

Под редакцией  
Гарри А. Лэндрета



# НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ



Проблемы,  
процесс  
и особые  
популяции

COGITO  
CENTRE

Мастер-класс (Когито-Центр)

Коллектив авторов

**Новые направления в  
игровой терапии. Проблемы,  
процесс и особые популяции**

«Когито-Центр»

2000

## **Коллектив авторов**

Новые направления в игровой терапии. Проблемы, процесс и особые популяции / Коллектив авторов — «Когито-Центр», 2000 — (Мастер-класс (Когито-Центр))

В книге собрана полезная информация об условиях проведения игровой терапии, динамике терапевтического процесса и работе с особыми популяциями. Рассматриваются специфика игровой деятельности, национально-культурные и возрастные особенности игровой терапии, модификации традиционного подхода. Книга предназначена для специалистов-психологов и для тех, кто интересуется проблемами игровой терапии.

# Содержание

О редакторе	6
Авторы сборника	7
Предисловие	8
Часть I	9
Глава 1	9
Определение игры	9
Игра как средство самовыражения	10
Обретение чувства контроля	11
Стадии процесса игровой терапии	12
Символическое выражение в игре	13
Терапевтическая ценность игры	14
Как следует читать игровые символы	15
Игрушки, способствующие самовыражению	17
Иллюстрации из практики: что открывается в игре	19
Литература	23
Глава 2	26
Принцип первый:	26
Принцип второй:	27
Принцип третий:	27
Принцип четвертый:	28
Принцип пятый:	29
Принцип шестой:	29
Принцип седьмой:	30
Принцип восьмой:	30
Литература	31
Глава 3	32
Игровая терапия, центрированная на ребенке	32
Отношения с семьей ребенка	33
Культурные ценности и родительские ожидания	34
Афроамериканцы	34
Конец ознакомительного фрагмента.	36

# **Новые направления в игровой терапии. Проблемы, процесс и особые популяции**

© Brunner Routledge, 2000 Published by arrangement with Patterson Marsh Ltd.

© Когито-Центр, перевод на русский язык, 2007

## О редакторе

**Гарри Л. Лэндрет**, регент-профессор на факультете консультирования университета Северного Техаса, всемирно известен благодаря своим публикациям и работе по методам игровой терапии. Он является основателем и директором Центра игровой терапии, самой большой в мире обучающей программы в этой области, и регулярно проводит семинары по игротерапии в США и Канаде, Европе, Китае, Южной Африке и Южной Корее.

Доктор Лэндрет имеет более 100 публикаций и видеофильмов, которые обобщены в трех книгах по групповому консультированию и семи книгах по игровой терапии. Его книга «Игровая терапия: искусство отношений», завоевавшая почетную премию, переведена на китайский, русский и корейский языки. Доктор Лэндрет – признанный профессиональный консультант, дипломированный психолог, член совета директоров Ассоциации Игровой Терапии и зарегистрированный супервизор по игровой терапии. Он является лауреатом многих профессиональных премий и наград и часто выступает на конференциях в США и во всем мире.

## Авторы сборника

**Мерedit К. Атер** – детский терапевт в Службе семьи Форт-Уэрта, штат Техас.

**Памела Вебб** – консультант по специальному образованию в независимой школе г. Остина, штат Техас.

**Джеральдин Дж. Гловер** – частнопрактикующий игровой терапевт и адъюнкт-профессор колледжа в Санта Фе, штат Нью-Мексико.

**Нэнси Питтард Джонс** – школьный консультант в Такере, штат Джорджия.

**Элизабет Мерфи Джонс** – частнопрактикующий игровой терапевт в Форт-Уэрте, штат Техас; адъюнкт-профессор университета Северного Техаса в Дентоне, штат Техас.

**Шонда Петерсон Джонсон** – психотерапевт в проекте «Эрроу», Портер, штат Техас.

**Кэй Дрейпер** – доцент факультета консультирования и психологических служб Государственного университета Джорджии в Атланте, штат Джорджия.

**Шу-Чен Као** – доцент факультета консультирования Государственного педагогического университета Чанг-Хуа, Тайвань.

**Джеффри У. Кляйн** – терапевт в одной из клинических программ г. Остина, штат Техас.

**Джоди Крейн** – доцент в области консультирования на гуманитарном факультете колледжа Линдси Уилсона в г. Колумбия, штат Кентукки.

**Уинни Миттельдорф** – ответственный администратор Службы здравоохранения Далласа, штат Техас.

**Бренда Нил** – частнопрактикующий игровой терапевт в г. Чаттануга, штат Теннесси.

**Лесси Х. Перри** – частнопрактикующий игровой терапевт в Дентоне, штат Техас; преподаватель университета Северного Техаса в Дентоне, штат Техас.

**Филлис Пост** – профессор факультета консультирования, специального образования и детского развития в университете Северной Каролины в г. Шарлотт, штат Северная Каролина.

**Даниэль С. Суини** – доцент факультета консультирования, специального образования и развития ребенка в университете Северной Каролины в г. Шарлотт, штат Северная Каролина.

**Эшли Тинделл-Линд** – директор клинической и профессиональной службы приюта для женщин «Генезис» в Далласе, штат Техас, и преподаватель университета Северного Техаса в Дентоне, штат Техас.

**Росс Дж. Тэйтем** – частнопрактикующий детский психиатр в Форт-Уэрте, штат Техас.

**Джоана Уайт** – профессор факультета консультативных и психологических служб университета Джорджии в Атланте, штат Джорджия.

**Тина Эдлинг Харрис** – консультант начальной школы Брэдфильда в Гарленде, штат Техас.

**Пэт Ледьярд Хейнс** – преподаватель факультета образования и здравоохранения Арканзасского университета в Файетвилле, штат Арканзас.

**Ширли Хендрикс** – заслуженный профессор факультета консультирования Государственного университета Юго-западного Миссури в Спрингфилде, штат Миссури.

**Линда Е. Хоумаер** – доцент факультета управления образованием и психологическими службами университета Юго-западного Техаса в Сан-Маркосе, штат Техас.

**Патриция Чак** – детский психотерапевт, работающий с молодежью в г. Цинциннати, штат Огайо.

## Предисловие

В отличие от многочисленных изданий, посвященных игровой терапии, данная книга затрагивает поистине уникальные аспекты проблемы. В ней собрана обширная информация, касающаяся наиболее важных моментов игровой терапии, динамики терапевтического процесса и работы с особыми популяциями. В книге рассматривается специфика игровой деятельности, способствующей терапевтическому процессу, обсуждаются национально-культурные особенностей, которые следует принимать во внимание при работе с различными группами детей, предлагаются разнообразные модификации традиционного подхода к игровой терапии. Клиентами игровых терапевтов часто становятся дети, принимающие те или иные лекарственные препараты. Поэтому в книгу включена глава, которая поможет психотерапевтам получить необходимые сведения о лекарствах, применяемых в современной педиатрии.

Приступая к работе с ребенком, игровые психотерапевты сегодня все чаще сталкиваются с юридическими и этическими проблемами. Разумеется, это прежде всего касается работы с родителями: как привлечь их к участию в терапевтическом процессе? Одна из глав полностью посвящена обсуждению связанных с этой задачей проблем.

Такой сложный аспект работы психотерапевта, как диагностика, мы попытались осветить путем описания клинических случаев, иллюстрирующих, как, опираясь на игровое поведение ребенка, терапевт может выявить последствия физического насилия, сексуальных домогательств и эмоциональных нарушений у детей. Приведены наиболее распространенные сюжеты игр, которые могут помочь психотерапевту обнаружить проблемы таких детей, описана новая шкала для определения последствий сексуальных домогательств. Очень важно, чтобы терапевт в процессе игровой терапии умел распознавать и понимать особенности игрового поведения и типичные сюжеты, возникающие при работе с травмированными детьми.

Уникальность этой книги состоит в исследовании процесса и результатов краткосрочной групповой игровой терапии, а так-же в рассмотрении возможностей использования игровой терапии со специфическими популяциями детей: агрессивными, аутичными, хронически больными, пережившими травму или страдающими селективным мутизмом, – а также со взрослыми, страдающими диссоциативными расстройствами личности (детская альтер-личность), и с пожилыми людьми. В книге также описан новый подход – «путешествующий игровой психотерапевт».

Хотя основное внимание в этой книге уделяется игровой терапии со специфическими популяциями детей, фундаментом всех терапевтических изменений является система взаимоотношений с ребенком. Построение такой системы взаимоотношений всегда важнее использования конкретных терапевтических техник или детальной организации игрового действия. В развивающемся процессе взаимодействия с игровым терапевтом, который понимает и принимает ребенка как уникальную личность, заслуживающую уважения, выстраивается система отношений, благодаря которой ребенок постигает необходимость личностных изменений. Вне системы отношений с ребенком не происходит ничего, что имело бы терапевтическую ценность.

Внутри безопасной атмосферы эмпатических отношений ребенку предоставляется возможность самому выбрать направление личностного роста и развития. Именно в перспективе такой установки написана эта книга. Содержание, диагностические процедуры и процесс игровой терапии со специфическими группами детей и взрослых основываются на неограниченной вере в целительные возможности подобных взаимоотношений, и эти возможности подтверждаются многочисленными исследованиями. Мы надеемся, что информация, собранная в данной книге, поможет игровым терапевтам понять специфические потребности детей и, таким образом, более уверенно чувствовать себя при работе с ними.



# **Часть I**

## **Особый взгляд на роль игрового терапевта**

### **Глава 1**

#### **Особенности игры, способствующие терапевтическому процессу**

#### **Гарри Л. Лэндрет**

В мире существует свыше четырех тысяч языков общения (Comrie, 1987), и хотя игра не упоминается в этом списке, ей следовало бы занять там достойное место. Во всем мире дети используют игру как средство самовыражения. Им порой гораздо легче что-то сказать, используя игрушки в качестве слов, а игру – в качестве языка. Играя, ребенок может выразить что угодно, причем самыми разными способами. Речь иногда используется как дополнение к игре, вовсе не являясь необходимым условием общения. Свободное игровое взаимодействие формирует словарный запас ребенка и, таким образом, может рассматриваться как язык с беспредельными возможностями самовыражения, поскольку в игре существует безграничное множество тонких нюансов и отсутствуют точные формулировки значений, характерные для вербальной коммуникации.

Везде и во все времена игра являлась главным детским занятием. Крайне редко дети могут спокойно сидеть и долго разговаривать друг с другом. Их вовсе не нужно учить и заставлять играть. Игра начинается спонтанно, доставляет радость и не преследует никакой цели. Глядя на детскую игру с высоты собственного разума, некоторые взрослые попытались отыскать в ней смысл и назвали ее работой. Социальная установка такова, что ребенок должен чего-то добиваться или работать для достижения некой важной, с точки зрения взрослых, цели. Можно только сожалеть, что многие авторы приравнивали игру к работе. Подобно тому, как детство имеет свою внутреннюю логику, а не является просто периодом подготовки к зрелости, так и игра самоценна и не подчинена ожидаемым от нее результатам. В противоположность работе, которая сфокусирована на цели и направлена на выполнение четко поставленных задач, игра самодостаточна, не зависит от внешнего подкрепления и преломляет реалии окружающего мира сквозь внутренний понятийный строй индивида, как, например, в случае, когда ребенок воображает, что деревянный кубик – это самолет (Landreth, 1991).

### **Определение игры**

Игра – это интегральная составляющая жизни детей, уникальное средство, способствующее развитию экспрессивного языка, эмоций, коммуникативных и социальных навыков, практических и интеллектуальных способностей ребенка. Кроме того, игра – это среда для исследований и открытий в области межличностных отношений, для экспериментирования с ролью взрослого и для понимания собственных чувств. Игра – это наиболее совершенная форма самовыражения человеческого организма.

Игра представляет собой сложную многомерную последовательность поведенческих актов, существенно видоизменяющихся по мере роста и развития ребенка, и нам предстоит еще полностью разобраться в том, что именно представляет собой игра и чего в ней нет. Игру гораздо легче распознать и наблюдать, чем дать ей определение. Проблема состоит в том, что не существует некоего единого набора действий, который охватывал бы самые разные типы игры.

