

Джон
Аллан
**Ландшафт
детской
души**

Юнгианское
консультирование
в школах
и клиниках

**John
Allan**

**Inscapes
of the Child's
World**

Jungian Counseling
in Schools
and Clinics

Джон Аллан
Ландшафт детской души.
Юнгианское консультирование
в школах и клиниках

Текст книги предоставлен правообладателем
http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=12032256

Ландшафт детской души. Юнгианское консультирование в школах и клиниках: ПЕП СЭ; Москва; 2006
ISBN 5-9292-0153-6

Аннотация

Книга представляет собой обстоятельное описание десятилетнего опыта работы глубинного психолога с детьми и подростками. Используется юнгианский подход, позволяющий психотерапевту обеспечить «безопасное пространство» для лечения и предлагающий для этого соответствующие конкретные материалы и средства. Данная книга является незаменимым практическим пособием для университетских центров, медицинских и педагогических институтов, для детских клиник и диспансеров, центров социальной и психотерапевтической работы с детьми и подростками и позволяет родителям, учителям, социальным работникам, психологам и психотерапевтам лучше понять не только реального ребенка, но и того «ребенка», который

живет в душе каждого взрослого. Книга содержит 117 детских рисунков.

Содержание

Предисловие	6
Вступление	20
Часть I	24
Глава I	24
Конец ознакомительного фрагмента.	36

Джон Аллан
Ландшафт детской души
Юнгианское
консультирование в
школах и клиниках

John Allan

Inscapes of the Child's World
Jungian Counseling in Schools and Clinics

© Ю. М. Донец, перевод, 2006

© В. В. Зеленский, редактирование, 2006

© ООО «ПЕР СЭ», оригинал-макет, оформление,
2006

Предисловие

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

Чем меньше ребенок, тем труднее нам ответить на эти вопросы. Последователи учения Платона и романтики, которые следовали их примеру, создали теорию, чтобы объяснить те чувства, которые вызывала у них необычность ребенка, его страхи и радости. Они полагали, что душа ребенка нисходит в сей мир из иного архетипического мира, увлекая за собой облака славы (Вордсворт). Благодаря своей близости к ангелам, ребенок приходит в наш мир, обладая существенным знанием всех вещей. Эту мысль можно выразить так: коллективное бессознательное ребенка изобилует предвечным знанием. Проявления ангельского облика усматривали в чистоте кожи ребенка, в выражении лица спя-

щего ребенка, его улыбке, изумительной свободе и изобретательности. Ангельский облик стал общепринятым изображением на могильных плитах и в детской литографии. Однако в XX столетии нашей западной истории в ребенке стали усматривать носителя «дурного семени» недугов нашей цивилизации. В настоящее время о детях повсюду беспокоятся, они нуждаются в «помощи», начиная с детского массажа и кончая игровой терапией и корректирующими занятиями. С детьми всегда «что-то не так, как нужно».

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

Школа стремится поместить душу ребенка в рамки практического разума: расписание по часам, фактическая истина и «ксерокопическое» отношение к образам, т. е. точное воспроизведение. Вы рисуете то, что видите. Школа опре-

деляет «реализм» как фотографический реализм и помещает детское ощущение реальности в условия суровой конкуренции школьного двора. Подражание предшествует надежде. И тем не менее реализм, начиная с Платона, да и в современной философии, соотносится с реальностями незримых форм, которые присущи актуальному миру и моделируют его. Сторонник классического реализма сказал бы, что ребенок несет реальность, которую в настоящее время мы называем фантазией.

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

ство имеет первостепенное значение еще и по иной причине. Искусство соединяет первичный мир воображения ребенка с актуальным миром, в который он погружается, и, таким образом, обеспечивает практический путь к исцелению фундаментального раскола в жизни человека.

