

# ПСИХОДРАМА

в детской групповой терапии

Альфонс Айхингер  
Вальтер Холл

Альфонс Айхингер  
Вальтер Холл  
**Психодрама в детской  
групповой терапии**

*текст предоставлен правообладателем*

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=67577048](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=67577048)*

*Психодрама в детской групповой терапии: Генезис; Москва; 2022*

*ISBN 978-5-98563-652-9*

### **Аннотация**

Специалистам известно, что групповая психотерапевтическая работа с детьми – дело нелегкое, а порой и рискованное. Эта книга – рассказ о практической работе, сопровождаемый многочисленными примерами и глубокими размышлениями, – приглашает специалистов всех терапевтических направлений развить свой собственный подход к психотерапевтической работе с детьми. Авторы описывают свой двадцатилетний опыт психодраматической работы с детскими группами, детально анализируя сложности и проблемы, возникающие в ходе групповой терапии.

Книга предназначена психологам, социальным педагогам, психотерапевтам, консультантам, ведущим психодраматических групп, всем, кто интересуется групповой терапией с детьми и психодрамой.

В формате PDF A4 сохранён издательский дизайн.

# Содержание

Предисловие	6
Вступление	9
1	19
1.1. Выявление индивидуальных показаний	20
1.2. Размер и состав группы	25
1.2.1. Дети	25
1.2.2. Команда терапевтов разного пола	27
1.3. Контракт	28
1.4. Сопутствующая работа с семьей или родителями	32
2	33
3	39
3.1. Начальная фаза	41
3.1.1. Первый шаг: ведение групповой сессии и поиск тем	43
Конец ознакомительного фрагмента.	54

**Альфонс Айхингер,  
Вальтер Холл  
Психодрама в детской  
групповой терапии**

© Matthias-Grünewald-Verlag, 1997

© Издательство «Генезис», 2003, 2022

© Климова Е., Комарова В., Аксенова А., Крештапова М.,  
перевод, 2003, 2022

\* \* \*

# Предисловие

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

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

Мы описываем собственную версию детской психодрамы, однако наша книга – не сборник рецептов. Приведенными примерами мы скорее хотели бы стимулировать творческую

активность читателей и зажечь в них желание поэкспериментировать. Конечно, увеличение количества техник, имеющих в арсенале терапевтов детских групп, действительно может повысить их уверенность в себе, особенно если им не хватает спонтанной творческой активности, помогающей справиться со сложными ситуациями. Но стремление слепо придерживаться выбранной техники часто приводит к тому, что вместо действий, ориентированных на актуальную групповую ситуацию, на первый план выходит техника сама по себе. Представленные нами метод и приемы работы требуют от терапевтов спонтанности, позволяющей модифицировать их под конкретные терапевтические ситуации.

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

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

Мы выражаем особую благодарность нашим коллегам Барбаре Гайер, Хельге Шультхайс, Регине Райзингер и Ойгену Шенле, которые вместе с нами искали новые подходы в работе, помогали нам словом и делом. Благодаря их ини-

циативе и конструктивной критике эта книга приобрела законченный вид.

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

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

*Альфонс Айхингер, Вальтер Холл*

# Вступление

## *(Альфонс Айхингер)*

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

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

ние к этим «другим».

В группе дети получают новый опыт: претензии нужно высказывать; о намерениях – сообщать; нормы, правила и санкции – согласовывать, а иногда и изменять. Новое поведение ведет к серьезному изменению Я-концепции: благодаря участию в группе сверстников ребенок учится быть самим собой среди многих других.

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

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

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

Если принимать эти результаты научных исследований всерьез, то непонятно, почему лечебный и профилактический потенциалы группы так мало используются в терапевтической работе с детьми (*Grunebaum, Solomon, 1980*). Во всех направлениях детской психотерапии групповая форма работы применяется гораздо реже, чем индивидуальная.

Невелико и число публикаций о детской групповой терапии, несмотря на то, что во многих работах признается значительная роль группы в развитии детей (*Guldner, 1991*).

Особенно удивительным представляется тот факт, что в групповой терапии с детьми не получила широкого распространения психодрама с ее разработанной групповой концепцией. Ведь еще терапевтическая работа Моргено вдохновлялась спонтанной игрой с детскими группами. «Исторически психодрама берет свои истоки из игры... Но новый взгляд на игру возник перед началом Первой мировой войны, когда мы начали играть с детьми в парках и на улицах Вены: игра как принцип самолечения и групповой терапии, как форма первоначального переживания... Игра как феномен *sui generis*, положительный фактор, связанный со спонтанностью и творческой активностью. Мы возвели игру в методический системный принцип» (*Moreno, 1973, с. 80*). В ранний период своего творчества Моргено активно работал с детьми. Он проводил социометрические исследования в *Mittendorfer Kinderkrankenhaus* (1917–1919) и в детских садах и школах Нью-Йорка (1931–1932), ролевые тренинги и тренинги спонтанности в *Hudson-School*, интернате для трудновоспитуемых девочек.