Эриксон (Erikson, 1977) определял игру как взаимодействие Эго с опытом, приводящее к созданию модели той или иной ситуации, в рамках которой можно свободно экспериментировать, строить самые разные планы и тем самым познавать реальную жизнь. Мустакас описывал игру как «форму высвобождения, свободного обращения с реальностью, погружения в настоящее до такой степени, когда не существует различий между мною и объектом или мною и другим. Энергия, жизнь, дух, удивление, слияние, пробуждение, обновление – все это качества, присущие игре... это свободно переливающаяся форма, открывающаяся и расширяющаяся в самых непредсказуемых и неожиданных направлениях» (Moustakas, 1981, p. 20).

Коломан и Скин (Coleman, Skeen, 1985) полагали наиболее важными особенностями игры отсутствие пространственных, временных и ролевых ограничений; игра, по их мнению, спонтанна и направляется самим ребенком; ее внутренней мотивацией служит самовыражение и раскрытие собственных возможностей. Опираясь на указания разных авторов, игру можно определить как деятельность, мотивированную изнутри, приносящую удовольствие и радость просто от занятия ею. Игровая деятельность начинается по инициативе самого ребенка, когда он задает вопрос: «Что я могу сделать с этим предметом?» (Ellis, 1984; Guernsey, 1984; Tegano, Sawyers, Moran, 1989).

## **Игра как средство самовыражения**

Уайт (White, 1960) утверждал, что игра служит источником удовольствия, но в детском возрасте она может быть также и серьезным занятием. Во время игры дети укрепляют чувство уверенности в себе, необходимое им для взаимодействия с окружающей средой. Согласно Брунеру (Bruner, 1986), в игре у детей появляется первая и наиболее важная, с точки зрения их дальнейшего развития, возможность проявить инициативу, думать, говорить и быть самими собой. Как пишет Амстер (Amster, 1982), игра – это деятельность, понятная детям, в которой они чувствуют себя комфортно – это их средство общения, способ проверки, проникновения во внешний мир и попытка его анализа. Поскольку игра создает безопасную среду со многими степенями свободы, она стимулирует творческое мышление детей, включенных в процесс экспериментирования с многочисленными вариантами решения самых разных задач (Tegano et al., 1989). В игре ребенок получает доступ к контролю над самим ходом этого процесса. Именно в процессе игры дети обретают недоступную им в реальной жизни возможность рассматривать новые варианты, значительно расширяя, таким образом, возможности самовыражения.

Благодаря игре дети познают мир, пробуют различные роли и учатся справляться с противоречивыми чувствами (Papalia, Olds, 1986). Потребность в игре универсальна, и когда она не удовлетворена, это может серьезно затормозить движение ребенка по радостному пути развития и самопознания (Bettelheim, 1987a). Только будучи вовлеченными в процесс игры, дети могут выразить и полностью использовать потенциал своей личности. Таким образом, они обогащают свою индивидуальность за счет творческого самовыражения в игре. По мере того как дети начинают разбираться в игре, они все более узнают и понимают самих себя. Фрэнк (Frank, 1952) перечисляет компоненты игровой деятельности, способствующие этим открытиям: в игре дети выражают свои эмоции и мысли; в игре они репетируют различные способы поведения; в игре они упражняют свою волю; внутри игры они проходят через важнейшие стадии возрастного развития; в игре они учатся. В игре в любой момент можно увидеть, что представляет собой ребенок, как он себя ведет и в каком направлении развивается.

Игра лечит раны и прогоняет печаль, снимает напряжение и высвобождает сдерживаемые порывы к самовыражению. Игровая деятельность, как никакая другая, помогает детям усвоить, что можно безбоязненно выражать свои чувства, не опасаясь при этом осуждения или отвержения со стороны окружающих (Cass, 1973). Будучи средой спонтанного и безопасного поведения, игра предоставляет ребенку возможность выражать переполняющие его чувства

и учиться тому, как надо справляться с тревогой и конфликтами. Во время игры дети могут свободно выражать внутренние чувства страха, гнева или потери, которые в других условиях способны превратиться в навязчивые состояния (Segal, Segal, 1989). Эриксон (Erikson, 1977) полагал, что посредством такого процесса самовыражения дети разрешают свои конфликты, разыгрывая их в символической форме. Маслоу (Maslow, 1968) на основе своих наблюдений пришел к выводу, что, хотя дети не строят планов относительно собственного личностного роста, тем не менее развитие осуществляется, и в игре дети внешне отражают все, что происходит внутри.

## **Обретение чувства контроля**

В детстве у ребенка часто возникает ощущение, что он не в силах как-то повлиять на происходящее с ним или вокруг него. Игра позволяет ребенку прорабатывать возникающие при этом чувства тревоги и страха и восстанавливать так необходимое в жизни ощущение равновесия и контроля. Ребенок может разыгрывать происходящие с ним в больнице события, используя кукольных персонажей. Прodelывая это, ребенок начинает более спокойно и разумно относиться к больничным процедурам и уже не воспринимает их как наказание. После пережитого детьми травматического события, они часто воспроизводят его в игре, пытаясь лучше понять происшедшее с ними (Erikson, 1963). Кэрри и Арнод (Curry, Arnaud, 1984) описывают случай, когда воспитательница в детском саду упала при детях в обморок и скоропостижно скончалась. После нескольких недель хаотичной игры в группе, дети стали играть в больницу, и это продолжалось до тех пор, пока не смягчилось их чувство тревоги. Такое самовыражение через игру не только освобождает детей от тяжелых переживаний, но и позволяет им проявить себя с новой стороны.

Игра – это среда, которой дети могут управлять. Для эмоционального и умственного развития детей гораздо важнее переживание собственных возможностей управлять ситуацией, а не сама предметная реализация тех или иных намерений. В школе или дома дети сталкиваются, как правило, с излишне структурированной средой, которая управляет ими, где интеракции контролируются другими; а в неструктурированной свободной игре ребенок – хозяин, босс, главная персона, человек, который решает, во что играть, как играть и чем все закончить. Сказка, действие, спектакль развиваются по его желанию. В безопасной атмосфере игры ребенок может противостоять чудовищам, фантастическим существам и устрашающим событиям реальной жизни, контролируя результат.

Через самовыражение в игре дети могут научиться настойчивости, самоуправлению, чувству ответственности, получить удовольствие от самостоятельных решений и понять, что их принимают вместе с их выбором. Кроме того, возможности игры для решения проблем безграничны. У детей также вырабатывается самодисциплина, необходимая для продолжительного усилия, и наступающее вслед за этим чувство удовлетворения – это невероятный скачок в формировании положительной самооценки.

Взаимодействуя со сверстниками во время игры, ребенок сталкивается с реальными социальными проблемами, которые он вполне способен преодолеть и решить (Rogers, Ross, 1986). Следовательно, игра способствует социальному развитию, облегчая овладение правилами переговоров, нахождение компромиссов и соблюдение очередности (Greenburg, 1989). Развитие таких совместных навыков становится качеством позитивного самовыражения ребенка в игре с другими детьми.

## Стадии процесса игровой терапии

Хотя дети играют главным образом ради удовольствия, редко осознавая функциональные элементы игры, порой все же игра совершается на сознательном уровне. Прежде всего, играя, дети часто имитируют действия взрослых. Они разыгрывают хорошо знакомые им сцены из повседневной реальности, исполняя привычные роли взрослых. В иных случаях, очевидно, ребенок понимает, что именно он изображает в игре, как семилетний Скотт, который впился мертвой хваткой в горло Бобо (большой куклы-неваляшки) и завопил: «Я сейчас тебе покажу, что я сегодня сделал с Роджером на детской площадке!»

После того, как дети утрачивают контакт с людьми и ситуациями, изначально вызывавшими у них чувство фрустрации, гнева, страха или вины, их эмоции становятся диффузными, недифференцированными, они не связаны напрямую с реальностью. Мустакас (Moustakas, 1982) описал пять стадий, через которые проходят в игре дети с эмоциональными расстройствами, продвигаясь к самовыражению и самопознанию в игровой терапии. Прежде всего повсеместно в детской игре выражаются диффузные негативные чувства, как в случае с ребенком, который не выносил ни малейшего беспорядка и был одержим чистотой и аккуратностью. Иногда реакция становится диффузной враждебностью по отношению к комнате, игрушкам или терапевту. Игра может сопровождаться также высокой степенью беспокойства, как в случае с ребенком, стоящим посреди игровой комнаты и не решающимся начать игру. Следом за этими первоначальными реакциями на второй стадии игры ребенок обычно выражает амбивалентные чувства – как правило, это тревожность и враждебность. Мустакас (Moustakas, 1982, р. 225) описывает сцену, когда девочка брала кукол и одну за другой изо всей силы ударяла об стол, издавая при этом возгласы отвращения, затем швырнула их на пол со словами: «Я ни одну из них не люблю, но мне нравится эта» – и взяла куклу-мышку. Но тут же добавила: «Я эту тоже не люблю» – и стала открывать мышке голову.

Для третьего этапа характерны более сфокусированные, прямые негативные чувства, выражаемые по отношению к родителям, братьям, сестрам и другим персонажам в жизни ребенка. Эти чувства или установки часто очевидны в символике детской игры, как в случае с девочкой, которая выражала сильные негативные реакции по отношению к родителям и новорожденному брату, выстроив в линейку кукольных маму, папу и младенца со словами: «Они разбойники, и я застрелю их», – что и сделала, расстреляв всех по очереди.

На четвертом уровне детской игры снова выражаются амбивалентные чувства. На этом этапе, однако, амбивалентность представляет собой смесь позитивных и негативных чувств и установок по отношению к родителям, братьям и сестрам и другим действующим лицам в жизни ребенка. Пятилетняя Кэти кормит кукольного младенца с ложечки, убаюкивает его, напевая песенку. Затем она берет из ящика гвоздь и говорит: «Я сейчас забью ей это в глотку, чтобы она прекратила плакать!» Шестилетний Дэвид энергично бьет и пинает Бобо, вопя при этом: «Я тебя отлуплю! Никто тебя не любит!» Потом он берет докторскую сумку, лечит неваляшку и приговаривает: «Я готов поклясться, что сейчас тебе лучше».

Выражение этих чувств во взаимоотношениях со взрослым, который понимает и принимает их, освобождает ребенка и перемещает его на заключительную ступень самовыражения в игре. Для этого этапа характерны ясные, отчетливые, отдельные и, как правило, реалистические отрицательные и положительные установки с преобладанием последних в детской игре. Мустакас (Moustakas, 1982) заключает, что ясное и четкое выражение ребенком своих чувств в игре обнаруживает, что он достиг инсайта и понимания реальности; таким образом, игра способствует наиболее полному самовыражению ребенка. Стадии эмоционального процесса и изменения в оттенках чувств, наблюдаемые в ходе игры, не всегда можно четко идентифици-

ровать и выстроить именно в такой последовательности. Более того, стадии этого процесса во многих точках перекрывают друг друга.

Экслайн (Axline, 1982) описывает сходную последовательность этапов или устойчивых форм самовыражения через игру, замечая, что по мере продолжения занятий игровой терапией, многие чувства и установки детей выражаются символически: в отношении игрушки к игрушке, игрушки к символическому персонажу, ребенка к символическому персонажу, ребенка к реальной личности и ребенка к объекту его чувств. Экслайн отмечает, что к концу игровой терапии дети берут на себя ответственность за свои чувства и выражают их в игре честно и открыто. Таким образом, через процесс самовыражения в игре дети выносят свои чувства на поверхность сознания и учатся либо контролировать их, либо отбрасывать. Выражение детского самосознания через игру совершенно очевидно в описаниях случаев, приводимых Мустакасом (Moustakas, 1982) и Экслайн (Axline, 1982).

В органичной и безопасной среде, создаваемой для ребенка в игровой терапии, ему удается наиболее свободно и полно выразить свою уникальность. По мере того как неповторимость детской личности признается игровым терапевтом, ребенок, усваивая это, начинает ценить собственную уникальность, тем самым осуществляя процесс самопознания, которое впоследствии выражается в ходе игры.

## Символическое выражение в игре

Фантазийная игра описывается как внутренний источник, из которого ребенок черпает силы, помогающие ему адаптироваться к требованиям окружающей среды (Newman, Newman, 1978), и дает возможность ассимилировать новые переживания в рамках знакомых схем (Piaget, 1962). Символическая игра создает безопасный или контролируемый путь для выражения ребенком своих эмоций, поскольку сами эмоции или объекты, на которые они направлены, скрыты за символами. Тогда можно предположить, что символическая игра представляет собой способ сочетать решение проблем с выражением эмоций. Согласно Беттельхейму (Bettelheim, 1987b), выбор ребенком игры мотивируется внутренним процессом, даже когда ребенок занят игрой, чтобы просто заполнить свободное время. Сталкиваясь с непреодолимой проблемой, дети проигрывают ее символически, не осознавая этого, поскольку они реагируют на внутренние процессы, происхождение которых может корениться глубоко в подсознании.

Разыгрывая в символической форме пугающие или травматические переживания или ситуации и возвращаясь к случившемуся снова и снова – возможно, меняя или преобразуя результаты игры, – ребенок продвигается к внутреннему разрешению конфликта, и ему лучше удается справиться с проблемой или приспособиться к ней в *реальной жизни*, т. е. за пределами игры. Как указывал Фрэнк, ребенок учится смотреть в лицо ужасающим объектам с возрастающей верой в свои силы, проигрывая отношения со взрослым миром, «принимая этот внешний мир и соотнося себя с ним через различные действия и реакции, которые вырабатываются им в качестве собственного идиоматического способа установления порядка и осмысления реального мира, а эти смыслы рассматриваются как собственный путь стабилизации и нивелирования потока переживаний» (Frank, 1983, p. 27).

Дети передают собственные подсознательные переживания через игру, используя имеющиеся в их распоряжении игрушки и игровые материалы в качестве символов для выражения неосознанных в данный момент чувств. Дети не подозревают, что, разливая и разбрызгивая воду или размазывая глину, они пытаются примириться с собственными переживаниями по поводу намоченных или испачканных штанишек. Им неизвестно, что, выражая собственное Я в процессе подобной игры, они прорабатывают обиду на родителей (Cass, 1973). Неосознанное выражение ненависти происходит, когда дети решительно разрывают на части куклу, которую держат в руках (Caplan, Caplan, 1973).

Использование символов дает детям возможность переводить интересы и фантазии, так же, как страхи и чувство вины, в объекты, не являющиеся людьми (Ginott, 1982). Игра – это символический язык самовыражения, позволяющий им «наслаждаться запрещенными удовольствиями в приемлемой замещающей форме» (Ginott, 1982, p. 151). В игре дети могут, используя символические материалы, отстраниться от травматических событий и переживаний, связывающих их со взрослыми (Mann, McDermott, 1983). Игра позволяет детям до конца проработать эмоции в управляемой ими среде. Таким образом, дети защищены от интенсивности собственных эмоциональных переживаний. Можно сказать, что при выражении собственного Я через игру дети защищены от самих себя. Эмоции не переполняют их, поскольку действие совершается в воображении.

При анализе следующих случаев можно легко видеть, что дети переносят в игру происшествия, переживания, страхи и проблемы, возникающие на бессознательном уровне. Шестилетняя Бренда в результате осложнений после операции должна была ходить с катетером. Ей было трудно опорожнять мешок и затем устанавливать его обратно. В местах подсоединения всегда подтекало, что приводило ее в отчаянье, и она очень нервничала. В игровой комнате девочка многократно разыгрывала сюжет с кукольным домиком, где всегда протекала раковина или возникали другие сантехнические проблемы. Весьма вдохновенно она призывала на помощь слесаря и просила его ликвидировать течь. Научившись правильно приспосабливать емкость катетера, она перестала обращаться к подобным сюжетам.

Восьмилетний Джейкоб разыгрывал сцену, в которой фигурировали лошади, стойло и конюшня. Он делал вид, что надевает на лошадь уздечку, сопровождая это действие словами: «Ей не больно во рту». Затем отводил лошадь в конюшню и говорил: «Когда лошадь в стойле лягается, то зажигается свет в доме человека, который ухаживает за лошадьми, и тогда он знает, что ей нужна помощь». Смысл этой игры становится понятен, когда мы узнаем, что Джейкоб дважды в неделю проходил процедуру электростимуляции с целью укрепления челюстных мускулов, что было частью логопедической программы. Ему в рот вводились маленькие электроды, – процедура в общем безболезненная. Но иногда вследствие стимуляции мускулы напрягались и Джейкоб мог дать терапевту понять, что ему неудобно, путем нажатия кнопки, в результате срабатывал световой сигнал.

Эмстер (Amster, 1982) описывает ребенка, страдающего энкопрезом, который разыгрывал свою проблему, используя кубики для строительства дома без туалета, а позже сконструировал роскошный туалет за пределами дома.

Кляйн (Klein, 1982) приводит случай Питера, семилетнего мальчика, который страдал неврозом. Он не мог играть свободно, не переносил фрустрации, был робок, иногда агрессивен, властен и несговорчив с членами своей семьи. В результате того, что он спал с родителями до полутора лет и был свидетелем их сексуальных отношений, он стал неуправляем, и в его поведении наблюдалась регрессия. На занятиях по игровой терапии мальчик постоянно возвращался к одной и той же игре: он брал двух лошадок, бил их друг о друга и потом укладывал спать. Хотя Питер испытывал неосознанные чувства ревности, агрессии и тревоги, он не ассоциировал их с известными ему людьми. Он отыгрывал свою агрессию, воображая, что лошади умерли, и разбрасывая их по комнате.

## **Терапевтическая ценность игры**

Игра для ребенка – то же самое, что вербализация для взрослого. Когда предоставляется возможность, дети разыгрывают собственные чувства и потребности примерно так же, как это делают взрослые. Динамика экспрессии и средства коммуникации у ребенка иные, но сущность переживаний – страх, удовлетворение, гнев, фрустрация, счастье, довольство – подобна переживаниям взрослых. Дети могут испытывать существенные трудности при попытке сказать,

что они чувствуют или как они взволнованы теми или иными событиями. Но в присутствии внимательного, чуткого, эмпатически настроенного взрослого они покажут, что чувствуют, используя игрушки и материалы по собственному выбору, самостоятельно решая, что с ними делать и какие сцены разыгрывать.

Именно в игре дети занимаются организацией собственных переживаний, своего индивидуального мира. Такая попытка обрести контроль над ситуацией описывается у Фрэнка (Frank, 1982):

В своей игре ребенок связывает себя с прошлым опытом, переориентируя себя к настоящему через игру. Он снова и снова проигрывает прошлые переживания, ассимилируя их в новые ощущения и привычные формы отношений... Таким образом, с каждым новым изменением в его отношениях с миром, ребенок непрерывно открывает себя заново, по необходимости и в меру своих возможностей пересматривает образ Я. Подобно тому, как в игре ребенок стремится решить свои проблемы и конфликты, манипулируя игровыми, зачастую взрослыми материалами, так же он пытается проработать или проиграть свою растерянность и смятение (р. 24).

Описанный здесь игровой прием способствует самовыражению ребенка посредством непрерывного и динамичного процесса сосредоточения на «здесь и сейчас». Экслейн (Axline, 1969) рассматривала его как процесс, в котором ребенок разыгрывает собственные чувства, тем самым вынося их на поверхность, делая их всеобщим достоянием и столкнувшись с ними лицом к лицу, либо учится контролировать их, либо отбрасывает. Таким образом, игра дает возможность детям выразить себя, до известной степени снижает напряжение и тревогу и тем самым позволяет им обрести контроль над собственной жизнью. Хартап и Смотегрил писали: «Уже отмечалось, что в игре ребенок «снимает напряжение», «преодолевает тревогу», «обобщает реакции» или демонстрирует противоположность «чистой ассимиляции» (Hartup, Smothergill, 1967, р. 96). По мере того как дети возрождают собственный опыт в воображаемой игре, они могут решать проблемы или преодолевать специфические страхи и в конечном счете стремятся к облегчению собственной боли (Weissbourd, 1986).

## **Как следует читать игровые символы**

Поскольку игрушки служат детям словами в их попытках поделиться своими переживаниями и рассказать о собственном мире, а игра является естественным языком для самовыражения ребенка, совершенно очевидной становится необходимость понимания возможных смыслов детской игры. Фрэнк указывает, что, наблюдая за детской игрой, мы должны распознавать эквивалентные стимулы. «Для того чтобы научиться жить в мире символов, необходимо обладать способностью распознавать самые разнообразные эквиваленты (заменители), отличающиеся от реального мира слов и культурных норм, но исполненные смыслом для определенного индивида» (Frank, 1982, р. 26). Он предлагает рассматривать детскую игру как метафорический язык и признать, что в ней содержатся эквиваленты почти всех знакомых нам речевых оборотов: метафора, аналогия, гипербола, синекдоха, звукоподражание и т. п.

Постижение смысла детской игры является в лучшем случае трудным процессом. Эмстер настаивал на том, что игровая активность детей «всегда должна рассматриваться как сложный искаженный набор осознанных и неосознанных переживаний ребенка» (Amster, 1982, р. 42). Столь же важным является наличие у наблюдателя знаний о развитии ребенка и об особенностях его игры в том или ином возрасте. Только тогда он может решить, возникает ли в игре ребенка какой-либо особенный смысл. Приглядываясь к игровому поведению, наблюдатель все время сравнивает действия, слова и чувства конкретного ребенка с тем, что является есте-

ственным для такого возраста, уровня развития и окружающей среды. Подобное сравнение может дать ключ к пониманию уникального смысла, возникающего в игре.

Важные для детей события и эмоциональные переживания, тем или иным образом оказавшие на них существенное воздействие, часто фиксируются в виде повторяющихся форм поведения в их игре. Сюжет – это многократное воспроизведение определенных событий и тем в детской игре или в занятии по игровой терапии (иногда через несколько игровых занятий). Ключевым моментом здесь является повторение игры после некоторого промежутка времени или периода, когда ребенок играет, но не обращается к этому сюжету. Например, двадцатиминутную игру четырехлетнего Шона с резиновой змейкой не следует считать сюжетом, несмотря на то, что двадцать минут – необычно долгий отрезок времени для ребенка такого возраста. Хотя содержание игры может быть важным, для того, чтобы считаться сюжетом, тема должна возникать более одного-двух раз.

Когда Шон пришел в игровую комнату на второе занятие и снова разыграл ту же сцену с резиновой змейкой, карабкающейся на кукольный домик, засовывая ее голову в каждое окно и каждую дверь, медленно и целенаправленно огибая крышу домика, терапевт предположил, что это сюжет. Предположение подтвердилось, когда Шон повторил ту же игру и на третьем занятии. Именно в этот момент терапевт узнал, что за несколько недель до начала психотерапевтических занятий дом Шона дважды ограбили.

Сюжет не всегда легко распознать, поскольку сама игровая деятельность или игрушки, выбираемые для игры, могут каждый раз меняться, но сюжет игры или скрытый в ней смысл всегда остается одним и тем же. Так было в случае с Полом. Тема нежелания покидать безопасную атмосферу родительского дома отражена в сценах, которые он разыгрывал: например, в сцене авиапутешествия, когда, погружая кукольную семью в самолет, мальчик объявлял: «Они отправляются в Нью-Йорк!», но прежде, чем куклы успели взлететь над кукольным домиком, он внезапно заявил: «Они возвращаются!» В другой раз это была сцена семейной прогулки в автомобиле, где Пол держался очень близко к дому. Третья сцена состояла в том, что он докладывал: «Они собираются переезжать!», грузил в грузовик всю мебель из кукольного домика, а затем объявлял: «Они решили опять жить здесь», выгружал кукольную мебель и расставлял ее по местам. Пол испытывал неизбывное чувство страха: он боялся быть покинутым. Такие повторяющиеся игровые формы поведения сигнализируют об эмоциональных проблемах, разыгрываемых ребенком. Когда тема перестает возникать вновь и вновь, это может означать, что ребенок обрел способность в эмоциональном плане перейти к другой теме (Landreth, 1991).

Каплан и Каплан (Caplan, Caplan, 1983) пришли к заключению, что существуют некие устойчивые формы игры, которые имеют универсальное значение и могут указывать на характер проблем, лежащих в основе нарушений у ребенка. Они считали, что у детей, стремящихся к безупречной чистоте и избегающих контакта с грязными предметами в игре, всегда аккуратно располагающих игрушки в одном и том же порядке и использующих для рисунка линейку, можно обнаружить ригидность, серьезно затрудняющую их личностный рост. Аналогичным образом дети, которые на протяжении длительного времени либо болтают без умолку, либо, наоборот, играют молча, могут скрывать свои чувства. Постоянная регрессия к более низким уровням развития и компульсивное использование таких материалов, как песок и вода, являющихся символом очищения, могут указывать на неразрешенный конфликт.

Уилдер (Waelder, 1976) утверждает, что дети повторяют в игре все, что произвело на них сильное впечатление в повседневной жизни. Он описывает в качестве примера поведение детей, подвергавшихся сексуальным домогательствам. Во время игры в песочнице они снова и снова «мылись» песком, покрывая им области гениталий, зарывая или каким-либо иным образом пряча их из виду. Аллен и Берри (Allen, Berry, 1987) отметили, что внутреннее смятение и хаос ребенок демонстрирует в хаотичной игре с песком, бросая в кучу песок и разнообразные



игрушки. Использование квадратов, прямоугольников и кружков может указывать на совершенство и цельность. Войны и баталии, сильные фигуры (роботы или чудовища), которых в конце концов убивают, служат признаком деструктивных импульсов. Символы являются формами, которые ценны благодаря тому, что они означают что-то (Relief, Greenfield, 1982), ведь дети часто идентифицируют кукол с людьми, которых они встречают в жизни. Таким образом, заставляя кукол что-либо делать, дети, возможно, в точности передают свои чувства по отношению к определенным людям, и чувства, которые, как им кажется, эти люди испытывают по отношению к ним и друг к другу (Caplan, Caplan, 1983).

Находить смысл в использовании ребенком тех или иных игрушек или интерпретировать игру ребенка можно очень легко – все зависит от теоретических позиций интерпретатора. Тем не менее Анна Фрейд (Freud, 1928/1927) считала, что терапевт не имеет права приписывать символический смысл любому действию ребенка. Эта же точка зрения повторяется у Винтуреллы и Джеймса (Vinturella, James, 1987), которые призывали терапевтов избегать приверженности к фиксированной интерпретации символов. Они полагали, что символ может иметь несколько смыслов и что следует рассматривать именно субъективный для ребенка смысл. Например, змея может означать опасность, мудрость, очарование или просто предмет интереса ребенка в данную минуту. Ирвин (Irwin, 1983) предлагал использовать данные, полученные при интерпретации детской игры, «таким же способом, как используются другие проективные данные – в качестве впечатлений, которые следует проверить, опровергнуть или изменить в процессе дальнейшей работы» (р. 161). Мустакас (Moustakas, 1973) указывал, что для разных детей объекты имеют различные смыслы. В воображении ребенка кубики, песок, глина или другие неструктурированные объекты могут символизировать, например, родителей, братьев и сестер; болезненные переживания, а также чувства: ненависть, любовь, враждебность. Согласно воззрениям Кляйн (Klein, 1949/1931), ребенок вносит в игру много явно выраженных и разнообразных личных ассоциаций, о чем свидетельствует тот факт, что кукла может быть либо мамой, либо ребенком.

Представляется очевидным, что интерпретировать символику детской игры следует с должной осторожностью. Как указывал Джинотт (Ginott, 1982), если ребенок колотит два кубика друг о друга, это может означать шлепки или половой акт, или может просто быть проверкой терапевта на раздражительность. Однако, если кукла-папа помещается сверху на куклу-маму, и это сопровождается соответствующими движениями, возможность неправильной интерпретации снижается. Как видно из приведенных примеров, для выражения чувств ребенок способен выбрать любой игровой материал, но понимание детской экспрессии взрослым может быть ограничено именно этим выбором. Таким образом, надлежащий выбор игрушек и игровых материалов для самовыражения ребенка в любой обстановке является вопросом первостепенной важности.

## **Игрушки, способствующие самовыражению**

Тщательный подбор игрушек и материалов существенно важен в предоставлении ребенку возможностей для самовыражения через игру. Игрушка, выбранная ребенком, определяет характер и содержание игры, разворачивающейся перед глазами терапевта, и таким образом обуславливает степень самовыражения. Неструктурированные игрушки могут быть использованы детьми для самовыражения многими способами. Игрушки и игровые материалы становятся продолжением детского Я, как слова являются продолжением Я взрослого человека. Следовательно, слова и игровое поведение представляют собой идиоматические выражения, уникальные для каждого ребенка.

Нойман (Neumann, 1971) указывал, что неоднозначность и многообразие игровых материалов создают условия для творческой игры, в которой ребенок может приписать объ-

екту определенную роль и определенные функции. Материалы, допускающие неоднозначное использование, как правило, облегчают рефлексивные, преобразующие реакции, тогда как реалистические и тщательно разработанные материалы облегчают стереотипные исследования. Рубин и Хауэ (Rubin, Howe, 1985) на основании сделанного ими обзора литературы, касающейся детских игрушек и ассоциированных с ними типов игры, пришли к выводу, что реалистические игрушки, как правило, чаще, чем абстрактные, используются маленькими детьми в ролевой игре. У детей постарше наблюдается противоположная тенденция.

Игрушки и материалы могут определять или структурировать тип и степень экспрессии ребенка и его взаимодействия со взрослым. Некоторые игрушки и материалы самой природой своей конструкции и дизайна располагают к определенным видам поведения более, чем к другим, и в известной мере структурируют поведение ребенка. Хорошим примером является Бобо. Когда он стоит посреди комнаты, все в нем, кажется, говорит: «Ударь меня!», поэтому более вероятно, что дети будут пинать его, толкать или бить, нежели вообразят, что это их больной друг, и примутся ухаживать за ним до полного выздоровления. Отдельные материалы в том случае, если их назначение не определено, способствуют творческой и символической экспрессии ребенка. Кубики могут стать машинами, поездами, самолетами, из них легко построить заборы, дома и т. д.

Игрушки и материалы, способные облегчить самовыражение ребенка, можно объединить в три основные категории (Landreth, 1991).

1. *Игрушки, моделирующие повседневную жизнь.* Кукольное семейство, кукольный домик, марионетки и несуществующие персонажи (например, Гамби) могут изображать членов реальной семьи ребенка, таким образом делая возможным непосредственное выражение чувств. Гнев, страх, соперничество между братьями и сестрами, кризисы и семейные конфликты могут выражаться непосредственно, когда ребенок разыгрывает сценки с человеческими фигурками. Кроме того, марионетки и фигурки из кукольной семьи позволяют ребенку дистанцироваться от разыгрываемой темы. Детям порой легче приписывать чувства игрушкам, чем самим непосредственно их выражать. Машина, грузовик, лодка и кассовый аппарат особенно желательны для упрямого, беспокойного, застенчивого или замкнутого ребенка, поскольку с этими игрушками можно играть в неопределенную игру, не выражая никаких чувств. Когда дети будут готовы, они выберут игровые средства, которые помогут им выразить свои чувства более полно и открыто. Кассовый аппарат годится для ощущения контроля в процессе того, как ребенок нажимает на клавиши и называет цифры. Машина или грузовик дают повод для передвижений по комнате и ее обследования и могут также использоваться для разыгрывания событий, происшедших в реальной жизни.

2. *Внешнее выражение подсознательных психических процессов. Игрушки, избавляющие от агрессии.* Дети часто испытывают сильные эмоции, для описания и выражения которых у них нет словесных обозначений. Структурированные игрушки и материалы, такие, как боксерская груша, игрушечные солдатики, крокодил из кукольного театра, ружья и резиновый нож, могут использоваться детьми для выражения гнева, враждебности и фрустрации. В располагающей обстановке игровой комнаты агрессивные дети чувствуют, что им позволено выражать агрессивные чувства, от чего они испытывают удовлетворение, постепенно у них развиваются более позитивные эмоции. Забивая гвозди в полено из мягкой древесины или барабана по вешалке, ребенок выплескивает чувства и в то же время сосредоточивает на этом действии внимание и энергию, усиливая тем самым степень концентрации.

Джайнот (Ginott, 1961) предлагал включить в этот перечень также игрушки, изображающие диких животных, так как на ранних стадиях игровой терапии детям трудно выражать агрессивные чувства по отношению к людям, даже если это просто куклы. Такие дети, например, не будут стрелять в куклу-папу, но будут стрелять в льва, изображающего отца. Некоторые дети выражают враждебность, кусая, жуя и разгрызая игрушечного крокодила. Примером

материала, который может быть отнесен к двум категориям, является глина: она может служить как для творчества, так и для отработки агрессии. Глину можно мять, колотить, швырять, энергично раскатывать, с силой разрывать на куски. Кроме того, ребенок может использовать глину, чтобы вылепить фигурки для игры.

3. *Игрушки для творческого самовыражения и выплеска эмоций.* Песок и вода, пожалуй, наиболее часто используются ребенком в качестве неструктурированных игровых средств и являются превосходным материалом для выражения чувств. Используя песок, дети выражают агрессию: пересыпают его, закапывают в него кукол и другие предметы. Вода делает возможным мысленное возвращение ребенка к ранее пережитым событиям. Песок, вода и глина являются обратимым игровым материалом, что позволяет детям менять особенности предмета. Когда разыгрываемая сцена становится слишком пугающей или напряженной, ребенок может превратить этот материал во что-то другое. Кубики превращаются в дома, их можно швырять, ставить друг на друга и разбрасывать – все это позволяет ребенку почувствовать, что значит созидать или разрушать. Как в случае с водой и песком, ребенок может испытывать чувство удовлетворения, поскольку не существует правильного способа игры с кубиками. Палитра и краски дают возможность творить, пачкаться, мусорить, разыгрывать сценки в ванной и выражать свои чувства.

Миллер (Miller, 1968) пишет, что тип и количество игрушек меняют способ и характер игры ребенка. Когда игрушек недостаточно, дети чаще вступают в контакт друг с другом, склонны проявлять нежелательное поведение и удельный вес игры с песком и грязью возрастает. Когда имеется много игрушек, социальные контакты уменьшаются и повышается индивидуальная исследовательская и конструктивная деятельность.

## Иллюстрации из практики: что открывается в игре

Ниже приводится отрывок из пятого занятия по игровой терапии с семилетним Брайаном. Вслед за отрывком дано краткое описание семьи, чтобы дать возможность читателю составить собственное мнение о смысле игры. В начале каждого занятия Брайан тщательно обследовал комнату, чтобы убедиться, все ли на месте.

**Брайан:** *(Подходит к полке и достает докторский чемоданчик.)* Может, я сегодня поиграю в доктора...

**Терапевт:** Тебе этого хочется.

**Брайан:** Ага... Я еще никогда не делал этого, но я попробую.

**Терапевт:** Хм... тебе, похоже, нравится делать то, чего ты никогда прежде не делал.

**Брайан:** *(Усаживается на пол и открывает докторский чемоданчик.)* Здесь много всего подходящего!

**Терапевт:** Тебе действительно все это нравится...

**Брайан:** Посмотри-ка на это... *(Вытаскивает шприц и изображает, что очень быстро делает себе укол.)*

**Терапевт:** Ты очень быстро сделал этот укол.

**Брайан:** Я все хорошо делаю.

**Терапевт:** Ты многое умеешь.

**Брайан:** Я умею все.

**Терапевт:** Угу...

**Брайан:** Я попробую... хм... кое-что сделать тебе на запястье *(подходит к терапевту и приспосабливает у нее на запястье прибор для измерения давления).* Сейчас проверим.

**Терапевт:** Ты хочешь проверить, как я себя чувствую.

**Брайан:** Так... Подожди... *(накачивает манжету)*. Довольно низкое...

**Терапевт:** Довольно низкое... Похоже, что это нехорошо...

**Брайан:** И мне так кажется. *(Убирает тонометр обратно в чемоданчик.)* Если я играю в доктора, это не значит, что все взаправду.

**Терапевт:** Т. е. даже если кажется, что давление низкое, это не значит, что я действительно больна?

**Брайан:** Правильно. Потому что я просто играю в доктора. *(Внимательно из чемоданчика стетоскоп, подходит к терапевту и слушает сердце.)* Похоже, доктора этой штукой пользуются. Ничего в этом нет.

**Терапевт:** Ничего в этом нет. Совсем легко.

**Брайан:** Ага... в некотором смысле... *(Опять достает из чемоданчика шприц.)* Вот эта штука. Укол. *(Снова и снова делает укол терапевту.)* Вот здесь! *(Показывает иголку.)* Посмотри на это! *(Делает еще одну инъекцию.)*

**Терапевт:** Значит... просто вот так... Одной рукой...

**Брайан:** Ага... Я все, что угодно, могу сделать одной рукой. *(Кладет шприц обратно в чемоданчик.)*

**Комментарий.** В семье Брайана царил хаос. Его отец был алкоголиком, дома ребенка часто обижали. У мальчика было мало друзей, и учился он неудовлетворительно. Некоторые моменты описанного фрагмента игры особенно выразительны: замечание Брайана о том, что все у него хорошо получается; его потребность указывать на то, что происходящее в игре не соответствует реальной жизни; то, как он изображал, что лечит игрового терапевта. По-видимому, Брайан выражал свою потребность в том, чтобы быть значимым и успешным. Как видим, забота об игровом терапевте была важным моментом в игре мальчика, и он стремился объяснить, что ничего плохого не имел в виду. Осмотр комнаты в начале каждого занятия, по-видимому, выражает его стремление к упорядоченности и предсказуемости отношений здесь в отличие от хаоса в доме и непредсказуемости поведения отца-алкоголика. Потребность «все уметь» бывает характерна для детей, растущих в семьях алкоголиков.

Полу шесть лет. Ниже приводится фрагмент второго занятия по игровой терапии. На первом занятии Пол сварил яд, накормил им Бэтмана (надутую куклу для битвы) и убил его. Вслед за описанием фрагмента игры названы две причины, по которым он был направлен к психологу.

**Пол:** *(Направляясь к ящику с песком.)* Он однажды найдет что-то, правда? Теперь смотри на Бэтмана внимательно. *(Подбегает к Бэтману, девять раз жестоко бьет его по лицу, раскачивает его и швыряет на пол.)* Он полежит немножко. Я его брошу на стул. *(Кладет Бэтмана на стул.)* Сейчас я его застрелю. У меня вон как много винтовок! Я в него буду стрелять. *(Берет ружье и маленький пластмассовый телевизор.)* О-о-о! Это, может быть, другой телевизор.

**Терапевт:** Хм...

**Пол:** *(Ставит телевизор в кукольный домик.)* Я думаю, это папин телевизор.

**Терапевт:** Значит, у него будет свой, особенный.

**Пол:** Угу... *(Подбирает винтовку, стреляющую пинг-понговыми шариками.)* Эй, где эти круглые шарики? *(Подбирает пинг-понговые шарики.)* Я его (Бэтмана) сейчас застрелю навсегда, точно? Точно?

**Терапевт:** Итак, сейчас ты знаешь, что ты собираешься сделать. У тебя есть план.

**Пол:** Смотри! У Бэтмана будут большие неприятности. Верно? *(Стреляет.)* Я его убил, разве нет?

**Терапевт:** Ты его убил первым же выстрелом.

**Пол:** Я его еще убью. *(Прицеливается, стреляет и промахивается.)* Хм-м, лучше я попробую из другого ружья *(Пробует пистолет с дротиками.)* Это другой. Я его возьму *(Стреляет в сторону Бэтмана.)* Я промахнулся, да?

**Терапевт:** Она пролетела мимо.

**Пол:** *(Стреляет снова мимо)* Это трудный выстрел, правда?

**Терапевт:** В него непросто попасть оттуда.

**Пол:** *(Стреляет снова и промахивается.)* Я капельку в него промахнулся, разве нет? *(Подбирает дротики.)* Когда я попаду в него, догадайся, что я сделаю. Я его свяжу и убью. Я его порежу на куски.

**Терапевт:** Ты действительно собираешься убить его.

**Пол:** *(Стреляет и промахивается, и снова стреляет.)* Попал! *(Подбегает, швыряет куклу на пол, головой под стул так, что та лежит горизонтально.)* Так, некоторое время он будет мертвым. Ты знаешь, что я сделаю с Бэтманом? А-а-а-а... *(Берет резиновый нож и отрезает середину куклы, потом идет на кухню и перебирает тарелки.)* Знаешь, что я собираюсь сделать?

**Терапевт:** Ты сейчас какой-то план составляешь.

**Пол:** Я его сейчас отравлю. *(На прошлом занятии он сварил яд и скормил его Бэтману.)* Ты знаешь, что я сделаю в этот раз. Ха! Я это сделаю. Я его убью. Я его отравлю. Вот что я с ним сделаю. Давай посмотрим... *(Берет ружье, идет к Бэтману, прицеливается ему прямо в лицо и стреляет.)* Ха! Ха! *(Идет к песочнице, становится посередине и наполняет ведро песком.)* Догадайся, что я сейчас собираюсь сделать?

**Терапевт:** Ты можешь мне сказать, что ты собираешься сделать.

**Пол:** Так, я сейчас Бэтмана засуну вот сюда... *(Роняет черпак, подметает песок в песочнице и наружи.)* Смой кровь. Ха! Ха! Смой кровь. На этот раз Бэтман точно умрет, потому что я его и вправду убью.

**Терапевт:** На этот раз ты наверняка убьешь его.

**Пол:** Верно. На этот раз я уж точно позабочусь о том, чтобы убить тебя.

**Терапевт:** О, похоже, и мне достанется!

**Пол:** Я знаю. Ты Робин.

**Терапевт:** Ты собираешься нас обоих убить.

**Пол:** Клянусь, точно! Надеюсь, я не промахнусь. *(Эти слова он напевает, широко усмехаясь при этом.)*

**Терапевт:** Я здесь не для того, чтобы в меня стреляли. *(Пол прицеливается мимо головы терапевта и стреляет в стену.)* Я знаю, тебе хотелось бы застрелить меня. Ты можешь стрелять в Бэтмана. *(Снова стреляет мимо головы терапевта – очевидно, что у него нет намерения стрелять в него.)*

**Пол:** Ах, я промахнулся! *(Опять стреляет.)* Ай, черт возьми! *(Начинает играть с телефоном.)* Знаешь, кому я сейчас позвоню? М-м-м ам-м-м. *(Берет другой телефон и набирает номер.)* Ага, Бэтман мертв. Хм, хм, ладно. *(Оставляет телефон и направляется в противоположный угол.)* Эй, я сыграю песенку – разбужу Бэтмана, а? *(Играет на ксилофоне и выжидающе смотрит на Бэтмана.)* Он почти проснулся. *(Подходит к Бэтману.)* Сейчас я ему шею сверну, а? *(Бьет Бэтмана.)* Вот теперь он умер. Теперь я буду снова

играть с папой. Мистер старый Папаша. (*Играет с домиком и с грузовиком.*) Вот его новый грузовик. Этот будет лучше работать. Он и новый телевизор купил, правда?

**Терапевт:** Значит, теперь у них два телевизора.

(*Позднее на занятии*)

**Пол:** О, Господи, посмотри! Тут смерч возле ихнего дома. Лучше бы им домой поспешить, а?

**Терапевт:** Смерч – опасная штука.

**Пол:** Я знаю. Он может дом снести. Одного из них, одного из них на кладбище. Это девочка. (*Зарывает куклу в песок – терапевт не видит этого.*)

**Терапевт:** Забыли девочку на кладбище?

**Пол:** Угу, ее закопали.

**Терапевт:** Ах, ее закопали на кладбище.

**Пол:** Она не хочет... она не хочет, чтобы смерч унес ее.

**Терапевт:** Значит, там смерч ее не достанет?

**Пол:** Смерч кончился. Ай-яй-яй! Посмотри, что случилось! (*Стучит по игрушкам возле домика.*) О Боже!

**Терапевт:** Смерч поломал некоторые вещи.

**Пол:** Угу, некоторые... но вот это он не сломал. (*Указывает на грузовик.*) Все дети должны быстро идти в дом, прилечь и отдыхать.

**Терапевт:** Они так надеются, что в домике они будут в безопасности.

**Пол:** И она ей сказала тоже войти и отдыхать, пока папа приведет пикап. (*Привозит грузовик.*) Ай, о! Смерч кончился. Угадай, что? Папа сейчас удивится. Знаешь, что? Посмотри на Бэтмана.

**Терапевт:** Так, теперь опять настал черед Бэтмана.

**Пол:** (*Идет к Бэтману и пытается надеть на самого себя наручники.*) Ой, ой, они меня поймали, правда же?

**Терапевт:** Тебя кто-то поймал.

**Пол:** Полиция. (*По-прежнему пытается надеть наручники на самого себя, держа руки за спиной.*)

**Терапевт:** Так тебя полиция поймала. Хм...

**Пол:** За то, что я убил Бэтмана.

**Терапевт:** Ты убил Бэтмана, и тут полиция тебя схватила.

**Пол:** Ага, Бэтман теперь жив. Упс! Неудивительно, что я не мог их надеть, если у меня одна рука за спиной. Ну-ка... (*Приносит наручники терапевту, чтобы тот помог ему; терапевт защелкивает наручники у него за спиной.*) Окей, я в тюрьме.

**Терапевт:** Итак, полицейский надел на тебя наручники и отвел в тюрьму.

**Пол:** Я знаю. Сначала он должен кое-что сделать. Он не может никого убивать. Полицейские его окружили, и он должен бросить вот это (нож).

**Терапевт:** Значит, они его связали, чтобы он не мог никого убить.

**Пол:** Ага. Они заставили его бросить нож. Бэтман жив. Давай-ка его лучше поставим. (*Ставит Бэтмана.*)

**Терапевт:** Теперь с ним все в порядке.

**Пол:** Но погоди-ка. (*Передвигает Бэтмана по кругу.*) Вот так. Ага, точно, меня теперь выпустили из тюрьмы. Ой, ой! (*Наручники прищемили ему запястье.*)

**Терапевт:** Иногда они могут прищемить кожу.

**Пол:** Ага... (*Снимает наручники.*)

**Терапевт:** Но ты их снял.

**Пол:** Угадай-ка! Я теперь полиция. Я буду полицейским, хорошо?

**Терапевт:** Теперь ты будешь человеком с наручниками.

**Пол:** Я теперь полиция. Я Бэтман, и я тебя посажу в тюрьму, ладно?

**Терапевт:** Ты можешь вообразить, что кто-то это делает, а я посмотрю.

**Пол:** Ладно. Этот мистер Полицейский запутался, а? (*Пытается сцепить наручники друг с другом.*)

**Терапевт:** Похоже, что ему действительно трудно сообразить, как их сюда прицепить.

**Пол:** Ой, нет, у него получилось! Теперь у него все в порядке.

**Терапевт:** О, ты сообразил, как это сделать.

**Пол:** Угу. Я придумал. (*Цепляет наручники к карману*)

**Терапевт:** Хм... Ты придумал, как это сделать.

*Комментарий.* Дед Пола, к которому он был очень привязан, умер, когда мальчику было четыре года. Пол сильно скучал по дедушке и переживал потерю. В течение двух лет после смерти деда Пол сфокусировался на этом до такой степени, что у него развился страх смерти: он часто упоминал о смерти и делал вид, что говорит с дедушкой. В какой-то момент Пол в течение двух месяцев отказывался пить воду, потому что он услышал, как сосед сказал, что в их городе у воды плохой вкус. Пол истолковал слово «плохой» как «вода может привести к смерти». Мальчик стал отыгрывать гнев, и когда он учился в первом классе, его несколько раз отсылали к директору за то, что он кусался. К моменту, когда Пол начал ходить на занятия по игровой терапии, он смотрел телевизор по шесть часов в день. Во время игровых занятий он часто упоминал о телевизоре. Амбивалентность Пола по отношению к смерти проявляется в том эпизоде, когда он убил Бэтмана, а потом сыграл песенку, чтобы заставить его встать. Смерть неожиданна, как смерч. Пол разыграл представление о девочке, которую зарыли на кладбище, но ни разу не упомянул о ее смерти. Позже Пол был наказан за то, что убил Бэтмана, но затем Бэтман внезапно ожил, и никто уже не мог быть убит, потому что оружие отобрали. Представляется очевидным, что Пол выражает собственные страхи и пытается как-то примириться с постоянством смерти. Возможность выразить самые глубокие и самые угрожающие страхи или проблемы в безопасной игровой атмосфере и является сущностью игры, которая защищает ребенка от выражаемых им чувств, отделяя его от разыгрываемых им событий.

## Литература

- Allen, J., Berry, P. (1987). Sand play. *Elementary School Guidance and Counseling*, 21, 300–306.
- Amster, F. (1982). Differential uses of play in treatment of young children. In G. Landreth (Ed.), *Play therapy: Dynamics of the process of counseling with children* (pp. 33–42). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Axline, V. (1969). *Play therapy*. New York: Ballantine.
- Axline, V. (1982). Nondirective play therapy procedures and results. In G. Landreth (Ed.), *Play therapy: Dynamics of the process of counseling with children* (pp. 120–129). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Bettelheim, B. (1987a). *A good enough parent*. New York: Vintage.
- Bettelheim, B. (1987b). The importance of play. *The Atlantic Monthly*, 259, 35–46.
- Bruner, J. (1986). Play, thought, and language. *Prospects: Quarterly Review of Education*, 16, 77–83.

- Caplan, F., Caplan, T. (1973). *The power of play*. New York: Anchor.
- Caplan, F., Caplan T. (1983). *The early childhood years*. New York: Grosset, Dunlap.
- Cass, J. (1973). *Helping children grow through play*. New York: Schocken.
- Coleman, M., Skeen, P. (1985). Play, games, and sports: Their use and misuse. *Childhood Education*, 61, 192–198.
- Comrie, B. (1987). *The world's major languages*. New York: Oxford University Press.
- Curry, N., & Arnaud, S. (1984). Play in developmental preschool settings. In T. Yawkey, A. Pellegrini (Eds.), *Child's play: Developmental and applied* (pp. 273–290). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, M. (1984). Play, novelty, and stimulus seeking. In T. Yawkey, A. Pellegrini (Eds.), *Child's play: Developmental and applied* (pp. 203–218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1977). *Toys and reason*. New York: Norton.
- Frank, L. (1952). *The fundamental needs of the child*. New York: National Association for Mental Health.
- Frank, L. (1982). Play in personality development. In G. Landreth (Ed.), *Play therapy: Dynamics of the process of counseling with children* (pp. 19–31). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Freud, A. (1928). *Introduction to the technic of child analysis*. (L. Clark, Trans.). New York: Nervous and Mental Disease Publishing Company. (Original work published 1927).
- Ginott, H. (1961). *Group psychotherapy with children: The theory and practice of play therapy*. New York: McGraw-Hill.
- Ginott, H. (1982). A rationale for selecting toys in play therapy. In G. Landreth (Ed.), *Play therapy: Dynamics of the process of counseling with children* (pp. 145–152). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Greenburg, P. (1989). Learning self-esteem and self-discipline through play. *Young Children*, 45, 28–31.
- Guerney, L. (1984). Play in developmental preschool settings. In T. Yawkey, A. Pellegrini (Eds.), *Childs play: Developmental and applied* (pp. 273–290). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hartup, W., Smothergill, N. (1967). *The young child*. Washington, DC: The National Association for the Education of Young Children.
- Irwin, E. (1983). The diagnostic and therapeutic use of pretend play. In C. Schaefer, K. O'Connor (Eds.), *Handbook of play therapy* (pp. 148–166). New York: John Wiley, Sons.
- Klein, M. (1949). *The psycho-analysis of children* (3rd. ed.) (A. Strachey, Trans.). London: Hogarth Press. (Original work published 1931)
- Klein, M. (1982). The Psychoanalytic technique. In G. Landreth (Ed.), *Play therapy: Dynamics of the process of counseling with children* (pp. 74–91). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Landreth, G. (1991). *Play therapy: The art of the relationship*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- Mann, E., McDermott, J. (1983). Play therapy for victims of child abuse and neglect. In C. Schaefer & K. O'Connor (Eds.), *Handbook of play therapy* (pp. 283–306). New York: John Wiley, Sons.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: D. Van Nostrand.
- Millar, S. (1968). *The psychology of play*. Baltimore: Penguin Books.
- Moustakas, C. (1973). *Children in play therapy*. New York: Jason Aronson.
- Moustakas, C. (1981). *Rhythms, rituals and relationships*. Detroit, MI: Center for Humanistic Studies.
- Moustakas, C. (1982). Emotional adjustment and the play therapy process. In G. Landreth (Ed.), *Play therapy: Dynamics of the process of counseling with children* (pp. 217–230). Springfield, IL: Charles C. Thomas.



- Neumann, E. (1971). *The elements of play*. New York: MSS Information Corp.
- Newman, B., Newman, P. (1978). *Infancy and childhood*. New York: John Wiley, Sons.
- Papalia, D., Olds, S. (1986). *Human development*. New York: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Reifel, S., Greenfield, P. (1982). Structural development in a symbolic medium: The representational use of block constructions. In G. Forman (Ed.), *Action and thought from sensorimotor schemes to symbolic operations* (pp. 203–233). New York: Academic Press.
- Rogers, D., Ross, D. (1986). Encouraging positive social interaction among young children. *Young Children*, 41, 12–17.
- Rubin, K., Howe, N. (1985). Toys and play behaviors: an overview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 5, 1–10.
- Segal, J., Segal, Z. (1989). Child's play. *Parents' Magazine*, 64, 126.
- Tegano, D., Sawyers, J., Moran, J. (1989). Problem finding and solving in play: The teacher's role. *Childhood Education*, 66, 92–97.
- Vinturella, L., James R. (1987). Sand play: A therapeutic medium with children. *Elementary School Guidance and Counseling*, 21, 229–238.
- Waelder, R. (1976). Psychoanalytic theory of play. In C. Schaefer (Ed.), *The therapeutic use of child's play* (pp. 79–93). New York: Jason Aronson.
- Weissbourd, B. (1986). The importance of play. *Parents' magazine*, 61, 142.
- White, R. (1960). Competence and the psycho-sexual stages of development. In M. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 97–141). Lincoln, NE: University of Nebraska.

## **Глава 2**

### **Личностные качества, необходимые игровому терапевту для эффективной деятельности**

**Тина Эдлинг Харрис, Гарри Л. Лэндрет**

Игра, являющаяся важным детским занятием, долго считалась естественным способом самовыражения ребенка и с годами привлекала все большее внимание психотерапевтов. Многие авторы пытались определить основные элементы этой уникальной формы терапии.

Хотя теоретическая ориентация игровых терапевтов может быть различной, существует фундаментальное соглашение относительно значимости отношений между ребенком и терапевтом (Axline, 1969; Ginott, 1994; Landreth, 1993; Moustakas et al., 1956; Smith, Herman, 1994). В игровой терапии отношения являются ключом к росту взаимопонимания, и успех или неудача встречи с терапевтом целиком зависит от умения последнего строить взаимоотношения (Axline, 1969; Landreth, 1991, 1993; Moustakas et al., 1956). Атмосфера игровой комнаты задается поведением игрового терапевта, его отношением и доверием к ребенку, его представлениями о ребенке, о самом себе и о природе жизни (Hyde, 1971). Наиболее существенной составляющей взаимоотношений является личность самого терапевта, она важнее, чем его профессиональные знания (Landreth, 1991). Таким образом, личностные характеристики и навыки межличностного взаимодействия игрового терапевта имеют решающее значение.

Согласно Экслийн (Axline, 1969), личностные качества игрового терапевта можно обобщить, сказав, что терапевт должен быть человеком, который «может и хочет принять букву и дух» восьми базовых принципов, сопровождающих все терапевтические контакты с ребенком (Axline, 1969, p. 65). Таким образом, представляется правильным рассматривать личностные характеристики, необходимые игровому терапевту для эффективной деятельности, в свете данных восьми принципов, пересмотренных и расширенных Лэндретом (Landreth, 1991).

#### **Принцип первый:**

#### **Терапевт искренне заинтересован в ребенке и строит теплые, доверительные отношения с ним**

Сердечность, уважение и радушие должны быть интегральными частями личности игрового терапевта (Axline, 1969; Landreth, 1991, 1993; Waterland, 1970). В игровой терапии он исполняет роль доброжелательного наблюдателя, который принимает и поддерживает ребенка, занимая нейтральную позицию по отношению к его поведению. Игровой терапевт должен быть эмоционально зрелым, уравновешенным и опытным (Axline, 1969). Его теплое и дружелюбное отношение, проникнутое чувством юмора, позволяет ребенку расслабиться, почувствовать себя непринужденно и содействует желанию ребенка поделиться происходящим в его внутреннем мире (Axline, 1969; Bow, 1988; Landreth, 1991). Игровой терапевт с уважением относится к внутреннему миру ребенка, старается понять его, опираясь на особенности самовыражения ребенка, и испытывает к нему искреннюю симпатию. Он чуток по отношению к ребенку и от души старается ему помочь (Axline, 1969; Bow, 1988; Landreth, 1991; Moustakas, Schalock, 1955). Терапевт способен продемонстрировать понимание уровня детского развития, а также точно уловить мысли и чувства ребенка (Axline, 1969; Landreth, 1993; Smith, Herman, 1994; Tanner, Mathis, 1995). Терапевт уважает ребенка как растущего, меняющегося и располагающего к себе человека, отличного от всех других людей (Axline, 1969; Hyde, 1971; Landreth, 1991; Smith, 1977). Хотя терапевт может говорить мало, ребенок улавливает тон голоса, жесты,

язык тела и выражение лица (Moustakas et al., 1956). Следовательно, важным становится самоощущение терапевта. Необходимо, чтобы его манера была искренней и достоверной (Axline, 1969; Hyde, 1971; Landreth, 1991; Moustakas et al., 1956).

Способность сердечно принимать ребенка является производной от способности терапевта принимать и понимать самого себя. Действующий игровой терапевт, таким образом, погружен в непрерывный процесс самоисследования. Он пытается понять собственную мотивацию и способен принять собственную ограниченность, не ощущая при этом угрозы (Landreth, 1991). Терапевту нужно быть естественным и искренним (Axline, 1969; Landreth, 1991) и не пытаться уместиться в рамки стереотипного представления о том, каким должен быть игровой терапевт, либо спрятаться за фальшивым фасадом (Landreth, 1991; Smith, 1997).

Одним из существенных параметров эффективной терапии является «присутствие». «Присутствовать» означает активно взаимодействовать с ребенком, прислушиваться к тому, что он говорит и наблюдать за тем, что он хочет передать посредством игры (Axline, 1969; Landreth, 1991; Moustakas et al., 1956; Tanner, Mathis, 1995). Для игрового терапевта это означает осознанное соответствие внутренним ощущениям ребенка. «Присутствие» требует от терапевта гораздо большего, чем просто физическое присутствие, оно как раз и вводит именно его, а не других взрослых в мир ребенка (Axline, 1969; Landreth, 1991).

### **Принцип второй: Терапевт безоговорочно принимает ребенка таким, каков он есть**

Игровой терапевт демонстрирует уважение к ребенку, устанавливая с ним теплые, ровные и дружеские отношения (Axline, 1969). Принимая ребенка таким, каков он есть, терапевт остается нейтральным, избегает как позитивных, так и негативных суждений или оценок поведения ребенка, реагирует на его поведение с интересом и демонстрирует принятие ребенка, поощряя его наиболее полно выражать свои чувства (Axline, 1969; Hyde, 1971; Landreth, 1991).

В работе с детьми терапевт выражает принятие через терпение, гибкость и творчество. Он должен уметь приспособиться и адаптироваться к неожиданным ситуациям (Axline, 1969; Bow, 1988; Landreth, 1991). Терапевт одобряет выбор ребенка – играть или не играть, говорить или не говорить. Ребенку не нужно меняться или вести себя каким-то особенным образом, чтобы заслужить принятие терапевта, а терапевт воздерживается от навязывания ребенку какого бы то ни было конформного поведения. У терапевта могут быть цели или идеи, но нет ожиданий в отношении ребенка. Он знает, что ожидания могут легко привести к разочарованию, которое в свою очередь может передаваться ребенку. Вместо этого терапевт стремится, встретив ребенка там, где тот находится в данный момент, двигаться вместе с ним (Axline, 1969; Landreth, 1991).

### **Принцип третий: Терапевт создает ощущение безопасности и дозволенности во взаимоотношениях, чтобы ребенок чувствовал себя свободным в исследованиях и полностью самовыражался**

Задачей игрового терапевта является создание безопасной и комфортной системы отношений, в которой ребенок чувствует себя защищенным, любимым и уважаемым (Bow, 1988). Предсказуемость поведения терапевта и течения терапевтического часа даруют ребенку чувство безопасности (Axline, 1969; Ginott, 1994; Landreth, 1991). Для этого необходимо, чтобы терапевт оставался ровным, последовательным и честным (Axline, 1969). Проявление участия

и сопереживания приводит к возрастанию доверия ребенка, поощряя свободное выражение его чувств и мыслей (Kaufman, 1994). Ребенок будет воздерживаться от комментариев, пока не убедится, что терапевт понимает его и заслуживает доверия (Hyde, 1971; Landreth, 1991). Терпеливый, дружелюбный, спокойный терапевт, уверенный в своих силах и способный контролировать ситуацию, обеспечивает ребенку защиту и эмоциональную безопасность (Bow, 1988).

Джинотт (Ginott, 1994) определяет дозволенность как полное принятие любого символического поведения, будь оно конструктивным или деструктивным. Несмотря на то, что агрессивное или деструктивное поведение, возможно, потребуется ограничить, терапевт признает и принимает стремление ребенка к такой деятельности, предлагая приемлемые альтернативы для выражения подобных чувств (Axline, 1991; Roden et al., 1981; Smith, Herman, 1994).

Успешно работающий игровой терапевт все время создает атмосферу принятия и дозволенности, которая транслируется ребенку отношением к нему терапевта, тоном его голоса и действиями (Axline, 1969; Landreth, 1991). Ребенок наделен правом выбора: он может уйти или остаться, говорить или молчать, пользоваться или не пользоваться материалами, находящимися в игровой комнате. Терапевт не подталкивает, не стремится контролировать или каким бы то ни было образом изменить ребенка (Axline, 1969; Landreth, 1991; Waterland, 1970).

### **Принцип четвертый: Терапевт бережно относится к чувствам ребенка и деликатно отражает их, помогая ребенку прийти к пониманию собственного я**

Взрослые редко пытаются понять субъективный мир ребенка. Тем не менее до тех пор, пока этот закрытый мир не будет принят и понят, дети не смогут свободно экспериментировать, объединять свои усилия или изменяться (Landreth, 1991). Чтобы проникнуть во внутренний мир ребенка, терапевт должен внимательно прислушиваться не только к тому, что говорится, но и как это произносится и что осталось недосказанным. Игровой терапевт обращает внимание на послания, которые ребенок передает через свои занятия и поведение. Терапевт внимательно распознает чувства, выражаемые ребенком в игре или в беседе, пытаясь зеркально отражать эти чувства (Axline, 1969; Landreth, 1993; Tanner, Mathis, 1995; Waterland, 1970).

Для того, чтобы чутко улавливать проявления личного мира ребенка, игровой терапевт должен достичь высокого уровня эмоциональной связи и соучастия с ним. Терапевт действует подобно зеркалу, отражающему мысли и чувства ребенка. Зафиксировав это отражение, ребенок может прийти к пониманию своих ощущений и установок и со временем изменить их (Axline, 1969; Hyde, 1971; Landreth, 1991; Smith, 1977; Tanner, Mathis, 1995).

Терапевт напряженно работает, чтобы понять мир ребенка, распознать его чувства и позволить ребенку эти чувства выразить (Axline, 1969; Hyde, 1971; Landreth, 1991; Tanner, Mathis, 1995). Чуткость и понимание помогают терапевту освободиться от собственной реальности и собственных ожиданий и войти с уважением в мир ребенка (Axline, 1969; Landreth, 1991; Landreth, 1993). В этом смысле эффективный игровой терапевт обладает высокой терпимостью к необъяснимому поведению ребенка, позволяющей ему проникнуть в его мир в качестве сторонника (Landreth, 1991).

### **Принцип пятый:**

**Терапевт искренне верит в способность ребенка действовать ответственно, безоговорочно уважает его стремление решать личные проблемы и дает ему возможность это делать**

Игровая терапия концентрируется на ребенке как растущем и постоянно изменяющемся человеке. Игровой терапевт верит в то, что ребенок постоянно стремится к осмыслению своего зачастую запутанного мира (Smith, 1977). Терапевт полагает, что от рождения ребенку присуще стремление к поддержанию своего здоровья, независимости и самопознанию, и считает, что ребенок обладает способностью повзрослеть, если ему будет предоставлена такая возможность (Axline, 1969; Hyde, 1971; Landreth, 1991, 1993). Игровой терапевт знает, что здоровые дети должны сами решать свои проблемы и транслирует внутреннюю веру в способность ребенка работать над собственными проблемами, справляться с ними и адаптироваться к ситуации (Axline, 1969; Smith, 1977; Landreth, 1991, 1993; Waterland, 1970). Игровой терапевт воспринимает индивида как значимого, способного, надежного человека (Axline, 1969; Landreth, 1993) и помогает ребенку стать независимым, позволяя ему брать на себя ответственность за принятие решений и право выбора. Терапевт не пытается способствовать развитию событий или оказывать давление на ребенка с целью его изменить. Решение вопроса об изменении поведения всегда остается за ребенком (Axline, 1969; Hyde, 1971; Landreth, 1991, 1993; Smith, 1977).

### **Принцип шестой:**

**Терапевт верит во внутреннюю устремленность ребенка, позволяя ему лидировать во всех областях отношений, и противится любому побуждению управлять детской игрой или беседой с ребенком**

Игровой терапевт убежден, что дети имеют уникальные и поразительные возможности для роста, но этот потенциал может реализоваться только в том случае, если рост происходит в благоприятной атмосфере. Терапевт занимает позицию невмешательства, позволяя ребенку прокладывать свой путь в пределах игровой комнаты (Axline, 1969; Hyde, 1971; Landreth, 1991; Smith, 1977). Игровой терапевт уважает способность ребенка принимать собственные решения (Axline, 1969; Landreth, 1991; Waterland, 1970), давая понять, что его считают дельным и важным. Терапевт не пытается управлять поступками или разговором ребенка и не предпринимает никаких усилий для того, чтобы контролировать или изменить его. В игровой комнате лидирует ребенок, а терапевт следует его примеру (Axline, 1969; Hyde, 1971; Landreth, 1991; Landreth, 1993; Smith, 1977). Терапевт знает, что предложенные идеи, названные предметы в игровой комнате или принятые решения лишают ребенка возможности сделать это самостоятельно (Axline, 1969; Landreth, 1991; Tanner, Mathis, 1995). Терапевт верит, что ребенок использует опыт, приобретенный в игровой терапии, в областях, которые ему предстоит исследовать. Терапевт, став камертоном для ребенка, помогает ему воспринимать себя таким, каков он есть (Axline, 1969).

### **Принцип седьмой:**

#### **Терапевт осознает постепенность терапевтического процесса и не пытается его ускорить**

Терапевт остерегается ускорения терапевтического процесса, понимая, что ребенка нельзя заставить «расти быстрее» (Landreth, 1993), и позволяет ему двигаться с собственной скоростью (Axline, 1969; Landreth, 1991, 1993). Помня о том, что все полезные изменения должны исходить из внутреннего мира ребенка, терапевт не понукает, не подталкивает и не советует (Axline, 1969). Игровой терапевт признает и принимает тот факт, что ребенок выражает чувства или совершает изменения в своей жизни, только когда он готов к этому (Axline, 1969; Landreth, 1991, 1993; Smith, 1977).

### **Принцип восьмой:**

#### **Терапевт устанавливает только такие терапевтические ограничения, которые помогают ребенку взять на себя ответственность в рамках существующей системы отношений**

«В глубине души дети хотят знать, что те, кто их любит, смогут защитить их, даже когда они играют» (Campbell, 1963, p. 8). Ребенок никогда не сможет чувствовать себя в безопасности, если его агрессия раздражает родителей (Smith, Herman, 1994). Мудрый игровой терапевт понимает, что без ограничений не может быть терапии. Он знает, что следует устанавливать разумные ограничения, поскольку они обеспечивают ребенку безопасность, необходимую для эффективной терапии (Axline, 1969; Ginott, 1994; Landreth, 1991; Smith, Herman, 1994).

Ограничения, устанавливаемые игровым терапевтом, немногочисленны и четко определяют допустимое и недопустимое поведение. Подобные ограничения, продиктованные здравым смыслом, защищают ребенка, терапевта и игровую комнату и служат постоянным напоминанием о различии между фантазией и действительностью, привязывая детскую игру к миру реальности. Терапевт осознает, что эти ограничения способствуют развитию самодисциплины и надеется, что со временем ребенок будет устанавливать ограничения самому себе (Axline, 1969; Ginott, 1994; Landreth, 1991; Smith, Herman, 1994).

Определяя границы, терапевт должен быть твердым, справедливым и сильным (Ginott, 1994). В процессе отражения чувств ребенка ему крайне важно сохранять нейтралитет. Раздражение или гнев не входят в репертуар реакций терапевта, он устанавливает ограничения беспристрастно, не в виде наказания, но решительно и стараясь выразить тип некарающего, деликатного руководства (Axline, 1969; Ginott, 1994; Landreth, 1991; Smith, Herman, 1994).

Чтобы терапевтические отношения были успешными, они должны строиться на искреннем взаимном уважении ребенка и терапевта. Игровой терапевт желает и умеет устанавливать необходимые границы для сохранения чувства уважения и принятия ребенка. Терапевт знает, что можно принимать чувства ребенка, не позволяя ему осуществлять их в действии (Axline, 1969; Hyde, 1971; Landreth, 1991; Smith, 1977). Терапевт признает и уважает желание ребенка сломать ограничения, создавая безопасные пути для выражения ребенком своих чувств. Он принимает ребенка, даже когда тот предпочитает сломать границы (Axline, 1969; Ginott, 1994; Landreth, 1991, 1993; Roden et al., 1981; Smith, Herman, 1994). Опыт игровой терапии предлагает терапевту возможность построить терапевтические отношения, центрированные на ребенке. Именно терапевтические отношения, а не материалы или методики приводят к росту и выздоровлению. Таким образом, личностные характеристики игрового терапевта

и имеющиеся у него навыки межличностного общения являются аспектами первостепенной важности.

## Литература

- Axline, V. (1969). *Play therapy*. New York: Ballantine.
- Bow, J. (1988). Treating resistant children. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 5(1), 3–15.
- Campbell, C. (1993). An interview with Violet Oaklander, author of windows to our children. *Elementary School Guidance and Counseling*, 28, 52–61.
- Ginott, H. (1994). *Group psychotherapy with children: The theory and practice of play therapy*. Northvale, NJ: Aronson.
- Hyde, N. (1971). Play therapy: The troubled child's self-encounter. *American Journal of Nursing*, 71(7), 1366–1370.
- Kaufman, B. (1994). Day by day: Playing and learning. *International Journal of Play Therapy*, 3(1), 11–21.
- Landreth, G. (1991). *Play therapy: The art of the relationship*. Muncie. In: Accelerated Development.
- Landreth, G. (1993). Child-centered play therapy. *Elementary School Guidance and Counseling*, 28(1), 17–29.
- Moustakas, C., Schalock, H. (1955). An analysis of therapist-child interaction in play therapy. *Child Development*, 26(2), 143–157.
- Moustakas, C., Sigel, I., Schalock, H. (1956). An objective method for the measurement and analysis of child-adult interaction. *Child Development*, 27(2), 109–134.
- Roden, B., Kranz, P., Lund, N. (1981). Current trends in the use of limits in play therapy. *The Journal of Psychology*, 107, 191–198.
- Smith, A., Herman, J. (1994). Setting limits while enabling self-expression: Play therapy with an aggressive, controlling child. *International Journal of Play Therapy*, 3(1), 23–26.
- Smith, L. (1977). An experiment with play therapy. *American Journal of Nursing*, 77(12), 1963–1965.
- Tanner, Z., Mathis, R. (1995). A child-centered typology for training novice play therapists. *International Journal of Play Therapy*, 4(2), 1–13.
- Waterland, J. (1970). Actions instead of words: Play therapy for the young child. *Elementary School Guidance and Counseling*, 4(3), 180–187.

## **Глава 3**

### **Анализ культурных особенностей участников игровой терапии**

#### **Джеральдин Дж. Гловер**

При проведении психотерапии необходимо учитывать условия формирования клиента, особенно в том случае, когда терапевт и клиент воспитывались в разных культурных группах. Перед терапевтом стоит весьма непростая задача – понять и принять культурные различия, существующие между ним и клиентом – и сделать все возможное, чтобы эти различия не мешали, а, наоборот, помогали терапевтическому процессу.

Лок (Locke, 1990) обозначил несколько основных принципов, следование которым способствует культурному развитию. Терапевты должны углублять понимание культурных традиций социальной группы, с которой они работают, и связанных с ними убеждений, ценностей и установок. Им необходимо понять сущность проблем, стоящих перед этой группой, в рамках как исторического, так и современного культурного контекста. Им следует иметь представление о различных культурах и нравах, чтобы, избегая стереотипов в пределах культурных групп, учитывать уникальность каждого ребенка. Терапевты обязаны поощрять приверженность детей и их родителей своим культурным традициям. Терапевтам следует исключать любые виды собственного поведения, которые могут быть истолкованы как предубеждения или предрассудки, и возлагать большие надежды на всех участвующих в игровой терапии детей независимо от их принадлежности к той или иной культурной группе.

Чтобы помочь подготовить терапевта к мультикультурному анализу в игровой терапии, в данной главе будут исследованы особенности игровой терапии, центрированной на ребенке, и рассмотрены примеры терапевтических отношений с детьми и с их семьями сквозь призму культурного восприятия. Важное значение для мультикультурной игровой терапии имеет также соответствующая подготовка игрового пространства.

### **Игровая терапия, центрированная на ребенке**

Страпп (Strupp, 1993) отмечал, что, оказавшись перед выбором средств исцеления (либо построение системы терапевтических отношений, либо использование технических навыков и специфических приемов), терапевты, предпочитающие использовать одни и те же терапевтические методы в разных культурных группах, фокусируются исключительно на терапевтических отношениях. Примером такой терапии, концентрирующейся на взаимоотношениях, является игровая терапия, центрированная на ребенке; этот способ интервенции наилучшим образом подходит для работы с детьми в случае, когда терапевт и ребенок принадлежат к разным культурам.

Хотя в области игровой терапии, центрированной на ребенке, было проведено мало исследований, однако их результаты при работе с детьми, принадлежащими к различным культурам, оказались весьма многообещающими, что указывает на ее эффективность. Троствилл (Trostle, 1988) исследовал результаты групповых занятий при работе с пуэрториканскими дошкольниками и обнаружил, что такого рода групповая игра облегчает приобретение социальных, предметно-изобразительных и адаптивных навыков в условиях группы. В исследованиях, проведенных Гловер (Glover, 1996), Чэ (Chau, 1996) и Юэн (Yuan, 1997), родители сообщали о положительных изменениях у детей после того, как сами прошли специальный тренинг по обучению навыкам игровой терапии, центрированной на ребенке. В этих исследованиях участвовали семьи индейцев, живущих в резервации Флэтхед в Северной Монтане, китай-



ские семьи, проживающие на севере Техаса, и семьи китайских иммигрантов в Канаде. Ранние исследования групповой терапии, центрированной на ребенке, не выявили тематических или иных значимых различий в группах национальных меньшинств.

Целью клиентоцентрированной игровой терапии является предоставление ребенку свободы быть таким, каков он есть на самом деле, и создание таким образом основы для взаимоотношений, построенных на утонченном культурном восприятии. Использование эмпатического понимания, принятия, теплоты, совместимости и поведенческих ограничений создает среду, в которой ребенок получает более широкие возможности для развития адаптивного поведения. Когда терапевт не имеет в виду никакой специфической структуры, ребенку разрешается исследовать наиболее важные для него проблемы. Ребенок наделен максимальными возможностями для самостоятельного управления процессом. Доверительное и безоценочное отношение позволяет ребенку искать новые пути для выражения чувств и совершения поступков (Dorfman, 1951). Терапевт активно отражает мысли и чувства ребенка, полагая, что когда они выражены, идентифицированы и приняты другими, ребенок тоже способен принять их и легче с ними справиться (Landreth, 1991). В игровой терапии, центрированной на ребенке, терапевт старается понять точку зрения маленького клиента и вникнуть в смысл его действий, не навязывая ему при этом собственных убеждений или решений (Ramirez, 199). Именно эти доверительные и уважительные отношения делают игровую терапию, центрированную на ребенке, идеальным способом работы с детьми, принадлежащими к иной культуре, чем терапевт.

## **Отношения с семьей ребенка**

Имея дело с представителями иной культуры, крайне трудно оценить соотношение ее элементов. Терапевту рекомендуется выяснить причину беспокойства родителей или опекунов и понять, что именно они считают приемлемым для развития своего ребенка с точки зрения культурных норм (Glover, 1999). Подобная информация может быть получена только в процессе работы, при тесном взаимодействии со взрослыми, участвующими в жизни ребенка.

Чтобы понять ребенка и суметь обобщить выявленную в ходе игровой терапии культурную информацию, терапевт должен обладать знаниями о том социально-культурном мире, из которого приходит ребенок, и проявлять к нему чуткость (Martinez, Valdez, 1992). Для ознакомления с неизвестными терапевту аспектами культуры первичное интервью, а затем и последующие беседы должны содержать вопросы, которые позволили бы по-новому взглянуть на информацию, прежде принимаемую как нечто само собой разумеющееся. Йорк (York, 1991), а также Форхенд и Кочик (Forehand, Kotchick, 1996) предложили несколько способов, помогающих получить нужные сведения от родителей. Важно, чтобы при общении с семьей терапевт не стремился избегать упоминаний о расовых и культурных различиях. Хотя может показаться, что в этом случае он избегает стереотипов и стремится сохранить объективность, на самом деле это приводит к отрицанию культурного контекста. Родителей можно спросить об их этнической и культурной принадлежности, о том, с кем они себя идентифицируют. Вопросы о традициях, праздниках, религиозных обычаях и ценностях, принятых в семье, делают работу с семьей и с ребенком более эффективной.

Согласно Гонзалес-Мина (Gonzales-Mena, 1998), существуют две противоположные цели, оказывающие влияние на стили воспитания детей – индивидуализм и условность. Когда во главу угла ставится индивидуализм, именно родители несут ответственность за то, чтобы помочь ребенку осознать себя отдельным и самостоятельным существом. Родители подобного типа будут концентрироваться на развитии автономности и навыков самообслуживания – таких, как прием пищи, одевание и отправление естественных потребностей. Такие родители могут развивать в детях идею обладания, ориентации по отношению к вещам, могут предоставлять ребенку выбор и поощрять выражение чувств. Им очень важно сформировать у своих

детей такие черты характера, как независимость, уверенность в своих силах и чувство собственной уникальности.

Родители, ставящие своей целью установление связей, придают первостепенное значение тесным отношениям в семье на протяжении всей жизни и рассматривают независимость как фактор, мешающий их сохранению (Gonzalez-Mena, 1998). Такие родители знают, что в определенных пределах обретение независимости неизбежно, но хотят, чтобы ребенок был привязан к ним прочными узами еще до того, как он обнаружит, что существует автономия. Для родителей подобного типа взаимозависимость является высочайшей ценностью. У их детей развитие навыков самообслуживания (самостоятельный прием пищи, одевание и отправление естественных потребностей) может запаздывать по сравнению с детьми, чьи родители считают независимость первостепенной задачей. Такие родители могут стремиться скорее к миру и гармонии между членами семьи, нежели к выражению чувств. Покорность и смирение поощряются, а чувство собственного достоинства связывается с принадлежностью к группе и способностью посторониться, уступая дорогу другим (Gonzalez-Mena, 1998).

Кроме различия в ожиданиях относительно развития навыков самообслуживания у детей того или иного возраста, о которых говорилось выше, Йорк (York, 1991) выделяет дополнительные аспекты воспитания детей, связанные с культурным контекстом. Например, в различных культурах по-разному относятся к плачу, а также различным образом проявляется привязанность ребенка к взрослым. Гонзалез-Мина (Gonzalez-Mena, 1998) утверждала, что если у вас нет глубокого понимания особенностей культуры и, стало быть, конкретной семьи, вы не можете судить о том, как люди воспитывают своих детей, и здоровой ли является привязанность, существующая между членами этой семьи. Культурные рамки определяют также роль и ответственность ребенка в семье (York, 1991). Кроме того, культура оказывает влияние на особенности питания и поведения за едой, одежды и причесок, дисциплины и методов руководства ребенком, а также на важность половой идентификации и традиционные половые роли. Родители, принадлежащие к различным культурам, могут по-разному говорить с ребенком и разными способами выказывать ему свою любовь. В семьях, относящихся к национальным меньшинствам, для лечения недугов могут чаще использовать народные средства или способы лечения.

Чем лучше терапевт знаком с символами и посланиями в культуре ребенка, тем скорее он сможет добиться кросс-культурной идентификации (Glover, 1999). Для этого требуется внимательно слушать, задавать точные вопросы об этих смыслах, читать о культуре, к которой принадлежит ребенок, и признавать тот факт, что члены семьи лучше разбираются в сфере собственных переживаний (Hoag, 1991). В последующих разделах рассматриваются некоторые распространенные ценности и родительские ожидания в семьях афроамериканцев, американцев испанского происхождения и американских аборигенов. Следующая глава посвящена особенностям культуры американцев азиатского происхождения.

## **Культурные ценности и родительские ожидания**

### **Афроамериканцы**

Для многих семей афроамериканцев особую ценность представляют чувство семьи и позитивная расовая идентификация (Forehand, Kotchik, 1996). Лояльность по отношению к семье подкрепляется общепринятым убеждением, что все, что бы человек ни делал, отражается на его семье (Hines et al., 1992). Человек стремится преуспеть не для себя, а во имя семьи и расы. В то же время людей уважают не за их успехи, а за их внутренние достоинства.

К пожилым, особенно к женщинам, как правило, относятся с почтением, обращаясь к ним за помощью и поддержкой. Жизнью многих афроамериканских семей руководит религия и церковь (Forehand, Kotchick, 1996). И, возможно, в результате многих лет притеснения наиболее высоко ценится способность стойко переносить невзгоды. У родителей имеются особые способы общения с детьми и определенные ожидания по отношению к ним. Детям позволено высказывать собственное мнение, но когда решение принято, со старшими не спорят (Hines et al., 1992). Сильные и порой жестокие дисциплинарные меры применяются с целью научить детей достойному поведению. Родители заботятся о том, чтобы дети слушались и уважали старших (Forehand, Kotchik, 1996).

Кроме того, многие родители-афроамериканцы стремятся воспитывать своих детей в понимании двойственности их существования в американском обществе: жить как можно ближе к общепринятой культуре, сохраняя африканскую идентичность. Такое воспитание может также включать осознание предрассудков и средства сохранения сильной самооценки вопреки отрицательным стереотипам и проявлениям расизма. Некоторые родители берут на себя дополнительную ответственность – защищать своих детей от нетактичности других. Например, отец-афроамериканец привел ребенка к детскому врачу. В регистратуре продавались чернокожие куколки, одетые в традиционную одежду рабов. Отец высказал возмущение белой служащей, которая не поняла, что, собственно, она сделала не так. Поскольку отцу было безразлично, с какими людьми общается его ребенок, он предпочел найти другого педиатра.

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.