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

Фрейд тоже настаивал на необходимости крайних проявлений радости. Он рассматривал испытываемое ребенком

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

Не невинность делает психику ребенка подвластной желаниям, а его привязанность к прекрасному. Расстройства питания, привязанность к средствам массовой информации и склонность стать жертвой эксплуататоров коренятся во врожденном стремлении ребенка к прекрасному в этом мире, которое можно сопоставить с богатством его фантазии в бессознательной душе. Эксплуатация не могла бы возникнуть, если бы ребенок появлялся в мире только в виде (*tabula rasa*) табулы раса, лишенной предыдущего (априорного) наслаждения чувственными образами и узнавания таких образов. Поэтому противоречия сенсуализма раскрывают врожденную эстетическую отзывчивость ребенка на мир как место наслаждения, в котором все вещи желанны. Сказочная страна (рай) – наша родина, и поэтому ребенку придется жить в условиях культа потребительства, когда заполняющие его фантазии об экстраординарном не найдут образно-има-

гинативного отклика у взрослых наставников.

Однако многие из взрослых наставников, которым приходится иметь дело с дефективным ребенком, сами стали дефективными благодаря своей профессиональной подготовке. Мы посвящены в миф психологии развития, который заключается в том, что вся жизнь начинается в детстве (но не раньше и не за пределами детства) и движется в одном направлении. Более того, в упрощенном виде этот миф гласит, что эта временная однонаправленность имеет каузальный характер: существование индивида обусловлено историей, и чем древнее история, тем могущественнее причина. Поэтому детство объявили источником нашего недружелюбного поведения. С точки зрения динамической психологии и психологии развития детство в основе своей является несчастным. На каждой терапевтической консультации осуществляется зондирование памяти в поисках следов несчастья. Мы не обращаемся к памяти, чтобы обнаружить в ней следы прекрасного и радости. Напротив, мы стремимся отыскать следы дурного обращения, стыда и фиксации на дурном обращении и чувстве стыда. Плохие матери, отсутствующие отцы и завистливые братья и сестры – таковы демоны и страшили, фигурирующие в психологической сказке. Этот сценарий обрекает семью на психологию вины, а не уважения. Кроме того, он порицает мир, доставляющий удовольствие, и истоки либидо в чувственной радости. Неудивительно, что реальные дети становятся настолько бесчув-

ственными, что довольствуются псевдостимулами телевидения, и когда наступает отрочество, их нужно пристрелить, чтобы они хоть что-нибудь смогли почувствовать. Они сидят на уроках без мотивации, мрачные от ярости бродят по улицам и в отчаянии ищут чувственной трансцендентности в звуках, скорости и сексе; они ищут измененное состояние сознания в качестве альтернативного сценария по отношению к безрадостным и бездушным отношениям, копированию и образу жизни, продиктованному программой практического разума. На бессознательном уровне они вспоминают нечто иное и большее, нечто такое, что они могли бы вновь обрести, иногда ценой самоубийства.

Чтобы в какой-то мере облегчить свою душу и сердце и предложить некое видение детей, я с удовольствием принял предложение Джона Аллана написать предисловие к его книге. Как коллега, друг, а теперь и его издатель, я восхищаюсь его книгой. Это имеет важное значение. Спокойно, рассудительно и здраво он показывает путь практического возвращения к внутреннему миру ребенка с помощью восстановления аутентичности визионерской деятельности ребенка. Он дает подробные указания о том, как с помощью терпения и уговоров можно убедить ребенка вернуться к своему внутреннему миру, к забытой области своих внутренних знаний, обретение которых оказывает исцеляющее воздействие. Он понимает детей и состояние их души; он учитывает роль и силу воображения; кроме того, он понимает консультантов,

их положительные стороны и возможные негативные реакции. Ибо в конечном счете консультант обязан заниматься миром колдунов и ведьм, яростных войн и утопающих детей, болотных трясин и трогательных увядающих цветов. Благодаря своей профессиональной подготовке, он находит в этом мире нечто большее, чем отчуждение. Для участия в детских фантазиях консультант должен погрузиться в собственные фантазии. Способность наслаждаться своими грезами и сновидениями, не испытывая тревоги во время пребывания в своем внутреннем мире, составляет первое требование к работе с детьми. Книга Джона Аллана делает это требование приятным, потому что автор, подобно натуралисту, деликатно и со знанием дела ведет читателя в лес.

