к заключению, что человек взывает к чудовищу о помощи. Кроваво-красный рот

чудовища немного размазан, указывая на необходимость влить в него здоровую кровь.

Поскольку призыв о помощи был столь очевиден, консультант спросила Каройл, не приходилось ли ей испытывать такие же чувства, как и упомянутый персонаж на рисунке. Это был один из тех случаев, когда консультант устанавливала связь с содержанием рисунка, не прибегая к третьему лицу. Этот вопрос привел к продолжительной беседе о переживаниях родных и близких девочки, о ее желании более подробно обо всем поговорить и стремлении защитить родных от мучительных переживаний. Отсутствие окон на первом этаже и схематичное изображение фронтальной части дома могли бы рассказать нам о том, что девочка вынуждена что-то скрывать и не может быть «искренней». Таким образом, упомянутый вопрос существенно расширил рамки нашей беседы на этом и дальнейших занятиях.

Три дня спустя появился рисунок под названием «Малиновка» (рис.5.9). Хотя уже наступил ноябрь, Каройл сказала, что она видела эту малиновку. Появившееся из расколотого белого яйца тело птицы имеет такой же бледно-голубой цвет, как и небо на прежних рисунках. Взметнувшиеся крылья уходят за пределы листа бумаги, символизируя устремленный ввысь дух, который вызывает ассоциации с чудовищем на предыдущем рисунке. Большие розовые участки сложенных крыльев свидетельствуют о преобладании желания видеть ситуацию «в розовом цвете». В христианской символике малиновка олицетворяет смерть и воскрешение. Яйцо (Космическое Яйцо), осколки которого лежат вокруг малиновки, также символизирует возрождение духа и надежды. Кроваво-красный цвет, которым был изображен рот чудовища, теперь переместился на грудь, где он и должен находиться, поскольку грудка малиновки должна быть красной. Золотисто-желтый клюв с двумя ноздрями, вероятно, указывает на вдыхание духовного. Теперь мы вправе предположить, что девочка перешла к стадии смирения со своей судьбой.

Через неделю появился рисунок под названием «Земля и море» (рис.5.10). Каройл пояснила, что на рисунке изображено возвращение принцессы (движение налево) в замок короля, которому она собирается сообщить о своем намерении выйти замуж за невольника. Рыбы, олицетворяющие поток жизни, плывут направо. Вода, как и небо, изображена синим цветом

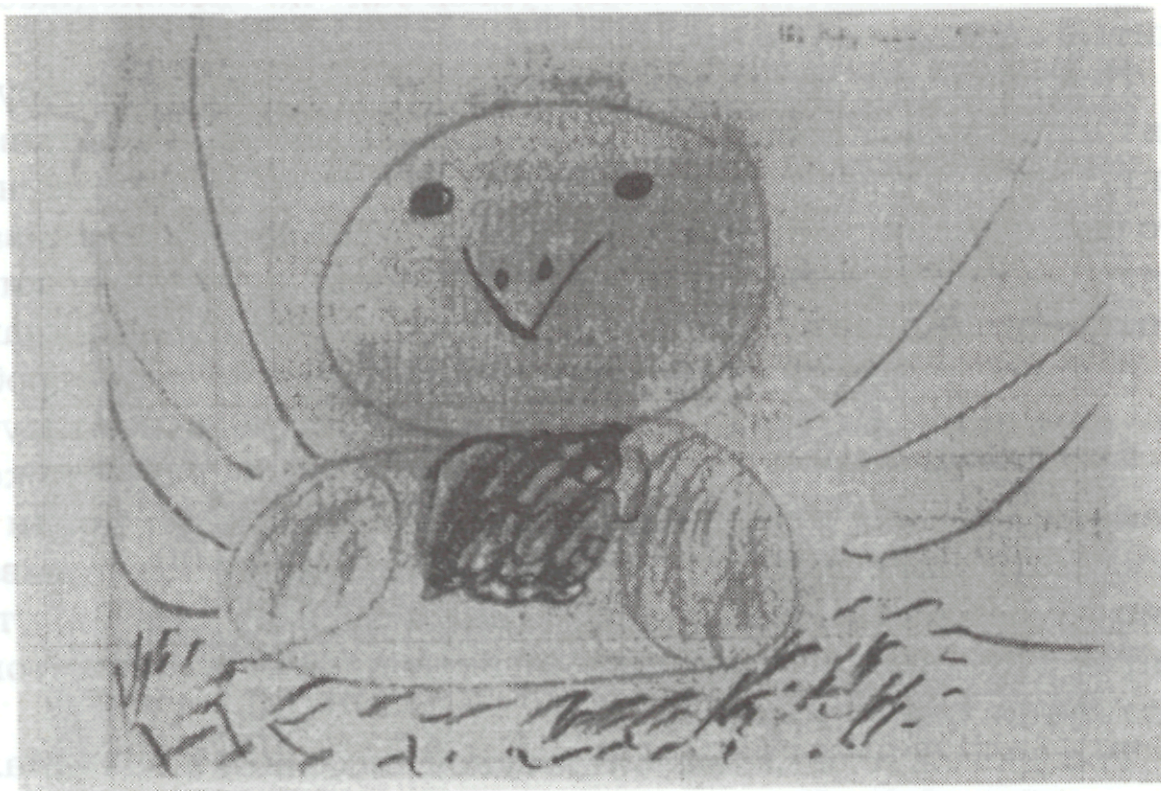


Рис. 5.9. Малиновка

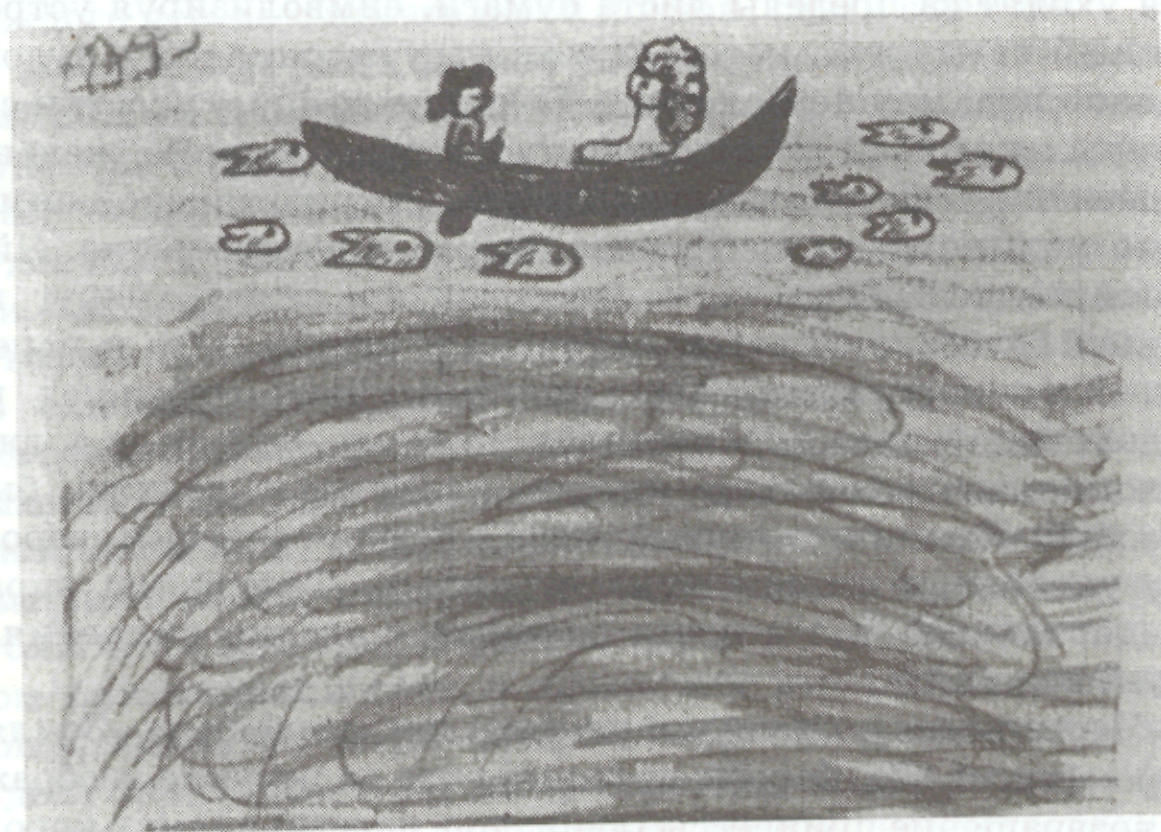
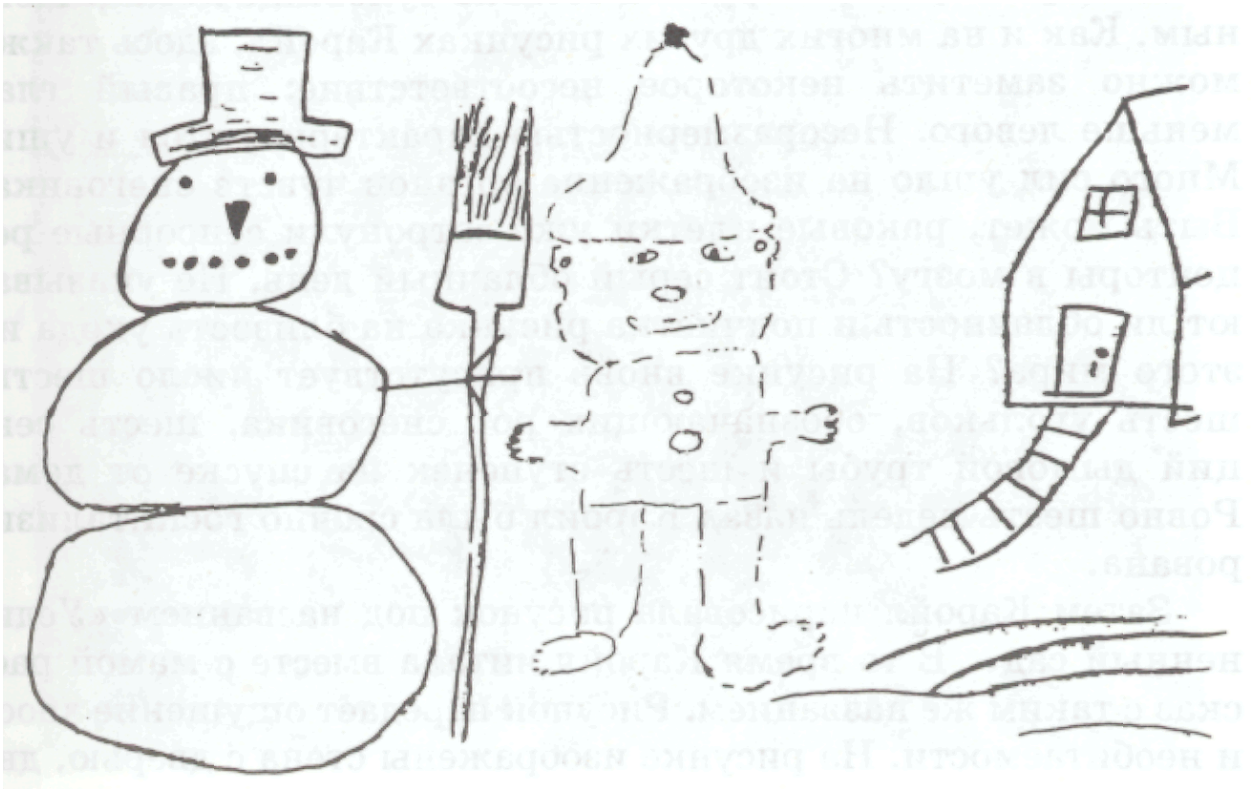


Рис. 5.10. Земля и море

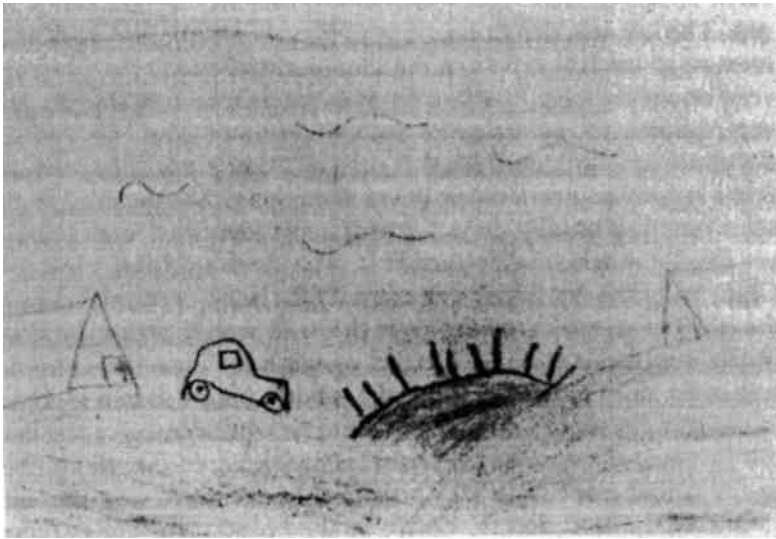


Коричневый (целительный, земной) цвет занимает более половины рисунка. Поверх коричневого нанесен золотисто-желтый цвет, символизирующий духовное (а не земное) исцеление. Живые существа — люди и рыбы — прозрачны, а прозрачность символизирует увядание жизни. В таком случае мы имеем дело с изображением «переправы через воды», которая, как это можно заметить во многих культурах, предшествует и сопровождает смерть.

Две недели спустя появился рисунок под названием «Медведь и снеговик» (рис.5.11), в котором была вновь затронута тема увядающей жизни. На изображение медведя ушла большая часть времени, поскольку понадобилось несколько раз подтирать контур, чтобы добиться достаточной легкости линий. Пришлось несколько раз стирать ластиком и снеговика, чтобы получилась достаточно большая голова. Разумеется, снеговик олицетворяет преходящее, так как ему суждено скоро растаять. Головы обеих фигур увенчаны головными уборами. На нижнем этаже дома отсутствуют окна, что свидетельствует о потребности подавить или

скрыть какое-то событие. Обе фигуры стоят в одинаковой позе, широко раскрыв руки и оставив туловище незащищенным. Как и на многих других рисунках Каройл, здесь также можно заметить некоторое несоответствие: правый глаз меньше левого. Несоразмерностью характеризуются и уши. Много сил ушло на изображение органов чувств снеговика. Быть может, раковые клетки уже затронули сенсорные рецепторы в мозгу? Стоит серый облачный день. Не указывают ли облачность и подчистка рисунка на близость ухода из этого мира? На рисунке вновь присутствует число шесть: шесть угольков, обозначающих рот снеговика, шесть секций дымовой трубы и шесть ступенек па спуске от дома. Ровно шесть недель назад Каройл была срочно госпитализирована.

Затем Каройл нарисовала рисунок под названием «Уединенный сад». В то время Каройл читала вместе с мамой рассказ с таким же названием. Рисунок передает ощущение хаоса и необитаемости. На рисунке изображены стена с дверью, два дерева с крепкими корнями, три маленьких цветка перед деревьями и девочка, которая, по-видимому, только что вошла в сад. На одежде девочки видны две пуговицы в форме сердечек. Место расположения пуговиц соответствует расположению двух кружочков на одежде медведя. Быть может, это свидетельствует о соединении воедино двух центров, физического и духовного, тогда как обозначенное пунктирной линией чудовище олицетворяло лишь духовный центр? Два дерева касаются неба и земли, символизируя объединение небесного и земного в саду. На рисунке изображены облака, но они не закрывают солнца. Левая рука девочки как-то странно свисает из рукава. Обе руки идут прямо от плеч, не сгибаясь в локтях. Очень неудобно держать руки в таком положении. Быть может, это указывает на трудность содержания тела в хорошем состоянии? Волосы и дверная ручка отличаются от других предметов более темным цветом. Быть может, прическа что-то скрывает? Прическу она нарисовала простым карандашом в той манере, в какой она обычно рисовала прическу персонажей, с которыми себя отождествляла. Правда, на этом рисунке прическа выглядит меньше, чем на других рисунках. Дверная ручка отчетливо видна, но Каройл сказала, что по всей стене растет плющ (символизирующий вечную жизнь, поскольку остается зеленым в самую суровую зиму) и поэтому дверь почти невозможно найти. Поскольку девочка намного



Риг. 5.12. Заход солнца

больше двери, ей пришлось приложить определенные усилия, чтобы проникнуть в сад через дверь. Но, оказавшись в саду, сможет ли она выбраться из него? Стена выглядит как барьер, отделяющий жизнь от смерти. Каройл готовится умереть, перейти на «другую сторону», откуда нет возврата в эту жизнь.

На одной из последних картин, написанных девочкой в больнице для своих родителей, изображены два отдельных дома, четыре птицы в небе и автомобиль, направляющийся к заходящему солнцу (рис.5.12). Рисунок получил название «Заход солнца» и поэтому наводит на мысль об окончательном переходе от жизни к смерти. Сознательное эго и тело девочки, символизируемое автомобилем, умирают (т.е. направляются к заходящему солнцу). Девочка покидает два своих дома в этом мире (дом, в котором живет ее семья, и дом, в котором разместилась больница) и вступает в сферу духа, которую символизируют птицы, парящие в небе. Она не только обрела душевный покой, но и убедилась в том, что те, кому она была небезразлична, ясно увидели, как этот покой проявился в символической и зримой форме. Две недели спустя, 30 января 1986 года. Каройл умерла.

Обсуждение

Хотя рассмотренные рисунки и были выполнены неизлечимо больным ребенком, тем не менее этот метод можно использовать в работе с детьми в иных критических ситуациях. В случае Каройл любовь родителей и других членов семьи, поддержка консультанта и возможность эмоциональной разрядки с помощью рисунков и обсуждений оказали девочке существенную помощь. Рисунки девочки запечатлели удивительно мало открытых проявлений раздраженности и жесточенности, хотя, по мнению Блубонд-Лангнер (1978) и Капенгейер (1980), проявления таких чувств относятся к числу типичных предметов изображения на рисунках госпитализированных детей с тяжелыми заболеваниями. В какой-то мере это можно объяснить предусмотрительностью родителей Каройл, обеспечивших эффективную разрядку раздражительности с помощью куклы для битья и места, где можно громко кричать. Дальнейшие исследования рисунков тяжелобольных детей за пределами больничной обстановки могут принести неоценимую пользу.

При использовании изобразительных средств необходимо руководствоваться определенными принципами. К работе подопечных необходимо относиться с уважением, не прибегая к критическим замечаниям. Проведение обсуждений от третьего лица помогает понять происходящее и снижает уровень опасности осознания чувств. Право на осуществление интерпретации принадлежит только консультанту, однако при необходимости установить любую связь с содержанием рисунка интерпретация должна быть достаточно гибкой, чтобы предоставить ребенку возможность реагировать в самом широком диапазоне.

Использование рисунков может принести неоценимую пользу в работе врачебного персонала и консультантов больниц (особенно при наличии у больных психогенных реакций), школьных учителей и консультантов. Обсуждение результатов доставляет утешение огорченным членам семьи больного ребенка и вносит качественные изменения в модели семейного общения на протяжении последних недель его жизни.

Способность консультанта интерпретировать содержание детских рисунков находится в прямой зависимости от объема его знаний в области психологии и символизма. И тем не менее забота о ребенке и стремление непредвзято относиться к его мнению позволяют многим консультантам оказывать эффективную помощь детям в их странствиях по жизни.

Глава 6

Земля, огонь, вода и солнце: архетипические методы преподавания изобразительного искусства в школе

Как консультантов и преподавателей изобразительного искусства, работающих в государственной системе школьного образования, нас тревожит то чувство разочарования, которое вызывают у многих школьников уроки изобразительного искусства при переходе в старшие классы. Многие маленькие дети любят механически рисовать и чертить, однако по мере взросления они утрачивают естественную способность наслаждаться процессом рисования, причем у многих из них формируется критическое, опасливое отношение к занятиям изобразительным искусством и процессу рисования.

Мы рассмотрим традиционные программы преподавания изобразительных искусств, в которых приоритет отдан технической стороне, и роль этих программ в формировании негативных переживаний. Существует какое-то упущение в работе с детьми, которые испытывают неприязнь к урокам рисования и ограничиваются на занятиях изображением стереотипных образов. Нас интересует, способны ли некоторые методы терапевтического применения изобразительного искусства помочь учащимся преодолеть свои страхи, наслаждаться процессом рисования и создавать оригинальные работы.

Преподавание изобразительного искусства

Истоки

Рисование стало одним из предметов преподавания в американских школах еще в семидесятых годах XIX века. Высокая оценка роли изобразительного искусства в воспитании детей нашла отражение в школьных программах в начале XX века. И тем не менее детское творчество стали рассматривать как подлинную форму искусства лишь в тридцатых годах XX века. Идеи американского философа и педагога Джона Дьюи (тридцатые годы) и педагога Виктора Ловенфельда (сороковые и пятидесятые годы) заложили фундамент современного мышления в области преподавания изобразительного искусства.

Дьюи полагал, что преподавание изобразительного искусства должно освободить творческую энергию детей и сделать их активными участниками творческого процесса. Благодаря работам Дьюи и других педагогов детское искусство стали рассматривать не просто как неадекватное отражение мира взрослых, а как одну из полноценных форм искусства.

Ловенфельд обратил внимание на психологические аспекты преподавания изобразительного искусства. Он рассматривал преподавание изобразительного искусства как некий процесс, средство к достижению цели, которая, по его мнению, заключалась в развитии индивида. Его идея о том, что развитие детского искусства имеет типичный и предсказуемый характер, сыграла важную роль в освобождении детей от неоправданных ожиданий взрослых. Подчеркивая важное значение творческого аспекта занятий изобразительным искусством для здорового психологического развития, Ловенфельд полагал, что преподавание изобразительного искусства невозможно отделить от терапии с использованием средств такого искусства, и призывал преподавателей рисования использовать подход, который он назвал «терапевтическим преподаванием изобразительного искусства» (Chapman, 1982; Drachnik, 1976; Ловенфельд в работе Michael, 1982).

В последнее десятилетие многие преподаватели изобразительного искусства подвергли пересмотру цели и методы образования в области изобразительного искусства. При этом они вновь обратились к научным работам Дьюи и Ловенфельда. Их идеи нередко использовались для поддержки усилий, направленных на превращение преподавания изобразительного искусства в более значимую и творческую сферу исследования.

Цель

Согласно Ловенфельду, основная цель образования в области изобразительного искусства должна заключаться в развитии способности ребенка чутко воспринимать свою сущность и мир. Развитие такой восприимчивости поможет ребенку стать полезным членом общества. Одну из важнейших задач в области преподавания изобразительного искусства он видел в развитии естественных творческих способностей ребенка (статья Ловенфельда в работе Микаэля, 1982).

По мнению С. Робертсон (1982), цель образования в области изобразительного искусства заключается не в том, чтобы сделать учащихся художниками, а в том, чтобы предоставить им возможность включиться в деятельность, которая позволит им пройти все слои своей личности и расширить горизонты своего опыта.

С точки зрения преподавателя изобразительного искусства Г. Триттена (1964), образование в области изобразительного искусства должно помочь детям приобрести опыт, упорядочить его и выразить с помощью ясно очерченных образов. Он полагает, что в изобразительном искусстве проявляется стремление детей ассимилировать свои переживания и научиться ими управлять.

Известная преподавательница изобразительного искусства Л. Чапмен полагает, что хорошее образование в области изобразительного искусства позволит детям стать «образованными членами демократического общества» (Charman, 1982, стр.38). Такое образование позволит молодым людям понять искусство как часть их культурного наследия и использовать образование для определения роли искусства в их жизни. Занятия изобразительным искусством предоставляют детям возможность развить общие дарования и взгляды, которые могут пригодиться им в дальнейшей жизни, независимо от того, свяжут они свою профессиональную деятельность с искусством или нет.

Современные проблемы

Существует ряд вопросов, составивших предмет многолетних споров в области преподавания изобразительного искусства. К числу этих вопросов относятся: роль преподавателя изобразительных искусств, важность обучения учащихся техническим приемам и значение предмета изображения.

Роль преподавателя. Преподаватель обязан создать ненавязчивую атмосферу, позволяющую детям снять напряжение своих защитных механизмов, свободно самовыразиться и в то же время относиться с уважением к окружающим (Pine, 1975). Чапмен рекомендует преподавателям изобразительного искусства расширять познания учащихся в области искусств за пределами их творческих способностей. Поэтому к числу задач, стоящих перед преподавателем, она относит составление программы, предусматривающей проведение разнообразных занятий в классе и на открытом воздухе и предоставление возможности выставлять и обсуждать законченные работы.

Согласно Робертсон (1982), роль преподавателя заключается в том, чтобы помочь каждому индивиду развить свой собственный язык самовыражения в искусстве. Этот процесс требует от преподавателя незаурядной чуткости. Преподаватель должен знать, в какой момент необходимо объяснить учащимся новые технические приемы, обратить их внимание на произведения мастеров или предоставить им возможность создавать свои собственные работы.

Существует момент, когда некоторые дети затрудняются в самовыражении и поэтому ограничиваются изображением повторяющихся, стереотипных образов. Выбор преподавателем способа решения этой проблемы может надолго изменить отношение ребенка к искусству. Эта проблема составила предмет исследования для многих педагогов.

В защиту стереотипных образов выступил Крамер (1975), который был преподавателем рисования и психотерапевтом. Он отметил, что стереотипные образы помогают ребенку блокировать эмоциональный подъем, который нередко сопутствует творческой деятельности, и таким образом сохранять душевное равновесие. Роль учителя состоит отнюдь не в освобождении ребенка от этих торможений. Напротив, он должен «помочь хаотической фантазии превратиться в творческое воображение и возродить атрофированную способность к наблюдению и самонаблюдению» (стр.40).

Ловенфельд предостерегает от опасностей, связанных с отвлечением внимания ребенка от стереотипа, поскольку такое отвлечение может вызвать у ребенка ощущение неуверенности и разочарования (см. работу Микаэля, 1982). Вместо этого он рекомендует преподавателям трансформировать стереотип в нечто живое и значимое для ребенка. Так, преподаватели

могли бы придать большую живость и яркость тем переживаниям, которые ребенок старается изобразить на рисунке, расспрашивая его об этих переживаниях или, если это возможно, помогая ребенку в отыгрывании переживаний в безопасной обстановке. Робертсон (1982) полагает, что ребенку можно предоставить для работы различные материалы или помочь ему внимательно рассмотреть новые грани предмета изображения.

Черчилль (1971) рассматривает несколько способов преодоления препятствий на пути к творческому самовыражению. Вообще говоря, преподаватель должен поощрять экспериментирование и индивидуальные различия в стиле самовыражения. Кроме того, он должен обеспечить разнообразие непосредственных впечатлений. Непосредственные наблюдения из реальной жизни или обучение определенному техническому приему нередко помогают ребенку освободиться от власти стереотипов. Если ребенок постоянно занимается копированием, преподаватель может предложить ему использовать скопированные образы в воображаемом контексте.

Роль *технических приемов*. Объем обучения детей техническим приемам составляет предмет многих дискуссий в области преподавания изобразительных искусств. На одном конце спектра мнений помещаются программы, в которых приоритет полностью отдан последовательному изучению технических приемов, а на другом конце помещаются программы, предусматривающие, в дополнение к обучению техническим приемам, обеспечение разнообразных возможностей для творческого, имагинативного самовыражения.

Чапмен (1982) весьма критически относится к тем, кто считает преподавание изобразительного искусства детям ненужным и потенциально опасным. По ее мнению, маленькие дети обладают врожденной художественной способностью. Однако проблема развития художественного мастерства приобретает остроту в четвертом классе, когда уверенность детей в своей способности создавать художественные произведения идет на убыль. Изучение технических приемов помогает детям почувствовать себя более компетентным, что, по мнению Чапмен, укрепляет их веру в свои силы.

В отличие от Чапмен с ее критическим отношением к программам, в которых недооценивается роль технических приемов, Робертсон (1982) настроенно относится к программам, преувеличивающим значение таких приемов. Она

полагает, что техническим приемам необходимо обучать не ради приемов как таковых, а для облегчения творческого процесса. По мнению Робертсон, знание техники живописи и отсутствие содержания в картинах не содействуют достижению общего блага. Робертсон стремится найти равновесие между техническими приемами и тем, что они помогают выразить. Она считает, что программы обучения изобразительным искусствам должны предусматривать чередование между свободным выражением спонтанных чувств и упражнениями, направленными на изучение различных средств и совершенствование технических приемов.

С точки зрения Триттен (1964), технические приемы служат средством к достижению цели. Изучение технических приемов оправдано тогда, когда оно побуждает ребенка к творчеству и самовыражению и помогает укрепить уверенность в своих способностях. Согласно Чамперноуну (1971), изучение технических приемов может оказать существенную помощь в тех случаях, когда дети не обладают техническими навыками в самовыражении.

Роль предмета изображения. Различия в подходах к предмету изображения группируются вокруг того значения, которое придают процессу выражения внутреннего мира ребенка с помощью искусства. Большинство педагогов рекомендуют детям обратиться к внешнему миру, чтобы найти там источник образов для своего искусства. Триттен (1964) принадлежит к числу тех педагогов, которые полагают, что достичь реального успеха в искусстве можно только тогда, когда предмет изображения служит ключом к пониманию внутреннего мира ребенка и способен стимулировать его творчество.

Робертсон (1982) придавала предмету изображения настолько важное значение, что посвятила ему целый ряд исследований. Она полагала, что некоторые предметы вдохновляют детей на создание произведений искусства, способных пробуждать запомнившиеся или навязчивые чувства. Робертсон установила, что некоторые темы вызывают у художника состояние напряженной сосредоточенности и ощущение глубокого удовлетворения своим произведением. Эти архетипические темы неподвластны времени и обеспечивают «иерархическое возвращение к своей сущности» (стр.89).

Предмет изображения должен заинтересовать ребенка и привести к новому синтезу. При создании произведений искусства «...мы сталкиваемся с загадкой нашей сущности, которая

формируется в процессе формирования материальных вещей и воссоздается в каждом акте творения» (Robertson, 1982, стр.107).

Критика современных методов

В области преподавания изобразительного искусства существует такое разнообразие несходных подходов, что некоторые из них были подвергнуты строгой критике. На основе критических работ были разработаны альтернативные программы, воплотившие в себе широкий спектр различных подходов.

В своей работе (1975) Крамер исследовала «ложное понимание задачи в области преподавания изобразительного искусства». По ее мнению, потребность в легковыполнимых предписаниях и страх перед непредсказуемыми увели многих педагогов от выполнения задач, направленных на стимулирование творческой деятельности, и привели к так называемой «псевдохудожественной деятельности» (стр.37). Вместо внимательного изучения кая-сдого средства выражения художника, детей вкратце и поверхностно знакомят с множеством различных технических приемов. Новизна слишком часто подменяет глубину переживания и познания.

Л. Чапмен (1982) относится к числу известных критиков современных методов преподавания изобразительного искусства в государственных школах Америки. Она осуждает преподавателей изобразительного искусства за то, что они предлагают учащимся «простой и легкий» путь к овладению искусством, который не требует от них умений, знаний, усилий и времени и таким образом способствует формированию представления об искусстве как о легкомысленном занятии. Чапмен критикует многих педагогов, которые сводят образование в области изобразительного искусства к простому изготовлению произведений искусства. По мнению Чапмен, создание произведения искусства составляет лишь один из аспектов образования в области изобразительных искусств. Кроме того, она возражает против объединения изобразительного искусства с другими предметами, поскольку такое объединение выхолащивает изучение искусства.

Альтернативы

Программы, предложенные Л. Чапмен и С. Робертсон, существенно отличаются от подходов, в адрес которых были направлены вышеприведенные критические замечания. Хотя

существует ряд и других альтернативных программ, тем не менее программы Чапмен и Робертсон действительно позволяют сделать преподавание изобразительного искусства более содержательным .

Чапмен полагает, что изобразительное искусство необходимо изучать, и поэтому разработала комплексный учебный план «Откроем искусство» для школьников начальной школы. В настоящее время ее идеи получили распространение в некоторых американских школах и представляют одно ИЗ важнейших направлений в области преподавания изобразительного искусства.

Согласно программе Чапмен, дети изучают искусство с двух точек зрения — творца и зрителя. В процессе осознания своего художественного наследия и роли искусства в обществе они рассматривают общественно-исторические аспекты искусства. На занятиях дети расширяют круг своих познаний и впечатлений, совершенствуя техническое мастерство, которое позволяет им осуществить самовыражение. Один год занятий изобразительным искусством по программе Чапмен позволяет детям приобрести много новых впечатлений. В процессе овладения техническими приемами, применяемыми в живописи, рисовании и скульптуре (с использованием цвета), дети знакомилась с различными формами и стилями изобразительного искусства, начиная с каменного века и по сей день.

