

ПРЕДИСЛОВИЕ

Специалистам известно, что групповая психотерапевтическая работа с детьми — дело нелегкое, а порой и рискованное. В ходе такой работы возникает множество проблем, и те немногие публикации, которые посвящены этой теме, едва ли могут служить серьезным подспорьем в их разрешении. Возможно, это одна из причин того, что лишь немногие специалисты применяют в работе с детьми групповую терапию.

Мы попытались детально рассмотреть основные проблемы, которые возникают в процессе групповой терапевтической работы с детьми. Наша книга — это обобщение и осознание опыта, приобретенного в ходе 20-летней совместной работы в терапевтических группах психологической консультации для родителей, детей и молодежи общества «Каритас» города Ульма, в образовательных группах и группах супервизии при Институте Морено города Штутгарта и при Немецком обществе «Каритас». Этой книгой мы хотели бы внести свой вклад в развитие групповой психотерапевтической работы с детьми, ориентированной не на следование догматическим постулатам, а на реальные потребности детей.

Мы описываем собственную версию детской психодрамы, однако наша книга — не сборник рецептов. Приведенными примерами мы скорее хотели бы стимулировать творческую активность читателей и зажечь в них желание поэкспериментировать. Конечно, увеличение количества техник, имеющих в арсенале терапевтов детских групп, дей-

ствительно может повысить их уверенность в себе, особенно если им не хватает спонтанной творческой активности, помогающей справиться со сложными ситуациями. Но стремление слепо придерживаться выбранной техники часто приводит к тому, что вместо действий, ориентированных на актуальную групповую ситуацию, на первый план выходит техника сама по себе. Представленные нами метод и приемы работы требуют от терапевтов спонтанности, позволяющей модифицировать их под конкретные терапевтические ситуации.

По статистике, две трети детей, записанных к нам на консультацию, — мальчики, поэтому мы часто работаем с группами, состоящими только из мальчиков, и, соответственно, в примерах чаще описываем работу с такими группами.

Эта книга предназначена прежде всего специалистам, которые проводят терапевтическую работу с детьми (в рамках любой теоретической школы) и которым будет интересно попробовать применить эти идеи в своей практике, «вписав» их в контекст собственного опыта работы.

Мы выражаем особую благодарность нашим коллегам Барбаре Гайер, Хельге Шультхайс, Регине Райзингер и Ойгену Шенле, которые вместе с нами искали новые подходы в работе, помогали нам словом и делом. Благодаря их инициативе и конструктивной критике эта книга приобрела законченный вид.

Мы глубоко признательны нашему секретарю Карин Амман за подготовку рукописи к печати.

Мы благодарим госпожу Лаубах (издательство Matthias-Grünwald-Verlag) за профессионализм и готовность к сотрудничеству.

*Альфонс Айхингер,
Вальтер Холл*

ВСТУПЛЕНИЕ

(Альфонс Айхингер)

Особая роль группы сверстников в развитии ребенка и формировании его личности уже давно является важной темой в области психологии развития, социальной психологии и социологии. Группа детей, равных по возрасту, правам и возможностям (Peergroup), выделяется в качестве инстанции социализации, сопоставимой по своей действенности с семьей. В развитии ребенка и подростка группа сверстников выполняет следующие важные функции:

- предоставляет возможность активного проживания и проигрывания конфликтов в совместной игре;
- позволяет пробовать и разучивать новые роли (которые в группе, в отличие от семьи, не так строго определены возрастом и полом);
- дает возможность проверять границы допустимого;
- помогает преодолеть эгоцентризм в процессе социализации благодаря развитию коммуникативных навыков и навыков сотрудничества;
- способствует формированию равноправных отношений в группе благодаря признанию или непризнанию ребенка другими детьми;
- ставит перед ребенком задачу определить свое отношение к этим «другим».

В группе дети получают новый опыт: претензии нужно высказывать; о намерениях — сообщать; нормы, правила и санкции — со-

гласовывать, а иногда и изменять. Новое поведение ведет к серьезному изменению Я-концепции: благодаря участию в группе сверстников ребенок учится быть самим собой среди многих других.