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

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

Замечательный пример новаторского подхода Аллана можно найти в восьмой главе, в которой описан случай Люси, девочки в возрасте пяти с половиной лет. Ей приснилось, что она побывала в «вымершей стране». Там не было людей, в очагах не теплился огонь. В холодильниках не было продуктов. В спальнях отсутствовали кровати. В жилых помещениях отсутствовала мебель. Повсюду видны только голые камни. Нет ни цветов, ни травы. Как отмечает Аллан, душа Люси пребывает в пустыне «глубокой депрессии». И все же Аллан не стремится «выдернуть» ее из этого состояния или по-матерински утешить. Он не опасается, что произойдет распад ее психики. Изображение пустынной местности позволяет ему понять, где находится девочка, и он вместе с

ней входит в эту местность. Находясь во внутреннем мире девочки, он беседует с ней, полагая, что естественная сила жизни в форме образов и ярких чувств делает свое дело в ее душе даже в условиях «вымершей земли» или мифического подземного царства.

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

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

Из этого примера видно, что интерпретация выполняет роль мостика между мирами и показывает практическую пригодность метафоры для оказания помощи при переходе от образов к переживаниям. Ибо ребенок узнает, что один и тот же образ – летчик вертолета, занимающийся починкой выбоин на дороге, т. е. небесный герой, выполняющий архетипическую задачу по поддержке человеческой культуры – принимает непосредственное участие в личной судьбе самого мальчика. В душе мальчика нет «выбоин». Не он сделал эти «выбоины». Они не являются прямым следствием

жестокое обращение с ребенком в прошлом в той же мере, в какой летчик не является представителем психотерапевта, который стремится оказать ребенку помощь. Эти выводы можно сделать из образа с помощью интерпретации. Однако сам образ как реальный фактор исцеления, остается нетронутым, поскольку дает ребенку возможность изобразить метафорическими средствами свою драму, побуждая его воображение двигаться по дороге жизни и выполнять свои обязательства с помощью внутренних средств «отыгрывания мифа вовне в форме сновидения» (такое определение дал Юнг своему терапевтическому методу).

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

Несмотря на рекомендацию Аллана по поводу применения интерпретации и множество приведенных в книге примеров применения интерпретации, он, не вступая в противоречие с юнгианским подходом, полагает (глава 5), что проявления творческого воображения в присутствии консультанта без интерпретации помогают детям освободить энергию символов и своих эмоций в критические моменты своей жизни. И в этом случае мы видим, что Аллан доверяет психическим образам, которые формирует сам ребенок.

Аллан возлагает надежды на символический процесс индивидуации (Юнг), глубинную автономную активность, которая реализуется подобно энергии в дереве или инстинктивной жизненной силе в любой форме жизни, чтобы сохранить свою целостность по отношению к судьбе, даже если судьба проявляется в форме преждевременной смерти в результате болезни или несчастного случая.

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

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

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

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

Приглашение гориллы к беседе имеет столь важное зна-

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

Джеймс Хиллман Томпсон, СТ
Август 1988 г.