Полученный опыт Моргено переработал в теорию ролей и развития (*Moreno, 1934*), создав на основе анализа ролевого развития ребенка важнейшие психодраматические техники (*Mathias, 1982*). Несмотря на то, что на заре своей деятель-

ности Могено вел интенсивные занятия с детьми, психодраму как теоретический метод он разработал только для взрослых.

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

Во Франции психодрама в работе с детьми получила совершенно иное развитие. Детские аналитики парижской школы *Lebovici* направили психодраму в русло техники и теории психоаналитического лечения. Под влиянием работ по детскому психоанализу она развивается в аналитическую

психодраму (*Anzieu, 1984, с. 79 и далее; Petzold, 1979, с. 28 и далее; Basquin и др., 1981, с. 19 и далее; Bettschart, 1984, 1988*).

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

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

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

Не следует ожидать от детей готовности и способности ограничиваться только вербализацией своих фантазий, желаний, мыслей и чувств. Чем младше ребенок, тем скорее

он воплощает свою внутреннюю жизнь в игру, в движения и драматизацию. А чем ребенок старше, тем большую роль играет вербализация. Метод работы со старшими подростками уже во многом напоминает метод работы со взрослыми.

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

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

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

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

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

Таким образом, психодрама дает возможность ребенку «заново родиться» для новой, более удовлетворяющей его жизни, как это произошло с неудачником Бастианом, героем «Бесконечной истории» Михаэля Энде. «Есть люди, которые никогда не смогут попасть в Фантазию, – сказал господин Кориандр, – и есть люди, которые туда попадут и останутся там навсегда. А еще есть немногие, которые могут попадать

в Фантазию и возвращаться обратно. Такие, как ты. И именно они делают оба эти мира здоровыми».

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

Группа, состоящая из нескольких детей, которую ведут два терапевта, напоминает семью. В такой группе создаются благоприятные условия для возникновения и разыгрывания соответствующих сцен, событий детства. Благодаря этому детская группа особенно подходит для того, чтобы в игре с терапевтами воспроизводить интроецированные внутрисемейные сцены и атмосферу семьи. Происходящее в детской группе можно рассматривать и как повторное инсценирование специфических фаз развития ребенка в социальном

контексте (*Sandner, 1978*). Тем самым групповая терапевтическая работа ставится в рамки теоретической модели развития. Исцеление происходит в процессе развития и социализации. Этот процесс каждый ребенок и группа в целом должны совершить совместно.

В отличие от классической психодрамы и большинства направлений аналитической психодрамы, которые часто представляют собой индивидуальную терапию в группе, наше направление центрировано на группе. Мы не только заботимся о развитии отдельного ребенка в группе и взаимосвязанных с ним внутри- и межличностных процессах, но и ставим в центр внимания группу как единое целое и систему отношений между детьми внутри группы. Как и *Petzold, Schneewind (1986)*, мы рассматриваем группу не только с психодинамической точки зрения – как место, где воспроизводятся сцены семьи, ее подсистем и окружения, но и с точки зрения социодинамики – как социальную реальность, позволяющую развить социальную компетенцию и успешность. Таким образом, группа выполняет важные социализирующие и стимулирующие развитие функции.

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

Детская психодрама, ориентированная на «создание»

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

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

# 1

## **Подготовительная фаза** *(Альфонс Айхингер)*

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

# 1.1. Выявление индивидуальных показаний

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

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

Групповая терапия особенно рекомендуется детям, страдающим «интернализующими» расстройствами (тревожные расстройства – код МКБ-10 F93, депрессивные расстройства – код МКБ-10 F32, социальные страхи и зани-

женная самооценка<sup>1</sup>). Но она также подходит для детей с «экстернализирующими» расстройствами (оппозиционное, агрессивное и диссоциативное расстройства – коды МКБ-10 F91/F92)<sup>2</sup>.

Детскую психодраму можно применять для терапии большого ряда психологических расстройств, однако для каждого конкретного расстройства важно подбирать свою стратегию. Детская психотерапия не может быть успешной без четкого определения требующихся терапевтических интервенций. Раньше многие представители гуманистической психотерапии придерживались взгляда, что можно полагаться на способность детей к самоисцелению. Это оказалось мифом, игнорирующим тот факт, что в преодолении жизненных трудностей детям необходима помощь. Поэтому предлагаемые терапевтические интервенции учитывают специфику конкретного расстройства: мы задействуем поддерживающее дублирование для импульсивных и агрессивных детей, используем технику «Зеркало» для детей с нарушениями сенсорной интеграции и структурируем процесс при работе с

---

<sup>1</sup> **МКБ-10** – Международная классификация болезней 10-го пересмотра. *Прим. пер.*

<sup>2</sup> **Интернализирующие** и **экстернализирующие расстройства** различаются вектором реакции человека на стресс. Интернализирующие расстройства подразумевают направленность эмоций на самого себя, экстернализирующие – характеризуются дезадаптивным поведением и чувствами, направленными вовне, на окружение. В первом случае люди в большей степени склонны к интроекции как защитному механизму; во втором – к проекции и проективной идентификации. *Прим. пер.*

детьми, испытывающими недостаток самоконтроля. Детям с нарушениями привязанности более всего подходит групповая терапия. Как и Lutz (1976, с. 15), мы полагаем, что группа может предложить ребенку проживание нового опыта – опыта безопасности. Группа кажется ребенку менее тревожной и пугающей и предлагает больше вариантов для формирования привязанности, чем индивидуальная терапия. Кроме того, мы разработали стратегии работы не только с ребенком, но и с его родителями и окружением.

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

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

Помимо анализа индивидуальных показаний пришедших на терапию детей, следует обратить внимание и на субъективные факторы, характеризующие самого терапевта: могут

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

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

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

## 1.2. Размер и состав группы

### 1.2.1. Дети

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

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

Формируя группу, мы выбираем детей, находящихся примерно на одной и той же стадии развития, чтобы группа ра-

ботала над схожими задачами и разыгрываемые сценарии имели одинаковое значение для всех членов группы.

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

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

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

## 1.2.2. Команда терапевтов разного пола

Группой всегда руководят два разнополюх терапевта. Наличие и мужчины, и женщины делает возможным возникновение переноса и развитие отношений с внутренним объектом<sup>3</sup>.

В процессе работы реконструируются фантазии и конфликты раннего детства. Взаимодействие пары терапевтов и детей напоминает семью, что способствует появлению и проигрыванию семейных сценариев. В частности, дети проецируют на терапевтов связанный со взрослыми негативный и травматический опыт. Подобным образом триада, включающая терапевтов и ребенка, способствует проигрыванию ситуаций, связанных с эдиповым комплексом, отношениями триангуляции, с попыткой формирования коалиции «двое против одного», и проблем, вызванных детской ревностью. Кроме того, подобная триада создает условия для переживания опыта сепарации, развода и жизни в «лоскутной семье»<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> **Внутренний объект** – термин теории объектных отношений, обозначающий сформировавшийся у ребенка психический и эмоциональный образ другого человека (в терминологии М. Кляйн – «внешнего объекта»), ставший частью его внутреннего мира. Самые важные внутренние объекты – это производные от родителей. *Прим. пер.*

<sup>4</sup> **Лоскутные семьи** – вновь созданные семьи, где для партнеров это уже не первый брак и у них есть дети от предыдущих браков. *Прим. пер.*

## 1.3. Контракт

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

*Родители ищут терапию для пятилетнего сына (Пола), который царапает и кусает других детей в детском саду и на игровой площадке, в результате чего его регулярно оттуда выгоняют. Во время предварительной встречи я спрашиваю его: «Если бы ты и твои родители были животными, каким бы животным был ты?» Я указываю на коллекцию деревянных игрушек фирмы Ostheimer. Пол выбирает для себя черепашку. Когда я спрашиваю его, что умеют делать черепахи лучше всего, он говорит, что у них есть твердый панцирь, который их защищает. Для отца он выбирает сенбернара, потому что пес хорошо воспитан и может спасать людей. Для мамы он выбирает овечку, потому что та мягкая и пушистая. Я позволяю ему расставить животных на полу: он помещает черепашку между двумя другими животными, очень близко к овечке. «Твоя мама сказала мне,*

что ты хочешь, чтобы родители и другие дети любили тебя, и умеешь вести себя очень тихо и ласково по отношению к ним. Каким животным могла бы быть эта часть тебя?» Он выбирает маленького кролика, потому что тот умеет ласкаться. Затем я говорю ему, что, помимо кролика, у него есть часть, которая постоянно царапается, кусается и злится. Каким животным могла бы быть эта часть? Пол выбирает маленького льва, потому что у того острые когти и зубы. «Кролик, лев и черепашка дружат между собой?» – спрашиваю я. «Нет, они не выносят льва». Я выражаю удивление, почему они не хотят дружить с таким сильным зверем. «Потому что он плохой». Я прошу Пола показать, как именно маленький лев плохо себя ведет. Пол берет сенбернара и овечку и пинает льва этими фигурками. Я дублирую льва: «Мне очень грустно, когда я никому не нравлюсь» – и спрашиваю, сердится ли он еще сильнее или успокаивается после такого. «Я бешусь еще сильнее». «А что тогда делают сенбернар и овечка?» – спрашиваю я у льва. «Они хотят запереть меня в клетке, но не могут». И он атакует овечку и собаку с помощью льва. «Теперь собака и овечка напуганы, – говорю я, дублируя двух животных. – В конце концов, домашние животные мало что знают о диких». «Что нужно изменить, чтобы овечка и сенбернар хотели дружить с таким сильным львом, а он бы не грустил? – спрашиваю я Пола и родителей, которые с огромным интересом следят за игрой. – Нужно ли овечке и сен-

бернару, как родителям, стать более „львиноподобными“, или львенок должен постепенно научиться контролировать свои зубы и когти?» Пол видит решение в обретении большего контроля над клыками и когтями со стороны льва. Родители считают, что важны оба пункта.

Чтобы овечка и сенбернар лучше узнали льва и подружись с ним, я рекомендую десять сессий игровой терапии для всей семьи, а также кратко объясняю цель и механизмы этой общей игры.

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

*этих животных».*

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

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

Помимо всего прочего, пробные сессии дают нам возможность лучше понять, будет ли ребенок развиваться и получать пользу в этой конкретной группе. Только после таких сессий мы можем заключить терапевтический контракт с ребенком и родителями. Они подтверждают, что ребенок будет посещать группу раз в неделю (за исключением школьных каникул) в течение одного года (что составляет примерно 40 сессий).

## 1.4. Сопутствующая работа с семьей или родителями

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

Более того, родители должны согласиться регулярно участвовать в семейных или родительских встречах. Теория психосоциальных сетей, предложенная Моргено, утверждает, что необходимо работать совместно с реальным социальным атомом ребенка<sup>5</sup>. Поэтому, если требуется, мы запрашиваем у родителей освобождение от обязательства соблюдать конфиденциальность, чтобы взаимодействовать с нянями, воспитателями или учителями ребенка.

---

<sup>5</sup> Социальный атом – в социометрической теории Морено – наименьший и неделимый элемент социальной вселенной, состоящий из совокупности всех отношений человека с окружающими его людьми, связанными с ним тем или иным образом в данный момент времени. *Прим. пер.*

## 2

# Организация процесса терапии (*Вальтер Холл*)

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

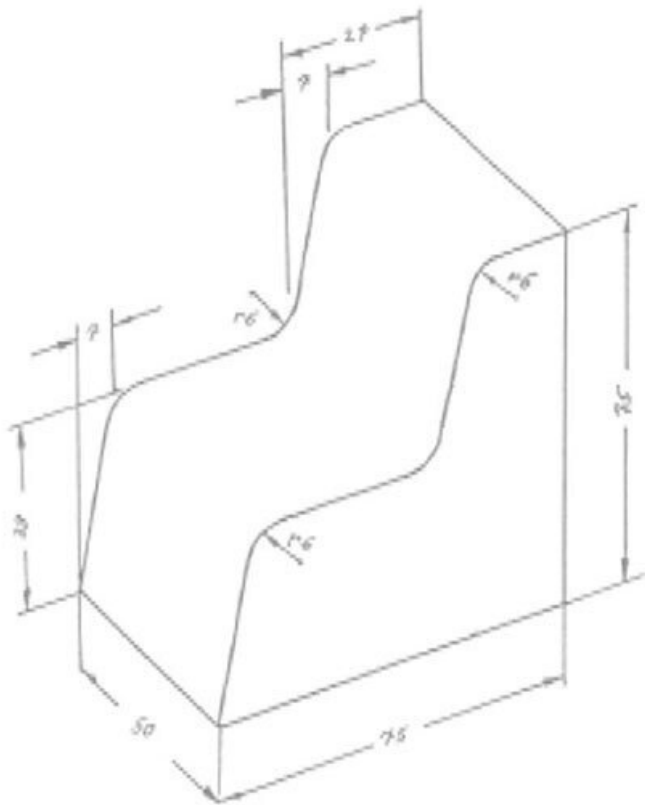
Поскольку помещение используется в разных целях, важно продумать вопрос, касающийся обстановки и оборудования: с одной стороны, они должны соответствовать творческим желаниям детей, с другой – подходить и для работы с семьями или взрослыми группами.

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

Эти детали достаточно прочны, чтобы сидеть на них, и

вместе с тем их можно применять в качестве разнообразного строительного материала в процессе сооружения декораций. Из двух таких «сидений-элементов» образуется один блок; есть и цельные, очень устойчивые блоки такого же размера, как два сиденья, сложенных вместе. Кроме того, имеются большие и маленькие подушки, а в шкафу (в который детям разрешается забираться) можно найти платья, платки и шляпы. Важно, чтобы платки были разных размеров и расцветок. Зелеными платками, например, можно выложить луг или оформить джунгли. Сады для наглядности могут быть обозначены платками с изображением цветов, а при помощи синих платков можно создать реку, озеро или море. Из старых белых штор мы можем сделать снег и ледяной ландшафт, а красный платок использовать для изображения огня и т. д. Платки, кроме того, натягиваются как крыши и служат дверьми для пещер, сараев и домов.

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



### Эскиз детали из плотного поролона

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

Также важен игровой материал Vaufix (конструктор), из которого дети могут собрать самые разнообразные приборы и оружие. Так как перфорированные оригинальные рейки Vaufix легко сломать, мы заказали такие рейки из дерева в 7 мм толщиной.

Наше оборудование дополняется и некоторыми мягкими игрушками-животными.

Такое оснащение прошло проверку временем, и мы не позволяем детям приносить игровой материал из дома. Необходимость довольствоваться имеющимся материалом развивает способность вести переговоры и поддерживает групповой процесс. «Чересчур обильное или слишком реалистичное оформление сцены вызывает у детей соблазн баловаться с материалом, что всегда мешает драматической репрезентативности» (*Widlöcher, 1974, с. 33*).

Нас иногда спрашивают: не мало ли 60 минут для групповой сессии? Первоначально мы тоже считали, что мало, и первые годы работали 90 минут. Сегодня мы, по многим причинам, пришли к выводу, что 60 минут совершенно достаточно: дети приноравливаются к этому времени, и процесс становится насыщеннее.

Разочарование и злость по поводу окончания сессии возникают не из-за ее длительности, а из-за неизбежного прекращения регрессии, возникшей во время символической игры. Детей обижает вынужденная отмена их фантазий величия, и тут увеличение продолжительности ничего бы не

изменило, даже наоборот.

Иногда кажется, что времени и в самом деле недостаточно и именно поэтому игру не удастся завершить. Чаще всего это означает, что в группе есть сопротивление, которое надо понять и проработать. Открытый конец<sup>6</sup> в этом случае не помог бы.

60 минут вполне достаточно и для решения терапевтических задач (охватить групповой процесс, понять явления переноса, адекватно проводить интервенции, не терять коллегу из поля зрения и к тому же еще воспринимать, что происходит в тебе самом).

Выбирая время для начала работы группы, нужно обращать внимание на то, чтобы большие летние каникулы не начались уже после десяти сессий<sup>7</sup>, так как процесс терапии не должен надолго прерываться. Кроме того, важно постоянное присутствие на сессиях обоих терапевтов, и поэтому в ходе планирования рабочих дней для группы необходимо учитывать заседания, курсы повышения квалификации и другие мероприятия, требующие присутствия терапевтов.

Мы не проводим группы во время школьных каникул, если не гарантировано участие всех детей. И без того, по причине болезней, достаточно часто отсутствует тот или иной

---

<sup>6</sup> **Открытый конец** – один из вариантов завершения психодраматической сессии, когда игра (драма) намеренно оставляется незавершенной, чтобы спровоцировать будущее действие и продолжение проработки после сессии (см. *Келлерман П. Ф. Психодрама крупным планом. М., 1998*).

<sup>7</sup> Первые пять-десять сессий – это начальная фаза работы группы.

ребенок, что отрицательно влияет на групповой процесс и постоянство состава группы.

В некоторых группах, с согласия родителей, мы записывали сессии на видео. Групповой процесс, по нашему мнению, от этого не страдал, исключая лишь одну группу одиннадцатилетних детей. К сожалению, дети этой группы уговорили нас показать им одну из видеозаписей. Увиденное на экране вызвало у них сильную нарциссическую обиду, так как противоречило тем «фильмам», которые разворачивались в фантазии детей во время групповой игры. Детям понадобилось несколько сессий, чтобы прийти в себя после этого случая.

Мы считаем, что во время проведения детской психодраматической группы (в нашем варианте) не следует просматривать и обсуждать видеозаписи вместе с детьми.

### 3

## **Структура психодраматической сессии и терапевтические техники** *(Альфонс Айхингер)*

Каждая отдельная сессия – это творческий продукт совместной игры детей и ведущих психодрамы, поэтому детали сессии нельзя заранее запланировать. Каждая сессия – «единственная в своем роде, неповторимая» (*Moreno, 1973, с. 64*). Спонтанность и творчество в психодраме неограниченны, однако сессия имеет определенную структуру. Ее задают три фазы: начальная, игровая и заключительная. Именно в терапевтической работе с детьми важно с самого начала придерживаться этой структуры. Благодаря регулярному повторению трехфазной структуры в каждой из сессий дети получают прочные внешние рамки-ориентиры, которые они в дальнейшем смогут интроецировать. Организуя процесс терапии как стабильное, устойчивое и одновременно сдерживающее пространство, мы даем детям поддержку и безопасность. За слишком вольное обращение со структурой сессии приходится расплачиваться: оно приводит к хаосу и разрушению групповых процессов. Если позднее, почувствовав себя в группе более защищенными и уверенными-

ми, дети взбунтуются против порядка, заданного ведущими, то вряд ли будет возможно восстановить его.

## 3.1. Начальная фаза

Каждая психодраматическая сессия начинается с фазы разогрева. Цель разогрева – способствовать проявлению и раскрытию спонтанности, пробудить у детей открытость и готовность участвовать в игре.

Согласно Moreno, разогрев детей для психодраматической символической игры – это внутри- и межличностный процесс, имеющий несколько взаимопересекающихся целей.

С одной стороны, каждый ребенок должен быть готов участвовать в игровом действии, а с другой стороны, он должен также замечать, что он сам переживает и чувствует и во что хочет играть на этой сессии. Стеснительные, закомплексованные дети больше других нуждаются в этом внутриличностном аспекте разогрева. А детей, которые хотят немедленно воплощать свои идеи в игру, нужно, наоборот, чаще притормаживать.

Межличностный же аспект разогрева требует усиленного внимания от всех детей. Так как исполнение роли каждым ребенком связано с исполнением ролей другими участниками группы, дети должны обращать внимание на состояние и эмоциональные проявления друг друга. Кроме того, им нужно согласованно и сообща находить решение о том, что должно быть представлено в совместной символической игре.

Задача ведущих в начальной фазе – стимулировать процесс разогрева, четко структурировать его и поддерживать достижение его целей. Для этого в терапевтической работе с детьми очень редко используются специальные техники разогрева. За исключением первой сессии, в течение которой разогревающие техники подготавливают почву для вхождения детей в игру (см. раздел 4.1), мы не предлагаем детям специальных разогревающих игр.

Если в начале работы со взрослыми часто требуется активизировать их спонтанное состояние, то дети обычно уже после первой сессии бывают так воодушевлены символической игрой, что это само по себе имеет достаточный разогревающий эффект. Почти всегда они входят в групповую комнату с «голодом действия»<sup>8</sup>.

В предварительном планировании использования разогревающих техник мы, как и Schwinger (1994, с. 11), видим следующую опасность: вместо актуальной групповой ситуации на первый план может выйти заранее выбранная техника. Кроме того, из первых опытов нашей групповой работы мы знаем, что дети часто высмеивают и отвергают заранее заготовленные разогревы, находя их скучными и глупыми. При работе с детьми ведущие нуждаются не столько

---

<sup>8</sup> По Moreno, человек постоянно испытывает «**акциональный голод**», или «**голод действия**», заставляющий его искать ситуации возможного самовыражения. Этот «голод», выступая и как «космический» феномен, и как индивидуальная потребность, является предпосылкой нормального ролевого развития (см. Основные направления современной психотерапии. М., 2000).

в богатом «арсенале» разогревающих игр и упражнений и пестрой анимации, сколько в психодраматическом и социометрическом взгляде на актуальное состояние отдельных детей и группы в целом. Мы считаем, что таким образом цели разогрева – нахождение согласованного решения о символической игре, которое поддержит детская группа, – достигаются быстрее и эффективнее.

Опишем подробнее, каким образом ведущие детской группы могут достичь этих целей и какое структурирование разогревающего процесса необходимо.

### **3.1.1. Первый шаг: ведение групповой сессии и поиск тем**

В детской психодраматической группе, в отличие от психодрамы со взрослыми, где проигрываются сцены из реальной жизни участников группы, Moreno рекомендует использовать метод символической психодрамы (1973, с. 201 и далее).

Каждая сессия начинается с общего «круга». Мы просим детей сесть на сиденья, поставленные в круг, и начинаем работу группы вопросом о том, во что дети хотели бы сегодня поиграть. Они могут предлагать истории, использовать и изменять предложенные темы или вместе развивать историю, групповую фантазию, которую каждый ребенок сможет использовать в соответствии со своей потребностью в осозна-

вании проблемы или в сопротивлении. Даже если предлагаемые игровые идеи черпаются из телепередач, они тем не менее всегда имеют для детей глубокий смысл и символическое содержание. За фасадом этих, часто банальных, «культурных консервов»<sup>9</sup> дети могут развивать свои индивидуальные истории, свои внутренние картины и групповые темы. При этом доминирующие задачи развития детей и их личностные структуры с защитными механизмами и механизмами преодоления образуют как рамки, так и фильтры для процесса предложения темы игры. Дети индивидуально выбирают и изменяют истории и образы, почерпнутые из средств массовой информации, чтобы проработать и преодолеть актуальные для них жизненные темы. Благодаря спонтанным актам ролевой игры, из «ролевых консервов» творятся новые роли, которые видоизменяются и разнообразятся.

Часто перед ведущими возникает «поле» разнообразных, не связанных между собой тем. Эти различные игровые идеи необходимо рассматривать как часть общего, наполненного смыслом процесса, как часть общей сцены. Поэтому ведущие группы должны помочь детям оформить из разных предлагаемых тем такую общую тему, которая бы привела к разыгрыванию одной совместной истории, содержащей от-

---

<sup>9</sup> По Mogeno, «культурные консервы» – продукты культуры, фиксированные в форме произведений науки, искусства... То есть творческий процесс воплощается в появлении того или иного материального или идеального продукта, в том числе и роли, который может обретать длительно сохраняющуюся форму «консервов» (см. Основные направления современной психотерапии. М., 2000).

дельные темы-вклады каждого ребенка. Дети могут также выбрать историю, которая находит отклик у большинства из них и всеми поддерживается. Конечно, это происходит не без дискуссий и достигается только путем переговоров и взаимных уступок. Перевес большинства не может заменить поиск консенсуса. Следовательно, соглашение детей необходимо, и решение не вытекает из принципа большинства.

Мы, как и Vasquin и др. (1981, с. 149), исходим из предположения, что дети выбирают и проигрывают такую тему, которая содержит в себе то, чем группа большую часть времени бессознательно занимается или отчего защищается. Мы также исходим из предположения, что ребенок добивается принятия группой своей игровой идеи в том случае, если в ней представлена и общая групповая тема. Каждый ребенок может «лепить» общую тему, выбирая себе роли и разрабатывая игру в соответствии со своей биографией. Поэтому в психодраматической символической игре содержится как бессознательное детской группы, так и бессознательное отдельного ребенка.

Это комплексное групповое развитие событий Petzold пробует понять, используя сценическую модель группы: «Участник привносит в сценическое развитие событий в группе сцены своей биографии, записанные в его теле. Они вырастают в новые, созданные в группе и группой сцены, которые, со своей стороны вызывая к жизни старый сценический материал, „сгущаются“ в новую „пьесу“. Реальность и

фантазм<sup>10</sup>, осознанное и бессознательное, меняя свои интенсивность и насыщенность, постоянно пересекаются» (1986, с. 141).

*В группе шестилетних детей на второй сессии прозвучали различные предложения: или продолжать игру в животных на ферме, возникшую на первой сессии, или играть в астронавтов, или же играть в детей, которые убежали ночью из дома. После некоторых споров и колебаний дети остановились на последнем предложении, которое явилось компромиссом между стремлением получить заботу у одной группы детей и стремлением к независимости у другой.*

*Две девочки и один мальчик выбрали себе роли семилетних детей, которых родители уложили в кровать и рассказывали им перед сном очередную сказку. А Макс выбрал роль секретного агента, живущего рядом со спальней детей. Другие дети, подхватив предложение Макса, должны были во время своего ночного приключения упасть в глубокую шахту, а потом спастись благодаря проведенной Максом сложной спасательной операции. (Макса записали на консультацию из-за сильных страхов после драматического несчастного случая: он играл на запрещенной для посещения строительной площадке и упал в глубокую шахту, из которой его*

---

<sup>10</sup> **Фантазм** (доел, «призрак») – продукт фантазии, отражающий в искаженной форме действительное желание человека; является одновременно иллюзорной реализацией желания и защитой от реального объекта последнего.

*смогли освободить лишь после нескольких часов в результате сложной спасательной операции.)*

*Во время следующей сессии дети выбрали себе роли детей-эскимосов, о которых родители должны были все еще заботиться, но они тем не менее тайно пускались в опасные предприятия. Макс же играл маленького тюленя, устроившего себе удобное и уютное жилище под толстым слоем льда.*

Нередко уже в процессе нахождения темы появляются сложности. Поэтому ведущим нужно не только обобщать и объединять предложения детей, задавая вопросы, направленные на уточнение темы и поиск ассоциаций к ней, не только сводить предложения к общей теме, но и активно осуществлять интервенцию, чтобы привести в движение процесс объединения группы.

Часто дошкольники на первых сессиях еще настолько боязливы и заторможенны, что не заходят в игровое помещение без сопровождения мам, не слезают с материнских коленей и никак не отвечают на предложение ведущего поиграть. Если бы ведущие, пытаясь добиться от детей игровых идей, начинали оказывать на них давление, то они лишь усилили бы их страхи и заменили бы разогрев формальными вопросами. Дети имеют право быть настолько зажатыми и неспонтанными, насколько они таковыми являются в данный момент.

Задача ведущих на данном этапе – найти такой вид разогрева, который как можно лучше соответствовал бы актуальному состоянию детей. Если дети ничего не предлагают, то ведущие могут наблюдать за поведением и взаимодействием детей и конкретизировать своей игрой то состояние, которое выражается ими. Подхватывая ситуацию, углубляя ее, переводя в игровые действия, ведущие разогревают детей для совместной игры.

*В смешанной группе пятилетних детей четверо из пяти были не готовы на первых сессиях пройти в комнату без мамы. Они сидели на коленях своих мам, в испуге цепляясь за них. Некоторые из детей отворачивались от ведущих. На первый наш вопрос среагировал только Ханс, единственный вошедший в комнату без мамы. Он сказал, что хочет быть кошкой. Юлия стала шептать маме на ухо, что тоже хочет быть кошкой. Другие дети ничего не сказали, а в ответ на наши вопросы только еще глубже вжались в своих мам. Так как напряжение сильно возросло, ведущие просто начали игру, в которой женщина-терапевт была хозяйкой фермы, а мужчина-терапевт, идентифицируясь с переживаниями детей, превратился в трусливого мышонка.*

*В то время как фермерша громко выражала свою тревогу о животных, которые ведут себя так трусливо и тихо, и готовила для них специальную еду, прибавляющую силы, мышенок испуганно и неуверенно ползал по полу. Мы-*

*мышонк-терапевт, осторожно заглядывая в «гнезда» (колени матерей), с тревогой думал вслух о том, что за животные там живут. Спрашивал себя, какие это животные: большие ли они или такие же маленькие и нуждающиеся в защите, как он? Взяв роль мышонка, терапевт выбрал себе позицию «находящегося под угрозой» и проигрывал страх детей так, чтобы они всегда находились в более сильной позиции и угрожали мышонку.*

Благодаря тому, что ведущий, как вспомогательное Я, интерпретировал каждое движение, каждый жест, каждое выражение лиц детей с другой точки зрения, позитивно, получалось иное толкование отношения детей к происходящему. Так, например, когда ребенок никак не реагировал на действия мышонка-терапевта, ведущий говорил: «Этот зверь, мне кажется, вообще не желает связываться с маленьким мышонком. Мышонок для него, наверное, слишком мал и слаб». Испугавшись движения руки одного из детей, мышонк-терапевт выразил опасение, что этот «зверь» хочет его съесть. Многие дети-животные с удовольствием отказывали мышонку, когда он просил разрешения спрятаться у них от преследований кошки.

Таким образом терапевт медленно разогревал детей для совместной, хотя пока еще и очень «скупой», игры, в которой они могли бы участвовать только мимикой, жестами или даже несколькими словами, не покидая коленей матери. Уже

к концу сессии это были не боязливые и отстраненные дети, а животные, которые внушали мышонку страх и смеялись над ним.

Следует иметь в виду, что маленькие дети часто в ответ на первый вопрос ведущих лишь называют роли, которые им хотелось бы сыграть, но не описывают соответствующие сцены. Ведущие, расспрашивая детей и предлагая альтернативные возможности, сначала должны найти связанные с ролями сцены, а затем – свести эти сцены в одну общую историю, в которой все дети могли бы проиграть свои роли. Без нахождения единой темы отдельные роли не имели бы отношения друг к другу, и получились бы не связанные между собой одиночные игры. В этой связи важно различать (*Widlocher, 1974, с. 61*) спонтанность образной игры, в которой дети просто «потеряются в анархии», если позволить им свободно импровизировать, и творческую спонтанность, к которой ведет психодраматическая импровизация.

Психодраматическая игра ставит детей с четко установленными ролями в драматическую очередность, в последовательность идущих друг за другом игровых сцен, и тем самым обязывает их приспособляться к данной ситуации и данным ролям. Дети могут привносить от себя в игру лишь столько, сколько позволяет ситуация.

*В группе шестилетних детей в ответ на первый вопрос ведущих Анна сказала: «Я снова кошка».*

*Ведущая: «Где живет кошка? На ферме? Или бродит где»*

попало?»

Анна: «На ферме».

Затем девочка захотела сразу строить печь, на которой она могла бы лежать. Ведущая притормозила ее: «Ты должна еще подождать, пока другие дети также выберут свои роли».

Тут и Ева сказала: «Я тоже кошка».

Ведущий: «Ты тоже живешь на фермерском дворе?»

Ева: «Нет! Я не хочу больше жить на ферме!»

Ведущая: «Почему же?»

Ева: «Потому что фермерша со мной плохо обращалась!»

Ведущая: «Куда же ты пойдешь?»

Ева: «В Америку!»

В разговор включился Мартин: «Я тоже – в Америку!»

Ведущая: «Кто же ты?»

Мартин: «Тот же кошка».

На что Карл сказал: «Я за банду кошек, которые смылись из дома!»

В ответ на его слова сразу несколько детей закричали: «Ура! Мы – банда! Мы направляемся в Америку!»

Они встали со стульев и собрались идти.

Ведущий остановил их и спросил: «Как же вы доберетесь до Америки? На корабле или на самолете?»

Дети после некоторых сомнений выбрали самолет.

Ведущий продолжал задавать вопросы: «А вы на борт

тайком проберетесь, как зайцы? Например, когда механик будет наполнять бак и отвернется, а грузчики, принимающие багаж, решат отдохнуть?»

Дети ответили: «Да, никто в аэропорту нас не заметит».

Ведущий: «Может ли так случиться, что потом животные проголодаются и стащат что-то вкусненькое у пассажиров, а стюардесса ничего не заметит, когда вдруг еды – ветчины и курочки – станет меньше?»

Дети: «Она ничего не заметит».

Ведущий: «Может быть, стюардесса подумает, что в самолете завелись привидения или у нее недомогание от высотной болезни? Или она станет подозревать других пассажиров?»

Дети: «Она была бы совсем сбита с толку».

Ведущий: «А стал бы кто-нибудь жаловаться, что еды вдруг стало так мало? Может быть, какая-нибудь важная персона?»

Дети: «Да, король Англии, который ужасно заругал бы стюардессу. Мы незаметно опустошили бы его тарелку и положили бы на нее только старую, испорченную сосиску».

Ведущий: «Обнаружат ли теперь кошек?»

Дети: «Да, но чуть позже. Тогда стюардесса захотела бы нас выбросить. А королю бы мы, наоборот, очень понравились, и он взял бы нас к себе в замок».

Только с помощью таких повторяющихся расспросов можно выработать общую для всех участников линию игры.

Индивидуальная проблематика отдельных детей и групповая динамика препятствуют тому, чтобы разогрев проходил по однообразной или жесткой схеме. Так, для стеснительных детей внести свое предложение во время начальной фазы – часто совершенно невозможный шаг. Достаточно лишь спрашивать, согласны ли они с историей, предложенной более доминантными детьми. Ожидать от них большего означало бы оказывать на них давление, потому что в начале терапии такие дети не могут сразу проявить спонтанность и творчество, которые и являются одной из целей терапии. Слишком долгое ожидание или слишком частые расспросы ставят скованных детей в позицию, в которой они подвергаются нападкам или изоляции со стороны активных и расторможенных детей, чувствующих, что «стеснительные» блокируют их желание играть.

# 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.