В группе общность, схожесть с другими становится более отчетливой, но в то же время ребенку необходимо сохранять и свою уникальность, иначе можно остаться «попутчиком» или аутсайдером, так и не реализовав свои собственные планы и намерения при помощи группы.

Признание и популярность в группе существенно зависят от способности к сотрудничеству, умения высказывать свою точку зрения и отстаивать свою позицию в споре, приходить к согласию (*Krappmann, 1982; Grunebaum, Solomon, 1982; Lott, 1986*).

Терапевтический эффект группы создается совокупностью всех этих функций, которые группа сверстников выполняет в ходе развития ребенка (*Lutz, 1981*).

Если принимать эти результаты научных исследований всерьез, то непонятно, почему лечебный и профилактический потенциалы группы так мало используются в терапевтической работе с детьми (*Grunebaum, Solomon, 1980*). Во всех направлениях детской психотерапии групповая форма работы применяется гораздо реже, чем индивидуальная. Невелико и число публикаций о детской групповой терапии, несмотря на то, что во многих работах признается значительная роль группы в развитии детей (*Guldner, 1991*).

Особенно удивительным представляется тот факт, что в групповой терапии с детьми не получила широкого распространения психодрама с ее разработанной групповой концепцией. Ведь еще терапевтическая работа Моргено вдохновлялась спонтанной игрой с детскими группами. «Исторически психодрама берет свои истоки из игры... Но новый взгляд на игру возник перед началом Первой мировой войны, когда мы начали играть с детьми в парках и на улицах Вены: игра как принцип самолечения и групповой терапии, как форма первоначального переживания. ...Игра как феномен *sui generis*, положительный фактор, связанный со спонтанностью и творческой активностью. Мы возвели игру в методический системный принцип»

(Moreno, 1973, с. 80). В ранний период своего творчества Moreno активно работал с детьми. Он проводил социометрические исследования в Mittendorfer Kinderkrankenhaus (1917–1919) и в детских садах и школах Нью-Йорка (1931–1932), ролевые тренинги и тренинги спонтанности в Hudson-School, интернате для трудновоспитуемых девочек.

Полученный опыт Moreno переработал в теорию ролей и развития (Moreno, 1934), создав на основе анализа ролевого развития ребенка важнейшие психодраматические техники (Mathias, 1982). Несмотря на то, что на заре своей деятельности Moreno вел интенсивные занятия с детьми, психодраму как теоретический метод он разработал только для взрослых.

В дальнейшем многие пытались применить этот метод и в терапевтической работе с детьми. В Америке были предприняты попытки перенести классическую психодраму в детскую терапию лишь с незначительными модификациями (например, Drabkova, 1966; Lockwood, Harr, 1973; Shearon, 1980; Stockvis-Warnaar, Stockvis, 1962; Zacharias, 1965). К примеру, Shearon пришла к выводу о необходимости внесения следующих изменений: «При применении классических психодраматических процессов в работе с детьми часто бывает необходимо сократить игровую фазу, потому что дети неспособны долго концентрировать внимание. Зато фаза разогрева при работе с детьми имеет большое значение. Сама игра должна продолжаться недолго. Важно выделить также фазу повторения, где дети учат новые роли, упражняются в них и укрепляют их. ...При работе с детьми меньший акцент делается на катартическом отреагировании, так как в ходе этих процессов извлекается на свет огромная масса агрессии, подавленных чувств или травм» (1980, с. 255).

Во Франции психодрама в работе с детьми получила совершенно иное развитие. Детские аналитики парижской школы Lebovici направили психодраму в русло техники и теории психоаналитического лечения. Под влиянием работ по детскому психоанализу она развивается в аналитическую психодраму (Anzieu, 1984, с. 79 и далее; Petzold, 1979, с. 28 и далее; Basquin и др., 1981, с. 19 и далее; Bettschart, 1984, 1988).

Двадцать лет назад, начав работать с психодраматическими детскими группами в психологической консультации для родителей, детей и молодежи общества «Каритас» города Ульма, мы, как и американские психотерапевты, пытались перенести классическую психодраму в детскую психотерапию лишь с незначительными вариациями.