Вступление

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

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

В возрасте восемнадцати лет я покинул Англию и поступил на факультет лесоводства в Ванкуверском университете (Британская Колумбия). В первый год занятий наукой и лесоводством я открыл для себя мир литературы и прелесть

произведений Джойса, Харди, Элиота, Йитса и Д. Г. Лоуренса. Я зачитывался их произведениями до 2–3 часов ночи. К концу года мне стало ясно, что сердце мое принадлежит литературе, и поэтому на втором курсе я перешел на факультет искусства, на котором читали четыре курса по английской литературе и один по психологии. Поскольку я приехал из Англии в конце пятидесятых годов, психология была для меня новой областью, о которой я ничего не знал. Но в университете поговаривали, что самым замечательным из преподавателей был Дон Сэмпсон. В тот год моим преподавателям английской литературы каким-то образом удалось заглушить во мне интерес к литературе, но Дорн показал мне новый, восхитительный мир, и я решил стать психологом.

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

Здесь я попал под опеку доктора Томаса Паркера, который был аналитиком К. Г. Юнга в Сан Франциско. Томас открыл для меня мир образов и символов и научил понимать природу бессознательного. После четырех лет напряженной кли-

нической работы и супервизии я вернулся в Англию, чтобы поработать над докторской диссертацией и закончить юнгианское обучение. После выполнения этих задач я был готов к самостоятельной работе.

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

Для психоаналитика юнгианского толка работа в системе государственного школьного образования ставит ряд проблем, но работа над этими проблемами отчасти напоминает работу над своим бессознательным: аналитику неизменно приходится рассматривать борьбу между так называемыми «развитыми» и «неразвитыми» сторонами психики. Стремясь помочь обиженным, раздраженным, подавленным, гибнущим, психотическим детям и детям с физическими и сексуальными травмами жить, развиваться и учиться в школьной среде, я должен был устранить разрыв между их травмированным эмоционально-инстинктивным миром и требованиями коллективного бессознательного в школе: учебный план, учителя и родители учащихся. Это была непростая задача, и порой я разрывался между потребностями ребенка и потребностями преподавателя: «Сделайте что-нибудь с этим

ребенком. Он портит мне весь класс».

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

Ванкувер, Канада весна 1988 г.

Часть I

Искусство и рисование

Глава I

Эмоционально-символическая коммуникация у маленьких детей: теория и практика

Теоретическая основа: юнгианский подход

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

С другой стороны, Юнг занял совершенно иную позицию,

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

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

С точки зрения Юнга, структура личности имеет три уровня: эго, личное бессознательное и коллективное бессознательное. Он рассматривал эго как центр сознательной

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

Центральный организующий принцип коллективного бессознательного Юнг назвал архетипом «самости». Самость можно сравнить с архетипическим образом бога, который существует в каждом из нас и стремится помочь нам ре-

ализовать потенциальные возможности и единство целостной личности. Она составляет субстрат психики, из которого рождаются сновидения, поэтому познание самости выражается в картинах, образах и языке символизма и метафор. В отличие от эго, самость не ограничена условностями места и времени. Ее интересует «данный момент», ощущения бессмертия, неуничтожимости и сфера возможностей и желаний. Она составляет ту часть нашей души, которая полагает, что мы «можем стать кем угодно» и «сделать все, что угодно». Она нередко «игнорирует» сферу эго и роль упорного труда, практики и настойчивости, которые необходимы для претворения желаний в жизнь. Интуиция составляет основную форму реализации самости. Реализация эго осуществляется с помощью логических и дедуктивных процессов мышления.

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

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

Раннее детство

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

Связь между эго и самостью, получившая название оси «эго-самости» (Нойманн, 1954), имеет важное значение, потому что становится каналом связи между сознательной и бессознательной личностью. (В физиологическом отношении эту связь можно сравнить с корпус каллосум, которая соединяет два полушария мозга (Бакан, 1976). Для обеспечения возможности выживания в стрессовых ситуациях и развития эго должно сохранять связь с инстинктивными корнями психики.

Решающая фаза в развитии упомянутой оси наступает в течение первых пяти лет жизни. На этом этапе эго постепенно формируется с помощью «процесса интеграции и дез-

интеграции» (термин Фордхема). Этот процесс Фордхем интерпретирует следующим образом: вначале возникает слабое эго, оно функционирует в течение некоторого времени, затем распадается (т. е. дезинтегрируется) и вновь проявляется, но уже в более сильной форме. Эта модель неоднократно реализуется до наступления пятилетнего или шестилетнего возраста. К этому времени формируется более устойчивая форма эго.

По мнению Фордхема, этот процесс нередко проявляется в детских рисунках, на которых разбросанность точек и фрагментарность изображения предметов отражают стадию дезинтеграции, а мандалы (круги, квадраты, треугольники) олицетворяют самость в соединении с эго. Круг можно рассматривать как границу эго. Но круг в то же самое время относится и к самости (т. е. к состоянию «конгруэнтности»). В таком случае мандалы отражают процесс возведения защитных стен, которые выполняют роль внутриспсихических средств, предотвращающих бурные проявления эмоций и дезинтеграцию поведения. В раннем детстве фазу интеграции/дезинтеграции чаще всего можно наблюдать на стадии разлуки/индивидуации, в течение 12–30 месяцев. Эта фаза нередко вызывает тревогу у родителей, особенно при наличии первого ребенка, потому что она характеризуется 2–3 днями покоя, за которыми наступают 2–3 дня полного хаоса, затем восстанавливается временный покой и т. д. Дезинтеграция самости и фрагментация незрелого эго приво-

дят к формированию слабо контролируемого, импульсивного, а нередко и деструктивного поведения. При повторной констелляции эго заимствует большее число элементов у самости и, таким образом, становится сильнее. Поскольку эго становится более организованным, импульсы теряют силу и возникает логически последовательная форма сознательной психики. На этом этапе ребенок приобретает способность контролировать некоторые импульсы и общаться с внешним миром.

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

В упомянутом возрасте очень важно установить строгие ограничения (непосредственные и кратковременные), потому что они помогают отделить ребенка от амбивалентности испытываемых им чувств. Здоровые внешние ограничения, налагаемые родителями, постепенно помогают ребенку установить внутренние ограничения и облегчают выход эго за пределы эгоцентричной природы бессознательного. При этом следует учитывать, что небольшое число ограничений может привести к формированию у детей деструктивного, импульсивного и эгоцентричного поведения. С дру-

гой стороны, большое число ограничений может блокировать и причинить вред оси эго-самость, а это приводит к формированию у ребенка повышенной контролируемости, рациональности и невроза навязчивых состояний при низком уровне спонтанности и радости.

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

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

Для того чтобы ребенок поддерживал связь с внутренним миром символов и чувств, необходимо держать открытым

канал оси между самостью и эго. Для обеспечения роста и развития самости и эго необходимо использовать определенную форму символического выражения. В работе с детьми я поощряю такие формы выражения, как рисование, живопись, керамика и сочинение историй. Язык самости – это язык картин, образов, метафор и чувств.

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

Коммуникативная методика

Для обеспечения возможности понимать эмоциональ-

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

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

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

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

4. Селективное использование вопросов. Лучше повторить высказывание ребенка, чем спросить «почему?» Это ребенка еще не достигло зрелости и поэтому ему трудно выразить, почему он сделал что-либо. Обычно на наш вопрос мы получаем ответ: «я не знаю». Вместо этого можно попросить ребенка дать описание: «Что ты сделал?».

В работе с детьми можно использовать подход, который

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

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

Ребенок: «Я ударил его по лицу, потом по животу, а потом ударил ногой».

Взрослый: «Ты по-настоящему рассердился на Билли и хотел сделать ему больно».

6. Использование самости предполагает использование преподавателем своих чувств, интуиций, восприятий и их вербализацию для ребенка. Например, в приведенном диалоге преподаватель мог бы добавить: «Ты по-настоящему

огорчился, когда Билли разрушил твой дворец из кубиков. Интересно, не мог ли ты иным способом дать ему понять, что ты чувствовал?»»

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.