Как и Чапмен, Робертсон (1982) считает, что преподавание изобразительных искусств должно происходить в более широком диапазоне знаний и впечатлений, охватывающих прошлое, настоящее и будущее. Но в отличие от Чапмен, Робертсон делает упор на ином моменте. Она рассматривает преподавание изобразительного искусства в контексте мира, в котором царит смятение и развитие человеческой души не имеет первостепенного значения. Она полагает, что искусство должно служить средством, с помощью которого индивид может найти путь к своему центру, и поэтому преподаватели изобразительного искусства обязаны облегчить этот процесс. На ее занятиях по изобразительному искусству процесс выполняет роль пути, а не конечного продукта, поскольку она помогает детям добраться до своей сущности, чтобы найти способ значимого самовыражения.

Робертсон подбирает для изображения темы, соответствующие жизненным впечатлениям и стремлениям ее учеников.

Поскольку Робертсон считает, что основу любого искусства составляет чувство, она планирует физическую деятельность детей так, чтобы они более полно прочувствовали то, что они стараются выразить. Таре, в английском шахтерском городке Робертсон вместе с пятнадцатилетними мальчиками из семей рабочих осуществила план, предусматривавший использование в классе модели шахты. Шахта была выбрана в качестве предмета изображения потому, что, как выяснилось из беседы с мальчиками, они собирались после окончания школы стать шахтерами. Перед тем как приступить к рисованию и лепке по данной теме, дети попытались смоделировать те ощущения, которые испытывает человек во время пребывания в шахте. Для этой цели ученики стали ползать по темному узкому тоннелю, который они построили в классе. Ползание по тоннелю позволило детям расширить круг впечатлений и чувств, которые были использованы ими в процессе самовыражения с помощью изобразительного искусства.

Чапмен и Робертсон стремятся расширить границы преподавания изобразительного искусства и помогают детям сформировать свое отношение к искусству в контексте окружающего мира. Но, как свидетельствует приведенный пример, Робертсон идет дальше в своем стремлении помочь детям использовать внутренние ресурсы и таким образом обогатить свои произведения. Идеи Робертсон побудили нас приступить к настоящему исследованию.

Метод

При проведении исследования детей из начальных школ попросили отреагировать с помощью изобразительных средств на четыре архетипические темы — земля, огонь, вода и солнце. Методы предварительной беседы и направленного воображения применялись, чтобы помочь детям включиться в творческий процесс. Предложенные темы дети интерпретировали с помощью изображений на бумаге, которые затем рассматривались и обсуждались всем классом.

Цели исследования. Программа исследования предусматривала углубление восприятия искусства со стороны учащегося и учителя с помощью поощрения детей к участию в творческом процессе, который позволил им выразить личное отношение к основным элементам своей жизни и жизни человечества на протяжении всей истории его существования.

Чтобы помочь детям сформировать свои собственные представления, не полагаясь на стереотипы и копии изобразительного искусства, была создана обстановка доверия и безопасности, в которой любое искреннее проявление находило доброжелательный отклик. Кроме того, программа предусматривала обеспечение свободы самовыражения вместо развития навыков и умений и предоставление учителю возможности глубже проникнуть в эмоционально-психологическое состояние учащихся.

Контингент и методика отбора. Для участия в настоящем исследовании был отобран контингент из 95 учащихся 4–7 классов. Они числились в трех различных начальных школах, которые в дальнейшем будут именоваться как школа А, школа Б и школа В. Выбор пал на эти школы потому, что они расположены в различных районах Ванкувера (Канада) с различными типами населения. Предполагалось, что при анализе результатов этот фактор позволит сделать ряд интересных сопоставлений. В семьях детей из школы А было по одному родителю. В семьях учеников из школы Б было по два родителя. В школе В были специальные классы, в которых учились трудные дети в возрасте от 9 до 12 лет.

На работу с каждым классом отводилось различное время. Один класс работал со всеми четырьмя темами, а остальные с одной или двумя. Период непрерывной работы по каждой теме составил 80 минут (т. е. два урока по изобразительному искусству), которые позволили реализовать все стадии программы. Занятия с учениками проходили в течение двухлетнего периода. Первый год был посвящен работе с учениками из 6–7 классов и из специальных корректирующих классов. Следующий год ушел на работу с остальными двумя классами. При работе с несколькими темами занятия проводились с интервалом в одну неделю.

Выбор тем. Выбор подходящих тем имел решающее значение для успешной реализации программы исследований. Темы должны были соответствовать культурной среде всех детей и вызывать появление богатых ассоциаций и образов. С. Робертсон считает, что существует ряд универсальных, архетипических тем, способных вызывать глубокие ассоциации и вдохновлять художника на создание произведений, затрагивающих глубины человеческой души. Под влиянием этих идей мы выбрали четыре темы — земля, огонь, вода и солнце, — которые всегда играли значительную роль в жизни всех народов.

Предполагалось, что такой выбор будет способствовать формированию образов, поскольку все дети были знакомы с упомянутыми элементами.

Материалы. Для реализации программы были использованы лишь самые необходимые принадлежности художника: бумага, цветные карандаши, мелки и пастель. Краски и кисти обеспечивали большую свободу выбора и самовыражения. Все материалы, кроме кистей, были выданы детям перед официальным началом реализации программы, чтобы не прерывать поток образов. Кисти таили в себе слишком большое искушение для детей, которые любят вертеть в руках различные предметы, и поэтому их выдали детям, когда настало время приступить к работе.

Реализация

Стадия 1: стимулирование путем обсуждения

Реализация программы исследования началась с обсуждения в классе, направленного на стимулирование и сосредоточение детского воображения. Детям задали ряд вопросов: «В чем заключается творчество? Как пользоваться своим воображением? Как выглядит креативно-имагативное произведение искусства?» Задача обсуждения заключалась в том, чтобы помочь детям использовать свое воображение и сосредоточиться на своих реакциях, а не на ожиданиях своих одноклассников и учителя. При дальнейшей работе с другими темами в начале занятия было достаточно лишь напомнить о необходимости пользоваться своим воображением.

После обсуждения на доске писали название темы — земля, огонь, вода или солнце. Затем детей просили рассказать всему классу об ассоциациях, возникающих в их сознании. Такие сообщения составили важную часть обсуждения, и поэтому задача учителя заключалась в выявлении максимального числа ассоциаций и образов.

Стадия 2: релаксация и направленное формирование образов

В конце обсуждения учитель обобщил все точки зрения. Затем детей попросили закрыть глаза, опустить голову на грудь и прислушаться к словам учителя, которые он произносил, расхаживая по классу, чтобы стимулировать релаксацию

и активизировать формирование образов по выбранной теме. Слова произносились медленно, спокойным голосом.

Если у некоторых детей глаза оставались открытыми, учитель говорил, что иногда бывает страшно закрыть глаза, и поэтому понадобится немного времени, чтобы успокоиться и закрыть глаза. Далее учитель говорил детям, что их никто не принуждает закрывать глаза, но если они закроют глаза, то это поможет им отключиться от всех посторонних мыслей и чувств, сосредоточиться на внутреннем и позволит образам сформироваться в их сознании. При стабилизации релаксации у большинства детей учитель применил метод направленного формирования образов по каждой теме (см. ниже). После окончания направленного формирования образов учитель перешел к следующей стадии.

Стадия 3: работа над рисунками

Когда в сознании детей сформировались образы, дети открыли глаза и нарисовали эти образы на листах бумаги, разложенных перед ними. Детям порекомендовали воздержаться от обсуждения своих рисунков с одноклассниками и разглядывания чужих рисунков, пока не будет закончена эта часть работы. Эта рекомендация помогла учащимся с низким уровнем мотивации и уверенности в себе избежать слишком сильного влияния мнений своих одноклассников и выразить свои собственные представления. На этой стадии учитель ходит по классу и оказывает помощь учащимся в работе.

Если кто-нибудь из детей не знает, как приступить к работе, его просят еще раз закрыть глаза и поразмышлять о сказанном во время занятий направленным формированием образов до тех пор, пока какой-нибудь образ не приобретет ясные очертания. Если ребенок спрашивает, хорош ли его рисунок, учитель, в свою очередь, задает ему вопрос, удовлетворен ли он (ребенок) своим рисунком, и на этом их разговор заканчивается. Если же ребенок не удовлетворен своим рисунком, тогда учитель спрашивает его, какие изменения нужно внести в рисунок, чтобы ребенок испытал удовлетворение от своей работы. Учитель делает все возможное, чтобы учащийся сосредоточился на своих проблемах и поверил в свои силы, вместо того чтобы добиваться одобрения учителя.

Стадия 4: просмотр и обсуждение результатов работы

После окончания работы над рисунками детям была предоставлена возможность взглянуть на работы одноклассников. Они либо оставляли свои работы на столах и ходили по классу, разглядывая рисунки одноклассников, либо по очереди поднимали свои рисунки, чтобы весь класс мог рассмотреть рисунок каждого ученика. В обоих случаях детей просили высказать свое мнение о рисунках. Во время обсуждения рисунков учитель обращал внимание на те замечания учащихся, в которых учитывался широкий спектр возможных интерпретаций, и поощрял тех учащихся, которые дали необычную интерпретацию предложенной теме. Таким образом учитель помогал детям поверить в свои силы и смело выражать свои взгляды, которые отличались от взглядов друзей.

Оценка

Оценка реализации программы осуществлялась в два этапа. Во-первых, на каждой стадии оценивались реакции учащихся на каждую тему. Затем результаты оценок сопоставлялись с учетом особенностей темы и класса.

Метод анализа. Анализ содержит два компонента: субъективный и объективный. Субъективная оценка формировалась в процессе проверки рисунков, распределения их по категориям с учетом содержания и определения художественного достоинства. Основу субъективной оценки составили многолетний опыт работы учителя рисования и профессиональная подготовка консультанта. После распределения рисунков по категориям процесс оценки приобрел более объективный характер (см. ниже).

Реакция учащихся на каждой стадии реализации программы. На каждой из четырех стадий реализации программы исследования производилась оценка реакций учащихся с целью определения степени их участия в творческом процессе. При этом учитывались такие факторы, как проявление интереса и энтузиазма во время первоначального обсуждения, готовность учащихся к релаксации и выполнению упражнений по направленному формированию образов, точка сосредоточения энергии учащихся на стадии создания художественного произведения (свой собственный рисунок или

рисунки друзей) и их интерес к обсуждению рисунков, сделанных одноклассниками.

Реакция учащихся на предложенные темы. При оценке реализации программы важно было установить, заинтересовали предложенные темы учащихся или нет вызвали эти темы эмоциональную реакцию или нет, и какие темы вызвали у учащихся больше чувств, чем другие. Чтобы помочь ответить на эти вопросы, понадобилось распределить полученные изображения по группам. Для описания способов интерпретации предложенных тем были определены 4 группы: «позитивная», «негативная», «амбивалентная» и «нейтральная».

К позитивной группе относились изображения, в которых подчеркивались животворные, исцеляющие, благотворные и приятные особенности предмета изображения. Негативная группа включала в себя деструктивные, травмирующие и болезненные характеристики предмета изображения. Изображения с позитивными и негативными характеристиками были включены в амбивалентную группу. Изображения без ясно выраженного аффекта были помещены в нейтральную группу.

Каждый рисунок рассматривался и помещался в наиболее подходящую группу с учетом предмета изображения, его стиля, вызванных им чувств и высказанных учащимся замечаний по поводу своего рисунка.

Оценивалось также и художественное достоинство каждого рисунка. Рисунок считался «удачным», если характеризовался высоким уровнем творчества, исполнения или образности. Изображения распределялись по двум группам: «оригинальной» и «стереотипной или подражательной». К последней группе относились изображения, которые характеризовались механическим воспроизведением, зависимостью от предыдущих форм, отсутствием индивидуальности и заимствованием

У ДРУГИХ детей.

После распределения рисунков по группам был определен численный и процентный состав каждой группы, который затем был использован для сопоставления полученных результатов. Для определения наиболее общих изображений по каждой теме был составлен перечень предметов, выбранных каждым классом, причем каждое повторение предмета отмечалось одним баллом. Этот перечень позволял легко определить предметы, на которые чаще всего падал выбор.

Результаты

Стадия 1: предварительное обсуждение

В каждом классе были дети, которые понимали смысл использования своего воображения и творческих способностей. Их объяснения помогли нам определить наши концепции и для остальных учащихся. Кроме того, они помогли классу понять, в чем состоят наши ожидания, а именно то, что учащиеся должны сосредоточиться на создании своих собственных изображений. Во всех классах учащиеся с энтузиазмом обсуждали ассоциации, которые возникли у них по поводу архетипических тем, и неизменно высказывали много оригинальных идей.

Стадия 2: релаксация и направленное формирование образов

С каждым новым занятием большинство учащихся заметно повышало уровень релаксации и более точно выполняло рекомендации учителя. Некоторые дети испытывали беспокойство, когда держали глаза закрытыми. В каждом классе было несколько учеников с такими проблемами, причем в старшем классе их было больше. При работе со второй темой старшие ученики держали себя более уверенно, когда они держали глаза закрытыми.

Стадия 3: работа над рисунками

К тому времени, когда после релаксации и направленного формирования образов детей просили открыть глаза, в сознании большинства детей появились образы, которые они были готовы запечатлеть на листах бумаги. И тем не менее на этой стадии в каждом классе находилось 1 — 2 ученика, которым «ничего не приходило в голову». В старших классах (6—7 классы) таких учеников было больше. Им предлагали расслабиться, закрыть глаза, поразмыслить о тех образах, которые проходили им в голову при использовании направленного воображения, и выбрать из них тот образ, который они наиболее отчетливо представляли. Для каждого из этих учащихся достаточно было повторить рекомендации, чтобы они приступили к работе.

Старшие дети больше нуждались в поддержке, чем младшие, и поэтому их заверяли в том, что их работа «вполне приемлема». Некоторых из учеников 6—7 классов беспокоило то,

что к концу работы над рисунком первоначальные изображения превращались в нечто иное. Мы обсудили особенности творческой деятельности, в которой такая трансформация часто происходит тогда, когда мы расслабляемся и выражаем наше внутреннее состояние. При этом нам иногда приходится позволять творческому процессу протекать самостоятельно. В таких случаях мы не должны испытывать разочарования. Напротив, мы должны постараться по достоинству оценить конечный результат в его новом виде.

Иногда на занятиях по рисованию соседи по парте рисуют весьма похожие рисунки. Случаи подражания или влияния со стороны соседей имели место в каждом классе, но ограничивались лишь несколькими учащимися.

При сопоставлении выборочных реакций каждого класса мы установили, что в целом отношение учащихся к занятиям характеризовалось позитивностью и энтузиазмом. Как только начинался урок рисования, дети умолкали и приступали к сосредоточенной работе.

Учащиеся младших классов (4—5 классы) легче включались в выполнение задания, чем старшие ученики, которым необходимо было затратить больше времени, чтобы успокоиться, особенно при работе над первой темой. Когда они все-таки успокаивались, процесс рисования доставлял им удовольствие.

Младшие ученики были менее скованными и более спонтанными в самовыражении, чем ученики старших классов. Ученики школы Б (т. е. дети с наиболее стабильной домашней обстановкой) более уверенно приступали к занятиям, чем другие дети. Эти учащиеся работали с большими увлечением и быстротой, чем учащиеся других классов.

Стадия 4: просмотр и обсуждение результатов работы

Эта стадия составила чрезвычайно важную часть процесса исследования. Учащиеся ходили по классу, рассматривая работы других учащихся, или по очереди демонстрировали всему классу свои работы, сопровождая их пояснениями. Независимо от способа просмотра работ, все дети выказали большой интерес к работам своих одноклассников и признательность за широкий спектр интерпретаций. Сознание, что все интерпретации находят положительную оценку, позволило детям избавиться от чувства скованности. Особенно это относится к тем учащимся,

которые не были уверены в достоинствах своих работ. В работе над следующими темами эти учащиеся чувствовали себя более уверенно.

Конкретные темы и направленное воображение

Земля

ВСТУПИТЕЛЬНАЯ БЕСЕДА

Сегодня мы будем размышлять о земле. Что приходит вам на ум, когда вы думаете о земле?.. Подумайте о двух значениях слова «земля» — мир и грязь, почва. Теперь закройте глаза. Я буду беседовать с вами об образах, связанных с землей, время от времени останавливаясь, чтобы дать возможность вашему воображению отправиться в странствие.

РЕЛАКСАЦИЯ И НАПРАВЛЕННОЕ ВООБРАЖЕНИЕ

Положите головы на руки или на парты. Определите свое внутреннее ощущение. Немного подвигайтесь, чтобы устроиться поудобнее. Теперь обратите внимание на свое дыхание... сделайте вдох и выдох. Необходимо немного замедлить дыхание... медленно вдыхайте и медленно выдыхайте. Вы чувствуете, как вами овладевает чувство глубокого покоя и расслабления... Теперь, когда вы успокоились и расслабились, вы обрели способность вслушаться в мой голос.

Вам всем приходилось иметь дело с землей. Когда мы отправимся в воображаемое путешествие, некоторые впечатления, быть может, покажутся вам знакомыми. Вам, вероятно, удалось побывать в различных странах мира или видеть их по телевизору или в кино. Представьте себе, что вы находитесь в пустыне. Оглянитесь вокруг. Посмотрите на сухой песок. Прислушайтесь к звукам. Что ощущает ваша кожа? Теперь представьте, что вы находитесь в джунглях. Здесь очень высокая влажность; вас окружает зеленая стена. А теперь вы очутились в холодной Арктике. Вокруг вас только лед и снег. Теперь мы отправимся высоко в горы. Что вы видите? А теперь мы отправимся вглубь, к центру Земли. Что вы чувствуете? Что вы видите вокруг себя? Теперь мы отправимся к поверхности Земли, чтобы повнимательнее рассмотреть почву. Вы видите, как что-то движется в почве? Как пахнет почва? Какова она на ощупь? Что-нибудь растет в

почве? Быть может, вы уже посадили сад. Я уверен, что вам всем приходилось увязать или даже кататься в грязи. Быть может, вам доводилось ощущать как содрогаются поверхность Земли во время землетрясения, или видеть, как она трескается.

Подумайте о том, что вам больше всего нравится и не нравится в земле. У вас, быть может, уже появились какие-то фантазии по поводу земли. Пусть все эти образы свободно проносятся через ваше сознание, и если какой-нибудь образ привлечет ваше внимание, постарайтесь сосредоточиться на нем. Как только вы ясно представите себе этот образ, откройте глаза и дайте ему возможность перейти на лист бумаги.

Реакция на тему

Тема земли вызвала появление сильных позитивных (54 %), негативных (21 %) и амбивалентных образов (19 %). К числу общих образов относятся вулканы и взрывы земли. Интересно отметить, что младшие школьники (9 —10 лет) нарисовали Землю так, как она выглядит с воздуха или из космоса. С художественной точки зрения большинство рисунков были признаны удачными и оригинальными. Два рисунка были отнесены к разряду стереотипных. Трое учеников заимствовали изображения друг у друга. По поводу земли у младших учеников возникли более глубокие и позитивные ассоциации, чем у старших. Реакции многих старших ребят носили амбивалентный характер.

Огонь

ВСТУПИТЕЛЬНАЯ БЕСЕДА

Сегодня мы будем размышлять об огне. Что приходит вам на ум, когда вы думаете об огне? Что представляет собой огонь? Откуда он возникает?

РЕЛАКСАЦИЯ И НАПРАВЛЕННОЕ ВООБРАЖЕНИЕ

Для того чтобы включить ваше воображение в работу, вам необходимо сесть поудобней, закрыть глаза и приступить к медленному дыханию... вдох... выдох... вдох... выдох...
Теперь я хочу, чтобы время повернулось вспять и доставило вас в прошлое. Представьте себе, что вы первые люди на Земле. Вы только что вперьвые увидели огонь. На что походит огонь? Какие чувства он вызывает у вас? Что

делают и чувствуют окружающие вас люди? Для какой цели вы используете огонь? Для освещения, отопления, приготовления пищи или защиты от диких зверей? Оглянитесь вокруг. Нет ли поблизости вулканов? Не выплескивается ли из них вещество, похожее на огонь? Какие истории вы можете рассказать о волшебстве огня?

Пусть в вашем сознании проносятся картины, как на киноэкране. Теперь время начинает двигаться вперед и доставляет вас в день сегодняшней. Картины плывут по экрану, и вы начинаете размышлять о роли огня" в современном мире... Вам, быть может, доводилось разводить костер на бивуаке. Вы чувствуете запах сосисок, которые разогреваются на костре. Прислушайтесь к звукам, которые издает костер. Я уверен, что каждому из вас, по-настоящему продрогнув от холода, доводилось тесниться у бивуачного костра. Представьте себе, что именно в такой ситуации вы сейчас оказались. Что вы чувствуете в темноте, вдруг заметив, что кто-то зажег спичку или включил фонарь, чтобы осветить ваш путь? Вам, быть может, доводилось видеть огромные костры на пляже, куда свозили все рождественские елки для сжигания. Вы видите эту картину на своем экране? На что это походит? Какие звуки вы слышите? Какой запах вы ощущаете?

Подумайте о том, что вам нравится в огне, чем он вам" помогает. Позвольте этим картинам проникнуть в ваше сознание, когда вы медленно делаете вдох и выдох.

Теперь рассмотрим огонь с другой точки зрения. Вам приходилось когда-нибудь видеть, как огонь выходит из-под власти человека? На что походил такой огонь? Что вы при этом чувствовали? Быть может, вам приходилось испытывать боль от ожога или видеть, как огонь причиняет боль другим людям. Пусть эти картины появятся на вашем экране. Медленно делайте вдох и выдох, размышляя о том, что вам не нравится в огне.

Вам, быть может, снился огонь или приходили в голову фантазии, связанные с огнем. Задумайтесь на минутку и посмотрите, не появятся ли на вашем экране какие-нибудь картины.

Я уверен, что сегодня на вашем экране появлялись различные картины огня. Какая картина задержалась в вашем сознании дольше других? Дайте этой картине приобрести ясные контуры. Через несколько минут я попрошу вас открыть глаза и нарисовать эту картину на листе бумаги, расположенном перед вами.

Реакция на тему

Все дети с энтузиазмом участвовали в занятиях изобразительным искусством и направленным формированием образов. Самыми популярными были изображения вулканов, лесных пожаров, открытия огня, бивучных костров, каминов и пожаров домов. Из всего контингента 49 % детей дали огню негативную или деструктивную интерпретацию, а 41 % — позитивную. 10 % изображений содержали как позитивные, так и негативные компоненты.

Все учащиеся в «классах выравнивания» нарисовали сцены насилия, разрушения и безудержности в проявлениях чувств. С художественной точки зрения лишь немногие изображения можно назвать стереотипными. Многие рисунки свидетельствовали о творческих способностях и оригинальности их создателей.

Вода

ВСТУПИТЕЛЬНАЯ БЕСЕДА

Сегодня предметом нашего воображения будет вода. Что возникает в вашем сознании, когда вы думаете о воде?

РЕЛАКСАЦИЯ И НАПРАВЛЕННОЕ ВООБРАЖЕНИЕ

Для обеспечения непрерывной работы воображения необходимо удобно сесть, закрыть глаза и медленно сделать вдох... Теперь необходимо медленно выдохнуть... вдохнуть и выдохнуть... вдохнуть... выдохнуть... Теперь я хочу, чтобы вы поразмышляли о воде. Когда я буду говорить, в вашем воображении, как на киноэкране, будут возникать картины. Делая медленный вдох и выдох, вы будете размышлять о различных видах воды...

Представьте себе ощущение, которое испытывает ваша кожа, когда вы оказались под дождем или ливнем и промокли до нитки... Представьте себе стремительный поток реки. Как звучит река? Какая вода на вкус?... Вам, быть может, приходилось плавать в океане. Вы можете представить, что вы находитесь в океане? Какая вода на вкус?... Что вы видите в воде? Что ощущает ваше тело, когда вы плаваете на поверхности воды... или когда погружаетесь в воду? Что вы ощущаете, когда ваше тело полностью погружено в во;

Подумайте о тех звуках, которые издает вода, когда вы медленно вдыхаете и выдыхаете... вдыхаете и выдыхаете.

А теперь подумайте о том, сколько веселья может доставить вам вода. На экране вашего сознания возникают картины. Быть может, вы играете в воде, скатываетесь с водной горки или бегаєте летом под разбрызгивателем. Впустите в свое сознание образы.

Иногда вода доставляет мало радости. Подумайте о том, что испытывает человек, оказавшийся без воды. Он испытывает жажду. Быть может, вы вспомните то время, когда вы наглотались много воды в бассейне или океане? Что вы при этом чувствовали? Приходилось ли вам тонуть? Быть может, вас захватывал врасплох ливень или тропический муссон. Вы видели наводнение в природе или на экране телевизора? Что вы при этом испытывали?

Интересно, вызывала ли у вас вода фантазии или мечты. Задумайтесь на минутку и посмотрите, не возникают ли на вашем экране какие-либо образы или картины. Вам, быть может, известны какие-то истории, связанные с водой. Вероятно, вы слышали о Ноевом ковчеге или Робинзоне Крузо.

На экране вашего сознания возникают картины. Одну из картин вы видите более ясно, чем другие. Сосредоточьтесь на ней. Откройте глаза и нарисуйте эту картину на листе бумаги, который лежит перед вами.

Реакция на тему

В целом эта тема вызвала появление преимущественно позитивных образов (71 %), причем негативные образы составили только 18 % . К числу общих позитивных образов относятся водопады, горные озера и ручьи, плавание и заход солнца. К числу негативных образов относятся утопление и поллюция (загрязнение). У многих детей, особенно у младших, тема воды вызвала спокойные, мирные чувства. С художественной точки зрения несколько рисунков были признаны удачными и оригинальными.

Солнце ВСТУПИТЕЛЬНАЯ БЕСЕДА

Давайте поразмышляем о солнце. Что вам первое приходит на ум? Что вам известно о солнце?

РЕЛАКСАЦИЯ И НАПРАВЛЕННОЕ ВООБРАЖЕНИЕ

Закройте глаза... Я буду говорить, и в вашем сознании будут возникать картины. Что, по вашему мнению, думали о солнце люди в древние времена? Представь себе, что ты один из этих людей. Что представляет собой эта таинственная сфера света, которая движется по небу, изменяет свой цвет и форму, а потом неожиданно исчезает? Как выглядит солнце, когда вы просыпаетесь? Как оно выглядит в полдень и в конце дня? Когда солнце исчезает, все становится холодным и темным. Велико могущество солнца. Подумайте о тех историях, которые вы могли бы рассказать об этом теплом и странном светиле...

Теперь представьте, что наступил 1986 год (нынешний год). Солнце имеет важное значение в вашей жизни. Подумайте о том, как оно вам помогает. Вы видели, как изгибаются растения, стремясь получить больше солнечного света? Вам, быть может, доводилось помогать отцу развешивать одежду на солнце для просушки. Вам, наверное, приходилось лежать на полотенце, чтобы высохнуть под лучами горячего солнца на пляже, возле озера или бассейна... Представьте себе те ощущения, которые вы испытываете, когда солнце согревает вашу спину. Что вы при этом чувствуете?.. Вам, быть может, приходилось видеть в некоторых странах, как солнце нагревает воду в баках, расположенных на крышах домов.

Но иногда солнце способно причинить вред. Вспомните о том, как из-за долгого пребывания на солнце подгорала ваша кожа. Вы помните ощущение ожога кожи?.. Вы видели, как засыхают растения из-за избытка солнечного света?.. Подумайте о том, как под жестокими лучами солнца бродят сбившиеся с пути люди, а поблизости нет ни воды, ни тени, чтобы укрыться от солнца.

Вам когда-нибудь снилось солнце? Вам, быть может, приходили в голову нелепые фантазии по поводу солнца. Подождите немного, и в вашем сознании появятся какие-нибудь картины... Размышляя о том, что вам нравится и не нравится в солнце, может случиться так, что вы увидите один образ яснее, чем другие. Сконцентрируйте внимание на этом образе, и как только он станет отчетливым, откройте глаза и нарисуйте его на листе бумаги, который лежит перед вами.

Реакция на тему

Солнце вызвало у большинства учащихся (62 %) позитивные образы и ассоциации. К числу наиболее общих образов

относятся изображения самого солнца, солнечного тепла и вид на Солнце из космоса. Все дети нарисовали оригинальные рисунки, причем 60 % рисунков были оценены как удачные в художественном отношении.

Обсуждение

Тема земли вызвала больше ассоциаций, чем другие темы. Земля вызвала 41 различное представление, солнце — 38, вода - 37 и огонь 26. Большинство детей позитивно отреагировали на воду, землю и солнце. Наибольшее число позитивных интерпретаций вызвала тема воды (на 13 % больше, чем тема солнца, которая занимала следующее место по числу позитивных реакций).

Наибольшее число негативных реакций вызвала тема огня. По амбивалентным реакциям на первом месте стоит тема земли (19%), а на втором — тема огня (12%). Интерпретации тем воды и солнца (9%) содержали меньше амбивалентности. Тема солнца вызвала наибольшее число нейтральных реакций (14%). Тема огня не вызвала нейтральных реакций.

Если амбивалентная реакция отражает противоречивые чувства по отношению к теме, а нейтральная реакция свидетельствует о почти полном отсутствии сочувствия, тогда можно предположить, что наиболее сильными и определенными были реакции детей на те темы, которые вызвали наименьшее число амбивалентных и нейтральных ассоциаций. Если это так, тогда наиболее ясными и бесконфликтными были реакции детей на темы огня и воды.

Сопоставление по классам

Ученики 6—7 классов по-разному реагировали на каждую тему. Реакция на тему земли была смешанной, т. е. реакции поровну распределились на позитивные и негативные, причем отмечалось большое число амбивалентных реакций. Тема воды вызвала у учеников больше позитивных реакций и меньше амбивалентных.

В той же школе ученики 4 5 классов отреагировали на темы воды и земли более позитивно, чем ученики 6—7 классов. Тема солнца вызвала у большинства учеников этого класса позитивные ассоциации, однако на тему огня они в большинстве своем отреагировали негативно.

Ученики 4—5 и 6—7 классов были весьма схожи по своему характеру. И в том, и в другом классе было много активных детей, которые умели ясно формулировать свои мысли и требовали внимания к себе. Их поведение с трудом поддавалось контролю. И тем не менее в их реакциях на темы отмечался ряд различий.

Ученики пятого класса школы Б отличались лучшим поведением и жили в районе с более стабильной группой населения. Хотя дети и отреагировали позитивно на темы огня и солнца, тем не менее их реакция на солнце была намного сильнее, чем на огонь. В этой группе обе темы вызвали больше позитивных ассоциаций, чем у школьников 4 — 5 классов школы Л, но даже их позитивная реакция была более мягкой по отношению к огню.

В специальном корректирующем классе работа проводилась только по теме огня. Как уже отмечалось в этом исследовании, преобладание негативных реакций в этом классе отражало негативное отношение детей к своей жизни.

При рассмотрении факторов, объясняющих полученные результаты, было установлено, что архетипические темы как таковые оказали более сильное влияние, чем характер определенного класса. Например, два негативных (по поведению и психологической установке) класса позитивно отреагировали на тему воды. Тема огня вызвала у самого позитивного класса появление пламенных и необузданных образов. Она, вероятно, позволила детям выразить свои пламенные чувства в приемлемой форме. Образы, возникшие у школьников 4 — 5 классов как реакция на тему огня, отражали их «взрывное» поведение в классе, хотя их реакции на другие темы были позитивными.

Реализация программы исследования помогла детям сформировать свои собственные мысленные образы, не полагаясь на стереотипы. Почти все дети создали оригинальные художественные произведения. Дети действительно поняли, что особое значение придается не технике рисования, а свободе самовыражения, и поэтому они работали более раскованно, не испытывая чрезмерной тревоги по поводу необходимости создать совершенную картину.

С объективных позиций трудно определить ту степень, в какой программа позволила учащимся приобрести основательное понимание изобразительного искусства. Судя по их рисункам и образам, возникшим в процессе работы над рисунками, творческий процесс по-настоящему увлек учащихся.

Он имел определенный смысл для них и поэтому доставлял им чувство удовлетворения.

С точки зрения исследователей, занятия рисованием имели содержательный характер, поскольку привели к появлению более богатых образов, чем при занятиях другими видами искусства. Рисунки позволили исследователям глубже понять детей и их эмоционально-психологическое состояние.

Оценка с точки зрения художественной терапии

В этом разделе мы рассмотрим терапевтическое и диагностическое значение программы, ее успешное применение для стимулирования расторможенности самовыражения в благоприятной обстановке, а также ее приоритетную ориентацию на процесс, а не на конечный результат. С этой точки зрения программа существенно расширила границы терапевтического опыта в области применения художественных материалов для свободного самовыражения.

Сами темы способны оказывать определенное терапевтическое воздействие. Результаты реализации программы исследования показывают, что тема огня служила средством выражения энергичных чувств. Эту тему можно использовать в качестве средства, способного обеспечить выход внутреннему смятению и раздражению детей. Если эти состояния продолжают существовать, нередко принимая форму вспышек гнева, тогда с темой огня можно поработать в течение определенного периода времени. По теме огня можно провести дополнительное занятие, предоставив детям выбрать конкретный огненный фрагмент первого рисунка, увеличить его масштаб и изобразить на втором рисунке с более тщательной проработкой деталей. Наряду с этим детям можно предоставить возможность создавать «огненные» рисунки до тех пор, пока они не утратят к ним интерес. Угасание пламенных чувств свидетельствует о готовности детей перейти к работе над следующей темой. В этот момент можно подробно остановиться на теме воды, поскольку вода оказывает успокаивающее, умиротворяющее воздействие на психику. Иногда тему воды можно использовать на предыдущей стадии для умиротворения пылких чувств.

Программа исследования имеет ряд несомненных терапевтических достоинств и поэтому включает в себе настоящий клад знаний для тех, кто интересуется диагностическими проблемами. Рисунки, выполненные в рамках данной

программы, позволяют более основательно понять детей, поскольку образы и стиль самовыражения детей нередко выполняют роль метафор, отображающих их эмоциональные и психологические состояния.

Например, один из рисунков отражает конфликтное состояние художника, в котором он находился в течение многих месяцев. Мальчик с трудом сдерживал вспышки гнева, которые нередко приводили к дракам на школьном дворе. На своем рисунке он изобразил похожее на животное чудовище. Чудовище обладает настолько огромной СИЛОЙ, что выпрыгивает из охваченного пожаром здания. Какой-то человек выбегает из дома и пытается укротить чудовище с помощью воды. В конечном счете ему удается с ним справиться. Мальчик старался изо всех сил укротить свое внутреннее «чудовище» и к концу года достиг заметных успехов.

Приведем пример еще одного ребенка с аналогичными проблемами неконтролируемых вспышек гнева. Для изображения огня этот ребенок разделил лист бумаги на две половины. Одна половина была посвящена прошлому. На ней изображен человек, взывающий о помощи, так как рядом с ним происходят извержение вулкана: льется лава, из жерла вулкана вырывается пламя и летят раскаленные камни. Другая половина листа бумаги посвящена настоящему. На ней изображен улыбающийся человек, который стоит рядом с небольшим костром. Он счастлив, потому что теперь огонь ему подвластен.

Художником оказалась четвероклассница, которую из-за крепкого телосложения нередко принимали за мальчика. В течение десяти месяцев она встречалась раз в неделю с консультантом, причем один из нас был ее классным наставником на протяжении последнего года. На консультациях мы стремились помочь ей «смягчиться» и научиться более конструктивно контролировать свою раздражительность. Упомянутый рисунок свидетельствует о несомненном успехе в этом направлении, хотя другие преподаватели отмечали изменения в характере девочки за несколько месяцев до появления этого рисунка. Образы на рисунке девочки не только отражают нынешнее смятение в ее душе, но и предвещают в метафорической форме грядущие изменения и психологический рост, которые состоятся на сознательном уровне за пределами консультативного процесса.

С точки зрения художественной терапии реализацию программы исследования следует признать успешной. Рисунки

содержали много материала, позволявшего сделать ряд важных заключений для диагностики, хотя здесь были упомянуты лишь некоторые из множества случаев. Во время исследования был выявлен только один негативный фактор, а именно временная ограниченность, которая пагубно сказывается на художественном творчестве в школьной обстановке. Очень трудно поощрять свободу самовыражения и в то же время настаивать на том, что свободное самовыражение должно быть реализовано в рамках ограниченного времени. Эта проблема связана не столько с программой исследования, сколько с условиями работы в школьной обстановке. Хотя программа и дает положительные результаты в этой обстановке, тем не менее для обеспечения оптимальных условий необходимо предусмотреть адекватные периоды времени.

Оценка с точки зрения преподавания изобразительного искусства

В этом случае необходимо учитывать как творческий процесс, так и произведение искусства. Результаты нашего исследования свидетельствуют о важном значении использования архетипических тем земли, огня, воды и солнца для стимулирования творческой деятельности и создания впечатляющих картин. После просмотра картин, созданных детьми по каждой теме, никто не станет сомневаться в высокой степени активности творческого воображения детей. В работе над изображением четырех стихий природы поощрялась неповторимая манера каждого учащегося. Смелость и экспериментирование с новыми идеями и методами расценивались как важные этапы процесса художественного развития.

Рисунки отражали приоритетное значение творческого процесса и свободы самовыражения художника. Было создано множество различных интерпретаций предложенных тем при незначительной зависимости от стереотипных образов. Хотя техническая сторона и не получила в программе приоритетного значения, тем не менее большинство рисунков было выполнено на высоком художественном уровне.

Было создано много прекрасных рисунков, и некоторые из них свидетельствовали о богатом творческом воображении их создателей. Например, тема огня привела пятиклассницу к изображению большого глазного яблока, в центре

которого отражался огонь. Один мальчик нарисовал извержение вулкана (рис.6.1). Пятиклассник нарисовал искры и дым, которые вылетают из двух игрушечных роботов, сошедшихся в поединке в игрушечном магазине под китайской вывеской (рис.6.2). Тема воды вдохновила семиклассницу на создание замечательного рисунка гор, отражавшихся в раковине с водой (рис.6.3). На эту тему мальчик нарисовал тонущих людей (рис.6.4). На тему земли семиклассник нарисовал ядерную катастрофу, передавая чувства ужаса и гнева: охваченные пламенем города, страдания, война и напуганный человек, который стремится прекратить все это, но чувствует себя беспомощным. Эта картина отразила чувства страха и беспомощности перед будущим, к которому идет мир (рис.6.5). Тема солнца навела пятиклассника на размышления об автомобильных гонках, которые проходили в солнечный день, когда солнце настолько высушило грязь, что она превратилась в песок (рис.6.6). Это всего лишь несколько примеров из широкого спектра образов, возникших под влиянием четырех тем.

Программа предоставила детям замечательную возможность реализовать свои творческие способности. В то же время ее можно использовать и для обучения техническим приемам. Один из способов такого обучения состоит в рассмотрении технических приемов на стадии «Просмотра и обсуждения». При рассмотрении рисунков одноклассников дети могли бы отобрать наиболее выразительные изображения и затем определить те особенности, благодаря которым они производят глубокое впечатление. Такое рассмотрение могло бы привести к обсуждению всех или некоторых из многих элементов удачной композиции. На занятиях, например, можно было бы обсудить различные способы использования в живописи пространства и цвета или передачи движения и различных настроений. После такого обсуждения учащиеся могли бы поупражняться в применении рассмотренных приемов и методов.

Участие детей в анализе работ своих одноклассников с технической точки зрения могло бы помочь им повысить свое мастерство. При этом очень важно не ограничиться выделением нескольких «хороших» примеров, ибо такое выделение может отбить у остальных детей желание развивать свою неповторимую манеру изображения и подавить их самовыражение. Не следует обращать внимание детей на

техническую сторону изобразительного искусства на других стадиях реализации программы, так как выделение технических моментов также может пагубно сказаться на их самовыражении. Для успешной реализации программы необходимо предоставить детям возможность свободно и раскованно реагировать на предложенные темы и создавать свои художественные произведения.

Одно из достоинств реализации программы в школьной обстановке состоит в том, что ее можно использовать в работе со всем классом. Но, как и в других видах школьной работы, здесь также найдется небольшая группа детей, которая требует больше индивидуального внимания, причем каждому ребенку понадобится больше времени, чтобы высказать свое мнение во время обсуждения рисунков.



Рис.6.1. Извержение вулкана



Рис. 6.2. Искры

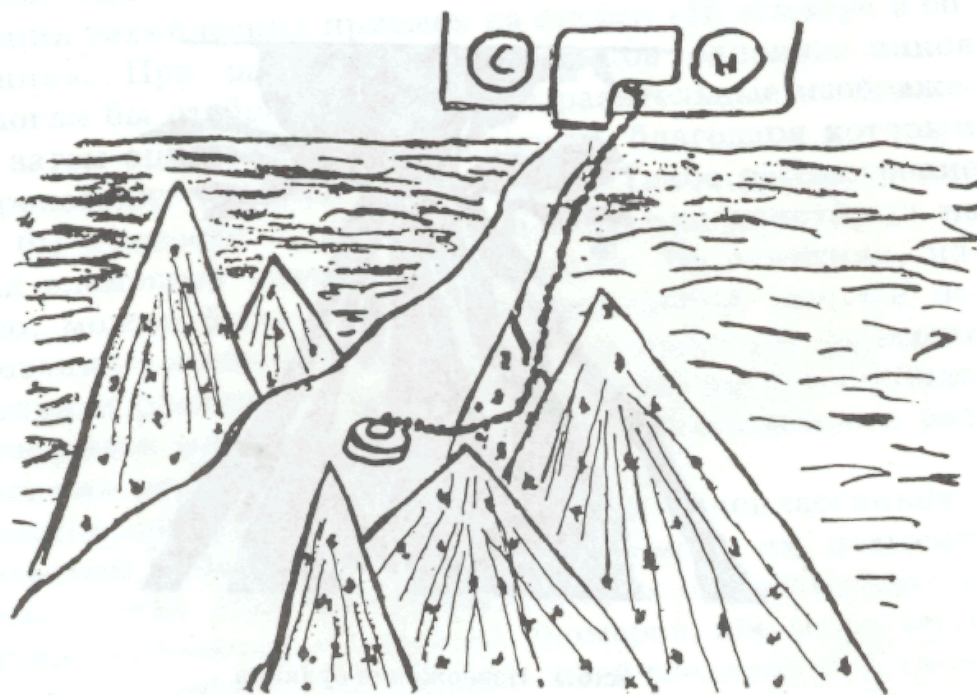


Рис. 6.3. Отражение гор

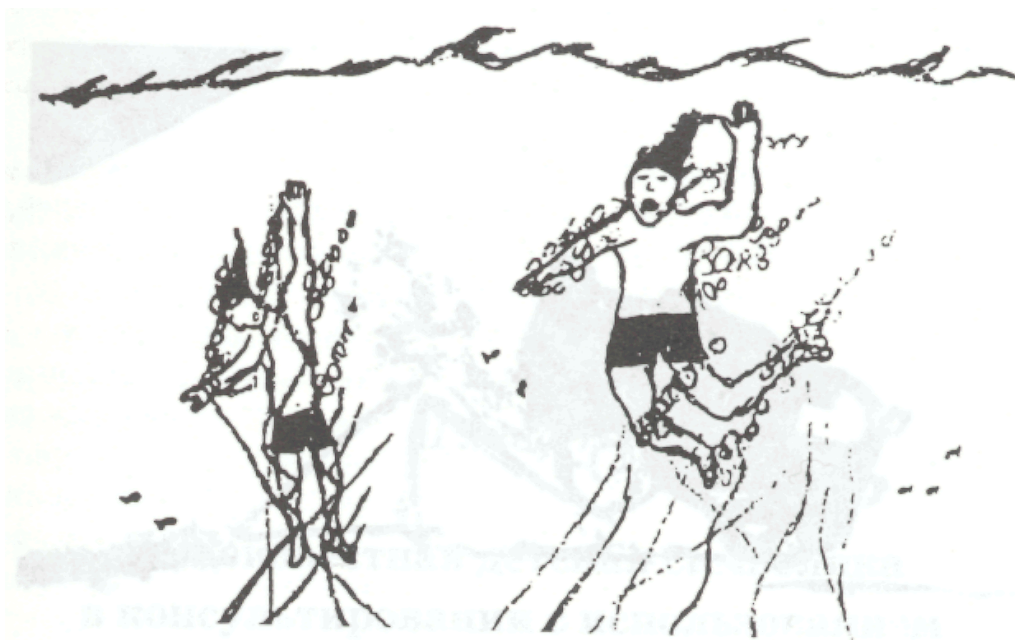


Рис. 6.4. Тонущие

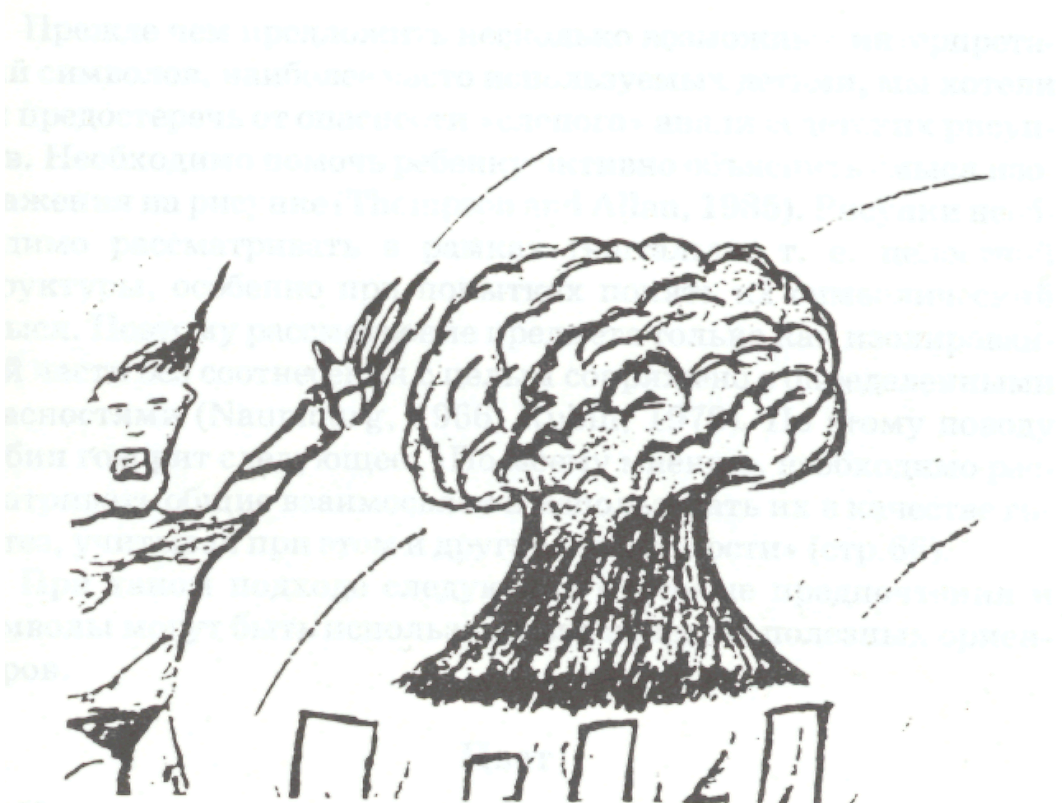


Рис. 6.5. Ядерная катастрофа

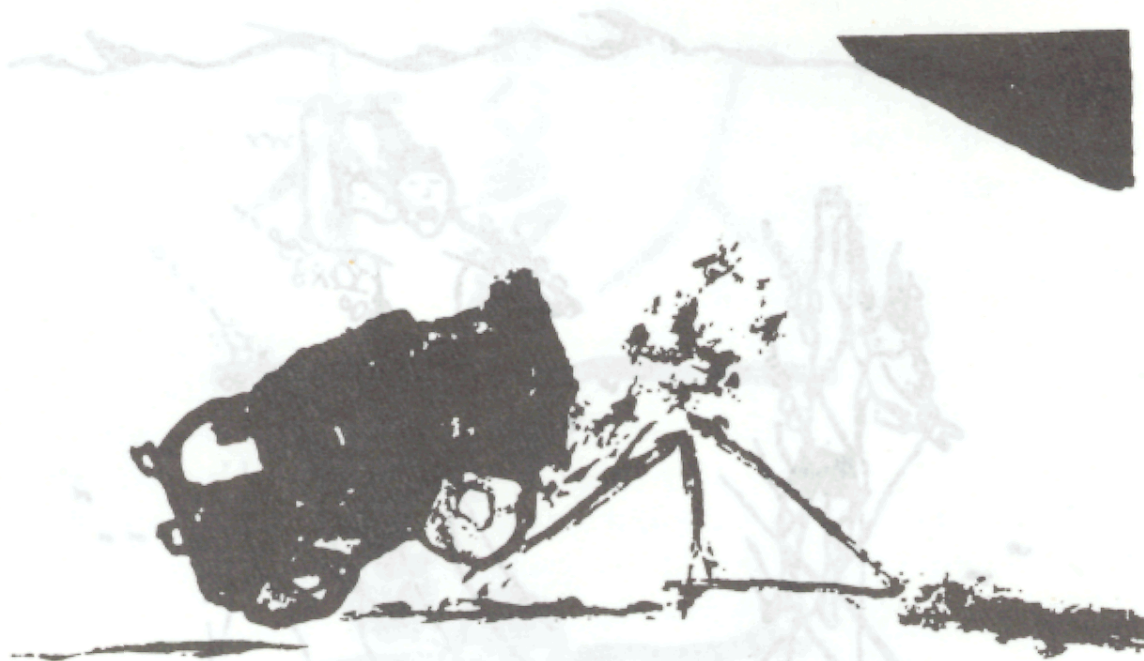


Рис. 6.6. Автомобильные гонки

Глава 7

Общеизвестная детская символика в консультировании с использованием изобразительных средств

Прежде чем предложить несколько возможных интерпретаций символов, наиболее часто используемых детьми, мы хотели бы предостеречь от опасности «слепого» анализа детских рисунков. Необходимо помочь ребенку активно объяснить смысл изображения на рисунке (Thompson and Allan, 1985). Рисунки необходимо рассматривать в рамках гештальта, т. е. целостной структуры, особенно при попытках понять их символический смысл. Поэтому рассмотрение предмета только как изолированной части без соотнесения с целым сопряжено с определенными опасностями (Naumburg, 1966; Rubin, 1978). По этому поводу Рубин говорит следующее: «По моему мнению, необходимо рассматривать общие взаимосвязи и использовать их в качестве гипотез, учитывая при этом и другие возможности» (стр.66).

При таком подходе следующие цветовые предпочтения и символы могут быть использованы в качестве полезных ориентиров.

Цвет

Цветовые предпочтения изменяются в зависимости от возраста. Дети младшего возраста отдают предпочтение теплым тонам красного и желтого цвета, дети старшего возраста

тяготеют к использованию прохладных цветов — синего и зеленого, отдавая все меньше и меньше предпочтения желтому цвету. Красный цвет доминирует на протяжении всех стадий жизни (Birren, 1969, 1978; Rasto, 1968).

Имеют значение не цвета как таковые, а тот контекст, в котором они используются на рисунке. Ненормальное употребление или злоупотребление цветом или цветовой комбинацией помогает глубже понять эмоциональное состояние ребенка.

Обычное использование цвета. Красный цвет обычно используется для изображения дымовых труб, губ, волос, вишен и яблок. Оранжевый цвет используется для изображения свитеров и апельсинов. Желтый цвет используется для изображения цветов и солнца. Синий цвет используется для изображения неба, одежды, глаз и занавесок. Зеленый цвет используется для изображения женской одежды, свитеров, крыш, травы и деревьев. Пурпурный (или фиолетовый) цвет используется для изображения женской одежды. Черный цвет используется для изображения дыма, прорисовки основных деталей, волос, обуви, поясов и дверей. Коричневый цвет используется для изображения волос, одежды, глаз, стволов и ветвей деревьев и стен. Белый цвет используется для изображения оград и облаков (Buck, 1978; Jolles, 1957).

Необычное использование цвета. Самым эмоциональным является красный цвет. Он свидетельствует об импульсивности и спонтанности самовыражения (Cooper, 1978; Pasto, 1968; Zimmerman and Garfunkel, 1942), указывает на потребность в одобрении со стороны важного лица или на агрессивность и ненависть, когда на рисунке преобладает красный цвет (Alschuler and Hattwick, 1943; Birren, 1969; Jolles, 1957). Кроме того, красный цвет может означать мученичество (Cooper, 1978).

Оранжевый цвет рассматривается как эмоционально сдержанный красный цвет. Он свидетельствует о сочувствии и дружелюбии (Alschuler and Hattwick, 1943; Birren, 1969) или указывает на агрессивное противодействие попыткам поставить данного человека в зависимое положение (Pasto, 1968).

Желтый цвет, как и красный, может указывать на спонтанность самовыражения (Zimmerman and Garfunkel, 1942) или, при акцентированном использовании, на агрессивность и враждебность (Alschuler and Hattwick, 1943; Birren, 1969; Brink, 1944) вплоть до неистового самоуничтожения (Pasto, 1968). По мнению Купера (1978), желтый цвет амбивалентен. Золотистые и светлые оттенки желтого цвета олицетворяют

интеллект, интуицию, веру и доброту. Темно-желтый цвет олицетворяет вероломство, зависть, честолюбие, скрытность и неверие.

Зеленый цвет указывает на избавление от тревоги, ощущение управляемого поведения, возвращение к девственной природе. В целом он не свидетельствует о наличии прочной эмоциональной основы (Alschuler and Hattwick, 1943; Birren, 1969; Kadis, 1950; Pasto, 1968). По мнению Купера (1978), синий цвет олицетворяет истину, интеллект, мудрость, постоянство, предусмотрительность, спокойствие, созерцание, а также женский принцип, символизируемый водой.

Багряный цвет указывает на сильное, почти граничащее с паранойей стремление к власти. Быть может, это отчасти связано с тем, что багряный цвет считается королевским цветом (Buck, 1978; Pasto, 1968).

Черный и коричневый цвета олицетворяют торможение, подавление, а также депрессию, если эти цвета небрежно нанесены на рисунок (Alschuler and Hattwick, 1943, 1969; Bieber and Herkimer, 1948; Brink, 1944; Cooper, 1978; Napoli, 1946; Pasto, 1968; Precker, 1950).

Белый цвет имеет два противоположных символических значения. По мнению Джоллес (1957), белый цвет указывает на антиобщественные установки, тогда как Купер (1978) полагает, что он символизирует трансцендентность, простоту, совершенство и чистоту.

Резюме

Наш опыт свидетельствует о том, что предложенные толкования символики цвета во многих случаях заслуживают доверия. В то же время необходимо учитывать, что у детей бывают цветовые причуды. Так, в конце семидесятых годов нынешнего века багряный цвет был «в большой моде». Поэтому в это время толкование странного обилия багряного цвета на детском рисунке как признака паранойи представляется весьма сомнительным. Итак, при толковании символики цвета необходимо учитывать современные цветовые пристрастия детей.

Широко распространенные детские символы

Следует учитывать, что ни один символ не имеет универсального значения. Каждый символ имеет несколько значений. Соотнесенность символа с другими частями детского

рисунка определяет интерпретацию данного символа. Кроме того, символ может олицетворять позитивное или негативное качество в зависимости от того, как он используется на рисунке и как оценивается самим ребенком. Культурная среда ребенка также имеет немаловажное значение, поскольку в различных культурах символ имеет различное значение.

Яблоки олицетворяют изобилие, любовь, радость, знание, мудрость, прорицание или обман и смерть (Cooper, 1978; de Vries, 1976). Дети обычно используют яблоко для обозначения потребности в эмоциональной заботе. Когда дети рисуют червей в яблоках или говорят, что яблоки испортились, они указывают на отсутствие конструктивного ухода за ними.

Птицы олицетворяют трансцендентность: «освобождение ОТ любой, слишком незрелой, неподвижной или окончательной формы бытия... любого образа жизни, сковывающего стремление к высшей, более зрелой стадии психологического развития» (Jung, 1964. стр.149). Кроме того, птицы символизируют душу или вознесение души на небеса (Cooper, 1978; de Vries, 1976). Судя по нашему опыту, птицы обычно появляются на детских рисунках тогда, когда авторы их ощущают, как в их душах происходит некая трансформация.

Кошки имеют много значений. Они олицетворяют желание, свободу и скрытность. Черная кошка символизирует несчастье и смерть, игривость и грациозность (Cooper, 1978; de Vries, 1976). Для ребенка кошка является центром его любви или олицетворяет потребность в любви.

Облака. Цвет облаков имеет важное значение. Белые облака символизируют одухотворенность и чистоту. Черные облака указывают на депрессию, бесчестье или горе. Кроме того, черные облака нередко олицетворяют препятствия на пути к истине и знанию (Cooper, 1978; de Vries, 1976). Синие облака символизируют слезы и потребность выплакаться.

Собаки. Как и кошки, собаки имеют противоречивые значения. Они символизируют преданность, бдительность, благородство, развращенность, любовь рыться в отбросах и ярость (de Vries, 1976). Для ребенка собака имеет такое же значение, как и кошка, хотя собака нередко олицетворяет более сильную и инстинктивную сторону души.

Огонь. Огонь символизирует обновление жизни, трансформацию, очищение, страсть, зачатие, власть, защиту, покровительство или разрушение (de Vries, 1976). Ребенок обычно воспринимает огонь как нечто деструктивное и враждебное. Но

если огонь ассоциируется с бурным явлением природы, например с извержением вулкана, тогда он символизирует эмоциональную разрядку или возможность трансформации, которая приведет к обновлению жизни.

Рыбы нередко выполняют роль фаллических символов. Они обозначают плодovitость, размножение, обновление и сохранение жизни (Cooper, 1978; de Vries, 1976). Хотя нам и не удалось обнаружить в детских рисунках подтверждение этому толкованию символики рыб, тем не менее было отмечено, что рыб рисовали мальчики в конце инкубационного периода болезни.

Лошади символизируют жизнь и смерть, инстинктивную и животную природу, динамическую силу, благородство или интеллект (Cooper, 1978; de Vries, 1976). Хотя эти толкования и не нашли подтверждения в детских рисунках, тем не менее изображения лошадей часто встречаются на рисунках девочек в возрасте 12 лет. Благодаря половому развитию многих девочек в этом возрасте лошадь нередко символизирует их инстинктивную, животную природу.

Дом нередко может иметь одно из следующих значений: жизнь и взаимоотношения в семье ребенка, непредубежденное отношение к посторонним людям, защита и покровительство, характер существующей структуры эго, связь с реальностью, относительная роль психологического прошлого и будущего в психологии ребенка, а также степень ригидности личности (Buck, 1948, 1978).

Дом без дымовой трубы нередко свидетельствует о неспособности ребенка выразить свои чувства в семейной обстановке. Если из трубы идет густой дым, это свидетельствует о напряженной эмоциональной атмосфере в семье.

О существовании скрытой враждебности можно заключить, если дом не имеет окон (особенно на нижнем этаже), на окнах задернуты занавески или дверь снабжена тяжелыми петлями и запорами. Дома без окон на нижнем этаже нередко указывают на желание сохранить в тайне какое-то событие.

Наклонившийся дом свидетельствует о потере психического равновесия (Spencer, 1969). Если дом перемещается, тогда можно заключить о наличии психического заболевания (Buck, 1948, 1978).

Луна редко появляется на детских рисунках. Луна включена в этот перечень распространенных символов потому, что

она олицетворяет противоположный род солнца и иногда указывает на то, что ночью происходят некоторые события.

Горы являются символом постоянства, вечности, прочности и тишины (Cooper, 1978; de Vries, 1976). Дети, которые рисуют горы и ставят их в центр обсуждения рисунка, склонны толковать горы как символ постоянства или потребности иметь нечто постоянное в своей жизни.

Люди. Изображение человека на рисунке позволяет понять физическое и эмоциональное состояние ребенка в данный момент, его устремления (кем он хотел бы стать) и общий подход к межличностным отношениям. Люди не всегда олицетворяют ребенка; они нередко символизируют важных лиц в психологическом окружении ребенка (Buck, 1948, 1978).

Величина фигур отождествляется с силой: чем больше, тем сильнее. Время и место изображения на рисунке определенного лица по отношению к другим фигурам указывают на положение и статус ребенка по отношению к этим людям. Если люди на рисунках проявляют силу или ведут сражения, это обычно указывает на наличие соперничества или агрессивности (Burns and Kaufman, 1970; di Leo, 1970).

Отсутствующие или преувеличенные части лица свидетельствуют о наличии проблемы, связанной с восприятием стимулов. Отсутствующие детали лица свидетельствуют об их отказе выполнять свои функции или указывают на стремление ограничить диапазон восприятия. Преувеличенные части лица нередко свидетельствуют о том, что эти части подверглись облучению или их функции вызывают озабоченность ребенка (Buck, 1948, 1979; Burns and Kaufman, 1970). Маленькие размеры головы по отношению к остальной части тела указывают на психическое расстройство и депрессию (di Leo, 1970).

Отсутствие рук или ног указывает на то, что ребенок чувствует себя беспомощным или скованным, неспособным выйти из сложившегося положения. Направленные в разные стороны ноги и ступни могут указывать на чувство разочарования и желание избавиться от сложившихся обстоятельств. (Однако для детей младшего возраста такое изображение ног является нормальным). Маленькие по сравнению с остальной частью тела ноги позволяют заключить о нестабильности личности. Акцентированное изображение рук свидетельствует о склонности к насильственным и агрессивным

действиям (di Leo, 1970). Такое изображение рук также может символизировать жестокое обращение с ребенком.

Если на теле, особенно в области гениталий, нарисована мишень, тогда у вас есть веские основания предположить, что ребенок подвергался или подвергается жестокому обращению или половому насилию.

Океан или вода. Здесь мы имеем дело с символами предвечных вод, которые служат источником возникновения всех форм жизни. Они олицетворяют жизнь и смерть с последующим возрождением, океан жизни, который необходимо пересечь, или хаос и бесформенность, которые доминируют в жизни ребенка (Cooper, 1978; de Vries, 1976).

Дождь имеет два широких символических значения: изобилие и духовное откровение. Изобилие может означать плодородие или проницательность, а духовное откровение — божественную благодать, блаженство или очищение (Cooper, 1978; de Vries, 1976). Изображение дождя на детских рисунках свидетельствует о грустном настроении ребенка. Дети обычно изображают дождь на рисунках дома, что свидетельствует о наличии домашних проблем. Ливень с ураганом указывает на страдание и бурные чувства.

Солнце. В большинстве культур солнце олицетворяет мужскую силу. В то же время существуют культуры, в которых солнце символизирует женскую силу (Cooper, 1978, стр. 162). Солнце исцеляет и возрождает. Оно источник мудрости и чистоты. Кроме того, солнце может олицетворять пламя, присущее либидо. На детских рисунках солнце обычно олицетворяет теплоту и обеспечивает рост. Солнце нередко символизирует человека, сердечность и понимание которого помогают ребенку в психологическом развитии. В то же время заход солнца может олицетворять депрессию или смерть. Восход солнца обычно символизирует рождение и обновление. Когда солнце «неправильно» расположено на рисунке (т. е. в нижнем правом углу листа бумаги), тогда можно заключить о наличии существенных проблем во взаимоотношениях между отцом и ребенком (т. е. о таких взаимоотношениях, в которых имеет место совращение или изнасилование).

Дерево олицетворяет пять граней психики ребенка: бессознательное представление о психологической сфере в целом, бессознательное представление о развитии, психо-сексуальный уровень развития и зрелости, связь с реальностью и ощущение внутриличностного равновесия. Предполагается,

что изображение дерева на рисунках способствует формированию ассоциаций, связанных с жизненной ролью и способностью ребенка получать радость от своего окружения (Buck, 1948, 1978).

Контуры дерева, плавно уходящие вверх от прочного основания, указывают на переход внутренней сущности от базовой реальности к эмоциональной нереальности.

Засохшее дерево символизирует психологическое состояние ребенка. Засохшие ветви нередко отражают такие психологические травмы, как утрата любимого человека (Bluestein, 1978).

Устремленные к солнцу ветви свидетельствуют о глубокой потребности в доброжелательном отношении. Если вершина дерева уходит за пределы листа бумаги, тогда можно заключить о склонности ребенка к бегству от реальности в область фантазии, способной доставить ему чувство радости.

Наклон дерева в направлении движения руки ребенка в процессе рисования свидетельствует о стремлении ребенка установить контроль над своими чувствами или спастись от доминирующей личности, которую он изобразил на рисунке. Наклон дерева в противоположную сторону указывает на желание ребенка, чтобы все было так, как в доброе старое время. Движущееся дерево обычно ассоциируется с неистовой силой, направленной на это дерево со стороны окружающих (Buck, 1948, 1978).

Ствол дерева составляет основу для суждения о психологической силе ребенка. Сломанный ствол свидетельствует о наличии у ребенка глубокой психологической травмы. Если ствол обезображен или имеет согнутые, сломанные или засохшие ветви, это означает, что в прошлом имела место психологическая травма.

Положение повреждения на стволе иногда соответствует возрасту ребенка, когда имела место психологическая травма. Если ствол дерева не связан с кроной, тогда у вас есть все основания предполагать существование внутри-личностного конфликта

ЧАСТЬ II

Фантазия и драма

Глава 8

Разыгрывание фантазии в лечении психотического ребенка

В этой главе мы рассмотрим проблемы лечения психотического ребенка. К тому времени, когда Люси в возрасте пяти с половиной лет была направлена в нашу клинику, она уже успела побывать на приеме у нескольких специалистов. Согласно их заключениям, а также по сообщению матери Люси, она была весьма пассивным ребенком. В возрасте год и одиннадцать месяцев у нее полностью отсутствовал словарный запас, и она произносила лишь нечленораздельные звуки. Люси не реагировала на людей и предпочитала играть в одиночестве, развлекаясь пальцами своих рук и ног. Казалось, что она игнорировала речь и была погружена в свой внутренний мир. Когда Люси повзрослела, ее речь стала более развитой, но в остальном поведение только ухудшилось. Она по-прежнему реагировала на весьма примитивном, лабильно-эмоциональном уровне. Хотя в первоначальном диагнозе упоминался инфантильный аутизм, тем не менее в пятилетнем возрасте ее состояние можно было более точно охарактеризовать как детскую шизофрению, вызванную жизнью в сфере богатой причудливой фантазии.

Поведение в начале лечения

В начале лечения поведение Люси отражало сбивчивую идентичность, склонность к насилию и стремление уйти от общения с людьми. На занятиях она пребывала в ярко выраженном анималистическом состоянии и срывала с себя одежда. Иногда она

отождествляла себя с собакой, ползала по полу, лаяла и пыталась укунить терапевта за ногу. На других занятиях она отождествляла себя с чайкой, издавала пронзительные звуки и хлопала руками как крыльями. На следующих занятиях Люси стала утверждать, что она мальчик. В таких случаях она говорила: «Я мальчик. Посмотрите на волосы на моем лице, груди и руках. Я бреюсь. Потрогайте мои мускулы. Не называйте меня Люси. Я не Люси».

Люси использовала эти формы поведения, когда испытывала горе и страх. Это происходило несколько раз в день. Большую часть времени Люси действительно испытывала страх. Во время приступов страха она не могла избавиться от взятой на себя роли. Она упорно продолжала отождествлять себя с ролью, несмотря ни на какие доводы разума. Если, например, кто-нибудь брал ее за руку, она говорила: «Тебе нравится мое пушистое белое крыло?» или: «Привет, меня зовут Дэнни».

Когда к Люси приближались взрослые, она отказывалась от своей идентичности, уклонялась от общения и принимала странные позы, отсекая тем самым все попытки войти с ней в контакт. Увидев младенца на руках матери, она начинала злобно ругать его. На более глубоком уровне Люси не была способна проявить любовь. Она никогда не целовала своих родителей, не садилась к ним на колени, никому не позволяла прикасаться к ней или выказывать теплые чувства. Дома и в кабинете терапевта она отказывалась играть с игрушками, несмотря ни на какие уговоры, а если соглашалась поиграть с игрушками, то делала это как-то монотонно и манерно. Короче говоря, ее психологическое развитие остановилось на эгоцентрической стадии, которая исключала любую возможность возникновения внешних привязанностей.

На основании приведенных соображений мы пришли к заключению, что традиционная игровая терапия с использованием игрушек не в состоянии обеспечить эффективное лечение. Поскольку Люси была способна общаться под маской различных идентичностей, мы решили убрать игрушки ИЗ комнаты для игр и отправиться вместе с ней в мир фантазий, которые она так легко создавала. Иными словами, вместо того чтобы отвергать фантазии, мы решили принять участие в их розыгрыше и взять на себя те роли, которые девочка отвела нам. Мы попытались сделать более осязаемыми некоторые из переживаний внутреннего мира и таким образом узаконить реальность ее восприятий. Мы поощряли занятия рисованием и живописью в конце терапевтического занятия и дома.

Занятия проводились по одному часу каждую неделю в комнате для игровой терапии. Два терапевта — мужчина и женщина — вели совместную работу с Люси в течение одного года. Кроме того, каждую неделю терапевт (мужчина) проводил дополнительные консультации для матери Люси.

Поведение во время розыгрыша фантазий

На этих занятиях Люси отождествляла себя с различными личностями и в соответствии с возникавшими темами фантазий производила перестановки в помещении. Со временем удалось совершенно ясно установить, что воображаемые личности и обстановки позволяли Люси устанавливать связь с рядом значимых эмоций и выражать различные состояния чувств, к числу которых, в частности, относились: 1) гнев; 2) депрессия; 3) тревога и страх; 4) зависимость; 5) индивидуация.

В работе с Люси применялась методика, которая позволяла ей выступать в качестве постановщика розыгрыша фантазий и драм и освобождаться от психотического упрямства, когда оно проявлялось.

1..Гнев

На первом занятии Люси изменила пол всех «актеров». Она превратилась в Дэнни, женщина-терапевт — в Лоренса, а мужчина-терапевт — в Джоанну. Люси описала Дэнни как «маленького человечка», а Джоанну и Лоренса как «больших людей». В этой драме «Дэнни» связал и атаковал двух «больших людей». «Дэнни» делал вид, что старательно режет наши волосы, одежду, наши конечности и, наконец, наши шеи. Остальную часть занятия Люси продолжала нападать на нас, хотя мы и лежали «мертвыми» на полу. Она испытывала настолько сильные чувства, что в течение следующих 45 минут продолжала бойню. При этом мы притворно визжали и молили о пощаде. Поскольку Люси не могла остановиться, мы в конечном счете уползли в другой конец комнаты, где установили «невидимый щит» и вновь обрели свою истинную сущность. В течение некоторого времени Люси продолжала уверять нас, что она «Дэнни», и атаковать «щит». После десяти минут нашего отказа участвовать в фантазии Люси она зашла за щит и спокойно уселась к нам на колени.

Когда Люси присоединилась к нам за щитом, мы сделали краткий обзор основных особенностей занятий. В частности, мы

сказали: «Сегодня Дэнни по-настоящему хотел обидеть Лоренса и Джоанну. Он хотел разрезать их на части и не мог остановиться, не так ли? Он просто без остановки резал их волосы, руки, ноги и шею. Мне кажется, что „большие люди причинили много страданий Дэнни и теперь он тоже хочет причинить им страдания. Наверное, тебе, Люси, тоже пришлось много страдать от „больших людей", когда ты была маленькой девочкой?»

На следующих трех-четыре занятия гнев продолжал бушевать с большей силой. «Дэнни» раздавал нам более ощутимые и болезненные тумаки и не находил удовлетворения, несмотря на то, что мы пролили немало нашей «крови». Он втыкал шпильки в наши глаза, рты и половые органы. Наши тела лежали в лужах крови. Затем из наших гниющих конечностей появились черви. Вскоре мы «плавали в море крови и дряни», которую нас заставлял глотать «Дэнни». При этом «Дэнни» возвышался над нами, восседая на суше и наслаждаясь «отличными гамбургерами и чипсами». Мы разыгрывали страдания и издавали скорбные вопли, в то время как Люси играла роль палача.

И на этот раз, укрывшись за «щитом», мы вкратце воспроизвели те чувства, которые проявились во время занятий: «Дэнни нравилось причинять нам страдания. Он хотел увидеть, как мы разлагаемся и пожираем „дурную кровь". Быть может, он думал, что „большие люди" причинили ему страдания».

По нашему мнению, изменение половой идентификации выполняло для Люси роль некоего экрана и позволило ей проявить чувства ненависти и ярости, которые она прежде пыталась вытеснить из сферы сознания. Когда проявились эти чувства, Люси полностью оказалась в их власти и не смогла от них освободиться. Чтобы успокоить ее, мы использовали «щит». Обычно она старалась выманить нас из-за «щита», но через 5 — 10 минут успокаивалась настолько, что была способна выслушать наши замечания о ее чувствах. Через пять занятий чувство гнева угасло. В конце этой стадии мы заметили, что вместо летающих чаек на рисунках Люси появились изображения людей, стоящих на земле. Взрослые были большими, а она маленькой (рис. 8.1 и 8.2). Затем наступила стадия депрессии.

2. Депрессия

После периода интенсивных проявлений гнева наступил день, когда Люси пришла на терапевтическую консультацию в состоянии глубокой депрессии. Люси шепотом рассказала



Рис. 8.1. Люси и мама



Рис. 8.2. Люси и терапевты

нам, что ей приснилось, как она побывала в «стране мертвых». В этой стране «не было людей, в очагах не горел огонь, в холодильниках не было продуктов, в спальнях не было кроватей, а в жилых комнатах не было мебели. На дворе не было ни цветов, ни травы. Один только скалы». На протяжении трех недель она находилась в состоянии глубокой депрессии, которое не покидало ее и за пределами терапевтического кабинета. Она отказывалась разговаривать в детском саду, была очень апатичной, а дома лежала на кровати и ничего не делала.

Во время инсценировки упомянутого сновидения мы выражали словами ощущения, которые Люси испытывала в то время. Так, мы говорили ей: «Дэнни очень несчастен. У него нет еды. В доме холодно и пусто. Дэнни одинок». Оказавшись за «волшебным щитом», мы выражались более непосредственно: «Должно быть, Дэнни рос в очень трудном месте. Люси! Когда ты была маленькой девочкой, ты, наверное, тоже чувствовала себя несчастной и одинокой».

Когда депрессия стала приобретать более мягкие формы, Люси начала разделять комнату на «хорошее и гиблое место». Она ходила между этими местами, и в зависимости от местонахождения изменялись ее настроение и речь. В хорошем месте она оживлялась и представляла себе, как она вместе с мамой летит на самолете в теплую страну, где всегда светит солнце. В этой стране много прекрасных вещей. Вернувшись в «гибкое место», она гасила свет, опускала шторы и начинала говорить приглушенным голосом. Поскольку комнату для игр невозможно было погрузить в темноту, Люси отправлялась в расположенную рядом умывальную с туалетом, в которой отсутствовали окна. Это перемещение Люси ознаменовало переход к третьей стадии.

3. Тревога и страх

В темной умывальной, которую Люси назвала «дурацкой комнатой», она рассказала свой сон, в котором она проснулась посреди ночи и обнаружила под кроватью «чудовищных дураков». Они парили в воздухе, давили на живот и пытались задушить ее (рис.8.3).

На следующих занятиях в «дурацкой комнате» Люси разыграла свой сон, превратив нас в мишень для нападков дураков. Люси руководила действиями дураков и направляла их атаки на все части наших тел. Она превращалась в дурака, хватала нас за ноги и шею и притворно душила нас так, как это делали с ней дураки. Были моменты, когда Люси не справилась с охватившей ее



Рис. 8.3. Дураки на моей кровати

паникой и попыталась причинить нам боль. Тогда мы заняли более активную позицию. Крепко, но мягко взяв ее за руки, мы держали ее до тех пор, пока не прошло желание причинять нам боль.

На первых этапах стадии тревоги и страха эти чувства настолько овладели психикой Люси, что не покидали ее и за пределами терапевтического кабинета. В школе и дома Люси стала отождествлять себя с личностью «супердевички», что нашло отражение в ее рисунках. «Супердевичка» никого не боится. У нее огромные мускулы (рис.8.4). Из всех поединков с дураками она неизменно выходит победительницей. По нашему мнению, новая идентичность Люси отражала ее стремление защитить себя от постоянного чувства страха. На ее рисунках глупые чудовища появляются из «пирамид» (рис.8.5), трансформируются в «глупые рожи» (рис.8.6) и затем превращаются в ее «преследователей» (рис.8.7).

На следующих занятиях Люси подчинила дураков своей власти, переориентировав их атаку с себя на нас. Мы заметили, что ее страх пошел на убыль, и теперь наши вопли ужаса и мольбы остановить нападки дураков доставляли ей удовольствие. Другими словами, ощущения, которые она прежде испытывала в связи с тревогой и страхом, теперь превратились в источник садистского удовольствия и власти. Садистское поведение дураков

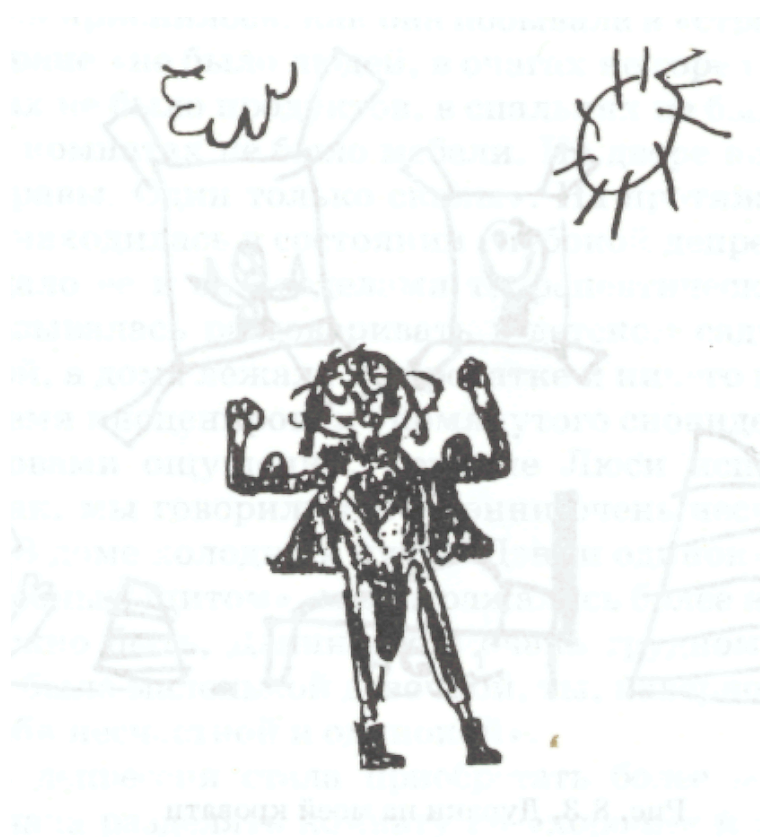


Рис. 8.4. Супердевочка

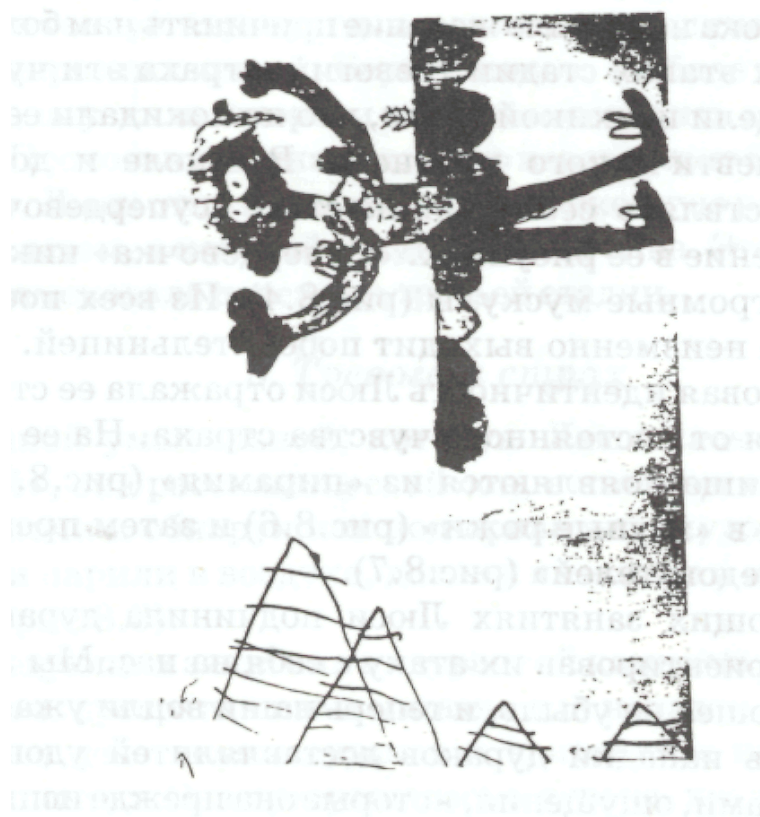


Рис. 8.5. Пирамиды

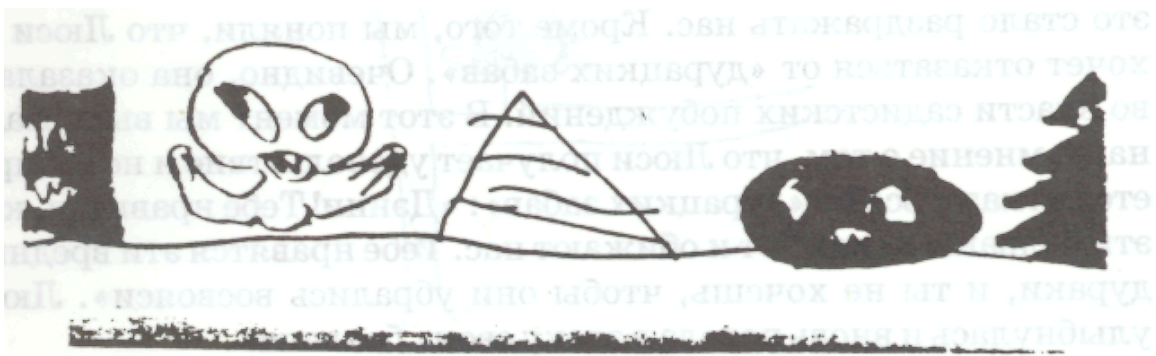


Рис. 8.6. Глупые рожи

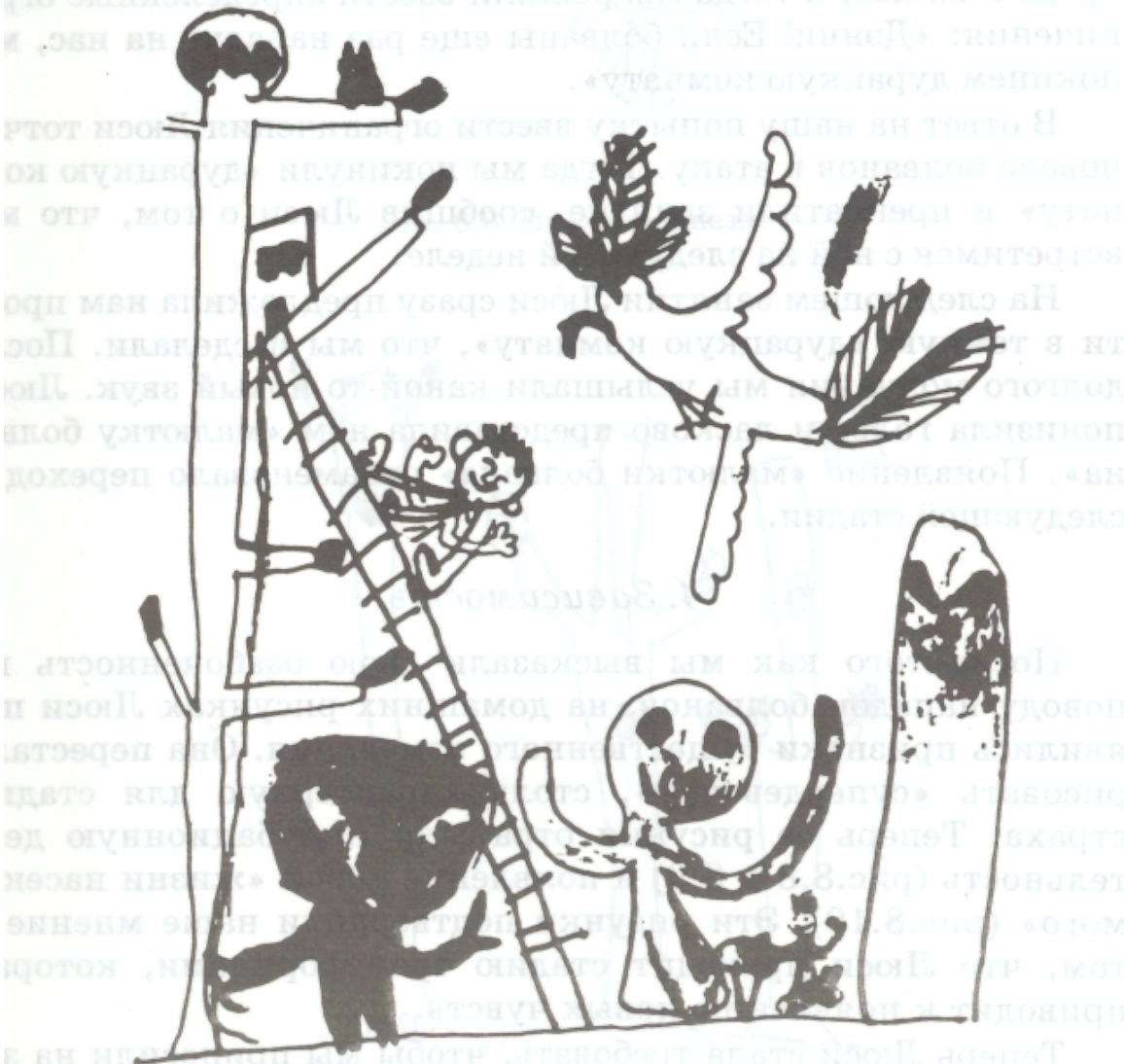


Рис. 8.7. Меня преследуют люди

продолжалось в течение 4—5 занятий, пока мы не заметили, что это стало раздражать нас. Кроме того, мы поняли, что Люси не хочет отказаться от «дурацких забав». Очевидно, она оказалась во власти садистских побуждений. В этот момент мы высказали наше мнение о том, что Люси получает удовольствие и не собирается отказаться от «дурацких забав»: «Дэнни! Тебе нравится, как эти болваны нападают и обижают нас. Тебе нравятся эти вредные дураки, и ты не хочешь, чтобы они убралась восвояси». Люси улыбнулась и вновь повела в атаку своих болванов.

Когда стало очевидным, что неоднократные отображения чувств не изменили поведения Люси, мы решили выразить наши чувства беспокойства и раздражения: «Дэнни! Эти болваны вызывают у нас раздражение. Мы хотим, чтобы они перестали нападать на нас. Нам это не нравится». Но атаки продолжались, и тогда мы решили ввести определенные ограничения: «Дэнни! Если болваны еще раз нападут на нас, мы покинем дурацкую комнату».

В ответ на нашу попытку ввести ограничения Люси тотчас повела болванов в атаку. Тогда мы покинули «дурацкую комнату» и прекратили занятие, сообщив Люси о том, что мы встретимся с ней на следующей неделе.

На следующем занятии Люси сразу предложила нам пройти в темную «дурацкую комнату», что мы и сделали. После долгого молчания мы услышали какой-то новый звук. Люси понизила голос и ласково представила нам «малютку болвана». Появление «малютки болвана» ознаменовало переход к следующей стадии.

4. Зависимость

После того как мы высказали свою озабоченность по поводу нападков болванов, на домашних рисунках Люси появились признаки существенного изменения. Она перестала рисовать «супердевочку», столь характерную для стадии страха. Теперь ее рисунки отражали инкубационную деятельность (рис.8.8 и 8.9) и появление новой «жизни насекомого» (рис.8.10). Эти рисунки подтвердили наше мнение о том, что Люси проходит стадию трансформации, которая приводит к появлению новых чувств.

Теперь Люси стала требовать, чтобы мы приносили на занятия одеяло, которым она покрывала наши головы. Накрыв наши головы одеялом, Люси почувствовала себя в большей безопасности и впервые уютно устроилась у нас на коленях.

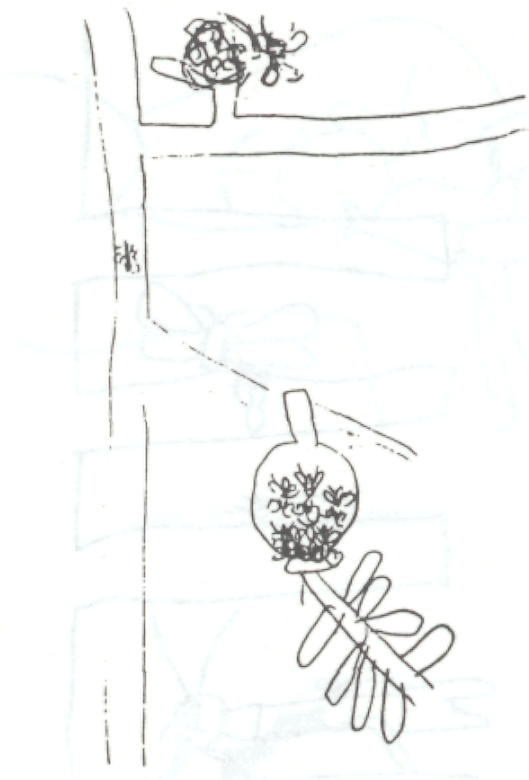


Рис. 8.8. Пчелиное гнездо



Рис. 8.9. Бурундуки на дереве

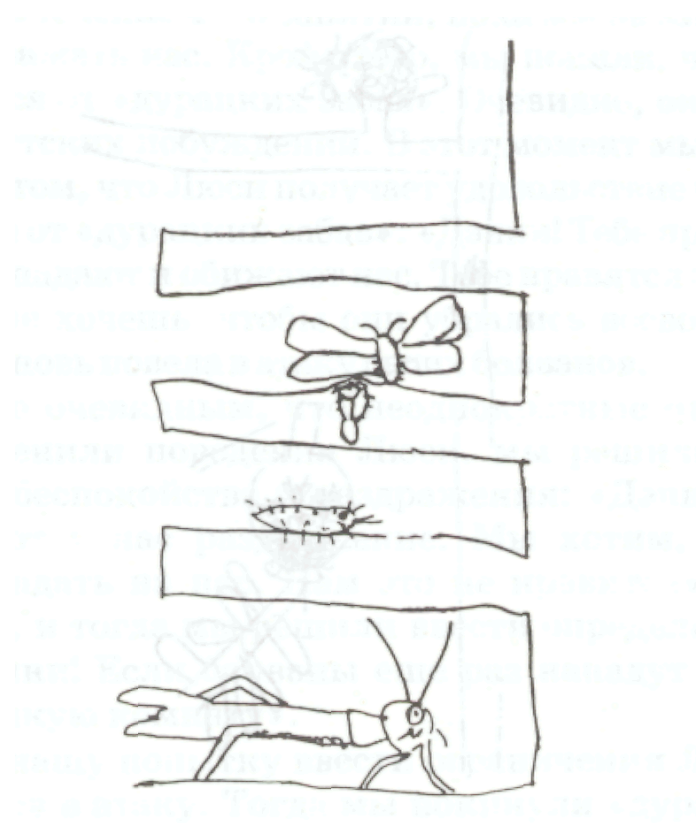


Рис. 8.10. Насекомые

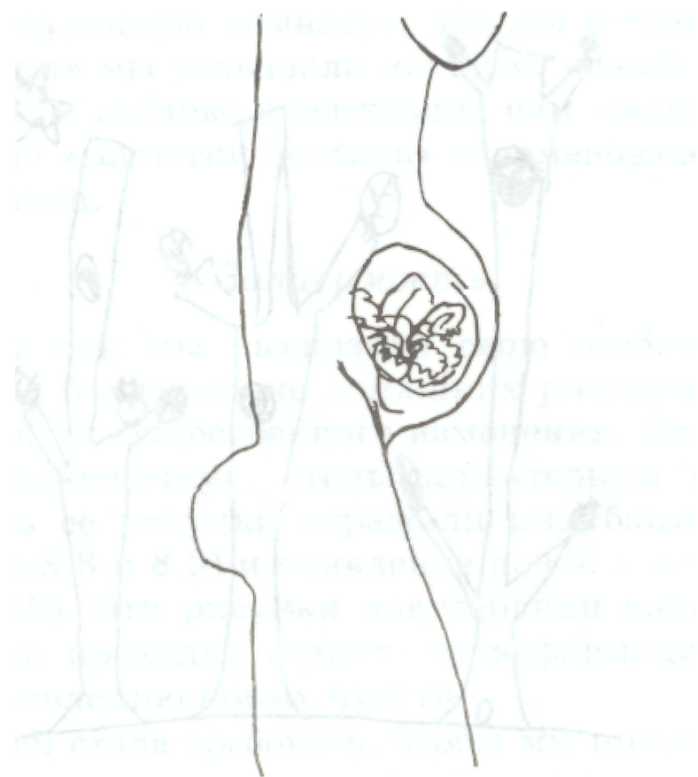


Рис. 8.11. Малютка в животике

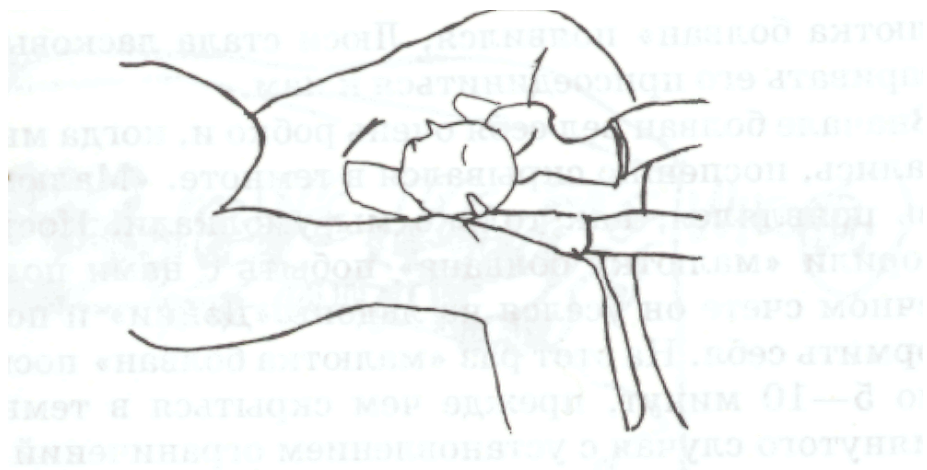


Рис. 8.12. Рождение



Рис. 8.13. Новорожденный

В этой новой обстановке и появился «малютка болван». Когда «малютка болван» появился, Люси стала ласковым шепотом уговаривать его присоединиться к нам.

Вначале болван вел себя очень робко и, когда мы к нему обращались, поспешно скрывался в темноте. «Малютка болван» вновь появлялся, как только мы умолкали. Постепенно мы уговорили «малютку болвана» побыть с нами подольше, и в конечном счете он уселся на ладонь «Дании» и позволил ему накормить себя. На этот раз «малютка болван» посидел с нами около 5-10 минут, прежде чем скрыться в темноте. После упомянутого случая с установлением ограничений садистские болваны больше не появлялись.

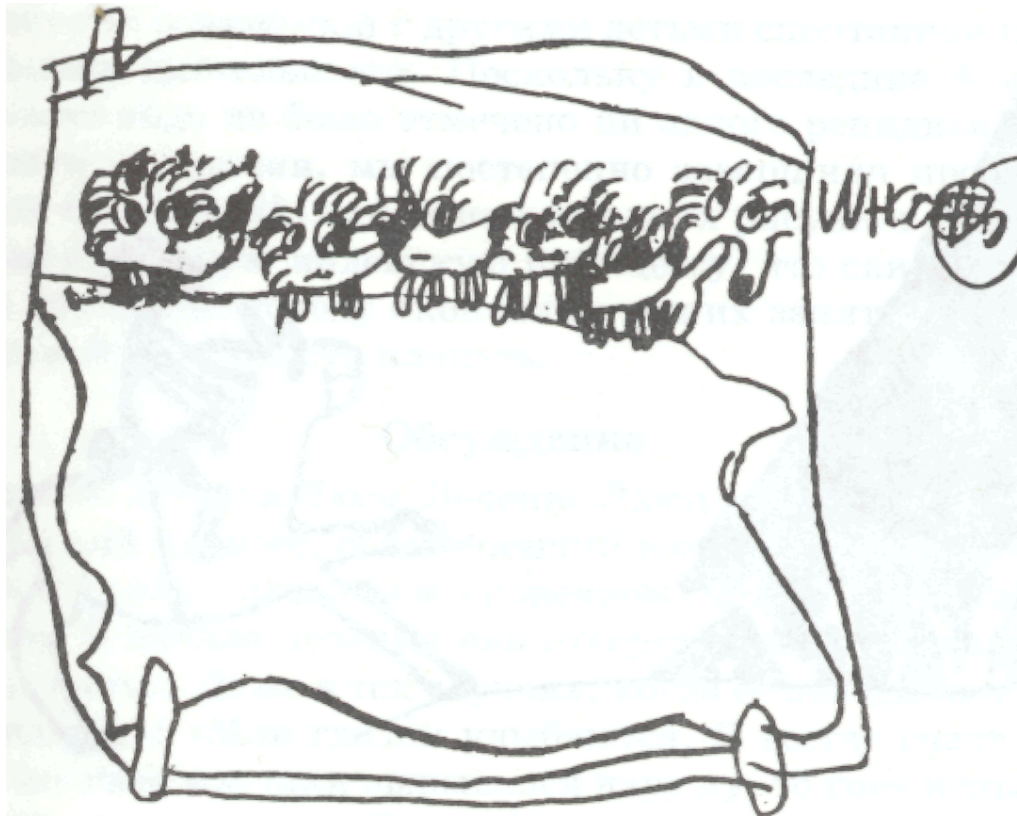
В промежутках между занятиями появились рисунки, отражавшие естественный процесс развития беременности. Процесс рождения пленил воображение Люси, и она стала копировать рисунки, изображавшие беременность (рис.8.11), рождение (рис.8.12), отделение пуповины (рис.8.13) и кормление грудью.

Занятия шли своим ходом, и «малютка болван» стал членом «семьи» (которая теперь состояла из Джоанны, Лоренса, Дэнни и «малютки болвана»). Под руководством Дэнни все члены семьи занимались совместной деятельностью. Были разыграны некоторые модели повседневной семейной жизни. Например, на этой стадии «малютка болван» просыпался вместе с семьей, принимал пищу вместе с семьей и в конце дня всем желал доброй ночи, целовал всех членов семьи и вместе с ними отправлялся спать. (На рисунке 8.14 показан выводок щенков в постели.) Вскармливание «малютки-болвана» продолжалось в течение четырех занятий.

После упомянутых событий в «дурацкой комнате» признаки вскармливающего поведения были отмечены и дома. Теперь Люси стала очень нежно относиться к своей матери, отцу и учителю. Она просила их обнять и поцеловать ее. Кроме того, ее стали приводить в восхищение младенцы. У нее появилось желание подержать их на руках и прижать к себе. В то же время она стала играть вместе со своими братьями и другими детьми.

5. Индивидуация

После четырех недель занятий вскармливанием младенца Люси предложила нам перебраться из «дурацкой комнаты» в терапевтический кабинет. В этой обстановке она впервые проявила интерес к игрушкам. Люси перестала отождествлять себя с «Дэнни» и приняла свое собственное имя. Во время игровой



терапии Люси пользовалась пластмассовыми фигурками людей и животных для дальнейшего исследования проблем вскармливания младенцев, интимности и сдерживания агрессивных проявлений. Животные защищали свое потомство, диких животных загоняли в загон, и тогда, наконец, появилась отцовская фигура, которая укрощала диких животных. Теперь игровое поведение Люси приобрело все особенности, характерные для ее возраста: рукоделье, куклы, ковбои и индейцы. Она стала называть себя индейской принцессой и изображать на рисунках свое возвращение верхом на лошади в лагерь индейцев (рис.8.15). Кроме того, она нередко изображала на рисунках приготовление мяса (рис.8.16). На символическом уровне приготовление мяса означает, что теперь Люси способна использовать тепло своей агрессивности для выполнения конструктивных и воспитательных задач.

На игровой стадии мы отказались от занятий по специальной дошкольной программе и перевели Люси в первый класс для нормальных детей. После начального периода адаптации Люси стала успешно справляться с работой и вскоре установила хорошие отношения со своим учителем и одноклассниками. Ее успехи нашли отражение в росте мастерства, с которым она



Рис. 8.15. Возвращение в лагерь

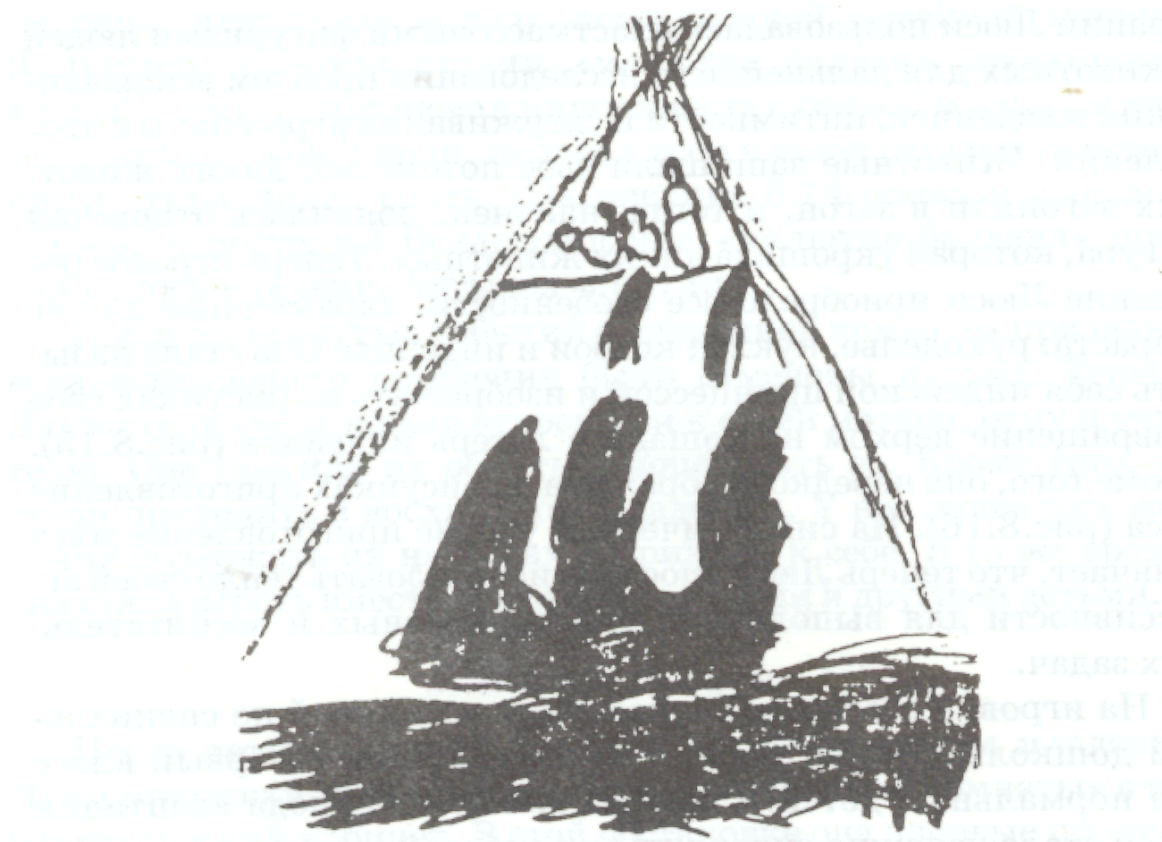


Рис. 8.16. Приготовление мяса на костре

выполняла школьные задания, и способности получать удовольствие от совместной с другими детьми спонтанной и организованной деятельности. Поскольку в последние 4 месяца школьного года не было отмечено ни одного рецидива психотического поведения, мы постепенно завершили проведение игровой терапии. На одном из последних рисунков Люси изобразила плачущую индейскую принцессу, что свидетельствовало о грусти по поводу окончания наших занятий и о вновь обретенной способности плакать.

Обсуждение

Стадии лечения Люси. Лечение Люси отражало психотерапевтический процесс, обеспечивший возможность выражения чувств, их распознавания и в конечном счете подчинения воле девочки. В начале лечения она отвергала все чувства, кроме псевдосчастья. Даже в тех случаях, когда ее доводили до слез, она говорила: «Мои глазки улыбаются. Я всегда счастлива». Когда же гнев все-таки вырывался наружу, то гнев испытывала не она, а «бешеная собака». Мы пришли к заключению, что отречение от всех неприятных чувств привело к тому, что воображением Люси овладели чайки, перья, воздушные шары и полеты. Во время игры Люси стала распознавать и выражать гнев, отождествляя себя с личностью Дэнни. Затем она отказалась от подражания поведению чайки и вернулась на землю. Но ее рисунки свидетельствовали о том, что теперь она почувствовала себя очень маленькой и ранимой, тогда как взрослые казались ей «дружелюбными великанами».

После бурных вспышек гнева наступил период глубокой депрессии. Теперь девочкой овладели чувства одиночества, опустошенности и безысходного отчаяния. Иногда нам казалось, что гнев позволял ей защищаться от осознания этих чувств. Когда мы отметили наступление депрессии и сообщили Люси, что эти переживания необходимы, депрессия постепенно прошла и появились новые чувства. В конечном счете «мертвая земля» превратилась в два места: хорошее и гиблое.

При появлении новых, позитивных чувств Люси испытала сильный страх. У нее возникло такое чувство, будто она подверглась нападению. Переживание позитивного аффекта было чуждо ей, и поэтому она восприняла его как угрозу. «Болваны», быть может, и олицетворяли это незванное вторжение. Вначале Люси попыталась преодолеть свой страх перед интимностью и близостью посредством идентификации с агрессивными

«болванами », что в конечном счете доставило ей садистское удовольствие. Люси только тогда смогла отказаться от садистского компонента и позволить себе испытать чувства близости и заботы, разыгранные в ее уходе за «малюткой болваном», когда мы установили весьма жесткие ограничения для ее поведения.

Описанный психотерапевтический процесс, по-видимому, отражает концепцию деинтеграции первичной самости (Fordham, 1966). Суть этой концепции заключается в том, что в конечном счете деинтеграция приводит к симбиозу матери и ребенка (терапевта и Люси). Это есть состояние здоровой интимной зависимости. У Люси это происходило на двух уровнях: она стала заботиться о «малютке болване» (т. е. о себе) и позволила другим (родителям, терапевтам, учителям) заботиться о ней.

Симбиотический процесс привел к рождению новых чувств, которые проявились в изображениях инкубации и жизни насекомых. Эти изображения проложили путь к созданию рисунков человеческой беременности, родовой разлуки и взращивания потомства, которые положили начало процессу индивидуации.

Затем в психике Люси впервые стали происходить коренные изменения. Благодаря этим изменениям Люси позволила матери сблизиться с ней и впервые откликнулась на материнскую заботу и ласку. Здесь представлена точка зрения, которая существенно отличается от общепринятых взглядов. В научных исследованиях мать обычно рассматривается как главная виновница расстройств поведения, и поэтому ее психологическое развитие составляет предварительное условие развития ребенка. Люси, несомненно, была «необыкновенно трудным ребенком» (Allan, 1976) с очень жестким стимульным барьером, ограждавшим первичную самость. У нас не было и тени сомнения, что это обстоятельство привело к формированию психотического поведения и разрыву привязанности к матери. В таких случаях терапевтический процесс должен ориентироваться на ребенка, а не на мать или семью.

Теоретические сопоставления. Нам казалось, что Люси можно было корректно охарактеризовать как аутического ребенка (Anthony, 1958). В течение первых трех лет жизни она не выходила из аутического состояния внутренней замкнутости. Она была молчалива, редко улыбалась людям и избегала визуального контакта. Ее игры с предметами были манерны и однообразны. В терминологии Фордхама (1966) ее состояние можно охарактеризовать следующим образом:

«Устойчивое существование первичной самости, некоей целостности, которая при нормальном развитии дезинтегрируется и формирует симбиотическую связь между младенцем и матерью. При устойчивом существовании целостности в психике ребенка не могут сформироваться различия между окружающим миром, ЭТО и внутренним миром, так как эти три компонента не выделяются, а составляют одну целую самость» (стр.299).

В случае Люси деинтеграция первичной самости не состоялась. В течение первых трех лет вокруг первичной самости существовал непроходимый барьер (Bergman and Escalona, 1949), который препятствовал как деинтеграции, так и установлению взаимосвязей. Нормальная материнская забота была бессильна преодолеть или изменить этот барьер, и поэтому Люси оставалась замкнутой в своем внутреннем аутическом мире.

Когда Люси было три года, логопед порекомендовал ее матери активно стимулировать развитие речи девочки. Для этого она должна была больше разговаривать с девочкой и требовать от нее ответов в словесной форме. Постепенное формирование нормальных речевых моделей проходило на фоне животных звуков, эхоталии, капризов и настойчивого переспрашивания. При постоянных вмешательствах матери в возрасте между 3 и 5 годами началась деинтеграция первичной самости Люси, которая сопровождалась разрушительными проявлениями различных эмоций. На этой стадии Люси перешла от аутизма к психозу. Например, при сильных проявлениях различных эмоциональных состояний она полностью отождествляла себя с ними. Ее психикой овладевали примитивные чувства, и тогда она превращалась в «парящую чайку», «мальчика по имени Дэнни» или «бешеную собаку». На протяжении первых трех лет жизни жесткий «сти-мульный барьер» препятствовал проявлению, трансформации и регулированию энергии этих чувств посредством нормального взаимодействия между родителями и ребенком.

Результаты наблюдений за первые пять лет жизни Люси противоречат постулатам Беттельхайма (1967) по поводу этиологии аутизма. Он полагает, что аутистические дети нередко делают элементарные попытки установить связь со своим окружением, но в конечном счете отказываются от них из-за постоянных неудач пробиться к миру и осмыслить его. В случаях аутизма родители, по мнению Беттельхайма, слишком рано начинают контролировать психологическое развитие ребенка, постоянно нейтрализуя его попытки подчинить себе окружающих. Преждевременный

родительский контроль вызывает у ребенка настолько сильные чувства гнева и ненависти, что он вынужден подавлять их и проецировать на окружающих его людей. Проецирование чувства уверенности в своих силах приводит к формированию в поведении ребенка моделей избегания и бегства.

Соглашаясь с Беттельхаймом в вопросах подавления и проецирования, мы тем не менее должны отметить, что во многих случаях психоз возникает тогда, когда родители не вторгаются в жизнь ребенка, который продолжительное время находится в состоянии первичной самости, то есть в состоянии непроявленности и несоотнесенности с окружающим миром. С точки зрения психотерапевтической практики, отсюда можно сделать вывод, отличный от концепции Беттельхайма, а именно: лечение аутических детей требует активного терапевтического вмешательства, чтобы блокировать проявление устойчивых действий и фантазий.

С точки зрения Беттельхайма, основу психотерапевтического процесса должны составлять определяемые самим ребенком формы взаимодействия и реагирования терапевта и работников детских садов и яслей. Ребенку предоставляется возможность реагировать и устанавливать отношения с окружающими так, как ему захочется. Одна из основных особенностей этого подхода состоит в том, что нельзя перечить желаниям ребенка. Например, при обсуждении лечения одного ребенка Беттельхайм утверждает следующее:

«Игра в догонялки была первым занятием, которое позволило ей выйти из состояния полной изоляции. Существенный момент в этой игре заключался в том, что девочка руководила всеми действиями, и мы должны были покорно, но с радостью выполнять все ее указания. Более того, нам запрещалось прикасаться к ней» (Bettelheim, 1967, стр.32).

Соглашаясь с Беттельхаймом по вопросу важности участия терапевта в детских фантазиях и играх, мы тем не менее вынуждены не согласиться с его мнением о степени такого участия. Мы с усердием выполняли все указания Люси, что обеспечило усиление переноса и проявление ее подавленных чувств. И тем не менее при необходимости мы немедленно вмешались в ее действия и установили жесткие ограничения в виде «щита». В сущности, наша непреклонность и установления

ограничений, включая ограничение физических действий Люси (Allan, 1986), сыграли решающую роль в ее лечении. Люси нуждалась во внешних ограничениях для того, чтобы ее ЭТО смогло освободиться от непреодолимой власти аффекта. Освобождение от власти аффекта состоялось тогда, когда мы позволили ей свободно выражать свои чувства.

В конце каждого занятия мы использовали «щит», чтобы помочь Люси избавиться от навязчивой фантазии. Таким образом обеспечивалась возможность релаксации и дистанцирования от чувств, проявившихся на занятии. На этой стадии лечения мы рассматривали занятие в пределах выявленных чувств (например, в образе «Дэнни») и давали несколько толкований разыгранной драме. Толкования ограничивались данной частью занятия и теми чувствами, которые были испытаны Люси, когда она была маленькой девочкой. Такая стратегия была заранее продумана, так как на своем опыте мы убедились, что слишком частое применение отображения чувств и интерпретации для прояснения бессознательных процессов создает угрозу и тормозит психологическое развитие. Применение отображения и интерпретации в конце занятия позволяло Люси свободно переживать и разыгрывать свои «внутренние драмы» без нашего вмешательства. Такое контролируемое применение интерпретации в сочетании с продолжительными периодами игры отличается по степени от аналогичных применений у Беттельхайма (1967), Фордхама (1966) и Клейн (1955).

Глава 9

Креативная драма с отреагированием (acting out)

учеников 6 и 7 классов

Большое количество пациентов составляет одну из общеизвестных проблем, с которыми приходится иметь дело консультанту начальной школы. В шестых и седьмых классах количество таких пациентов нередко существенно увеличивается. Таннер (1970) полагает, что отчасти это увеличение вызвано наступлением периода полового созревания, который сопровождается значительными физическими и эмоциональными изменениями в организме учащихся. Увеличение адреналина и выброс половых гормонов приводят к резкой активизации энергии и полового развития. На уровне поведения эти изменения нередко проявляются в виде сверхактивности в классе, импульсивности, деструктивности, примитивного эксгибиционизма и нарциссизма.

В психологическом отношении период полового созревания знаменует наступление кризиса идентичности (Erikson, 1968). При изменениях в организме и скачкообразных повышениях физического развития происходит изменение самоопределения ребенка. Этот процесс нередко приводит к формированию низкой самооценки или к отсутствию самоопределения. Повышенную агрессивность можно рассматривать как компенсаторный механизм, предназначенный для сокрытия первичного страха перед неадекватностью и чувства угрозы со стороны реальностей огромного внешнего мира.

Некоторые дети реагируют на упомянутые изменения менее заметно, но не менее бурно, уходя в свой внутренний

мир. В социальном отношении они характеризуются замкнутостью, нервностью, робостью и застенчивостью. Для одноклассников они нередко становятся козлами отпущения.

Проблема

Работая в качестве школьного консультанта и инструктора консультантов, я столкнулся с проблемой разработки метода, с помощью которого консультант мог бы приступить к эффективной работе с большим числом пациентов.

Динкмейер и Муро (1971) предложили использовать в работе с детьми указанной возрастной группы одну из разновидностей терапии, основанной на групповой деятельности. При групповой терапии детям разрешается в определенных границах делать и говорить все, что им вздумается, бегать и «сжигать» избыточную и деструктивную энергию. Основу этой разновидности групповой терапии составило предположение о том, что после периода свободного самовыражения детям легче установить свои собственные ограничения для своего поведения. При этом происходит снижение уровня интенсивности деструктивного поведения и формируются конструктивные формы групповой деятельности и игры.

Этот метод успешно применялся в работе с детьми по месту жительства и в психиатрических клиниках. В то же время метод было трудно применить в условиях «нормальной» начальной школы из-за отсутствия соответствующих средств и его пагубного влияния на дисциплину в школе в целом.

Таким образом, проблема заключалась в том, что метод групповой терапии имел определенные достоинства, но в традиционной форме не подходил для работы в школьных условиях.

Метод

При рассмотрении упомянутой дилеммы я решил исследовать возможности применения одной из разновидностей психотерапии, которую я назвал «креативной драмой». Этот метод включает в себя некоторые особенности групповой терапии и драмы психологического развития, применявшейся Сполиным (1963) и Лейманом (1976). В основу этого подхода легли мои наблюдения, согласно которым основная особенность детей, направляемых к консультанту, заключается в их потребности обращать на себя внимание окружающих. Эта потребность неизбежно приводила к тому, что они «выделялись» в классе и заставляли всех обращать внимание на них. Они

всегда «строили из себя шутов и доминировали на сцене». Тогда было принято решение узаконить эту потребность, предоставив детям определенное время и пространство, где они могли бы «полностью развернуться».

Цель этого метода заключалась в том, чтобы раз в неделю изолировать от класса на сорок минут учащихся, которые «строили из себя шутов», т. е. отреагировали подавленные побуждения (чувства), объединить их в группы по 7—8 человек в каждой и предложить им «придумать какую-нибудь пьесу или игру», которая будет записана на видеопленку и просмотрена непосредственно после записи. Сценарии пьес разрешалось придумывать самим детям или заимствовать из кинофильмов и телевизионных постановок.

Себе и трем аспирантам я отвел роль «помощников», которые должны были помочь детям: а) разобраться в пьесах, которые они хотели сыграть; б) выбрать одну из пьес; в) распределить роли; г) провести небольшую репетицию; д) сыграть пьесу перед видеокамерой и е) обсудить увиденное. На стадии обсуждения МБ должны были задать три вопроса: а) Что вам понравилось в драме? б) Что вам не понравилось в драме? и в) Каким образом можно ее улучшить в следующий раз?

Как и в терапии, основанной на групповой деятельности, мы стремились предоставить детям максимальную возможность брать на себя инициативу в обсуждении тем, разработке определенной темы, подготовке и постановке окончательного варианта драмы. Наша задача заключалась в том, чтобы помочь им разобраться в своих действиях и сосредоточиться на выполнении задачи. В зависимости от уровня их взаимодействия мы чередовали направленный и ненаправленный подходы. Если драма слишком усложнялась или тормозилась, тогда помощник разъяснял проблемы, выдвигал предложения и затем отходил в сторону, предоставив детям возможность вновь взять на себя инициативу.

После обсуждения ограничений дети установили два общих правила:

- 1) никто не должен пострадать физически;
- 2) каждый должен стараться слушать, когда кто-нибудь заговорит.

Цели

Приступая к реализации этой программы, мы поставили перед собой несколько целей. Мы постарались обеспечить пространство и эмоциональную атмосферу, которые позволили детям:

- 1) «сжечь» лишнюю энергию;
- 2) выразить побуждения и аффекты, проявления которых характерны для этого возраста, но обычно находятся под запретом, — нарциссизм, гнев и потребность властвовать;
- 3) поделиться фантазиями, образами и идеями, доминирующими в их сознании.

Предполагалось, что перечисленные формы самовыражения помогут детям:

1. *Контролировать свои агрессивные побуждения в повседневной жизни.* Мы надеялись, что проявление чувств в терапевтически контролируемой обстановке обеспечит оптимальную возможность для их осмысления и добровольного установления контроля над ними.

2. *Научиться сотрудничать со своими одноклассниками в урочных условиях небольшой группы.* Необходимость «постановки пьесы или драмы» предполагает обсуждение идей, выслушивание друг друга и гибкость в совместной работе над выполнением задачи. Мы полагали, что дети смогут овладеть этими важными навыками работы в условиях небольшой группы и впоследствии будут их применять в классе и других жизненных ситуациях.

3. *Научиться лучше понимать себя.* Мы надеялись, что они больше узнают о себе благодаря просмотру своих действий на видеомониторе и реагированию на вопросы помощников о том, что им понравилось и не понравилось в своей игре. Кроме того, мы надеялись, что они многое узнают из замечаний своих сверстников и их ответов на наш вопрос: «Что можно сделать, чтобы улучшить драму в следующий раз?»

1. *Овладеть навыками решения проблем.* В сущности, постановка перед учащимися вопроса: «Какую драму вы хотите поставить сегодня?» равносильна навязыванию им проблемной ситуации. В условиях ограниченного времени и пространства они должны решить, что и как они будут делать, и затем выполнить свое решение.

5. *Научиться брать на себя ответственность за свои действия.* Помощники сразу дали понять детям, что они находятся здесь не для того, чтобы поддерживать дисциплину, а для того, чтобы помогать им создавать и разыгрывать их драмы. Мы возложили на них ответственность за их действия. Если драма не будет поставлена или в процессе постановки станет хуже, то в этом дети должны винить только самих себя. Мы помогаем им проанализировать причину неудачи и спросим их, что они сделают для предотвращения неудач в будущем.

6. *Опробовать несвойственные им роли (а следовательно, и различные формы поведения и чувств).* Например, драматические ситуации позволят агрессивному ребенку сыграть роли смиренных и послушных людей, а робкому — роли самоуверенных и агрессивных людей в безопасной обстановке.

Участники

В программе участвовали 30 детей из ОДНОЙ начальной школы. Отбор участников производился учителями на основе плохого поведения в классе. Были отобраны 17 мальчиков и 13 девочек. Из них составили группы по 7 — 8 человек в каждой с одним помощником. Две группы шестиклассников были смешанными, т. е. включали в себя и мальчиков, и девочек. Две группы семиклассников были однородными по составу вплоть до последнего месяца драматических занятий. Состав групп определили сами дети. Консультант (или я) работал с каждой группой в качестве помощника.

Результаты

В процессе занятий было отмечено появление различных стадий и нескольких конкретных тем. Несмотря на частичное совпадение, эти темы и стадии будут рассмотрены по отдельности.

С т а д и и р а з в и т и я

Драматические занятия прошли несколько стадий: а) хаос; б) контроль и хаос; в) контроль; г) гибкость. Вначале учащиеся не способны были вместе работать, слушать друг друга и приходиться к соглашению в выборе пьесы и распределении ролей. Когда же им все-таки удавалось поставить пьесу, они забывали слова, не выдерживали роли, и в результате пьеса превращалась в бестолковую беготню, общую свалку или нарцисстическое позирование.

И тем не менее после 3—4 занятий стали появляться более осмысленные сюжеты, которые выдерживались во время постановки в течение 2—3 минут, прежде чем пьеса успевала превратиться в ссору. На этой стадии (2 -3 месяца) учащиеся уже были способны в течение некоторого времени вести приемлемый диалог и эффективно взаимодействовать, прежде чем начиналась драка. На третьей стадии (3—5 месяцев) ситуация находилась под контролем. При постановке пьесы учащиеся точно выдерживали свои роли, и пьеса не разваливалась. Четвертая стадия

(5 — 7 месяцев) свидетельствовала о появлении гибкости. Для этой стадии были характерны эффективное взаимодействие, творчество, спонтанность и комизм сюжетов.

Психологические темы

На протяжении 7 месяцев велись записи по каждой пьесе и основной теме. В конце года было установлено, что все темы можно распределить по следующим 8 группам:

1. *Нарциссизм и эксгибиционизм*. Вначале учащиеся вообще не могли работать вместе. Каждый из них старался самым грубым и примитивным образом привлечь к себе внимание окружающих. Видеокамера оказала на них гипнотическое влияние. Во время групповых обсуждений девочки непрерывно вертелись перед камерой, дурачились, приветственно махали руками и приводили в порядок свои прически. Не менее гипнотическое влияние оказала видеокамера и на мальчиков. Правда, в отличие от девочек, их поведение носило более эксгибиционистский характер. Стоя перед камерой, они выкрикивали: «Пред-став-ляем...», но на этом все и заканчивалось. Что именно они представляли, так и оставалось неизвестным.

Красование перед видеокамерой привело к появлению двух сюжетных тем: «Непристойных анекдотов» (4 постановки) и «Демонстраций» (3 постановки). Вначале отдельные участники довольно торопливо рассказывали анекдоты перед камерой. В конечном счете рассказы непристойных анекдотов и историй были формализованы, когда группа участников рассаживалась на стульях. Первый участник произносил несколько слов и останавливался. Затем другой участник добавлял несколько слов по теме, и так далее, пока анекдот, песня или история не заканчивались. Рассказывая анекдоты, они нередко сквернословили и называли друг друга «гомиками».

При «Демонстрации» мальчикам доставляло большое удовольствие притворное выставление напоказ своих личностей. Они поворачивались задом к камере, хлопали себя по ягодицам, показывали язык и делали грубые жесты. Кульминационный момент в постановке серии «Демонстраций» наступил тогда, когда подбадриваемый другими ребятами мальчик подошел к видеокамере, постоял перед ней и затем неожиданно распахнул куртку, продемонстрировав футболку, на которой были изображены две огромные женские груди. Остальные мальчики подбежали к нему и к удовольствию сверстников стали притворно «щупать и тискать» груди.

В процессе драматических занятий проявления эксгибиционизма и нарциссизма приняли более здоровые и сублимированные формы. Кривлянье, сквернословие и хихиканье перед камерой почти полностью прекратились. Учитывая потребность детей в нарцисстическом самовыражении, мы предложили, чтобы каждый раз один член группы официально объявлял перед камерой название пьесы и исполнителей каждой роли. Вначале уровень таких объявлений был довольно низким. Объявляя название пьесы и вкратце передавая ее сюжет, ребята не смотрели в камеру и едва слышно и торопливо произносили слова. Со временем, однако, дело пошло на лад. Они стали лучше держаться перед камерой и сносно передавать содержание пьесы. К концу занятий такие сообщения стали более продуманными. Например, во время вступительного сообщения каждый актер снимался на пленку; при этом он должен был на несколько секунд принять «актерскую позу», которая характеризовала его роль в пьесе.

2. *Игровые темы.* На протяжении первых двух месяцев много времени уходило на беготню. Все попытки придумать тему, которую дети могли бы сыграть перед камерой, заканчивались шумной беготней. В конечном счете старшие семиклассники придумали две игры: «Роликовое Дерби» (сыгранное 5 раз) и «Хоккей на карачках» (сыгранный 3 раза). Суть «Роликового Дерби» заключалась в следующем. Гимнастические маты располагались в форме овала и отбирались две команды. Затем команды начинали бегать по кругу, стараясь вытолкнуть с матов своих соперников. «Хоккей на карачках» представлял собой разновидность хоккея, в котором дети играли без клюшек. Суть игры заключалась в том, чтобы, ползая на коленях, швырнуть изо всех сил шайбу в направлении вратаря.

В обеих играх участвовали старшие мальчики. В процессе игры тратилось огромное количество энергии. Нередко возникали споры (поскольку ребята непрерывно нарушали свои собственные правила). Обессиленные, в конце игры они просто валились друг на друга и оставались лежать на полу.

Эти две темы, нарциссизм и физическая активность, были исчерпаны и через два месяца привели к возникновению тем оральной агрессии и доминирования.

3. *Орально-агрессивные, темы.* Здесь прослеживаются два различных типа драмы. Шестиклассники придумывали пьесы, главными героями которых были такие чудовища, как Дракула, Вампир, Йети (снежный человек) и «Челюсти»

(7 постановок). Семиклассники ставили пьесы, местом действия которых были «бары» (8 постановок). Темы чудовищ обычно предусматривали прогулки в лесу или купания в море, ко время которых чудовище нападало на людей, кусало или пожирало их. Вооруженные крестами или кольями друзья приходили к ним на помощь. Приглашалась на помощь полиция, и после борьбы чудовище погибало.

Сцены в барах предполагали, что герои покупают выпивку, напиваются, а затем начинают пьяными разгуливать по бару. Они отказываются платить за выпивку, стараются «подцепить» девочек и ввязываются в драки с барменами или посетителями бара. Прибывает полиция, вновь вспыхивает драка, и «пьяных» увозят в тюрьму.

К концу этой стадии темы стали более оригинальными и включали в себя элементы обоих типов тем. Например, четыре мужчины капитально напиваются в баре. Появляется еще один человек. Пьяные приглашают его в свою компанию. Этот человек оказывается Дракулой, который разделяется с каждым пьяным во время посещения туалета.

4. *Темы доминирования.* Доминирование, как мы отметили, было излюбленной темой учащихся. Вначале ребятам не удавалось придумать ни одного сюжета. Все претендовали на роль «крутого парня». Затем возникли три различные пьесы. Два сценария были заимствованы из популярных телепрограмм: «Счастливые дни» (7 постановок) и «Бионик» (3 постановки). Один сюжет они придумали сами: «Супермальчик» (2 постановки). Постановки этих пьес обычно носили сдержанный характер.

При всем разнообразии сюжетов тема оставалась неизменной: «Сильный всегда прав». Крутой парень руководит группой. Крутой «мужик» побеждает чудовищ и преступников. Главным героем в их пьесах был «Фонз» из «Счастливых дней». «Фонз» — бесспорный лидер банды подростков. Стоило ему шелкнуть пальцем, и вся банда вытягивалась по стойке «смирно», готовая выполнить любое приказание. Они выполняли все его просьбы, даже если этого им и не хотелось. Когда «Фонз» обманывал их, они не возражали и покорно подчинялись его воле. Ребята старались отождествлять себя с «Фонзом», подражая его странной манере жестикулировать, говорить и одеваться. Но в дальнейших постановках пьесы «Фонз» стал более снисходительным, ему отводилась роль посредника и третейского судьи во «внутренних разборках банды». Он постепенно утратил черты автократического босса.

Признаки разрешения проблемы доминирования можно обнаружить в некоторых из последних, придуманных ребятами пьес. В частности, в пьесе «Ленивые рабочие» бездельники приводят босса в бешенство, и тогда начинается драка. Перед началом драки вставлена реклама средства от потливости. После окончания рекламы камера возвращается к сцене драки, которая быстро заканчивается. В последнем кадре рабочие сидят верхом на бочке.

5. *Моральные темы.* Все эти темы предполагали тщательную разработку сюжетов (которые нередко заимствовались из телесериалов). В этих сюжетах шла борьба между «добром» и «злом». Здесь доминировал девиз «Нравственность всегда права». Агрессивность проявлялась лишь в конце пьесы и (в сюжете) играла второстепенную роль. Сюжеты, как правило, почти не отличались друг от друга: планирование ограбления банка, осуществление ограбления, срабатывание сигнализации, приезд полицейской, преследование и задержание грабителей. Ограбление банков (7 постановок), уличные грабежи (5 постановок), гангстерские войны (3 постановки) и кражи сокровищ (3 постановки) послужили основными темами постановок пьес.

В отличие от пьес, посвященных теме доминирования, власть и соответствующие роли равномерно распределялись между 7—8 «актерами». Каждый актер играл важную роль. Важное значение придавалось слаженной работе. Поэтому если что-нибудь не получалось, производилась пересъемка.

6. *Социальные темы.* Эти темы были сыграны семиклассниками. Они легли в основу сюжетов, посвященных семейным дракам (3 постановки), побегам из дома (3 постановки), магазинным кражам (2 постановки), вандализму (2 постановки) и «Хулиганке» (1 постановка). Перечисленные темы свидетельствуют о появлении чувств независимости и конфликтности с авторитарными фигурами. Вопрос нередко стоял так: «Ты хочешь, чтобы мы все делали по-твоему, а мы будем поступать по-своему». Нередко вспыхивали драки, которые сопровождались воплями, шлепками и убеганием с занятий. Сцены вандализма и магазинных краж иногда вызывали проявление гнева. В заключительных сценах этих драм авторитетные лица осуждали «плохое» поведение девочек.

По прошествии шести недель социально-моральные темы постепенно уступили место двум другим темам: комедии и танцу.

7. *Комедия.* Драмы постепенно приобретали более спонтанный и веселый характер, пока, наконец, не уступили место

комедии (7 постановок). Например, в последней драме шестиклассники сыграли роли пиратов, приплывших на Остров Сокровищ. Во время дележа добычи вспыхивает драка. Лодка переворачивается, и пираты падают в воду. Затем один из пиратов замечает «Челюсти», т. е. огромную акулу, которая медленно приближается к ним. Пиратов охватывает паника, и тогда один из них решает бросить в пасть акулы бутылку вина. Это немного, но не достаточно успокаивает акулу. Остальные пираты с большой неохотой отдают свои запасы вина акуле. Акула пьянеет, и пираты берут ее в плен. Они доставляют акулу в Ванкуверский аквариум и за определенную плату демонстрируют ее посетителям.

В других драмах разыгрывались этнические анекдоты о бакалейщиках, школьные анекдоты и ситуации с переменной ролей. Эти пьесы были неприязательными, но и не глупыми. «Драматические эпизоды» (когда кого-нибудь должны были нокаутировать) перемежались забавной «коммерческой рекламой».

В последний месяц занятий семиклассники и семиклассницы приступили к совместной постановке пьес. В течение двух занятий они вместе работали над постановкой пьесы. Основу сюжета составила ситуация с ролевой переменной. Два пьяных молодых человека возвращаются домой из пивной. По дороге домой они подвергаются избиению бандой девочек. Они с трудом добиваются домой и собираются позвонить в полицию. В этот момент раздается угрожающий анонимный звонок (от девочек): «Вы будете убиты в полночь». Они вызывают полицию. Полицейский отказывается верить им и доставляет к психиатру, который проводит с ними словесно-ассоциативный тест.

Эта драма имеет ряд замечательных особенностей: а) впервые девочки и мальчики вместе работали в составе большой группы (6 мальчиков и 8 девочек); б) мальчики согласились взять на себя пассивную роль; в) полицейских перестали считать грубыми и агрессивными; они были представлены как дружелюбные, веселые и в то же время встревоженные люди.

8. *Ритмические темы.* Последние темы были посвящены сценам, в которых дети изображали концерты рок-н-ролльщиков (2 постановки) и танцевально-песенные номера (1 постановка). В смешанной группе шестиклассников девочки предпочитали петь «на сцене», а мальчики составили часть зрителей. Семиклассники придумали более сложный «танцевально-песенный» номер. Они позаимствовали песню «Субботняя ночь» у популярной рок-группы «Бэй сити роллерс» и соединили с танцевальным номером. Мальчики и девочки составили

хор, выстроившись в линию. Другая группа составила ритм-группу и стала в такт прихлопывать ладонями и притоптывать ногами. Было любопытно наблюдать, как группа упрашивала очень застенчивую и полную девочку официально представить этот номер. Она успешно справилась с задачей и присоединилась к ритм-группе.

Это была последняя постановка драмы. Ребята были довольны своей работой и испытывали грусть по поводу окончания занятий. Они спрашивали, позволят ли им в следующем году вернуться к драматическим занятиям.

В таблице 2 приведены темы, их продолжительность и повторяемость.

Таблица 2 Продолжительность и повторяемость драматических тем

Таблица 2
Продолжительность и повторяемость драматических тем

Тема	Продолжительность	Повторяемость
1. Нарциссизм и эксгибиционизм	1-й месяц	■■■■■■■ 7
2. Активность	1-й—2-й месяцы	■■■■■■■ 8
3. Оральная агрессивность	1-й—3-й месяцы	■■■■■■■■■■■■■■■ 15
4. Доминирование	2-й—4-й месяцы	■■■■■■■■■■■■■ 12
5. Мораль	2-й—5-й месяцы	■■■■■■■■■■■■■■■■■ 18
6. Социальность	3-й—6-й месяцы	■■■■■■■■■■■■■■■ 13
7. Комедия	5-й—7-й месяцы	■■■■■■■ 7
8. Ритм	7-й месяц	■■■ 3

Оценка

Для оценки степени воздействия креативной драмы на детей мы подождали два месяца, прежде чем предложить им заполнить оценочный формуляр. При этом предполагалось, что если драма действительно вызвала глубокие изменения, тогда их можно вспомнить и через два месяца; если же изменения были поверхностными, значит, занятия не принесли особой пользы.

Оценочный формуляр предназначался для выявления мыслей и чувств детей по отношению к драме на основе ответов «да» или «нет» на конкретные вопросы. При этом детям разрешалось изложить в письменном виде свое мнение. Формуляр был предложен для заполнения 26 учащимся (4 ученика покинули школу после окончания драматических занятий). Были получены следующие результаты.

1. Ответы «да» или «нет»

- 100 % учащихся с удовольствием занимались драмой (26)
- 100% учащихся считают, что драмы стали лучше в процессе занятий (26)
- 88 % учащихся хотели бы участвовать в более подробных обсуждениях после постановки драм (23)
- 85 % учащихся хотели бы вернуться к драматическим занятиям в следующем году (22)
- 85 % учащихся полагают, что драма помогла им установить лучшие отношения в школе (22)
- 77 % учащихся чувствовали себя намного лучше после драматических занятий (20)
- 69 % учащихся рассматривают драму как одно из самых увлекательных занятий в школе (18)
- 65 % учащихся считают, что драма помогла им лучше понять себя (17)
- 35 % учащихся считают, что драма служит хорошим поводом для ухода из класса (9)
- 27 % учащихся считают, что драма ничему их не научила (7)
- 23 % учащихся были недовольны тем, что им приходилось дополнительно заниматься после драмы, чтобы наверстать упущенное (6)
- 12 % учащихся считали, что им трудно возвращаться в класс после драматических занятий (3)

Из приведенных результатов видно, что драматические занятия доставляли удовольствие всем учащимся. В процессе занятий драмы стали лучше. Большинство учащихся (88 %) хотело участвовать в более подробных обсуждениях после постановки драм. 85 % учащихся сказали, что хотят участвовать в драматических занятиях в следующем году. По их мнению, драма помогла им в социально-психологическом развитии. 22 учащихся считают, что драма помогла им улучшить отношения в школе, 20 учащихся чувствовали себя намного лучше после драматических занятий и 17 учащихся считают, что драма помогла им понять себя. 18 учащихся считают драму одним из самых увлекательных занятий в школе. 9 учащихся рассматривают драму как предлог для ухода из класса. 7 учащихся считают, что драма их ничему не научила. Шестеро учащихся высказали недовольство по поводу необходимости делать дополнительную работу, чтобы наверстать упущенное на обычных уроках за время драматических занятий. Трое учащихся считают, что им трудно продолжать занятия по возвращении в класс.

Z. Предпочтительные типы драмы

58 % учащихся дали предпочтение драмам, которые они сами придумали (15) 42 % учащихся отдали предпочтение драмам, основанным на сюжетах телефестивалов (11).

Разумеется, драмы, основанные на сюжетах телефестивалов, пользовались популярностью только в начале занятий. При достижении ощутимых успехов и росте уверенности в своих силах учащиеся приступили к самостоятельному сочинению пьес. Даже в конце занятий любимой пьесой мальчиков была телефестивал «Счастливые дни», а девочкам нравилась пьеса «Фигляры и психиатр». Интересно, что доминирование составляет основную тему этих пьес. В «Счастливых днях» эта тема проявляется посредством идентификации с образом «Фонза», а в «Фиглярах» девочки использовали ситуацию с переменной ролей, в которой они несомненно доминировали над мальчиками.

3. Желание режиссировать и играть любимые роли

65% учащихся сказали, что «иногда» испытывали это желание (17)

19% учащихся сказали, что «никогда» не испытывали такого желания (5)

15% учащихся сказали, что «всегда» испытывали это желание (4).

Большинство учащихся считают, что у них была возможность выступить в качестве режиссера и сыграть те роли, которые они хотели. И лишь пятеро учащихся сообщили, что у них не было такой возможности. Что касается состава группы, то 99 % учащихся отдали предпочтение «смешанным группам из мальчиков и девочек», и только один ученик хотел, чтобы группы состояли «из одних мальчиков».

4. Предложения по улучшению

58 % учащихся предпочитают оставить драматические занятия в существующем виде (15) 23 % учащихся предпочитают получать больше указаний от взрослых (6) 19 % учащихся не нуждаются в помощи взрослых (5)

Остальные предложения касались необходимости предоставить больше времени, использовать «реальных людей»,

повысить дисциплину и более внимательно выслушивать собеседников. Большинство учащихся предпочитали оставить драматические занятия без изменений. Некоторые учащиеся (6) обнаружили, что им трудно приспособиться к стилю помощников. Несколько учащихся (5) хотели обрести полную свободу без участия взрослых в их занятиях.

5. Оценка помощников и учителей

Мы были довольны результатами драматических занятий. В целом поставленные цели были достигнуты. Дети научились сотрудничать в составе небольших групп. Они научились слушать, разрабатывать и осуществлять программу, а также брать на себя ответственность за свои действия. Кроме того, дети научились контролировать свою энергию, направляя ее из русла деструктивности в русло созидания. Они испытали на опыте те роли, которые в нормальной обстановке не осмеливались брать на себя. И еще: по мере угасания свободного самовыражения (т. е. в конце стадии нарциссизма, эксгибиционизма и активности) учащиеся приобретали способность самостоятельно контролировать свои деструктивные и незрелые побуждения.

Мы надеялись, что изменения, вызванные драматическими занятиями, будут замечены в классе. Однако учителя отметили лишь несколько позитивных изменений. Они обратили внимание на то, что учащиеся с удовольствием занимались драматическими постановками и после таких занятий выглядели более уравновешенными. Тем не менее по возвращении в класс несколько учащихся испытывали склонность к повышенной активности и деструктивное™. Разумеется, на этой стадии необходимо проводить дополнительную работу (см. раздел «Выводы и рекомендации»). По моему мнению, необходимо располагать большим периодом времени, чтобы в классе проявились те изменения, которые произошли в процессе психотерапевтической работы с подростками в терапевтической обстановке (т. е. в помещении для драматических занятий). Двое мальчиков, с которыми я работал несколько лет назад, издали книгу (Mildiner and House, 1975), в которой они, в частности, описали важную роль креативной драмы в их психологическом развитии.

Обсуждение

В данной программе мы попытались использовать креативную драму в качестве средства обеспечения консультирования большого числа учащихся шестых и седьмых классов. В основе

метода лежало использование группы детей (7—8 человек) для решения проблемы (т. е. придумывания и постановки драмы в течение 30 минут) в присутствии помощников и с использованием видеоаппаратуры.

Консультирование и психологическое развитие осуществлялись опосредованно, т. е. на основе совместной работы учащихся над выполнением поставленной задачи. Драма позволила им решить на символическом уровне (без повышенной когнитивной сознательности) некоторые нерешенные проблемы психологического развития, в центре которых стояли гиперактивность, низкая способность выносить фрустрацию, нарциссизм, эксгибиционизм, орально-агрессивные побуждения, ощущения неполноценности, слабая идентичность эго и социальные тревоги. В процессе постановки пьес они решили эти проблемы и сформировали более позитивные представления о себе.

Хотя я и знал о существовании упомянутых психологических проблем, тем не менее я отказался от их вербализации и интерпретации, так как предоставление детям возможности свободно заниматься своими фантазиями и драмами обеспечивало их психологическое развитие и рост. Я полагал, что споры и интерпретации таят в себе опасность для развития эго ребенка и нередко пагубно сказываются на возможностях самоисцеления, заключенных в каждом ребенке. Эта проблема более основательно рассмотрена в другой работе (Allan and MacDonald, 1975).

В сущности, наш вклад заключался в том, чтобы помочь детям сосредоточиться на создании драмы. Мы полагали, что учащиеся способны выполнить эту задачу. Иногда мы помогали им разобраться в спорных вопросах. При этом мы старались представить обе точки зрения, но предоставляли группе возможность самостоятельно принимать окончательное решение. На стадии обсуждения мы вновь помогали детям разобраться в проблемах, задавая им вопросы о том, что им понравилось или не понравилось и что необходимо сделать, чтобы улучшить драму. Таким образом мы иногда предлагали им разобраться в тех чувствах, которые они испытывали, играя свои роли. Для этого мы задавали им следующие вопросы: «Что вы испытали, когда вас ограбили девочки?», «Когда вы опьянели?», «Когда появились полицейские?», «Когда мать ударила дочь?», «Когда Дракула укусил вас?». Видеолента оказалась замечательным источником обратной связи. Мы почти сразу заметили, что детям нравится сниматься в кино и видеть себя на мониторе, наблюдая и комментируя увиденное. Они нередко критиковали или хвалили друг друга.

Стадии и темы. Замечательная особенность креативной драмы заключается в той эволюции, которую претерпели темы II стадии психологического развития, рассмотренные здесь с учетом точек зрения Фрейда и Пиаже.

Известно, что в период полового созревания происходят повышение либидинозной энергии и повторная активизация внутриспсихической борьбы между ид, эго и супер-эго (А. Freud, 1948). Поведение существенно изменяется в худшую сторону, когда в этой борьбе доминирующее положение занимает ид. С точки зрения Фрейда, поведение, наблюдаемое на регрессивной (или хаотической) стадии, можно назвать предэдиповым: грубые проявления двигательной активности, нарциссизм и эксгибиционизм, оральная тревожность (пьесы, в которых фигурируют пьянство и Дракула). Предоставление детям свободы выбора (т. е. осуществлять постановку тех пьес, которые им понравились) позволило им выразить и вновь рассмотреть некоторые проблемы, оставшиеся нерешенными на предыдущих стадиях психологического развития.

Вообще говоря, такое «возвращение» к предыдущему уровню психологического развития часто встречается в раннем отрочестве (Offer, 1969). Мы лишь использовали регрессию в терапевтических целях, ясно определив время и пространство, где она могла состояться. Уоллес (1973) отметил важность обеспечения ясно очерченных защитных границ («теменос»), в которых может осуществиться регрессия. По моему мнению, необеспечение контролируемого пространства приводит к хаосу и разрушению без внутреннего психологического роста. В этих границах должна проходить подготовка к погружению в «эмоциональное» время и возвращению в «обычное» время. В нашем случае «эмоциональное» время относится к драматическим занятиям, а «обычное» — к занятиям в классе. Подготовка к «погружению» — это предварительное обсуждение пьесы, которую предстоит поставить, а подготовка к «возвращению» — просмотр и обсуждение видеозаписи в конце драматического занятия.

Обеспечив реализацию регрессии в контексте драмы, мы уплотнили и сократили период регрессивной инсценировки. Это позволило учащимся перейти к другим психологическим темам. Следует отметить, что мы не поощряли регрессию. Мы предоставили детям свободу ставить те драмы, которые они хотели поставить. Эта группа «отреагирующих детей» испытывала потребность пересмотреть определенные темы, и поэтому она

непосредственно перешла к ним. При использовании метода креативной драмы в «нормальных» классах я не заметил такой степени регрессии. Напротив, дети отреагировали социальные проблемы (темы доминирования, проблемы семьи и учителей, конфликты между мальчиками и девочками) и комедию.

Конфликт между зависимостью и независимостью составил вторую центральную тему подросткового периода. Этот конфликт вновь принимает острую форму в период полового созревания. С фрейдистской точки зрения проблема противоречия между зависимостью и независимостью отражает потребность ребенка разорвать эмоциональные узы с матерью. Ребенка связывает с матерью потребность в опеке, и поэтому независимость возникает тогда, когда он способен в определенной мере преодолеть эту зависимость от матери и найти более здоровые формы самообеспечения. Этот феномен мы наблюдали в пьесах, действие которых происходит в «барах», и в пьесах с участием «Дракулы». Эти пьесы отражают конфликт между оральной зависимостью (питье, пьянство) и страхом перед психологической аннигиляцией, обусловленным продолжительным существованием этой зависимости (опасность которого символизирует «Дракула»). На ином уровне мы можем рассматривать эту борьбу как борьбу между ид («пьянство в барах») и супер-эго («полиция отвозит пьяных в тюрьму»).

Мы полагаем, что драмы позволили детям рассматривать на символическом уровне эту проблему до тех пор, пока она не нашла определенного разрешения. Подражание пьяным позволило детям отреагировать некоторые из оральных потребностей и перейти к следующей стадии психологического развития. Этот переход происходил постепенно (в течение 1—2 месяцев) и стал заметен на второй стадии, когда драмы носили управляемый характер в начале постановки (т. е. когда дети хорошо справлялись с ролью пьяниц) и превращались в хаос в конце постановки (т. е. когда полиция приезжала арестовать пьяниц, а те обращались в паническое бегство).

На третьей стадии (стадии контроля) учащиеся решали иные подростковые проблемы. К числу этих проблем относятся идентичность эго, групповые взаимоотношения между сверстниками и установление иерархий доминирования и подчинения. На первых этапах постановки этих драм особое значение придавалось доминированию и «захвату власти». Все ребята хотели сыграть роль «Фонза». Вначале нам было трудно помочь им в создании

пьесы, так как все они претендовали на роль лидера. На основе силы постепенно определилась иерархия всех участников. Как только определилась иерархическая структура, дети сразу приступили к эффективной работе. Каждый член группы (или «банды») получил роль, но не все роли были равноценны: более слабые члены группы играли только проходные роли, тогда как на сцене доминировал «Фонз». Хартап (1970) заметил, что, в какой бы группе дети ни оказывались, они быстро создают иерархии доминирования и подчинения.

Темы доминирования привели к постановке агрессивных пьес, в центре которых стояла иная подростковая проблема, а именно проблема морального развития. Главными героями этих пьес были «полицейские и грабители». Борьба между «добром и злом» и «справедливостью и несправедливостью» заканчивалась победой добра и справедливости. В этих пьесах все члены группы играли равноценные роли. Здесь отсутствовала «ключевая» фигура; все были в равной мере сильными героями или преступниками. Поведение детей указывало на оформленность идентичности эго. Они увлеченно и независимо играли свои роли в драмах.

В упомянутых двух темах основные психологические проблемы группируются вокруг развития эго (примером которого служит фигура «Фонза») и интеграции эго и супер-эго («хороших парней» и «полицейских» тревожит проблема «борьбы с преступностью»). При постановке тем доминирования более слабые члены иерархии укрепляли свое эго посредством идентификации с фигурой «Фонза» в качестве его поклонников или сообщников. При постановке моральных сюжетов дети смотрели друг на друга как на равных. При этом не было отмечено ни одного случая регрессии или хаоса. Темы нравственности отражали развитие индивидуальных идентичностей эго и способность эго и супер-эго контролировать их.

При работе с группой старших девочек у нас вначале сложилось впечатление, что, в отличие от мальчиков, их интересовали социальные проблемы, а не проблемы доминирования. Однако при более внимательном рассмотрении мы обнаружили, что в основе социальных драм, поставленных девочками, лежат острые, хотя и не столь очевидные, как у мальчиков, проблемы доминирования. Например, в сцене магазинной кражи мы заметили, что: а) воровка так напугала хозяйку магазина, что та отпустила ее; б) на игровой площадке «хулиганка» испортила игру другим девочкам; в) в сцене «уличного

ограбления» девочки повелевают мальчиками. «Завуалированное» беспокойство девочек о власти было отмечено и другими исследователями (Sutton-Smith and Savasta, 1972). Оно позволяет внести коррективы в прежнее представление о том, что девочек не интересуют иерархии власти.

Проблема нравственного развития получила дальнейшее развитие в социальных драмах, поставленных девочками. В этих драмах борьба между справедливостью и несправедливостью, зависимостью и независимостью была представлена на основе сцен из реальной жизни в семьях и школе. Здесь речь идет о так называемой ситуации «Мы против них»: «Мы правы. Мы же знаем, что лучше для нас, и потому мы сами, без помощи родителей и учителей, способны справиться с ситуацией».

Причину «очарованности идеалом» Пиаже (1948) видел во вновь обретенной способности подростков к абстрагированию, которая нередко приводит их к озабоченности нравственными проблемами и преждевременному появлению сознания автономии.

Последний этап характеризуется гибкостью, спонтанностью и юмором. Теперь мальчики и девочки вместе работали в составе одной большой группы. И тем не менее разделение семиклассников на однородные в половом отношении группы позволило каждому в первые 6 месяцев укрепить идентичность своего эго. Укрепив идентичность эго, мальчики успешно приступили к формированию отношений с представителями противоположного пола. На последнем этапе в группах мальчиков и девочек эго оказывает доминирующее влияние на ид и супер-эго. Гибкость и спонтанность проявляются в перемене ролей, юморе и импровизации. Учащиеся позволяют себе экспериментировать с формами поведения и ролями, которые они не решались использовать в нормальной обстановке (например, мальчики позволяли, чтобы их избивали, сидели на них верхом, превращали в посмешище; причем девочки командовали ими). Мальчики вели себя раскованно, не опасаясь хаоса, вызванного вышедшим из-под контроля ид. Даже полицейские в этих драмах были дружелюбны, обладали чувством юмора (в отличие от стереотипных изображений персонажей полицейских) и вели себя несколько нестандартно. Последняя драма — танцевально-песенный номер, основанный на теме песни «Субботняя ночь» рок-группы «Бай сити роллерс» — отражала психологическую стабильность группы учащихся при демонстрации (с помощью танца) физической близости и интимности перед

расставанием. Окончание занятий в подростковых группах обычно проходит трудно, и, если не провести подготовку, последнее занятие превращается в сущую катастрофу.

Если вкратце рассмотреть упомянутые этапы с точки зрения Пиаже, тогда можно отметить, что в микрокосме учащихся нравственное развитие проходило три стадии, очерченные Кольбергом (1970). Доконвенциональная стадия, на которой преобладают личное удовольствие и произвол, наблюдались на хаотическом или регрессивном этапе. Конвенциональная стадия, на которой нормы общественной морали находили признание, наблюдалась на этапе контроля. Послеконвенциональная стадия, на которой формировались личностные принципы и критерии, наблюдалась на стадии гибкости и юмора.

Это отнюдь не означает, что учащиеся разрешили подростковые проблемы. Крамер (1980) показал, что регрессия и реинтеграция на более высоком уровне психологического развития формируют общую модель в себе и для себя. Отсюда следует, что наши учащиеся успешно прошли несколько стадий психологического развития и благодаря этому сумеют справиться с другими задачами психологического развития в подростковом возрасте. Оценки учащихся свидетельствуют о том, что они приобрели содержательный опыт.

Выводы и рекомендации

Настоящее исследование позволяет сделать несколько выводов и рекомендаций. Креативная драма:

- 1) понятна подросткам, которые испытывают острую потребность во внимании и обычно с трудом поддаются лечению С помощью других методов;
- 2) воспринимается детьми как средство, которое помогает им установить хорошие отношения в школе и лучше понять себя;
- 3) является методикой, позволяющей одному консультанту одновременно работать с 6—8 способными к отреагированию детьми;
- 4) является методом, с помощью которого учащиеся могут инсценировать фантазии и проблемы, составляющие предмет их беспокойства. Кроме того, креативная драма помогает им развить способность к сотрудничеству в условиях небольшой группы;
- 5) зарекомендовала себя в качестве более эффективного средства самопознания, когда использовалась видеозапись.

Возможность увидеть свои действия на мониторе обеспечивает безопасность при самооценке и оценке сверстников.

При использовании метода креативной драмы консультант обязан:

1) терпимо относиться к чувствам мучительного беспокойства, которые преодолевают учащиеся в начале регрессивной стадии. Консультант должен верить, что в конечном счете они найдут выход и достигнут уровня более зрелого психологического развития;

2) заверить учащихся, что они находятся в «защищенном» месте для драматических занятий. Это означает, что шум на занятиях не должен мешать другим школьным занятиям и другие дети не будут вторгаться в драматические занятия;

3) придумать соответствующие способы возвращения учащихся в класс после драматических занятий. В настоящем исследовании это было слабым местом. Выяснилось, что 40 минут недостаточно для проведения обсуждения драмы и обеспечения такой релаксации, которая позволила бы учащимся вернуться к занятиям в классе. Мы рекомендуем проводить пятидесятиминутные занятия в конце первой или второй смены;

4) поддерживать связь с учителями. Такая связь предполагает объяснение учителям задачи креативной драмы, ее стадий и возможных воздействий на работу учащихся в классе. Например, если учащиеся пропускают важную классную работу, необходимо принять меры, чтобы помочь им наверстать упущенное, не обременяя учителей внеклассной работой.

Глава 10

Серийные сочинения как психотерапевтический подход к подростку, подвергшемуся избиениям

В один из сентябрьских дней, когда я проводил консультации в начальной школе, ко мне подошел учитель седьмого класса и показал два сочинения, написанных учащимися на занятиях по английскому языку и литературе. В сочинениях содержалось достаточно данных, чтобы вызвать у учителя тревогу по поводу «потенциальной опасности мальчика и необходимости направления его к психиатру». В классе Тим вел себя замкнуто. У него было мало друзей, и он легко ввязывался в драки. Он был выше и крупнее других мальчиков. Хотя его умственные способности были выше среднего уровня, тем не менее он неохотно учился и был оставлен на второй год в седьмом классе. Теперь он повторял курс седьмого класса вместе с новым учителем.

По мнению учителя, проблема обучения Тима была обусловлена эмоциональными факторами, а не врожденной неспособностью к учебе. Он заметил, что поведение Тима было нестабильным, и постоянная мечтательность и фантазирование приводили его к уходу в свой внутренний мир, рассеянности и необоснованным проявлениям в классе.

В семье Тим был средним из трех мальчиков. Все мальчики были близки по возрасту. Их родители недавно развелись. Мальчики жили с матерью и по выходным встречались с отцом. Тим подвергся жестокому избиению.

Основания для лечения

Учителя тревожили несдержанное поведение Тима в классе и необузданность его фантазий. Он опасался, что когда-нибудь Тим «кого-нибудь убьет».

Я провел наблюдение за поведением Тима в классе, прочитал его сочинения и установил, что тревога учителя была оправданной. В то же время я заметил, что Тим сообщал учителю о своих фантазиях в сочинениях, предусмотренных в классной работе. Тематическое содержание сочинений свидетельствовало о позитивной стабильности эго и изобретательности Тима (см. раздел «Результаты»). Поэтому я решил, что этот материал можно использовать в качестве основы для лечения.

Как и в случае терапии с использованием изобразительных и драматических средств, я исходил из представления Юнга (1966) о том, что в стрессовых ситуациях исследование бессознательной сферы пациента нередко помогает консультанту осмыслить сложившееся положение и определить направление дальнейшего лечения. Юнг полагал, что целительные возможности психики активизируются, когда в течение нескольких месяцев пациент выражает в символической форме содержание своих фантазий. По мнению Юнга, психологический (или внутренний) рост осуществляется, когда сновидения или грезы приобретают реальную форму благодаря творческому самовыражению, которое реализуется в процессе занятий живописью или литературой. Особое значение он придавал «серийному» подходу, который позволяет консультанту рассматривать не отдельное сновидение или сообщение, а сновидения и сообщения «в их временной последовательности».

У человека с психическим расстройством содержание сновидения или фантазии нередко отражает момент «защищенности» или заблокированное™ психики и причину расстройства. По мнению Юнга, психологическая динамика восстанавливается, если пациент передает консультанту содержание своих снов и фантазий с помощью устных, письменных или изобразительных символов. Он называл свой подход «сновидческой или символической амплификацией», а динамический аспект бессознательного получил у него название «процесса индивидуации» (Jung, 1953). Поэтому психотерапевт юнгианского направления находит в бессознательном пациента ключевую информацию для определения направления лечения.

Что касается рассматриваемой ситуации, то я полагал, что Тим нуждается в помощи, чтобы разобраться со своими фантазиями, тогда как учитель нуждается в поддержке и психологической интуиции, чтобы понять внутренние проблемы мальчика.

Метод

Мы с учителем решили, что Тим будет сочинять на занятиях по литературе те истории, которые ему захочется сочинять, а учитель будет приносить мне его сочинения для совместного обсуждения их психологического содержания. Поскольку Тим не знал о консультациях, я сосредоточил все внимание на учителе.

Мой подход к интерпретации опирался на исследования Юнга и следующие предположения: а) каждый фрагмент истории отражает иную сторону внутренней эмоциональной жизни автора; б) эмоции проникают в область бессознательного с помощью использованных автором символов (т. е. символ служитместилищем чувств определенного типа); в) при этом нередко проявляются механизмы подавления и проекции.

Результаты

С сентября по май накопилось 16 сочинений. В среднем это составило сочинение одной истории за две недели. Я здесь приведу 9 историй, отражающих психологическую борьбу подростка за независимость от своих родителей и брата.

Эти истории сопровождаются замечаниями и интерпретациями, которые мы обсудили вместе с учителем.

1. СОН

«Негодяй!», — крикнула тетушка Полли высоким голосом. Не слушая ее, я бросился со всех ног к Адскому Острову. Каждый шаг, каждый вздох уносил меня все дальше и дальше от старой клячи. Не знал я только одного: что остров населяли призраки, и я заблудился.

Стараясь найти дорогу домой, я наткнулся на мрачную фигуру, при виде которой у меня мурашки забегали по спине. Я не знал, что это было. Фигура схватила меня и стала тащить с острова. И тут я вспомнил одну книгу, в которой говорилось о том, как можно разрушить такие чары. Я крикнул «Хвост!», и фигура исчезла.

Недолго думая, я направился к выступу утеса, быстро привязал к нему веревку и забрался наверх. Вдруг я проснулся и с облегчением понял, что это все мне приснилось».

Эта история отражает стремление спастись бегством от критики («негодяй») и порицаний матери, символизируемых «тетушкой Полли», «старой клячей». Проблема заключается в том, что место, куда бежит мальчик, ничем не лучше того места, где находится «тетушка Полли». Другими словами, невозможно спастись бегством (т. е. вытеснить) от чувства гнева по отношению к матери, поскольку эти чувства, подобно призракам, вернутся и будут преследовать мальчика (в облике «мрачной фигуры», от которой «мурашки бегают по спине»). В психологическом отношении чувства покидают индивида, когда они распознаются и интегрируются в сферу сознательного понимания.

Тим демонстрирует изобретательность, стремясь освободиться от оков бессознательного и адаптироваться («Я быстро привязал к нему веревку и взобрался наверх»).

3. ПРИЗРАК

«В субботу 7 августа нас ограбили. Украли самые лучшие драгоценности мамы. Джон позвал на помощь. Я вбежал в его комнату и увидел, что он мертв. Задыхаясь, я взглянул вверх и увидел призрака. Он взмахнул острой, как бритва, секирой и нанес мне молниеносный удар. Я уклонился от удара, схватил его за мошонку и нанес мощный удар. Я схватил секиру и свирепо бросился на него. Когда я схватил его за ноги, он уже едва дышал. Я бросил секиру и побежал к телефону. Сняв телефонную трубку, я неистово заорал: „Оператор! Оператор! Соедините меня с полицией!“ Неожиданно я почувствовал, как чья-то рука схватила меня за шиворот. Потрясенный, я упал на пол. Это был призрак. Я выбежал в дверь и увидел стоявших там полицейских. Я сказал им, что в доме находится призрак. Они вызвали по телефону машину скорой помощи, и меня увезли».

Классическая тема эдипова комплекса проявляется в чувствах зависти и ревности, вызванных необходимостью делить с другими любовь матери. Мальчик чувствует, что отцу («призраку»), а может быть, и брату («Джону») достается больше любви (т. е. «лучших драгоценностей мамы»), чем ему («ограбили»). Это вызывает у него потребность «убить» и «кастрировать» отца и брата («Я схватил его за мошонку и нанес мощный удар», ибо, уничтожив их, он будет нераздельно пользоваться любовью матери. Разумеется, эта попытка не увенчалась успехом, потому что всегда существует опасность

ответного удара со стороны призрака-отца. Кроме того, кража лучших драгоценностей мамы, быть может, олицетворяет вытесненное чувство гнева по отношению к матери.

О существовании у мальчика внутренней силы и позитивного супер-эго свидетельствуют его адаптивная способность и присутствие «полицейских», которые вызывают по телефону «машину скорой помощи» (символ помощи).

При встречах с учителем и отцом я посоветовал им проводить немного времени наедине с Тимом. Такие встречи с Тимом позволили бы им выслушать мнение Тима и удовлетворить его потребность во внимании. Учитель уже проводил индивидуальные встречи с мальчиком. Но отец не мог понять, почему необходимы такие встречи. Вместо того чтобы предоставить Тиму свободу действий, отец обычно требовал, чтобы он рассказывал, что он собирался сделать с папой и мамой. Отцу понадобилось немало времени, чтобы понять важность такого подхода к встречам с Тимом, и он постепенно изменил свое отношение к Тиму.

3. ПОСЛЕДНЯЯ НОЧЬ МОЕЙ МАМЫ «Была холодная, таинственная ночь. Я заметил, что в доме не было мамы. Я позвонил по телефону ее подругам и узнал, что там ее тоже не было. Затем со двора донесся звук выстрела. Она лежала в предсмертной агонии и звала на помощь. Я вызвал „скорую помощь“, но было слишком поздно, она была мертва. Через 5 дней я справился со своим горем и сообщил отцу о смерти мамы. Несколько недель спустя появился снайпер. Но он не знал, что я был готов к встрече с ним. Когда я увидел, как он взбирается на нашу крышу, я взял его на мушку и не промахнулся. На следующее утро я узнал, что он собирался починить крышу. После объяснения с полицейскими у меня отобрали винтовку и оштрафовали на 200 долларов. За неделю я собрал нужную сумму, помогая подругам мамы убирать дом. В ту ночь он пришел и застрелил меня в голову. Я умер так, как умерла моя мама, в предсмертной агонии. Я спускался с небес и следил за убийцей. В ту ночь я собирался убить его. Собрал все силы духа, я испугал его до смерти».

Эта история отражает амбивалентность чувств подростка: желание расстаться с матерью, жить независимо от нее и в то же время боязнь совершить эти поступки. Процесс расставания или разлуки с матерью нередко проявляется в форме сильных

вспышек гнева и побуждений причинить боль, отсюда «стрельба» и «предсмертная агония». Другими словами, разлука может состояться только после символического убийства матери (или отца). В этот момент индивид обретает психологическую свободу. Однако вместе со свободой приходят чувства боли, одиночества и утраты (т. е. чувство скорби по утраченной зависимости). В рассматриваемом случае расставание Тима с матерью было очень коротким, поскольку его, в свою очередь, застрелили «в голову» (т. е. в центр сознательности), и он вернулся в состояние бессознательности и единения с матерью («я умер так, как умерла моя мать»).

Эта модель широко распространена. Психическая энергия движется по спирали (Jung, 1960), т. е. идет рост, затем отход назад (падение в сферу бессознательного), затем дальнейший рост, отход назад и так далее, пока не будет достигнут новый план психической жизни.

В истории есть и доля иронии: мальчик по ошибке принял ремонтного рабочего за снайпера, т. е. он «убивает» (или отвергает) человека, который старается оказать помощь (быть может, он стреляет в своего отца).

Отказ принять помощь — это нормальное для подросткового возраста явление, потому что отклик на родительскую помощь, как ни парадоксально, приводит к сохранению зависимости от родителей. Переживание «двойной связи» есть нормальное явление. Рост проистекает из осознания обоих чувств, из стремления преодолеть напряжение противоположностей для достижения трансформации и разрешения конфликтной ситуации. В рассматриваемом случае трансформация не состоялась, так как в конце истории «влечение к смерти» (т. е. снайпер) побеждает, и рассказчик «гибнет».

4. БЕШЕНАЯ СОБАКА

«Однажды в глухой деревне (под названием Гордена) появилась собака. Все боялись ее. Увидев собаку, люди запирали двери и оставались дома.

В ту ночь собака носилась по деревне. Она вламывалась в двери и убивала людей. Утром началась охота за собакой. Охотники разделились на группы: одна группа отправилась к заброшенной лагуне, а другая стала осматривать земельные участки. Один из мужчин заметил собаку. Она бросилась за ним и убила нашего последнего мужчину. Я примчался в деревню и сказал женщинам, чтобы они вооружились кольями. Женщины вышли ИЗ

домов, и началась охота. Я заметил собаку и пронзил колом, но она не умерла. Тогда я вспомнил, как ее можно убить. Я добыл немного соли и пошел по кровавому следу. Я насыпал ей в пасть соль, и она упала на землю. Она схватила меня за ноги, и от боли я упал. Неожиданно она завизжала. Это был ее последний визг, потому что она была мертва. Мои люди были спасены».

Здесь можно отметить определенный эмоциональный рост. История отражает героическую борьбу между сознательным эго Тима и его кровожадными, агрессивными инстинктами, символизируемыми собакой. В сущности, это классическая история юного героя. В деревне убит «последний мужчина», и мальчик-герой организует погоню с участием женщин. Однако побеждает собаку не грубая сила, а знание и понимание.

Насыпание соли в пасть собаки символизирует попытку уменьшить удовольствие, доставляемое состоянием зависимости. Аналогичная процедура используется при лечении алкоголиков. Для обеспечения психологического роста индивид должен стать выше своих оральных потребностей или сублимировать их. В рассматриваемой истории орально-агрессивные инстинкты приглушаются или «подсаливаются».

В этой истории отношение героя к женскому началу имеет более позитивный характер, чем в предыдущих историях. Женщины рассматриваются как помощницы. Это важно потому, что мужчина, отвергающий женский принцип, отъединяется от глубин любви и лишает психику возможности обновляться и питаться.

5. НЕЗВАНЫЙ ГОСТЬ

Три дня и три ночи я ждал, когда мне вручат приз клуба Дэйли Багл, Род энд Рил. Вот-вот должен был раз-дастся стук в дверь и прозвучать голос: „Это из клуба Род энд Рил". Затем мужчина неожиданно выхватил пистолет. Моим первым побуждением было вскочить на ноги. Но тут я понял, что он застрелит меня, если я поддамся чувству паники. Поэтому я спросил: „Как вы собираетесь поступить со мной?" В ответ он лишь рассмеялся. Затем он уснул. Я отправился на кухню и вытащил из ящика 25 ножей, 3 вилки и 2 секача для разделки мяса. Я действовал скрытно. Если он сделает хоть одно движение, я понаделаю в нем дырок. Затем я начал громко шуметь, и он проснулся. Он вытащил пистолет и заорал. Затем наступила тишина. Он был мертв. Родители

„приземлили" (запретили пользоваться автомобилем) меня на месяц. Так что увидимся в следующем месяце» .

Эта история начинается с ожидания героя получить приз и заканчивается убийством отца. Подростки нередко попадают во власть психической инфляции (слишком много себе позволяют), и поэтому родители и учителя устанавливают ограничения, чтобы заставить их спуститься с облаков на землю («родители „приземлили" меня на месяц»). Здесь необходимо обратить внимание на типичную для подростков интенсивность негативного аффекта по отношению к отцовским фигурам («я вытащил из ящика 25 ножей, 3 вилки и 2 секача для разделки мяса») и сублиминальное сознание, что «выиграть приз» (свободу и независимость) непростое дело: стоит подумать, что приз в твоих руках, как ты потеряешь его. Например, когда герой спрашивает человека, как тот собирается с ним поступить, этот человек только смеется в ответ, как бы говоря: «Значит, ты думал, что приз достанется тебе!»

Эта история также свидетельствует о возросшей силе эго. С помощью интеллекта Тим способен сдерживать свои побуждения: «Моим первым побуждением было вскочить на ноги, но тут я понял, что он застрелит меня». Другими словами, он попал бы в беду, если бы поддался первому побуждению. Подумав, он просто задал вопрос.

Здесь есть еще одна особенность — чувство юмора, которое свидетельствует о силе. «Приземлившись» на месяц, автор говорит читателю: «Так что увидимся в следующем месяце».

6. ПОСЫЛКА

«В субботу мы увидели, как этот парень принес огромные коробки. После его ухода мы заглянули в коробки и увидели пулеметы. Мы сообщили полиции, и полицейские отправились на поиски посыльного. Мы дали точное описание этого парня, но он сказал, что ему ничего не известно о посылках.

Вернувшись домой, мы прочитали на одном из пулеметов фамилию: мистер Марсида. Мы осмотрели все посылки и установили, что посыльный работал на мафию. На следующий день мы отправили полицию расспросить посыльного подробней. Но посыльный сказал, что он имеет право хранить молчание. Когда он отправился на одну из встреч со своей бандой, мы пошли за ним следом и произвели разведку. Этот парень спросил нас, не являемся ли мы членами банды, и мы ответили утвердительно.

Тогда он спросил нас, знаем ли мы пароль. К счастью, мы слышали, как другой парень назвал пароль. Когда мы ушли оттуда, мы направили полицейское подразделение арестовать мафию. Дома мы включили телевизор и узнали, что мафия арестована, и тому, кто сообщил сведения о мафии, полагается награда в размере] 000 долларов» .

В этой героической истории отражается меньше жесточенности и больше самообладания. На этот раз Тим действует не в одиночку, а вместе со своими сверстниками («мы»). В это время он действительно подружился с несколькими одноклассниками.

Агрессивная энергия Тима более сдержанна («огромные коробки... пулеметы»), и поэтому в истории отсутствуют подробные описания ужасных сцен. Его сообщение в полицию о находке свидетельствует о развитии этического сознания (и супер-эго). Это сообщение следует рассматривать как несомненное достижение, так как он действует в соответствии с законом и не старается в одиночку справиться с мафией. На подсознательном уровне этот поступок указывает на пробуждение сознания того, что если он не будет сдерживать свои неистовые чувства (мафию), то закончит свою жизнь подобно им — в тюрьме.

Как и в предыдущей истории, здесь проявляется изобретательность Тима («мы дали точное описание этого парня... мы знали пароль»), но на этот раз он, вероятно, получит награду.

8. УРАГАН

«Вначале подул ветер, а потом начался ураган. Могучие порывы ветра налетали на нас. Наша семья поспешила в укрытие. Мы подперли окна досками и укрылись за их надежной защитой. Порывом ветра сорвало крышу. В испуге я бросился таскать доски, столы и стулья, чтобы укрепить окна. „А-а-а“. На голову моего брата обрушилась доска. Я бросился посмотреть, жив ЛИ он. Он едва дышал. Я побежал за аптечкой, но было слишком поздно. Он был мертв. Проснувшись, я решил, что это был плохой сон».

Хотя Тим и старается ограничить проявление своих деструктивных побуждений, тем не менее эта история свидетельствует о том, что они все еще обладают достаточной силой, чтобы сорвать крышу (т. е. разрушить ограничения) и заставить его отреагировать на символическом уровне пожелание

смерти своему брату. Об амбивалентности его чувств свидетельствует попытка устранить телесное повреждение с помощью аптечки.

Во всех приведенных историях Тим выражает в символической форме некоторые из своих бессознательных чувств по отношению к матери, отцу и брату. Следующая история отражает его борьбу не столько с силами своего личного бессознательного, сколько с архетипическими силами коллективного бессознательного (Jung, 1959).

8. ТВАРЬ

«Над городом беззвучно проносится немислимая Тварь — наполовину человек, наполовину чудовище. В городе царит тишина. Неожиданно тишину разрывает какой-то звук. Тварь напала на город, и жители в панике выбежали на улицы. У Твари зеленая морда. Ее огромные сильные руки наносят удары, разя людей наповал. Она обладает невероятной силой. Через несколько секунд ее тело начинает изменяться. Тварь окружена армией. Несутся ракеты. Их задача — уничтожить Тварь. Из ракет вырываются струи аэрозоля, который покрывает тело Твари и, затвердевая, превращается в твердый, как камень, лед. Теперь Тварь изолирована от мира, но ненадолго. Из всех сил она старается разбить лед, но тщетно. И все же тепло от ее тела постепенно растапливает лед, и она освобождается. Ее гнев превратился в ярость. Тварь носится повсюду, стараясь спастись бегством. Тогда армия поняла, что у нее нет иного выбора, как *убить* Тварь. Лед причинил Твари острую боль. Она бросилась в атаку. Охваченная страхом, она швыряет огромные камни».

Тим использовал персонаж из фильма ужасов, который отражает высшее напряжение чувств. Он дает выход всей своей ярости. Но эта ярость носит безличный характер и направлена на уничтожение всего мира. Тварь олицетворяет источник архетипической энергии, самую деструктивную силу, которая возникает на весьма глубоком уровне психики. Личное бессознательное подростка не может удержать эту силу. Оно нуждается в коллективной помощи общества. Если в предыдущих историях на помощь приходила полиция, то теперь на помощь приходит армия. Тим пытается использовать личную изобретательность, чтобы сдержать Тварь с помощью процесса замораживания (т. е. с помощью личной регрессии), но это средство оказывает лишь кратковременное воздействие на Тварь.

На подростковой стадии психологического развития проявления деструктивной силы может сдерживать только коллективная мораль общества (Neumann, 1954). Поэтому лучший для Тима выход из положения — это уничтожение (т. е. подавление) «Твари».

9. СПАСЕНИЕ

«Вот уже более мили вокруг простиралась мрачная пустынная местность. Я заблудился в самой мрачной и холодной части леса. Шагая твердой походкой, я знал, что вскоре выберусь отсюда.

Затем я услышал пронзительный крик. Это был крик раненой дамы. Я бросился бежать. Я бежал все быстрее и быстрее, пока не оказался в стесненном положении. Оказалось, что я заблудился не в лесу, а в пещере. Я услышал шуршание омерзительных грязных крыс. И тут понял, что где-то здесь должен быть выход из пещеры. Я пойду за этими крысами и выйду на их тропу. Я последовал за крысами, и они побежали быстрее. Я знал, что у меня появился шанс выбраться на волю. Затем я увидел свет, который шел из отверстия. По отверстию оказалось настолько маленьким, что через него могла выбраться только крыса. И тут моя рука коснулась какого-то блестящего предмета. У предмета была неровная кромка. Этот предмет поможет мне выбраться из пещеры. Я долго бил в стену предметом. И вот я свободен. Теперь я могу отправиться домой и рассказать маме всю эту историю».

Героическая борьба закончилась. Тим нашел свой путь через страдания, одиночество и мрак бессознательного и вырвался на свободу. В психологическом отношении здесь произошло возрождение: пребывание во чреве как в западне, борьба за свободу и, наконец, крик «раненой дамы». Тим освободился от инфантильных потребностей и стал более уверенным в себе. Теперь он способен относиться к матери как к отдельной личности. Отсюда следует, что теперь его психическая энергия и уверенность в своих силах могут быть использованы для познания внешнего мира и формирования своего отношения к этому миру. Сочинение историй и обсуждение их со своим учителем помогло Тиму разрешить некоторые из своих внутренних конфликтов и обрести новую, отдельную от семьи индивидуальность.

В течение года стали реже проявления несдержанности и уходы в мир фантазий. Тим успел закончить седьмой класс и

перешел в следующий. Полтора года спустя он добился в старшем классе замечательных успехов. Разумеется, все эти изменения были вызваны не только серийным сочинением историй; метод серийных сочинений составил лишь один из компонентов психотерапевтической поддержки, в которую внесли свой вклад классный учитель Тима, другие учителя школы и его семья.

Обсуждение

Построение позитивного представления о себе или своей идентичности составляет одну из важнейших задач психологического развития подростка (Erikson, 1968)- По мере превращения мальчика в молодого человека и девочки в молодую женщину этот процесс нередко вызывает у них чувства страдания и тревоги. С точки зрения динамики процесса, этот трудный переход из одного состояния в другое нам удалось облегчить с помощью ритуалов, которые мы назвали «ритуалами перехода». Наша культура больше не в состоянии помочь детям на этапе такого перехода. Поэтому молодежь нередко вынуждена преодолевать этот трудный этап психологического развития, полагаясь только на свои силы (Tanner, 1970). В последнее время был издан ряд работ, предназначенных заполнить этот вакуум. К их числу относится руководство, написанное Алланом и Диком (1984) для учителей, консультантов и родителей. В руководстве рассматриваются современные проблемы переходного возраста детей.

Юнг (1964) отмечает, что внутреннюю борьбу подростка можно сравнить лишь с борьбой, описанной в героических мифах. Поиск своей идентичности приводит ребенка на начальном этапе к расставанию с родителями и нередко к трудному знакомству с проявлениями таких первичных чувств и инстинктов, как страх, гнев, боль, утрата, жадность, зависть, смерть и возрождение. После успешного выполнения своих задач герой возвращается домой, обретая новую идентичность, которая позволяет ему установить с родителями более или менее равноправные отношения без неподобающей зависимости.

Этот процесс нашел отражение в сочинениях Тима: расставание («не слушая ее, я бросился к Адскому Острову»), непрестанная борьба с первичными побуждениями, разрыв между чувствами зависимости и независимости, выполнение героических задач и появление развивающегося эго и супер-эго.

В последней истории описано психологическое перерождение (т. е. закрепление новой идентичности), которое позволяет Тиму сказать в заключение: «Теперь я могу отправиться домой и рассказать маме всю эту историю»).

Истории Тима позволяют составить представление о «работе» бессознательного. В этих историях темы отражают процесс постепенного взросления и развития личности рассказчика. Например, если в первых историях рассказчик, нередко охваченный агрессивно-деструктивными побуждениями, ведет борьбу за выживание, то в последних историях он демонстрирует перед лицом опасности самообладание и высокий уровень адаптивности.

Вообще говоря, метод серийных сочинений позволяет учителям и консультантам успешно работать с детьми, поведение которых характеризуется избыточной фантазией. Символизирование материала фантазий с помощью творческого самовыражения в определенных пространственно-временных границах (которые представлены в случае Тима уроками сочинения на свободную тему и специальной тетрадью) обеспечивают возможность психологического роста (Allan, 1977, 1978a; Wallace, 1973). При невыполнении этих условий работа фантазии принимает форму трудоемкого кругового процесса (т.е. непрерывное появление одних и тех же фантазий не сопровождается психологическим ростом или изменением их содержания), который пагубно сказывается на учебе (Klein, 1976).

Глава 11

Игра с песком

Песок нередко действует на детей как магнит. Прежде чем они успевают осознать, что они делают, их руки сами начинают просеивать песок, строить тоннели, горы и русла рек. А если к этому добавить миниатюрные игрушки, тогда появляется целый мир, разыгрываются драмы, и ребенок полностью погружается в игру.

История вопроса

Согласно Стьюарт (1982), игра с песком как методика консультирования была впервые описана английским педиатром Маргарет Ловенфельд (1939). В тридцатых годах XX века она создала Лондонский Институт Детской Психологии. Она вспоминает, как впервые прочитала книгу Г. Уэллса (1911) «Игры на полу», в которой автор описывает то воодушевление, которое он испытал, когда вместе с двумя мальчиками играл на полу с миниатюрными солдатиками.

В игровом помещении своего института Ловенфельд установила два цинковых подноса, один наполовину наполненный песком, а другой водой, и формочки для игры с песком. Игрушки помещались в коробке. Дети, приходившие в институт, использовали игрушки в игре с песком. Коробку с игрушками они называли «миром». Поэтому свой игровой метод Ловенфельд (1979) назвала «мировой методикой».

В Соединенных Штатах познакомились с этим методом благодаря Бухлер (1951), которая использовала игру с песком главным образом для диагностирования и исследований. Швейцарский психоаналитик юнгианского направления Дора Калфф (1966, 1981) оказала огромное влияние на развитие метода, формулирование теоретических принципов и подготовку практикующих консультантов во всем мире.

Опираясь на работы Нойманна (1954, 1973), Калфф рассматривает развитие здорового эго как чрезвычайно важную задачу работы с детьми. Функция эго заключается в обеспечении равновесия и связи между внутренними влечениями и внешним миром. По мнению Калфф, эго становится более сильным благодаря глубокому внутреннему ощущению единства матери и ребенка, которое с момента рождения постепенно развивается и достигает пика во второй и третий год жизни ребенка. К числу дефективных относятся дети с дискретной связью с матерью, которая травмирует внутреннее чувство целостности и препятствует нормальному функционированию эго. Игра с песком предоставляет ребенку возможность избавиться от психологических травм с помощью экстернизации фантазий и формирования ощущения связи и контроля над своими внутренними побуждениями. Установление связи с бессознательными побуждениями, особенно с архетипом самости, и их выражение в символической форме в значительной мере облегчают здоровое функционирование психики.

Метод

Для игр с песком используются два водонепроницаемых лотка размером 20x30x3 дюйма (90x50x10 см). Один лоток заполняется сухим песком, а другой влажным. Внутренняя поверхность лотка окрашена в синий цвет для имитации воды. Размеры лотка имеют важное значение, так как они позволяют охватить песчаный мир одним взглядом без лишнего движения головы. Кроме того, ребенку предоставляется возможность сделать выбор из множества миниатюрных игрушек и предметов. Игрушки и предметы можно распределить по следующим группам:

люди: домашние, военные, придуманные, мифологические;

здания: дома, школы, церкви, замки;

животные: домашние, дикие, доисторические, морские и животные, которые содержатся в зоопарках;

машины: сухопутные, водные, космические, боевые;

растительность: деревья, кусты, растения, овощные культуры;
сооружения: мосты, ограды, ворота, порталы, загоны для скота;
естественные предметы: ракушки, сплавной лес, камни, кости, яйца;
символические предметы: источники для загадывания
желаний, ящики с сокровищами, драгоценности.

Одни консультанты распределяют игрушки по группам и устанавливают их на полках так, чтобы их можно было легко увидеть (рис. 11.1). Другие консультанты предпочитают расставлять игрушки на большом столе без определенного порядка. Рекомендуется иметь в наличии «комплекты» таких предметов, как свинья с поросятами, три динозавра, четыре змеи и небольшую кукольную семью.

Игра с песком — это процесс, песочный лоток — средство, а песочный мир — законченный продукт. Процесс начинается с того, что консультант приглашает ребенка поиграть с песком и выбрать игрушки. Каждый предмет, со свойственной ему физической конструкцией и символическим смыслом, стимулирует работу фантазии. Калфф (1981) полагает, что «символы олицетворяют внутренние, заряженные энергией представления о врожденных возможностях человека»



Рис. 11.1. Игрушки на полках

(стр.29), проявление которых способствует эмоциональному развитию.

Консультант играет ключевую роль в обеспечении «безопасного и защищенного пространства», в котором могут реализоваться целительные возможности психики и внутренняя драма. Песочный лоток и терапевтические отношения создают «безопасное и защищенное пространство». Большинство практикующих консультантов видят особую роль консультанта в безусловно позитивном отношении и минимальном использовании вербализаций. Консультант редко применяет интерпретацию, потому что психологические проблемы разрешаются и осмысляются на бессознательно-символическом уровне. Консультант присутствует в качестве зрителя игрового процесса, который позволяет внутренней проблеме принять зримые очертания и обеспечить терапевтическую динамику и психологический рост. В конце занятия ребенок сообщает об окончании игры, — говорит «до свиданья» или просто сидит молча перед песчаным миром. В таких случаях нередко наступает момент, когда игровой процесс прерывается и производится осмотр законченной работы.

Бухлер (1951) разработала формуляр для регистрации результатов наблюдений и доминирующих тем игры. Рид (1975) разработала для детей шкалу оценок. Некоторые консультанты делают схематические наброски. Большинство консультантов снимают на слайды результат каждой игры с песком. При завершении терапевтического процесса (обычно после 8—10 занятий в школе) консультант показывает ребенку все слайды для совместного просмотра и обсуждения.

Общие стадии игры с песком

Игры с песком нередко отражают склонность детей к циклической повторяемости изображений хаоса, борьбы (организованных сражений) и разрешения конфликта.

Хаос. На этой стадии ребенок буквально «сваливает» в лоток с песком от К) до 300 игрушек и предметов. Игрушки беспорядочно перемешиваются с песком. Отсутствуют признаки животной, растительной и человеческой жизни. Земля суха и бесплодна. Злаки и растения уничтожены. Эта стадия отражает и объективизирует эмоциональное смятение и хаос, доминирующие в жизни ребенка. Другими словами, ЭГО ребенка находится во власти тревожных чувств. Эта стадия может продлиться от одного до нескольких занятий.

Борьба. Чудовища сражаются с чудовищами, робот-человек уничтожает целые полчища, рыцари неустанно сражаются на турнирах. Все, что способно двигаться, расстреливается, уничтожается и взрывается. Обе стороны нередко уничтожаются в самом начале игры. В таких играх нет победителя. Погибшие свалены в угол. Через несколько недель сражения принимают более напряженный и организованный характер. Появляются первые признаки уравнивания. Противников не убивают, а заключают в тюрьму. Появляется герой, который побеждает «силы мрака» (т. е. деструктивные побуждения).

Исход. На этой стадии жизнь возвращается в «нормальное русло». Между природой, людьми и ритмом повседневной жизни восстанавливаются порядок и равновесие. Животные находятся в привычной среде обитания. Ограды защищают овец и коров. Города и деревни пересекают ровные линии дорог. Деревья и сельскохозяйственные культуры приносят урожай. Консультант сознает, что проблема разрешилась и ребенок согласен занять свое место во внешнем мире. В таких случаях ребенок нередко сообщает консультанту, что он не ощущает потребности посещать консультации. Учитель обычно подтверждает обоснованность мнения ребенка. На символическом уровне ощущение завершенности и целостности проявляется в изображениях квадратов, треугольников и кругов (Kalf, 1981; Kellogg, 1970). Сцены из песка характеризуются упорядоченностью. Осуществлена интеграция либидинозных сил, проявившихся на предыдущей стадии.

Отзывы учителей

Когда дети возвращаются в класс после игры с песком, учителя нередко отмечают стабилизацию настроения, способность эффективно включаться в работу и чувство юмора. После 8 — 10 занятий нередко отмечается существенное улучшение. Дети спокойно реагируют на нормальные замечания учителей.

Нойес (1981) установила, что проведение в шестых классах дополнительных занятий по чтению в сочетании с играми с песком позволило установить более тесные отношения с учениками, помогло им разрешить внутренние конфликты и повысить успеваемость по чтению всех учеников.

Конкретное исследование

Ученик второго класса Джеймс (псевдоним) был направлен на консультацию по поводу неуместного поведения в классе и на



239

Рис. 11.2. Хаос: Пегас в плену

игровой площадке. За два года до этого случая его отвезли к отцу, с которым он не был знаком. Он должен был жить с отцом, мачехой и двумя старшими дочерьми мачехи. Когда ему предложили поиграть с песком, он тотчас приступил к игре.

Занятие 1. Множество животных и машин (автомобилей, грузовиков, реактивных самолетов) было свалено в кучу в углу лотка с песком. Сверху помещались две змеи, которые удерживали эту кучу. Внизу помещались Пегас, крылатый конь, и реактивный самолет. Несмотря на всю свою силу, Пегас и реактивный самолет не могли освободиться от власти змей (рис. 11.2).

Занятие 2. Были использованы многие из прежних предметов, но на этот раз они располагались в определенном порядке. Самолеты и полицейский вертолет были готовы к взлету. Легковые и грузовые автомобили выстроились в ряд, как бы ожидая сигнала отправиться в путь. В углу стояла машина «скорой помощи», готовая отправиться по вызову. Однако все животные лежали мордой вниз. Положение животных производило впечатление, будто они не смогли бы пошевелиться, даже если бы змеи освободили хватку. Исключение составляли фигурки крокодила, змеи и тигра, которые скользили по глади озера навстречу друг другу, как бы приготовившись к нападению и схватке (рис.11.3).

Занятие 3, 4 и 5. В песочницах можно заметить более высокую организованность в размещении предметов. Машины

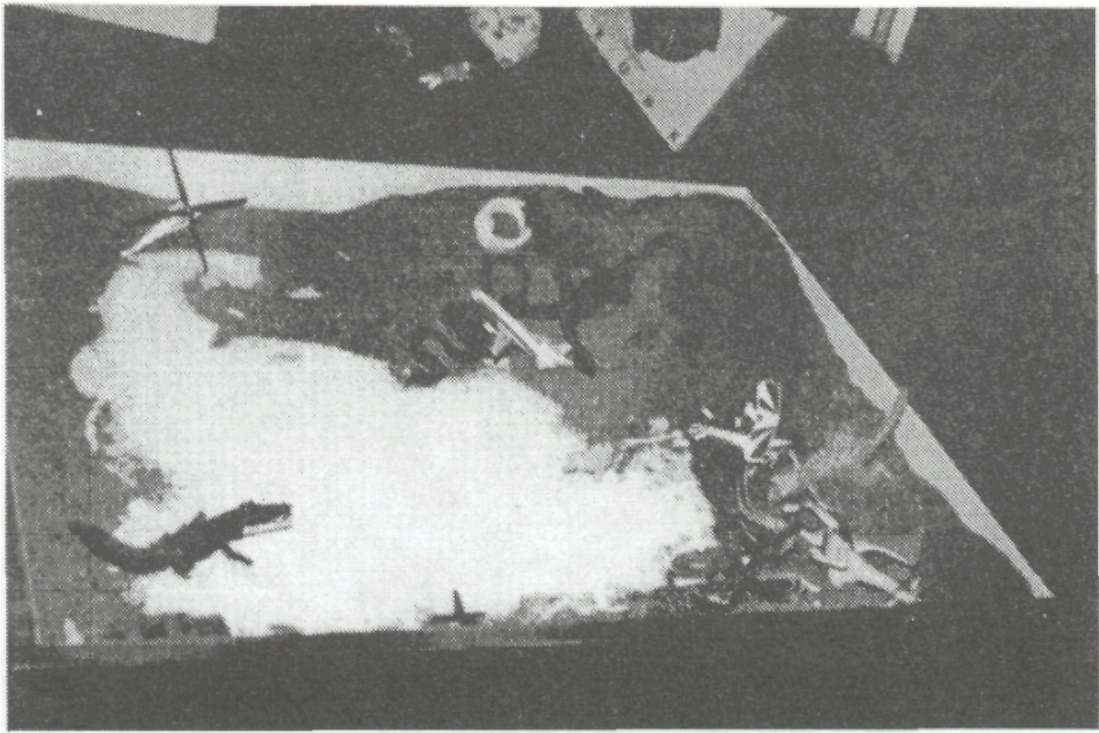


Рис.11.3. Борьба: крокодил против змеи и тигра

находятся на соответствующих стоянках. Есть дом, мальчик и две женщины. В углу растет дерево. Вновь появился Пегас. Перед окончанием пятого занятия Джеймс поместил в песочницу фигурки двоих мужчин. Старший мужчина стоял вместе с двумя женщинами. Младший стоял одиноко в углу (рис. 11.4).

Занятия 6 и 7. Композиции из песка продолжали темы предыдущих занятий, существенно обогащая их содержание. Животные стояли. Деревья и листва символизировали дальнейший рост. Верхом на Пегасе скакал волшебник в красном, чудесный помощник.

Занятия 8 и 9. Тема и игрушки такие же, как и на предыдущих занятиях. Но на этот раз Джеймс добавил к композиции несколько волшебников в черном. Возвращаясь в класс, он вернулся и молча добавил фигурку Пегаса. Затем Джеймс повернулся и покинул кабинет консультанта.

В этот период Джеймс нарисовал две картины. На одной картине была изображена лиса, которая пыталась спрятаться от огромного существа. У лисы было несколько мест, в которых она могла спрятаться. Они находились в воде, а между ними плавала маленькая рыбка. К композиции Джеймс добавил замок и канадский флаг. В замке на страже стоял король.

Занятие 10. На этом занятии была создана последняя композиция из песка, в которой Джеймс представил членов своей

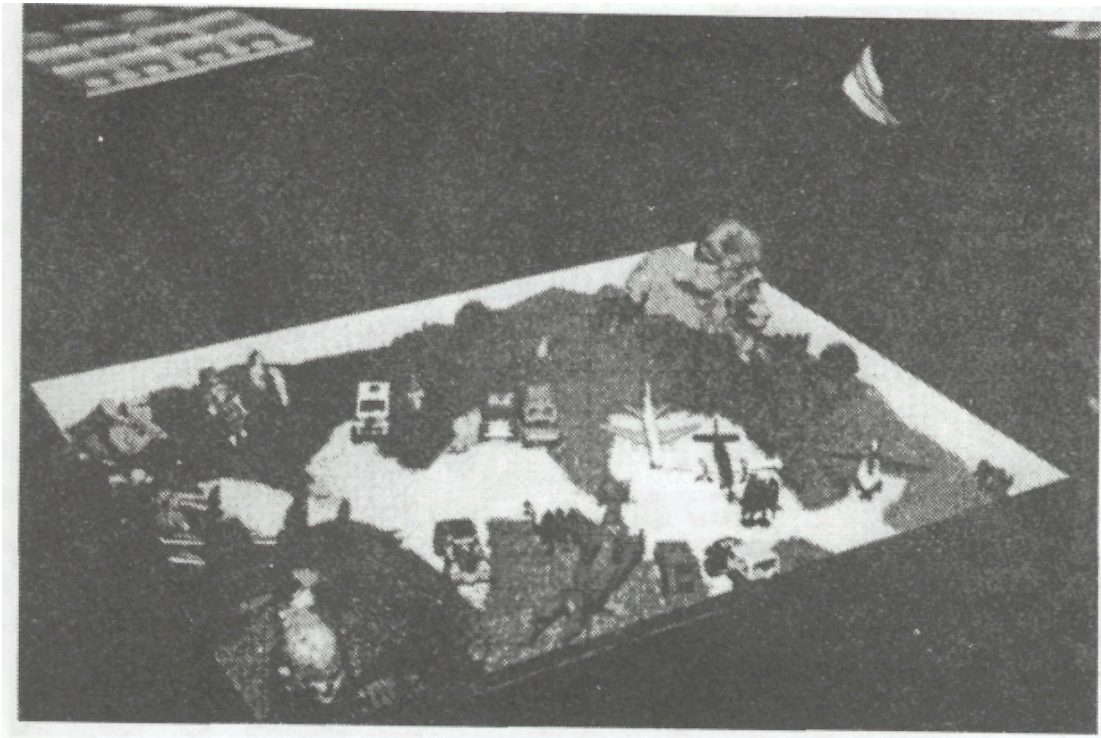


Рис.11.4. Исход: организованность

семьи, включая отца. Члены семьи, грузовик, дом и реактивный самолет составили круг (рис. 11.5). После сосредоточенных раздумий Джеймс поместил Пегаса в центр семейного круга. Он поднял голову, улыбнулся и спокойным голосом сказал: «Видите ли, он волшебный, и поэтому никто, кроме мальчика, не может видеть его».

Обсуждение

В начале занятий Джеймс был тих и робок. Полностью погрузившись в создание своих композиций и картин, он не обращал внимания на консультанта. Постепенно робость покинула его, и он стал рассказывать консультанту о своих снах и композициях из песка.

Композиции из песка отражали динамику перехода от хаоса к борьбе и далее к исходу. Начальная стадия хаоса свидетельствует о сумятице чувств в душе Джеймса: многие чувства перемешаны и переплетены друг с другом. Он не может использовать энергию реактивного самолета (символа адаптивной динамики во внешнем мире) и Пегаса (символа внутренней силы) в своей жизни. Негативные внешние силы (символизируемые змеями) контролируют жизнь Джеймса. Его это находится во власти психологических страданий (Allan, 1978). На следующем занятии отмечается начало постепенного процесса дифференциации,

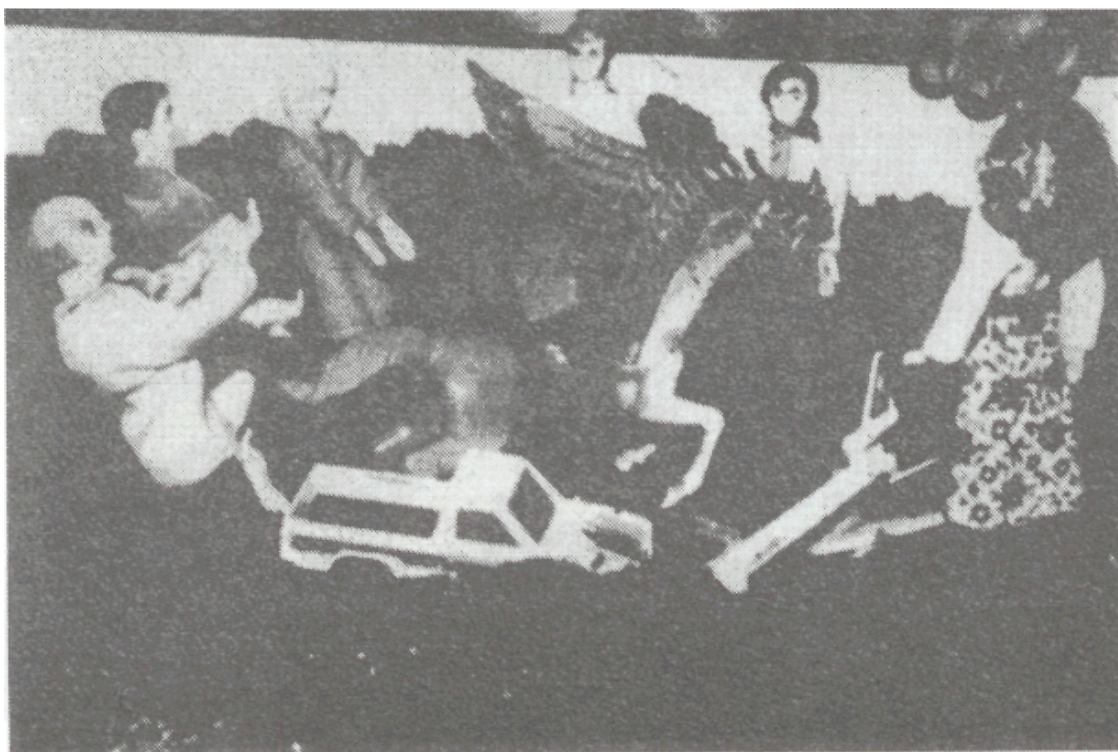


Рис.11.5. Исход: освобождение Пегаса

упорядочивания и разделения различных эмоций, олицетворяемых самолетами, грузовиками и машиной «скорой помощи». Животные занимают пассивную позицию (т. е. они лежат ничком). Исключения составляют крокодил, змея и тигр, олицетворяющие три агрессивные силы. Постепенно появляются члены семьи, «помощники» и символы вегетативной и инстинктивной жизни. Восстанавливаются порядок и идентичность (король и канадский флаг). Семья выглядит более сплоченной. Детей обычно привлекает один значимый символ, который на протяжении всего курса лечения появляется, исчезает и вновь появляется (Allan, 1986). Пегаса, разумеется, невозможно увидеть, так как он олицетворяет здоровую сущность духа мальчика, который теперь возродился в его душе.

Лечение закончилось одновременно с окончанием школьных занятий. Контрольная консультация указывала на смягчение агрессивно-импульсивных форм поведения и развитие навыков общения. Свою энергию Тим направил на занятия искусством и футболом.

Выводы

Игра с песком как методика консультирования учеников начальной школы может применяться консультантами, прошедшими начальную подготовку в области игровой терапии.

Калфф (1981) предостерегает от применения интерпретаций. Суть терапии заключается в том, что игру с песком нельзя интерпретировать. Консультант должен выполнять роль внимательного зрителя. Позиция консультанта — это «активное присутствие», а не руководство процессом. Процесс игры и драматизация освобождает заблокированную энергию и активизирует возможности самоисцеления, заложенные, как считал Юнг (1964), в человеческой психике.

Консультирование с использованием игры с песком требует от консультанта отдачи всех сил. Оно не знает возрастных границ. Его можно использовать в работе с двухлетними детьми и взрослыми всех возрастов. Освобождение подавленной энергии приводит к ее трансформации, что позволяет направить трансформированную энергию на развитие личности и дальнейшее обучение.

Приложение А

Розовый куст: направленная фантазия

Закройте глаза. Просто ощущайте свое тело. Забудьте о том, что происходит вокруг вас... думайте только о том, что происходит внутри вас. Думайте о дыхании... вы чувствуете, как воздух поступает через ваш рот, нос и движется дальше в грудь. Представьте себе, что ваше дыхание похоже на мягкие волны, накатывающиеся на берег... Каждая волна приносит вам успокоение.

Сосредоточьтесь на правой руке. Вы чувствуете, как рука тяжелеет... Тяжесть распространяется по руке и доходит до кончиков пальцев... Сосредоточьтесь на правой ноге... Вы чувствуете, как нога тяжелеет... тяжесть опускается вниз и доходит до ступни... Сосредоточьтесь на левой ноге... Вы чувствуете, как она наливается тяжестью... Тяжесть опускается вниз и доходит до ступни... Ваше тело расслабляется и наливается тяжестью...

Сосредоточьтесь на своих мыслях и образах (пауза)... поместите их в стеклянный сосуд и наблюдайте за ними (пауза)... исследуйте их. В вашем сознании появляются новые мысли и образы, и их вы тоже помещаете в стеклянный сосуд... Подумайте, что вы сможете узнать о них... Теперь необходимо взять сосуд и вылить из него мысли и образы; смотрите, как они растекаются и исчезают (пауза)... сосуд пустеет...

Теперь представьте, что каждый из вас превратился в куст роз. Постарайтесь выяснить, что значит быть кустом роз... Какой ты куст?.. Большой?.. Маленький?.. Широкий?.. Высокий?.. У тебя есть цветы?.. Если да, то какие?.. Какие у тебя

стебли и ветки?.. На что похожи твои корни? (пауза)... или у тебя нет корней?.. Если у тебя есть корни, то какие они?.. Длинные и прямые?.. Скрученные?.. Они глубоко уходят в землю?.. Оглянитесь вокруг (пауза)... Где вы находитесь?.. Во дворе?.. В парке?.. В пустыне?.. В городе?.. За городом?.. Посреди океана?.. Вы находитесь в сосуде или растете в земле?.. Быть может, вы пробиваетесь сквозь бетон?.. Растете внутри чего-то? Оглянитесь вокруг (пауза)... Что вы видите?.. Другие цветы?.. Вы одиноки?.. Нет ли поблизости деревьев?.. Животных? .. Людей?.. Птиц?.. Вы похожи на куст роз или на что-нибудь иное?.. Не ограждает ли вас изгородь?.. Кто за вами ухаживает?.. Какая теперь погода?

Как вы воспринимаете жизнь?.. Что вы чувствуете?.. Что происходит с вами, когда меняются времена года?.. Не забывайте, что вы — розовый куст. Определите свое отношение к своей жизни и происходящему с вами.

Через несколько минут я попрошу вас открыть глаза и изобразить себя на рисунке в виде куста роз. Затем я задам вам несколько вопросов. Вы расскажете мне о рисунке так, как если бы вы были розовым кустом (долгая пауза)... Готовы? Откройте глаза и нарисуйте розовый куст.

Приложение Б

Опрос детей после окончания рисования розового куста

Вопрос 1: Каким кустом роз ты являешься и как ты выглядишь

Вопрос 2: Расскажи мне о своих цветах.

Вопрос 3: Расскажи мне о своих листьях.

Вопрос 4: Расскажи мне о своих стеблях и ветвях.

Вопрос 5: У тебя есть шипы? Если да, то расскажи мне о них. Если нет, тогда расскажи, как ты защищаешься. Ты добрый или злой куст?

Вопрос 6: Расскажи мне о своих корнях.

Вопрос 7: Расскажи мне, где ты живешь. Какие предметы окружают тебя? Тебе нравится жить в том месте, где ты находишься?

Вопрос 8: Ты думаешь, что ты похож на розовый куст или на что-то иное? Если да, то на что ты похож?

Вопрос 9: Кто ухаживает за тобой? Тебе это нравится? Каким образом они ухаживают за тобой?

Вопрос 10: Как ты относишься к нынешней погоде? Что происходит с тобой при смене времен года?

Вопрос 11: Как ты чувствуешь себя в роли куста роз? Как тебе живется в роли куста?

БИБЛИОГРАФИЯ

Глава 1

- Allan, J. A. B. (1975). A baby clinic in an elementary school: Towards an integration of family, school and community life. *Canadian Counsellor* 9: pp. 102 — 11.
- Allan, J., and Nairne, N. (1984). *Class discussions in the elementary school for feathers and counselors*. Toronto: Univ. of Toronto Guidance Center Press.
- Axline, V. (1947). *Play therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bakan, P. (1976). The right brain is the dreamer. *Psychology Today* 10: pp. 66 -68.
- Baruch, D. W. (1949). *New ways in discipline*. New York: McGraw-Hill.
- Fordham, M. (1957). *New developments in analytical psychology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ginott, H. (1972). *The teacher and child*. New York: Macmillan.
- Gordon, T. (1970). *Parent effectiveness training*. New York: Wyden.
- Jung, C. G. (1956). *The collected works*. Vol. 5, *Symbols of transformation*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Jung, C. G. (1964). *Man and his symbols*. Garden City, N. Y.: Doubleday. Русский перевод. К. Юнг. Человек и его символ. СПб. БСК. 1996.
- Neumann, E. (1954). *The origins and history of consciousness*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Ornstein, R. (1972). *Psychology of consciousness*. San Francisco: Freeman.
- Rossi, E. (1977). The cerebral hemispheres in analytical psychology. *Journal of Analytical Psychology* 22: pp. 32 — 51.

Глава 2

- Allan, J. (1977). The use of creative drama with acting-out sixth and seventh grade boys and girls. *Canadian Counsellor* 11: pp. 135 — 43.
- Allan, J. (1978a). Serial drawing: A therapeutic approach with young children. *Canadian Counsellor* 12: pp. 223—28.

- Allan, J. (1978d). Serial story writing: A therapeutic approach with a physically abused young adolescent. *Canadian Counsellor* 12: pp. 132—37.
- Allan, J. (1978c). Facilitating emotional and symbolic communication in young children. *Journal of Canadian Association for Young Children* 4: pp. 8—19.
- Allan, J. (1986). The body in child psychotherapy. In *The body in analysis*, ed. N. Schwartz-Salant and M. Stem, 115- 66. Wilmette, IL.: Chiron Publications.
- Allan, J., and Barber, J. (1986). Teacher needs and counselor response: One example. *Elementary School Guidance and Counseling* 20: pp. 277—82
- Allan, J., and Berry, P. (1987). Sandplay. *Elementary School Guidance and Counseling* 21: pp. 300 OR.
- Allan, J., and Clare, M. (1985). Art counselling in elementary schools and child guidance clinics. *Canadian Journal of Art Therapy* 2: pp. 23—31.
- Allan, J., Doi, K. ; and Reed, C (1979). Need assessment: A survey of B. C. 'a principals, primary and intermediate feathers' perception of counselling needs. *Canadian Counsellor* 14: pp. 132—37.
- Allan, J., and MacDonald, R. (1975). The use of fantasy enactment in the treatment of an emerging autistic child. *Journal of Analytical Psychology* 20: pp. 57—68.
- Buck, J. (1948). The H-T-P test. *Journal of Clinical Psychology* 4: pp. 151 -59.
- Buttery, J., and Allan, J. (1981). Journal writing as a developmental guidance method. *Canadizn Counsellor* 15: pp. 134—38.
- Carkhuff, R. (1969). *Helping and human relationships*, vol. 1. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Jung, C G. (1959). *The collected works*. Vol.9, i, *The archetypes and the collective unconscious*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Jung, C G. (1965). *Memories, dreams, reflections*. New York: Random 'House. Русский перевод. К. П. Юнг. Воспоминания, сновидения, размышления. Киев. 1996.; Дух и жизнь. М. 1997.
- Jung, C. G. (1966). *The collected works*. Vol. 16, *The practice of psychotherapy*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Neumann, E. (1971). *The great mother*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Schwartz-Salant, N. (1986). On the subtle-body concept in clinical practice. In *The body in analysis*, ed. N. Schwartz-Salant and M. Stem, 19 — 58. Wilmette, IL.: Chiron Publications.
- Thompson, F., and Allan, J. (1985). Art counselling in the elementary schools: A method of active intervention. *Guidance and Counselling* 1 (2): pp. 63—73.

Глава 3

- Silver, R. A. (1978). *Developing cognitive and creative skills though art*, Baltimore: University Park Press.

Stewart, L. H. (1987). Affect and archetype in analysis. In *Archetypal processes in psychotherapy*, ed. N. Schwartz-Salant and M. Stein, 131 — 62. Wilmette, IL. : Chiron Publications.

Глава 4

- Allan, J. (1978). Serial drawing: A therapeutic approach with young children. *Canadian Counsellor* 12: pp. 223 — 28.
- Allan, J., and Clark, M. (1984). Directed art counselling. *Elementary School Guidance and Counseling* 19: pp. 116—24.
- Anderson, R. (1980). Using guided fantasy with children. *Elementary School Guidance and Counseling* 14: pp. 39—46.
- Bellak, L. (1954). A study of limitations and «failures»: Toward an ego psychology of projective techniques. *Journal of Projective Techniques* 18: pp. 279—93.
- Bolander, K. (1977). *Assessing personality through tree drawing*. New York: Basic Books.
- Borg, W., and Gall, M. (1983). *Educational research: An introductory text*. 4th ed. New York: Longman.
- Elkisch, P. (1960). Free art expression. In *Projective techniques with children*, ed. A. I. Rabin and M. R. Haworth, 273—88. New York: Grime & Straton.
- Fino, J. (1978). Guided imagery and movement as a means to help disturbed children draw together. *American Journal of Art Therapy* 18: pp. 3—9.
- Gamma, G., and Bortino, R. (1980). Introduction to an evaluation of therapy. *Confinia Psychiatria* 23: pp. 15—25.
- Harrower, M. (1954). Clinical aspects of failure in the projective techniques. *Journal of Projective Techniques* 18: pp. 294 — 302.
- Korner, A. (1956). Limitations of projective techniques: Apparent and real. *Journal of Projective Techniques* 20: pp. 42—47.
- Oaklander, V. (1978). *Windows to our children*. Moab, UT.: Real People Press.
- Pinholster, R. (1983). From dark to light: The use of drawing to counsel nonverbal children. *Elementary School Guidance and Counseling* 17: pp. 268—73.
- Rabin, A. I., ed. (1981). *Assessment with projective techniques*. New York: Springer.
- Roosa, L. (1981). Family drawing storytelling technique: An approach to assessment of family dynamics. *Elementary School Guidance and Counseling* 15: pp. 269 — 72.
- Singer, J. (1981). Research applications of projective methods. In *Assessment with projective techniques*, ed. A. I. Rabin, 297—331. New York: Springeh.
- Stevens, J. (1971). *Awareness: Exploring, experimenting, experiencing*. Moab, UT. : Real People Press.
- Wechsler, D. (1974). *Manual of the Wechsler Intelligence Scale for Children— Revised*. New York: Psychological Corporation.
- Wittmer, J., and Myrick, R. (1980). *Facilitative teaching*. 2d ed. Minneapolis: Educational Media Corporation.

- Allan, J. (1978). Serial drawing: A therapeutic approach with young children. *Canadian Counsellor* 12: pp. 223—28.
- Allan, J., and Clark, M. (1984). Directed art counselling. *Elementary School Guidance and Counselling* 19: pp. 116—24.
- Allan, J., and Crandall, J. (1986). The rosebush: A visualization strategy for possible Identification of child abuse. *Elementary School Guidance and Counselling* 21: pp. 44 — 51.
- Bach, S. R. (1966). Spontaneous painting of severely ill patientd: A contribution to psychosomatic medicine. *Acta psychosomatica* 8: pp. 1 — 66.
- Bach, S. R. (1975). Spontaneous drawings of leukemic children as an expression of the total personality, mind and body. *Acta Paedopsy-chiatrica* 41 (3): pp. 86—104.
- Bertoia, J., and Allan, J. (1988). School management of the bereaved child. *Elementary School Guidance and Counseling* 23.
- Bluebond-Langner, M. (1978). *The private worlds of dying children*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Cooper, J. C (1978). *An illustrated encyclopaedia of traditional symbols*. London: Thames & Hudson Ltd.
- Furth, G. M. (1981). The use of drawings made at critical times in one's life. In *Living with death and dying*, ed. E. Kubler-Ross, 63—94. New York: Macmillan.
- Furth, G. M. (1986). Getting to know ourselves. Paper presented at the Introduction to the Interpretation of Drawings Workshop, Vancouver, B. C, July.
- Kiepenheuer, K. (1980). Spontaneous drawings of a leukemic child: An aid for more comprehensive care of fatally ill children and their families. *Psychosomatische Medizin* 9: pp. 21— 32.
- Kubler-Ross, E. (1983). *On children and death*. New York: Macmillan.
- Storm, H. (1972). *Seven arrows*. New York: Harper & Row.
- Thompson, F., and Allan, J. (1987). Common symbols of children in art counseling. *Guidance and Counselling* 2 (5): pp. 24—32.

Глава 6

- Bachelard, G. (1971). On poetic imagination and reverie. Trans. Colette Gaudin. Rev. ed. Dallas: Spring Publications.
- Bachelard, G. (1983). *Water and dreams*. Trans. Edith R. Farrell. Dallas: The Dallas Institute Publications.
- Champernowne, I. (1971). Art and therapy: An uneasy partheship. *American Journal of Art Therapy* 18: pp. 131—43.
- Chapman, L. (1982). *Instant art, instant culture: The unspoken policy for American schools*. New York: Teacher's College Press.
- Churchill, A. (1971). *Art for pre-adolescents*. New York: McGraw-Hill'.
- Drachnik, C. (1976). A histopical relationship between art therapy and art'education and the possibilities for future integration. *Art Education* 29 (7): pp. 16—24.

- Kramer, E. (1975). The problem of quality in art. In *Art therapy in theory and practice*, ed. E. Ulman and P. Dachinger, 43—59. New York: Schocken Books.
- Michael, J., ed. (1982). *The Lowenfeld lectures*. University Park: Pennsylvania State Univ. Press.
- Pine, S. (1975). Fostering growth through art education, art therapy and in art in psychotherapy. In *Art Therapy in theory and practice*, ed. E. Ulman and P. Dachinger, 60—94. New York: Schocken Books.
- Robertson, S. M. (1982). *Rosegarden and labyrinth: A Study in art education*. Dallas: Spring Publications.
- Tritten, G. (1964). *Art techniques for children*. New York: Remhold.

Глава 7

- Allan, J. (1978). Serial drawing: A therapeutic approach with young children. *Canadian Counsellor* 12: pp. 223—28.
- Allan, J., and Clark, M. (1984). Directed art counselling. *Elementary School Guidance and Counseling* 19: pp. 116—24.
- Alschuler, R. H., and Hattwick, L. A. (1943). Easel painting as an index of personality in preschool children. *Journal of Orthopsychiatry* 13: pp. 616 — 25.
- Alschuler, R. H. (1969). *Painting and personality: A study of young children*. 2d ed. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Bieber, I., and Herkimer, J. (1948). Art in psychotherapy. *American Journal of Psychiatry* 104: pp. 627—37.
- Birren, F. (1969). *Light, color, and environment*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Birren, F. (1978). *Color, psychology and color psychotherapy*. Syracuse, N. Y.: Citadel Press.
- Bluestein, V. (1978). Loss of a loved one and the drawing of dead and broken branches on the H-T-P. *Psychology in the Schools* 15: pp. 56—59.
- Brink, M. (1944). Mental hygiene value of children's artwork. *American Journal of Orthopsychology* 4: pp. 319—96.
- Buck, J. N. (1948). The H-T-P technique: A qualitative and quantitative scoring manual. *Journal of Clinical Psychology* 4: pp. 319—96.
- Buck, J. N. (1978). *The house-tree-person technique*. Rev. ed. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Burns, R. C., and Kaufman, S. H. (1970). *Kinetic family drawings*. New York: Brunner/Mazel.
- Cooper, J. C. (1978). *An illustrated encyclopaedia of traditional symbols*. London: Thames & Hudson Ltd.
- de Vries, A. (1976). *Dictionary of symbols and imagery*. London: North-Holland Press.
- de Leij, J. H. (1970). *Young children and their drawings*. New York: Brunner/Mazel.
- Jolles, I. (1957). Some advances in the interpretation of the chromatic phase of the H-T-P. *Journal of Clinical Psychology* 13: pp. 81 — 89.

- Jung, C. G. (1964). *Man and his symbols*. Garden City, N. Y.: Doubleday. Русский перевод. К. Юнг. Человек и его символ. СПб. БСК. 1996.
- Kadis, A. (1950). Fingerprinting as a projective technique. In *Projective psychology*, ed L. Aht and L. Ballak. New York: Knopf.
- McNiff, S. (1986). *Educating the creative arts therapist*. Springfield, IL.: Charles C Thomas.'
- McNiff, S. (1988). *Fundamentals of art therapy*. Springfield, IL.: Charles C. Thomas.
- Napoli, P. (1946). Fingerprinting and personality diagnosis. *Genetic Psychology Monograph* 34: pp. 129—31.
- Naumburg, M. (1966). *Dynamically oriented art therapy: Its Principles and practice*. London: Grune & Stratton.
- Paste, T. (1968). The bio-mythology of color: A theory. In *Psychiatry and art*. ed I. Jakab. Basel, Switzerland: South Kargar.
- Precker, Z. A. (1950). Painting and drawing in personality assessment. *Journal of Projective Research* 14: pp. 262—86.
- Rubin, J. A. (1978). *Child art therapy*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Spencer, V. (1969). The use of water colors to increase chromatic H-T-P productivity. In *Advances in the H-T-P techniques: Variations and applications*, ed. J. N. Buck and E. F. Hammer. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Thompson, F., and Allan, J. (1985). Art counselling in the elementary schools: A method of active intervention. *Guidance and Counselling* 1 (2): pp. 63—73.
- Zimmerman, J., and Garfunkel, L. (1942). Preliminary studies of the art production of adult psychotics. *Psychiatric Quarterly* 14: pp. 313-18.

Глава 8

- Allan, J. A. B. (1976). The identification and treatment of babies». *Canadian Nurse* 72 (12): pp. 11- 16.
- Allan, J. A. B. (1986). The body in child psychotherapy. In *The body in analysis*, ed. N. Schwartz-Salant and M. Stein, 145—66. Wilmette, IL.: Chiron Publications.
- Anthony, J. (1958). An experimental approach to the psychotherapy of childhood: Autism. *British Journal of Medical Psychology* 31: pp. 311 — 35.
- Bergman, P., and Escalona, S. K. (1949). Unusual sensitiveness in very young children. *Psychoanalytic Study of the Child* 4: pp. 333 — 452.
- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress*. New York: The Free Press.
- Fordham, K. (1966). Notes on the psychotherapy of infantile autism. *British Journal of Medical Psychology* 39: pp. 299—312.
- Klein, M. (1955). *Psycho-analytic play technique: Its history and significance*. New Directions in Psycho-Analysis. London: Tavistock.

Глава 9

- Allan, J., and MacDonald, R. (1975). The use of fantasy enactment in the treatment of an emerging autistic child. *Journal of Analytical Psychology* 20: pp. 57 - 68.
- Dinkmeyer, D., and Muro, J. (1971). *Group counseling: Theory and practice*. Itasca, IL.: Peacock.
- Erikson, E. II. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Freud, A. (1948). *Ego and the mechanics of defense*. New York: International Univ. Press. Русский перевод. Анна Фрейд. Эго и механизм защиты. СПб. 1997.
- Hartup, W. W. (1970). Peer interaction and social organization. In: Carmichael's manual of child psychology, ed. P. H. Mussen, vol. 1. 3rd ed. New York: Wiley.
- Kohlberg, L. (1970). *Stages in the development of moral thought and action*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kramer, R. (1968). Changes in moral judgement response pattern during late adolescence and young adulthood. Ph. D. diss., University of Chicago.
- Layman, G. (1976). *Educational drama for six to twelve-year olds*, Toronto: Methuen.
- Mildiner, L., and House, W. (1975). *The gates*. London: Centerprise Publishing Project.
- Offer, D. (1969). *The psychological world of the teenager*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgement of the child*. New York: Free Press.
- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the theatre*. Chicago: Northwestern Univ. Press.
- Sutton-Smith, B., and Savasta, M. (1972). Sex differences in play and power. Paper presented at annual meeting of Eastern Psychological Association, Boston.
- Tanner, J. M. (1970). Physical growth. In Carmichael's manual of child psychology, ed. P. H. Mussen, vol. 1. 3rd ed. New York: Wiley.
- Wallace, E. (1973). Conventional boundaries or protective terrors. *Art Psychotherapy* 1(2): pp. 91—99.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.

Глава 10

- Allan, J. (1977). The use of creative drama with acting-out sixth and seventh grade boys and girls. *Canadian Counsellor* 11: pp. 135—43.
- Allan, J. (1978a). Facilitating emotional and symbolic communication in young children. *Journal of Canadian Association for Young Children* 4: pp. 8 -19.
- Allan, J. (1978a). Facilitating emotional and symbolic communication in young children. *Journal of Canadian Association for Young Children* 4: pp. 8—19.

- Allan, J. (1978b). Serial drawing: A therapeutic approach with young children. *Canadian Counsellor* 12: pp. 223—28.
- Allan, J. A. B., and Dyck, P. (1984). Transition: Childhood to adolescence. *Elementary School Guidance and Counseling* 19: pp. 277-86.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Jung, C. G. (1953). *The collected works*. Vol. 7, *Two essays on analytical psychology*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Jung, C. G. (1959). *The collected works*. Vol. 9, i, *The archetypes and the collective unconscious*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Jung, C. G. (1960). *The collected works*. Vol. 8, *The structure and dynamics of the psyche*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Jung, C. G. (1961). *The collected works*. Vol. 17, *The development of personality*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Jung, C. G. *The collected works*. Vol. 16, *The practice of psychotherapy*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Klein, M. (1976). *The psychoanalysis of children*. New York: Dell.
- Neumann, E. (1954). *The origins and history of consciousness*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Tanner, J. M. (1970). Physical growth. In Carmichael's manual of child psychology, ed. P. H. Mussen, vol. 1. 3rd ed. New York: Wiley.
- Wallace, E. (1973). Conventional boundaries or protective temenos. *Art Psychotherapy* 1 (2): pp. 91 — 99.

Глава 11

- Allan, J. (1978). Serial drawing: A therapeutic approach with young children. *Canadian Counsellor* 12: pp. 223—28.
- Allan, J. (1986). The body in child psychotherapy. In *The body in analysis*, ed. N. Schwartz-Salant and M. Stein, 145—66. Wilmette, IL.: Chiron Publications.
- Buhler, C. (1951). The world test: A projective technique. *Journal of Child Psychiatry* 2: pp. 4—23.
- Jung, C. G. (1964). *Man and his symbols*. Garden City, N. Y.: Doubleday. Русский перевод. К. Юнг. Человек и его символ. СПб. БСК. 1996.
- Kalff, D. M. (1966). *Sandspiel*. Zuerich: Rascher Verlag.
- Kalff, D. M. (1981). *Sandplay: A psychotherapeutic approach to the psyche*. Boston: Sigo Press.
- Kellogg, R. (1970). *Analyzing children's art*. Palo Alto, CA.: Mayfield Publishing Company.
- Lowenfeld, M. (1939). The world pictures of children, *British Journal of Medical Psychology* 18: pp. 65—73.
- Lowenfeld, M. (1979). *The world technique*. London: George Allen & Unwin.
- Neumann, E. (1954). *The origins and history of consciousness*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Neumann, E. (1973). *The child: Structure and dynamics of the nascent personality*. New York: Harper Colophon.
- Noyes, M. (1981). Sandplay imagery: An aid to teaching reading. *Academic Therapy* 17: pp. 231 — 37.
- Recti, J. P. (1975). *Sand magic experience in miniature: A non-verbal therapy for children*. Albuquerque, N. M.: JPR Press.
- Stewart, L. H. (1982). Sandplay and Jungian analysis. In *Jungian analysis*, ed. M. Stein, 204—18. La Salle, IL.: Open Court.
- Wells, H. G. (1911). *Floor games*. New York: Arno Press.