Дети решительно сопротивлялись этим попыткам (*Aichinger, 1993*), и мы были вынуждены принять в расчет особенности групповой терапии с детьми, отличающие ее от работы со взрослыми (*Slavson, Schiffer, 1976, с. 33*). К этим особенностям относятся:

- быстрое преобразование чувств и представлений в двигательные проявления;
- импульсивность и неуравновешенность;
- слабая структура Я с низкой устойчивостью к фрустрации и слабой регуляцией;
- недостаточная сформированность Сверх-Я;
- невербальная коммуникация посредством действий;
- большая потребность в свободе движения и игре.

Не следует ожидать от детей готовности и способности ограничиваться только вербализацией своих фантазий, желаний, мыслей и чувств. Чем младше ребенок, тем скорее он воплощает свою внутреннюю жизнь в игру, в движения и драматизацию. А чем ребенок старше, тем большую роль играет вербализация. Метод работы со старшими подростками уже во многом напоминает метод работы со взрослыми.

Если препятствовать тому, чтобы дети проявляли в игре естественные для них формы выражения и общения, и предъявлять к ним чрезмерные требования на «чуждом» для них языке, то можно натолкнуться на сопротивление с их стороны. Это сопротивление часто выражается в виде беспокойства, дурашливости, агрессии или в виде скуки и отрешенности.

С учетом этих особенностей и динамики развития детей мы существенно изменили форму, стиль и техники работы. За 20 лет мы провели более 80 детских групп. В ходе трудоемкого процесса совместной работы дети помогли нам создать метод, адекватный их природе.

В отличие от американской традиции, где принято проигрывать с детьми реальные ситуации, мы, как и представители французской аналитической психодрамы, рассматриваем в качестве первостепенного средства терапии символическую игру. В символической игре дети выстраивают внутренние сцены в обобщенном и вместе с тем сжато, концентрированном виде, облакая их в разнообразные изменяющиеся формы, чтобы разрешить содержащиеся в сценах конфликты и проблемы.

Морено считал символическую психодраму важным методом, который, однако, не должен исключать другие методы, если они целесообразны (1973, с. 108). Он использовал символическую психодраму при лечении детского невротического поведения (1922, 1973, с. 221 и далее).

Игра — это не только символическое проигрывание конфликта, но и активное переложение и переработка опыта, настоящая работа по преодолению и разрешению конфликта или проблемы. В игре ребенок чувствует и переживает себя как творческий инженер-конструктор, как создатель, со-творец своей собственной жизни. «Каждый играющий ребенок ведет себя как поэт, творя собственный мир или, точнее, приводя вещи своего мира в новый, угодный ему, порядок» (*Freud, 1907, с. 214*). В символической игре ребенок открывает творческое измерение и оттесняет конкретное существование в его подлинные границы: это мир среди других возможных миров. Тем самым ребенок приобщается к божественной творческой энергии и достигает по отношению к собственной жизни «позиции творца» (*Moreno, 1946, с. 28*).

Таким образом, психодрама дает возможность ребенку «заново родиться» для новой, более удовлетворяющей его жизни, как это произошло с неудачником Бастианом, героем «Бесконечной истории» Михаэля Энде. «Есть люди, которые никогда не смогут попасть в Фантазию, — сказал господин Кориандр, — и есть люди, которые туда попадут и останутся там навсегда. А еще есть немногие, которые могут попасть в Фантазию и возвращаться обратно. Такие, как ты. И именно они делают оба эти мира здоровыми».

Признав игру наиболее подходящей для детей формой коммуникации, мы пришли к необходимости изменения психодраматических техник. Нам следовало уделять особое внимание невербальным процессам и игровым действиям, научиться понимать то значение, которое они получают при переносе, и подобающе отвечать на них. Решая эти задачи, мы (два ко-терапевта) — в противоположность рекомендациям Moreno — сами включались в драматическую игру, участвовали в сценах детей как партнеры по игре и на символическом уровне вели наши игровые роли так, чтобы они поддерживали и стимулировали терапевтические процессы у детей. Важным элементом терапевтической помощи стали отношения переноса и контрпереноса, вызванные совместной игрой детей и пары терапевтов.

Группа, состоящая из нескольких детей, которую ведут два терапевта, напоминает семью. В такой группе создаются благоприятные условия для возникновения и разыгрывания соответствующих сцен, событий детства. Благодаря этому детская группа особенно подходит для того, чтобы в игре с терапевтами воспроизводить интроецированные внутрисемейные сцены и атмосферу семьи. Происходящее в детской группе можно рассматривать и как повторное инсценирование специфических фаз развития ребенка в социальном контексте (*Sandner, 1978*). Тем самым групповая терапевтическая работа ставится в рамки теоретической модели развития. Исцеление происходит в процессе развития и социализации. Этот процесс каждый ребенок и группа в целом должны совершить совместно.

В отличие от классической психодрамы и большинства направлений аналитической психодрамы, которые часто представляют собой индивидуальную терапию в группе, наше направление центрировано на группе. Мы не только заботимся о развитии отдельного ребенка в группе и взаимосвязанных с ним внутри- и межличностных процессах, но и ставим в центр внимания группу как единое целое и систему отношений между детьми внутри группы. Как и *Petzold, Schneewind (1986)*, мы рассматриваем группу не только с психодинамической точки зрения — как место, где воспроизводятся сцены семьи, ее под-

систем и окружения, но и с точки зрения социодинамики — как социальную реальность, позволяющую развить социальную компетенцию и успешность. Таким образом, группа выполняет важные социализирующие и стимулирующие развитие функции.

Из теории личности Moreno, рассматривающей человека как «социальный атом», как «inter-actor», следует принцип «терапии в группе и группой»: исцеление происходит благодаря встречам, существенным лечебным фактором считаются взаимодействие и взаимная помощь.

Детская психодрама, ориентированная на «создание» творческой и спонтанной личности (по Moreno), не ограничивается устранением нарушений, она видит свою центральную задачу в содействии развитию экспрессивной, творческой личности. Детская психодрама пытается стимулировать и поддерживать в ребенке спонтанность и творческую активность. Ее задача — пробуждать и развивать спонтанность и творчество там, где они стеснены и ограничены.

В символической игре детская творческая активность раскрывается полностью, со всеми характерными особенностями. Поэтому символическая игра в детской психодраме имеет первостепенное значение. И для психодраматиста, работающего с детьми, совершенно необходимо понимать ее суть.

1 ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ ФАЗА

(Альфонс Айхингер)

Поскольку групповая терапия — процесс сложный, то перед тем, как начать ее, необходимо провести подготовительную работу.

1.1. ВЫЯВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПОКАЗАНИЙ

Помимо того, что психодрама способствует эмоциональному и общему психологическому развитию детей, с ее помощью можно также корректировать и поведенческие расстройства.

Групповая терапия подходит для детей от 4 до 12 лет или до начала пубертата. В своем исследовании Lilian Fried (2004) смогла показать, что дети способны создавать общее игровое пространство начиная примерно с четырех лет, поэтому этот возраст является минимальным для участия в групповых процессах. До этого дети предпочитают играть в парах (Schacht, 2003, с. 121). В то же время подростки считают, что ролевые игры — это «для малышни», поэтому им нужна бóльшая степень диссоциации — например, они могут представлять себя знаменитыми актерами на съемочной площадке. С младшими подростками можно работать в социодраме, направленной на группу, а со старшими подростками — в социодраме, направленной на протагониста (Biegler-Vitek и др., 2004).

Групповая терапия особенно рекомендуется детям, страдающим «интернализующими» расстройствами (тревожные расстрой-

ства — код МКБ-10 F93, депрессивные расстройства — код МКБ-10 F32, социальные страхи и заниженная самооценка*). Но она также подходит для детей с «экстернализирующими» расстройствами (оппозиционное, агрессивное и диссоциативное расстройства — коды МКБ-10 F91/F92)**.

Детскую психодраму можно применять для терапии большого ряда психологических расстройств, однако для каждого конкретного расстройства важно подбирать свою стратегию. Детская психотерапия не может быть успешной без четкого определения требующихся терапевтических интервенций. Раньше многие представители гуманистической психотерапии придерживались взгляда, что можно полагаться на способность детей к самоисцелению. Это оказалось мифом, игнорирующим тот факт, что в преодолении жизненных трудностей детям необходима помощь. Поэтому предлагаемые терапевтические интервенции учитывают специфику конкретного расстройства: мы задействуем поддерживающее дублирование для импульсивных и агрессивных детей, используем технику «Зеркало» для детей с нарушениями сенсорной интеграции и структурируем процесс при работе с детьми, испытывающими недостаток самоконтроля. Детям с нарушениями привязанности более всего подходит групповая терапия. Как и Lutz (1976, с. 15), мы полагаем, что группа может предложить ребенку проживание нового опыта — опыта безопасности. Группа кажется ребенку менее тревожной и пугающей и предлагает больше вариантов для формирования привязанности, чем индивидуальная терапия. Кроме того, мы разработали стратегии работы не только с ребенком, но и с его родителями и окружением.

* МКБ-10 — Международная классификация болезней 10-го пересмотра. *Прим. пер.*

** **Интернализирующие и экстернализирующие расстройства** различаются вектором реакции человека на стресс. Интернализирующие расстройства подразумевают направленность эмоций на самого себя, экстернализирующие — характеризуются дезадаптивным поведением и чувствами, направленными вовне, на окружение. В первом случае люди в большей степени склонны к интроекции как защитному механизму; во втором — к проекции и проективной идентификации. *Прим. пер.*

Исследователями было показано, что детская психодрама эффективна в работе с детьми с ненадежным типом привязанности (Kleiner, 2008) и в работе с травмированными детьми (Wicher, 2006).

Вне зависимости от преобладающих симптомов, в клинической практике принято рекомендовать групповую психотерапию детям, которые могут лучше выразить себя и свои проблемы в группе, чем наедине с терапевтом. Только через взаимодействие и построение взаимоотношений со сверстниками дети учатся честности, взаимовыручке и сотрудничеству, а также способности конструктивно справляться с агрессией. Соответственно, значимых изменений в этих проблемных областях можно достичь только с помощью групповой терапии.

Помимо анализа индивидуальных показаний пришедших на терапию детей, следует обратить внимание и на субъективные факторы, характеризующие самого терапевта: могу ли я, как терапевт, обладающий конкретной личностью и опытом, работать с этим особенным ребенком в составе этой группы? Многие терапевты, начиная работать с детскими группами, берут на себя слишком много и принимают в группу очень сложных детей, которых к ним отправляют коллеги. Вряд ли новичок может насладиться катанием на лыжах, если вместо тренировочной трассы выберет самый крутой склон. Точно так же никто не захочет продолжать вести детские группы, если каждый раз это будет для него мучением и он будет всякий раз ждать, когда же закончится сессия, а вместе с ней — и царящий в ней хаос. Эту идею подтверждают Storch и др. (2006), исследовавшие связь тела и психики и показавшие, что терапевт способен быть творческим и гибким, только если он хорошо себя чувствует и не подвержен стрессу.

В каждом отдельном случае следует провести тщательную диагностику, чтобы ответить на вопросы: нужна ли ребенку индивидуальная терапия или групповая; нуждается ли он в регулярном привлечении к работе родителей, или, может быть, для него наиболее эффективной окажется системная семейная терапия? Диагностическая процедура включает беседы с родителями, воспитателями и учителями, наблюдение за игровой

деятельностью ребенка, поведенческую и психологическую диагностику. Должно быть учтено текущее состояние ребенка, проанализирована его семейная ситуация, его ресурсы и возможности, его взаимодействие с социальным окружением. Как указывает Hutter (2008), помимо биографического и межличностного аспектов важно учитывать физическое состояние ребенка, базовые экономические условия его жизни, принадлежность к той или иной группе, а также культурный ценностный аспект, который включает ценности, нормы, традиции и жизненную философию. Для всего этого хорошо подходят символические техники детской психодрамы, такие как скульптура семьи и скульптура внутреннего мира ребенка с помощью фигур животных. В то же время в психодраме диагностика не сводится к обследованию ребенка перед принятием его в группу: это процесс, который продолжается во время работы.

1.2. РАЗМЕР И СОСТАВ ГРУППЫ

1.2.1. Дети

Отбирая детей для группы, мы учитываем критерии, предложенные Slavson и Schiffer (1976, с. 101 и далее). Поскольку речь идет о воображаемом мире, важную роль при принятии ребенка в группу играет его способность откликаться на других детей и договариваться с ними об общем понимании смыслов и последовательности игровых действий. Если эта способность присутствует, пусть даже в минимальной степени, то опыт совместной игры будет полезен, если же нет, то более эффективна будет индивидуальная терапия.

Максимальный размер детской психодраматической группы — шесть человек. Поскольку дошкольники в большей степени зависят от своей способности замечать реакции других участников группы и реагировать на них, то в дошкольные группы мы берем максимум четверых. Наблюдения в дошкольных учреждениях (Brandes, 2008) показали, что самостоятельно и спонтанно дети, как правило, объединяются в группы именно такого размера.

Формируя группу, мы выбираем детей, находящихся примерно на одной и той же стадии развития, чтобы группа работала над схожими задачами и разыгрываемые сценарии имели одинаковое значение для всех членов группы.

Для того чтобы дети в группе могли приносить друг другу пользу, чтобы каждый ребенок мог стать для другого терапевтическим агентом, демонстрируя определенную поведенческую модель, сильная сторона одного ребенка должна дополнять слабую сторону другого. Поэтому мы отбираем детей с разной проблематикой, стараемся найти оптимальное соотношение между стеснительными и агрессивными детьми, а также между мальчиками и девочками. Различия подталкивают детей к поиску другой ролевой модели, и гетерогенные (внутренне неоднородные) группы лучше соотносятся с повседневной жизнью, где ребенку приходится сталкиваться в детском саду, школе и других местах с самыми разными детьми.

Гомогенные группы хороши в особых случаях — например, в работе по профилактике сексуального насилия над детьми (*Kubina, 2005*), в работе с детьми, переживающими расставание или развод родителей (*Heidegger, Lintner, 2001; Betz, 2006*) или имеющими родителей с зависимостями либо ментальными расстройствами (*Heger, 2002; Diözesan-Caritasverband, 2004; Weiss, 2008*).

Ссылаясь на результаты исследований, Brem (2008) выступает за гендерно однородные группы, так как в них дети имеют возможность проживать конфликты на более глубоком уровне.

1.2.2. Команда терапевтов разного пола

Группой всегда руководят два разнополых терапевта. Наличие и мужчины, и женщины делает возможным возникновение переноса и развитие отношений с внутренним объектом*.

* **Внутренний объект** — термин теории объектных отношений, обозначающий сформировавшийся у ребенка психический и эмоциональный образ другого человека (в терминологии М. Кляйн — «внешнего объекта»), ставший частью его внутреннего мира. Самые важные внутренние объекты — это производные от родителей. *Прим. пер.*

В процессе работы реконструируются фантазии и конфликты раннего детства. Взаимодействие пары терапевтов и детей напоминает семью, что способствует появлению и проигрыванию семейных сценариев. В частности, дети проецируют на терапевтов связанный со взрослыми негативный и травматический опыт. Подобным образом триада, включающая терапевтов и ребенка, способствует проигрыванию ситуаций, связанных с эдиповым комплексом, отношениями триангуляции, с попыткой формирования коалиции «двое против одного», и проблем, вызванных детской ревностью. Кроме того, подобная триада создает условия для переживания опыта сепарации, развода и жизни в «лоскутной семье»*.

1.3. КОНТРАКТ

Прежде чем принять ребенка в группу, мы обсуждаем смысл и цель групповой терапии с ребенком и родителями. Так как дети часто боятся, что групповая терапия направлена только на исправление тех симптомов, на которые жалуются родители, важно обсудить терапевтический контракт в деталях. Психодраматическая работа с фигурами животных хорошо подходит для этого.

Родители ищут терапию для пятилетнего сына (Пола), который царапает и кусает других детей в детском саду и на игровой площадке, в результате чего его регулярно оттуда выгоняют. Во время предварительной встречи я спрашиваю его: «Если бы ты и твои родители были животными, каким бы животным был ты?» Я указываю на коллекцию деревянных игрушек фирмы Ostheimer. Пол выбирает для себя черепашку. Когда я спрашиваю его, что умеют делать черепахи лучше всего, он говорит, что у них есть твердый панцирь, который их защищает. Для отца он выбирает сенбернара, потому что пес хорошо воспитан и может спасать людей. Для мамы он

* **Лоскутные семьи** — вновь созданные семьи, где для партнеров это уже не первый брак и у них есть дети от предыдущих браков. *Прим. пер.*

выбирает овечку, потому что та мягкая и пушистая. Я позволяю ему расставить животных на полу: он помещает черепашку между двумя другими животными, очень близко к овечке. «Твоя мама сказала мне, что ты хочешь, чтобы родители и другие дети любили тебя, и умеешь вести себя очень тихо и ласково по отношению к ним. Каким животным могла бы быть эта часть тебя?» Он выбирает маленького кролика, потому что тот умеет ласкаться. Затем я говорю ему, что, помимо кролика, у него есть часть, которая постоянно царапается, кусается и злится. Каким животным могла бы быть эта часть? Пол выбирает маленького льва, потому что у того острые когти и зубы. «Кролик, лев и черепашка дружат между собой?» — спрашиваю я. «Нет, они не выносят льва». Я выражаю удивление, почему они не хотят дружить с таким сильным зверем. «Потому что он плохой». Я прошу Пола показать, как именно маленький лев плохо себя ведет. Пол берет сенбернара и овечку и пинает льва этими фигурками. Я дублирую льва: «Мне очень грустно, когда я никому не нравлюсь» — и спрашиваю, сердится ли он еще сильнее или успокаивается после такого. «Я бешусь еще сильнее». «А что тогда делают сенбернар и овечка?» — спрашиваю я у льва. «Они хотят запретить меня в клетке, но не могут». И он атакует овечку и собаку с помощью льва. «Теперь собака и овечка напуганы, — говорю я, дублируя двух животных. — В конце концов, домашние животные мало что знают о диких». «Что нужно изменить, чтобы овечка и сенбернар хотели дружить с таким сильным львом, а он бы не грустил?» — спрашиваю я Пола и родителей, которые с огромным интересом следят за игрой. — Нужно ли овечке и сенбернару, как родителям, стать более “львиноподобными”, или львенок должен постепенно научиться контролировать свои зубы и когти?» Пол видит решение в обретении большего контроля над клыками и когтями со стороны льва. Родители считают, что важны оба пункта.

Чтобы овечка и сенбернар лучше узнали льва и подружились с ним, я рекомендую десять сессий игровой терапии

для всей семьи, а также кратко объясняю цель и механизмы этой общей игры.

Затем я возвращаюсь к Полу. «Ты сказал, что кролику и черепашке не нравится лев, потому что он доставляет им много неприятностей. Но было бы жаль прогонять такого великолепного льва. Наоборот, было бы прекрасно для этих двоих иметь такого сильного друга. Как кролик и черепашка могли бы с ним подружиться?» Пол пожимает плечами. «Черепахи — очень умные животные, — продолжаю я, — они внимательно все изучают и не реагируют слишком остро. Как бы это выглядело, если бы черепашка была главной и решала, когда нужен милый кролик, а когда — сильный лев? Если бы эти трое могли действовать вместе и каждый бы вносил свою лепту, они бы стали отличной командой». Пол согласно кивает. «Чтобы помочь трем животным стать хорошей командой и научить их использовать свои сильные стороны: у черепашки это самообладание, у кролика — мягкость, у льва — способность защищаться, — я хочу пригласить тебя в игровую группу. Она поможет тебе подружить этих животных».

Затем мы подробно объясняем семье, как проходят сессии, приводим примеры. Изначально мы назначаем пять пробных сессий, чтобы заслужить доверие детей, обычно не мотивированных участвовать в терапии, и настроить их на совместную работу.

Тем детям, которые чувствуют, что их отправили на терапию в наказание, чтобы «переделать» их, особенно необходимо ощущение, что они сами приняли решение ходить на группу. Детям, у которых есть негативный опыт участия в группах и которые потому испытывают страх и стремятся избегать новых групп, также нужно достаточно свободы действия, чтобы выйти из защитной позиции.

Помимо всего прочего, пробные сессии дают нам возможность лучше понять, будет ли ребенок развиваться и получать пользу в этой конкретной группе. Только после таких сессий мы можем заключить терапевтический контракт с ребенком и родителями. Они подтверждают, что ребенок будет посещать

группу раз в неделю (за исключением школьных каникул) в течение одного года (что составляет примерно 40 сессий).

1.4. СОПУТСТВУЮЩАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ ИЛИ РОДИТЕЛЯМИ

Важно точно определить, достаточно ли мотивированы родители, чтобы регулярно приводить ребенка на терапию в течение длительного периода, в том числе зимой. Большой ошибкой является принимать ребенка в группу слишком быстро, без должных разъяснений и прощупывания родительской мотивации, просто чтобы укомплектовать группу.

Более того, родители должны согласиться регулярно участвовать в семейных или родительских встречах. Теория психосоциальных сетей, предложенная Moreno, утверждает, что необходимо работать совместно с реальным социальным атомом ребенка*. Поэтому, если требуется, мы запрашиваем у родителей освобождение от обязательства соблюдать конфиденциальность, чтобы взаимодействовать с нянями, воспитателями или учителями ребенка.

* **Социальный атом** — в социометрической теории Морено — наименьший и неделимый элемент социальной вселенной, состоящий из совокупности всех отношений человека с окружающими его людьми, связанными с ним тем или иным образом в данный момент времени.
Прим. пер.

2 ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ТЕРАПИИ

(Вальтер Холл)

Психодраматическая работа с детскими группами предполагает определенные внешние условия. Прежде всего, помещение, где будут проходить сессии, как следует из нашего опыта, должно быть не меньше 30 кв. м. «...Слишком большое помещение способствует тому, что поведение детей редуцируется до голой моторики и теряет свое экспрессивное содержание (дети начинают просто бегать и баловаться). Слишком маленькое пространство тормозит спонтанность и может вызвать невыносимое напряжение, если игра приводит к очень сильным эмоциям» (*Widlöcher, 1974, с. 32*).

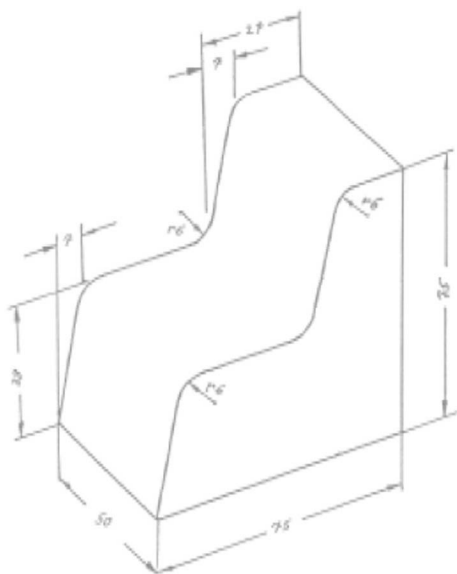
Поскольку помещение используется в разных целях, важно продумать вопрос, касающийся обстановки и оборудования: с одной стороны, они должны соответствовать творческим желаниям детей, с другой — подходить и для работы с семьями или взрослыми группами.

Вместо стульев мы используем в качестве сидений (а заодно и строительных элементов) вырезанные из плотного поролона детали, которые эскизно представлены на рисунке (с. 24).

Эти детали достаточно прочны, чтобы сидеть на них, и вместе с тем их можно применять в качестве разнообразного строительного материала в процессе сооружения декораций. Из двух таких «сидений-элементов» образуется один блок; есть и цельные, очень устойчивые блоки такого же размера, как два сиденья, сложенных вместе. Кроме того, име-

ются большие и маленькие подушки, а в шкафу (в который детям разрешается забираться) можно найти платья, платки и шляпы. Важно, чтобы платки были разных размеров и расцветок. Зелеными платками, например, можно выложить луг или оформить джунгли. Сады для наглядности могут быть обозначены платками с изображением цветов, а при помощи синих платков можно создать реку, озеро или море. Из старых белых штор мы можем сделать снег и ледяной ландшафт, а красный платок использовать для изображения огня и т. д. Платки, кроме того, натягиваются как крыши и служат дверьми для пещер, сараев и домов.

Платки используются и для «расцвечивания» определенных ролей, для придания им яркости и образности: при помощи белых штор можно легко переодеться в привидение, в красной платке можно играть духа огня, в золотой накидке быть королем, а в зеленой — Робин Гудом и т. д.



Эскиз детали из плотного поролона

В корзинах находятся мягкие, в палец толщиной, веревки длиной в 3–5 метров из полиамидного волокна.

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru