Истратова О.Н.

Практикум по детской психокоррекции. Игры, упражнения, техники (Психологический практикум)

2007

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

ЧАСТЬ I. ОРИЕНТИРОВАНИЕ СЕБЯ

1. Контакт с окружающим

Эксперимент 1: Чувствование актуального Эксперимент 2: Ощущение противоположных

сил

Эксперимент 3: Внимание и сосредоточение Эксперимент 4: Дифференцирование

и объединение

1. Техника осознавания

Эксперимент 5: Вспоминание Эксперимент 6: Обострение ощущения тела Эксперимент 7: Опыт непрерывности эмоций Эксперимент 8: Вербализация Эксперимент 9: Интегрирующее осознавание

1. Направленное осознавание

Эксперимент 10: Превращение слияния

в контакт

Эксперимент 11: Превращение тревожности

в возбуждение

1. Измененная ситуация
2. Ретрофлексия

Эксперимент 12: Исследование ложно

направленного поведения Эксперимент 13: Мобилизация мускулов Эксперимент 14: Совершение вновь

обращенного действия

1. Интроекция

Эксперимент 15: Интроецирование и еда Эксперимент 16: Изгнание и переваривание

интроектов

1. Проекции

Эксперимент 17: Обнаружение проекций Эксперимент 18: Ассимилирование проекций

ВВЕДЕНИЕ

Эта книга начиналась как рукопись Фредерика С. Перлза. Материал был развит и разработан Паулем Гудменом и получил практическую разработку у Ральфа Хефферлина. В том виде, в каком эта книга существует сейчас, — это результат совмест­ных усилий трех авторов.

Общей была у нас одна цель: развить теорию и создать ме­тодики, которые расширили бы границы и область примене­ния психотерапии. У нас было много разногласий; обсуждая их, вместо того, чтобы вежливо скрывать, мы не раз приходили к решениям, которых ни один из нас не мог предвидеть. Мно­гие идеи первоначальной рукописи сохранились, но столь же многое добавилось в результате совместных усилий трех авто­ров и, что еще важнее, многое получило новое значение в кон­тексте книги в ее окончательном виде.

\* \* \*

Первая половина этой книги приглашает вас погрузиться в себя и предлагает технику для того, чтобы это осуществить. Что может получиться из этой затеи — вот вопрос, который вы сра­зу зададите; но ответ на него нельзя поднести вам на словесном блюдечке с каемочкой. В действительности наиболее суще­ственная часть ответа невербальна, и такой она и должна оста­ваться. Если вы получите этот ответ, то лишь проделав такую работу, как здесь описано. Но поскольку мы не можем ожидать от вас, что вы приметесь за работу, которая требует времени и усилий, поверив, что в конце концов овчинка стоит выделки, то попытаемся в этой книге описать общую человеческую си­туацию, а также показать, почему мы уверены в том, что можем дать что-то важное каждому, кто действительно хочет улучшить себя и свое положение.

То, что мы предлагаем вам сделать для самих себя, на пер­вый взгляд может напоминать избитые истины, так как мы хо­тим помочь вам открыть себя, свою самость и мобилизовать ее, сделать более эффективной в удовлетворении своих потребно­стей ь качестве биологического организма и общественного человеческого существа.

Открытие себя может напомнить кому-нибудь старую ис­торию о «вытаскивании самого себя за волосы». Но, как мы понимаем данный термин, — это трудный процесс. Далекий от внезапной вспышки озарения, этот процесс более или менее постоянен и кумулятивен — и не прекращается, пока человек жив. Он предполагает принятие особого отношения к себе и рассмотрения себя в действии. Для того чтобы рассматривать себя в действии — то есть рассматривать себя как действие, тре- буется техника, совершенно отличная от той, которую вы, мо- жет быть, уже испробовали и признали недостаточной — тех­ника интроспекции.

Если открытие себя кажется небесполезным, но пугающим, мы не будем спорить с такой реакцией. Предположение, что у вас есть некое тайное или скрытое «я», что оно значительно хуже вас и лучше оставить его в покое, — не всегда у вас было, и вряд ли стоит навсегда его сохранять. Оно происходит от того, что в прошлом, в момент стресса, вы отвергли некоторую часть себя, доставлявшую вам слишком много беспокойства. В тогдашних обстоятельствах эти части вас были худшими, и чтобы жить в той ситуации, вам надо было от них избавиться. Это похоже на то, как ведет себя дикий зверь, попавший лапой в капкан. В таких условиях лапа становится угрозой и иногда зверь отгры­зает ее, чтобы спастись, хотя и остается калекой.

Ваша жизнь сейчас может быть совершенно иной, чем тог­да, когда вы отвергли часть себя, но в отличие от лапы зверя, эта часть может быть возвращена. Все ли еще существуют пер- воиачальные причины, по которым вы ее отвергли, или они дав­но исчезли? Это, по меньшей мере, заслуживает рассмотрения. Мы предлагаем вам метод систематического рассмотрения и ре­конструкции вашей нынешней ситуации. Вы можете двигаться в своем собственном темпе. Процедуры организованы так, что каждая предыдущая составляет необходимую основу для пос­ледующей. Какую работу вы можете проделать за определен­ный интервал времени, зависит от того, какую часть себя вы отбросили и какова ваша нынешняя жизненная ситуация. В любом случае вы не сделаете ни одного шага быстрее или боль­ше того, что сами хотите.

Мы не предлагаем вам ни «легкого цуги к мастерству», ни программы морального усовершенствования, ни правил, обес­печивающих разрушение дурных привычек, которые вы на са­мом деле хотите сохранить. Мы вообще не собираемся ничего за вас делать. Мы предлагаем вам инструкции, с помощью ко-

I

торых вы — если захотите — можете отправиться в личное при­ключение и в процессе этого вы, своими собственными актив­ными усилиями, можете сделать что-то дчя себя, для своей са­мости — открыть ее, организовать и направить на конструктив­ное использование в проживании своей жизни.

Парадоксы в этих утверждениях мы разъясним позже. Пока достаточно сказать, что, говоря «Ваше я», вместо того, чтобы просто сказать «Вы», мы бы хотели подчеркнугь особый смысл обладания, кроющийся в притяжательном местоимении «вам»: это ваше «я». Заметьте также, что «Вы», о котором идет речь, — то самое «Вы», которому предстоит делать открытия в течение Вашего «путешествия», и, одновременно, это составная часть «Вашего я». Эта та часть, которая читает эти строки, скорее все- го, проговаривая их про себя.

Не предполагается, что это предприятие будет легким. Мо- жет показаться, что выполнить указания легко — так легко, что вполне возможно, к концу вы решите: в этом ничего нет; вы проскочите все это, не получите никаких результатов, которых бы не предвидели заранее, и на этом остановитесь. Если же, с другой стороны, вы более тесно соприкоснетесь с эксперимен­тальными ситуациями, которые создадите, то можете обнару­жить, что в некотором смысле это самая трудная и раздражаю­щая работа из всех, с какими вы сталкивались, — но и наиболее удивительная.

На этих страницах мы стараемся разговаривать с вами, как будто мы находимся лицом к лицу. Разумеется, у вас нет воз­можности, как в обычном разговоре, взять слово — ответить, задать вопрос, добавить подробности относительно своей лич­ной ситуации; и мы, к сожалению, не знаем вас лично. Если бы мы знали касающиеся вас подробности — возраст, пол, образо­вание, работу, ваши успехи и неудачи, ваши планы и ваши стра­хи, мы кое-что сократили бы или, наоборот, развили подроб­нее, где-то, может быть, переставили бы акценты, поменяли порядок; но это не изменило бы фундаментальным образом то, что мы хотим передать. Мы полагаем, что практически все, с чем мы будем иметь дело, применимо в той или иной степени, в том или ином отношении, к каждому человеческому суще­ству, живущему в наше время в условиях западной цивилиза­ции. Применить то, что соответствует вашей ситуации, и так, как это вам подходит, — это ваша работа в нашем совместном предприятии.

Поскольку многие наши представления о функционирова­нии самости отличаются от распространенных представлении о человеческой природе, важно отметить, что наши представ­ления не выдуманы за одну ночь. Это соединение нескольких линий, нескольких подходов к человеческой личности.

Как бы то ни было, поскольку терапия психоаналитичес­кого типа дорога и требует много времени, мы задались вопро­сом, нельзя ли это миниатюрное общество из двух человек — врача и пациента — ради достижения многих целей свести к одному человеку — читателю напечатанных инструкций и со­ответствующе й дискуссии. Мы подвергли это проверке год на- зад. Используя материал (представленный здесь в несколько более развернутой форме), мы получили бесспорно положи­тельный ответ на этот вопрос!

Материал был предложен студентам последних курсов пси­хологических факультетов трех университетов. В одном из них, где студенты ^различных возрастов: от восемнадцати до при­близительно семидесяти лет) большую часть времени работа­ли, инструкции были розданы просто как часть «домашней ра­боты» по курсу, обычному во всем остальном. Письменные от­четы подавались в течение приблизительно четырех месяцев (длительность семестра). В следующий раз курс был дан в рас­ширенном виде и большему числу студентов. От приблизитель­но сотни студентов было получено разрешение использовать их отчеты по нашему усмотрению, если это не раскрывает их

имен и личности; таким образом, мы получили возможность цитировать подлинные отрывки, чтобы дать представление о том, какого рода и сколь различные реакции вызывает эта про­грамма. Для многих четыре месяца оказались слишком корот­ким сроком, развитие, начавшееся во время курса, продолжа­лось в ускоренном темпе, когда работа уже перестала быть час­тью их «домашнего задания». Есть все основания полагать, что гак может быть и в вашем случае.

Часть I

ОРИЕНТИРОВАНИЕ СЕБЯ

1. КОНТАКТ С ОКРУЖАЮЩИМ

**Эксперимент 1:** Чувствование актуального

Наше первое движение направлено на то, чтобы помочь вам усилить чувствование того, что актуально наличествует. Боль­шинство людей согласятся с тем, что временами они лишь на­половину «здесь», что они как бы спят наяву, теряют нить про­исходящего или каким-либо иным образом ускользают из си­туации в настоящем. Люди также говорят о других: «Он от­сутствует, будучи здесь» или вообще: «У него нет правильного контакта».

Контакт не подразумевает постоянной настороженности с глазами навыкате. Это была бы хроническая тревожность, обыч­но основанная на непонимании окружающего. Во многих слу­чаях лучше всего, оказывается, отпустить себя, допустить гу­манность или неясность, отдаться «животному» комфорту. Как раз неспособность большинства из нас полностью погрузить-

4

ся в такое состояние — проклятие нашего времени — следствие «незаконченных дел»; чаше всего мы знаем о такой способнос­ти, лишь с завистью наблюдая за домашней кошкой. Но мы мо­жем вновь обрести эту способность.

Если даже не говорить о таких моментах временного бла­женства, когда мы можем позволить себе сбросить насторожен­ность и отдаться теплому чувству благополучия, в иных ситуа­циях яс^ое и острое осознавание[[1]](#footnote-1) актуальности может и про­тиворечить интересам организма. Когда дантист вырывает больной зуб, только тот, кто хочет изображать из себя героя, откажется от анестезии. Природа сама временами действует как анестетик, повергая испытывающего боль в обморок. Однако патентованные «обезболиватели» — совершенно другое дело. Принимая их, мы пытаемся обмануть организм, лишить его

чувства актуальности — пульсирующей головкой боли, зубной боли, переутомления, бессонницы как индикатора «незакон­ченных дел». Это предупреждающие сигналы — они указыва­ют, что что-то неладно и это нуждается во внимании; отключе­ние сигнала — не решение проблемы.

Разумеется, нет нужды в продолжающемся действии сигна­ла, когда он уже услышан. Если вы уже договорились с зубным врачом на ближайшее возможное время, «обезболиватель» мо­жет помочь избежать страданий, которые уже не.могут быть по­лезными. С головными болями, утомлением, бессонницей дело обстоит сложнее. Иногда семейный доктор может справиться с ними так же легко, как зубной врач справляется с больным зу­бом, но часто даже специалист качает головой и говорит, что он не находит никаких органических нарушений, и намекает на что- то «психосоматическое». Но даже в этом случае он остережется рекомендовать психологическое лечение — оно длительно, до­рого и часто безуспешно. Чаще всего он отправит пациента, по­советовав «забыть все это» или «принять аспирин».

В данном случае фармакологические обезболиватели ока­зываются средствами частичного «вычеркивания» актуальнос­ти человека — актуальности боли; это известно всем. Но менее признано, что подобные «обезболиватели» на уровне поведе­ния употребляются еще чаще. Они принимаются не в порош­ках или таблетках, и человек, пользующийся ими, не зная, что он делает, будет отрицать, что его действия имеют такую функ­цию. Более того, коль скоро он попал в зависимость от них, было бы жестоко внезапно лишить его этого, так же как нельзя сразу отнять наркотики у человека, привыкшего к ним. Но по­скольку это поведение, которым человек сам управляет, — зна­ет он об этом или нет — нет возможности отнять у него силой, даже если бы это было желательно (что на самом деле не так). С другой стороны, если он захочет обнаружить такой самообман в своем поведении и постепенно изменить это, все время оста­ваясь в границах, которые он сам для себя допускает, — это дру- гое дело.

\*

В качестве первого шага в этом направлении мы предложим нечто, что покажется простым до бессмысленности. Это упраж­нение описывается ниже (как и другие), с отступом; таким спо­собом мы отмечаем, что его рекомендуется воспринимать как инструкции к эксперименту. Если возможно, попробуйте осу­ществить эксперимент, прежде чем будете читать дальше.

Попробуйте в течение нескольких минут составлять фразы, выражающие то, что вы в данный момент осознаете-заме­чаете. Начинайте каждое предложение словами «сейчас», «в этот момент», «здесь и сейчас».

Теперь, когда мы в первый раз попробовали воду и пережи­ли это, найдя, что она не слишком холодна и не слишком горя­ча, давайте поговорим об этом немного. Потом мы попросим вас проделать э го еще раз.

Актуальное сточки зрения времени всегда в настоящем. То, что случилось в прошлом, было актуально тогда, а то, что слу7 чится в будущем, будет актуально, когда оно случится. То же, что теперь актуально — и таким образом все, что вы можете осоз- навагь-замечать. — должно быть в настоящем. Отсюда — если мы хотим развить чувство актуальности — подчеркивание та­ких слов, как «сейчас» и «в этот момент».

Точно так же то, чго актуально дня вас, должно быть там, где вы. Отсюда подчеркивание таких слов, как «здесь». Вы не можете в данный момент испытывать какое-либо событие — то есть пережить его непосредственно, — если оно происходит за пределами ваших рецепторов. Вы, конечно, можете вообразить его себе, но это воображение — процесс «воображения» —> бу­дет происходить там, где вы есть.

Для психоанализа привычно — например, в интерпретации снов — говорить о настоящем как включающем недавнее про­шлое, скажем, последние 24 часа. Но здесь, когда мы говорим о настоящем, мы будем иметь в виду непосредственное настоя­щее, здесь и сейчас: время протяженности вашего внимания, время, которое «сейчас».

Воспоминание и предвосхищение актуальны, но когда они происходят, они происходят в настоящем. То, «что» вы вспо­минаете, — это что-то виденное, или слышанное, или сделан­ное в прошлом, но возвращение или восстановление этого про­исходит в настоящем. То, «что» вы предвосхищаете, случится в какое-то время в будущем, но такое предвидение есть видение в настоящем картины, которую вы здесь и теперь создаете и отмечаете значком «будущее».

Может показаться, что эти соображения настолько баналь­ны, что нет нужды о них распространяться. Ио рассмотрим, на­пример, следующее замечание интеллигентного студента: «Мне кажется, что мы слишком много живем в настоящем и, к боль­шому сожалению, недостаточно точно ценим память и уроки прошлого. Точно так же занятость настоящим не дает нам уде­лить достаточного внимания возможным результатам наш их дей­ствий, их влиянию на будущее». Утверждающий это не понима­ет достаточно ясно, что цель нашего эксперимента не в том, что­бы мы жили исключительно для настоящего, слепые и глухие к тому, чему может научить нас прошлое, или беззаботно относи­лись к тому, что ждет нас впереди, к чему надо приготовиться; задача в том, чтобы мы жили в настоящем. Полнота проживания настоящего предполагает способность замечать напоминание — в настоящем — о прошлых уроках, что позволяет более адекват­но реагировать в настоящем; она включает также замечание в настоящем предвестников будущего и соответствующее приспо­собление поведения — в настоящем. Здоровый человек, опира­ясь на точку отсчета в настоящем, свободен смотреть назад и вперед, когда представляется соответствующий случай.

Вот еще одно утверждение, которое могло бы повергнуть нас в пучины метафизики, если бы мы не пошли ему навстре­чу: «Другие, возможно, могут оставаться в настоящем, но я, к сожалению, нахожу это совершенно невозможным. Для меня не может быть постоянного настоящего. В этот самый момент я как раз ускользаю...»

Стремление ухватить настоящее, пришпилить его булавкой, как бабочку, обречено на неудачу. Актуальность все время ме­няется. В здоровом человеке чувство актуальности устойчиво и постоянно, но, как вид из вагонного окна, сцена все время ме- ияется. Позже мы увидим, что если актуальность кажется фик­сированной, постоянной, неизменной и неизменяемой, — это фиктивная актуальность, которая постоянно заново строится, поскольку она служит определенной цели личности в настоя­щем, для чего и нужно поддержание фикции.

Актуальность, как вы переживаете ее, — это ваша актуаль­ность. Вы не можете переживать то, что актуально для кого- нибудь другого, потому что не можете настроиться на все его личные рецепторы. Если бы вы могли это, вы были бы этим другим. Вы можете разделить свой опыт с другим в том смысле, чтобы вы и он могли испытывать одинаково одну и ту же ситу­ацию, в которой вы оба находитесь, но его опыт — это опыт, а ваш опыт — это ваш опыт. Когда вы говорите кому-то «я вам сочувствую», то не имеете в виду этого буквально, поскольку он чувствует то, что он чувствует, и никто другой не может чув­ствовать за него; просто вы можете представить себя на его ме­сте и создать живую картину его ситуации, а потом представить себе свою реакцию на нее.

Теперь вернемся к эксперименту. Когда вы снова будете про­износить фразы, выражающие то, что вы замечаете-осознаете, каждый разделайте ударение на словах «сейчас», «здесь», «в этот момент». Хотя это всего лишь словесная игра (и мы не имеем в виду, что вы будете делать это до конца своей жизни), она помо­жет вам не только осознать (realize, то есть «сделать реальным») настоящее время вашего опыта, но также и выразить словами, вербализовать, то, что вы делаете или собираетесь делать, таким образом обостряя ваше осознавание-замечание того, что это вы испытываете нечто, чем бы оно ни было. Почувствуйте значе­ние здесь и сейчас как вашего собственного здесь и сейчас. Итак: «Сейчас я, мое дышащее тело, сижу здесь на стуле, стул в комна­те, комната в квартире (или в другом помещении), — сейчас, во второй половине дня, этого определенного дня, в этом XX веке; я здесь и сейчас делаю то-то и то-то». Повторим:

Попробуйте в течение нескольких минут составлять выражающие то, что вы непосредственно осознаете-заме­чаете. Начинайте их словами «сейчас», «в этот момент», «здесь и сейчас».

Теперь мы переходим к очень важной части эксперимента. С какими трудностями вы встретились, когда выполняли его?

Этот вопрос может вызвать удивление. Обычно отвечают: «Трудности? Никаких трудностей. Это довольно скучное и ту­пое занятие, но — никаких трудностей». Тогда вот какой воп­рос: почему вы прекратили эксперимент тогда, когда вы его прекратили? — Мы не говорим, что вы должны были продол­жать дольше, мы просто спрашиваем вас, заметили ли (осозна­ли ли) вы, что непосредственно предшествовало вашей оста­новке? Вы устали? Почувствовали ли вы пустоту и прекратили ли составлять фразы? Или вы бросили это, даже, может быть, не заметив, что бросаете?

Давайте рассмотрим некоторые трудности, о которых рас­сказывали участники такого эксперимента. Это, может быть, не те камни преткновения, что у вас. Мы говорим о них для того, чтобы вы получили некоторое представление о диапазо­не реакции на этот эксперимент, чтобы показать вам, что не ожидается ничего экстраординарного и вы не должны быть разочарованы, если на этой стадии не обрели «совершенно другого ощущения». Если вы недовольны проделанной до сих пор работой — примите это. Если вы жалеете о потерянном времени, заметьте-осознавайте ваш упрек в наш адрес за то, что мы морочим вас. Один студент сказал:\* «Мне сказали, что это покажется простым до глупости. Так оно и оказалось — и продолжает быть таким!». Если этот эксперимент выполняет­ся в ситуации «врач-пациент», пациент может многими спо­собами проделать его, следуя букве, но не духу. Например, в случае навязчивой идеи делать наоборот создаются предложе­ния вроде следующего: «Теперь, вчера я видел моего друга» или «В этот момент завтра я увижу моего друга». Это показывает, как легко одержать маленькие победы, выполняя инструкции формально, разрушая или уничтожая содержавшееся в них намерение. До некоторой степени все люди испытывают по­добную потребность в личном триумфе над кем-то, и важно учитывать это при выполнении эксперимента на осознавание- замечание. Может быть, вы не реагируете таким именно обра­зом, но все же как-то чувствуете, что мы вовлекаем вас в «пе­ретягивание каната», «кто кого», и должны защищаться. Если это так, то у вас есть решающее преимущество: коль скоро вы так чувствуете, мы не можем сдвинуть вас ни на йоту. Мы же хотим объединиться с вами и помочь вам продвинуться. Если вам удастся до конца показывать, что вы можете выполнить эксперименты, и псе же не сделать ни шага вперед, над кем вы одержите победу?

Предположим, что вы не собираетесь демонстрировать не­повиновение, напротив, вы принадлежите к «хорошим», тем, кто «хорошо себя ведет», терпя и проглатывая без разбора все, что предлагается. Если эго так, если вы «иитроектор», в даль­нейшем эксперимент на «жевание» будет вам труден, но поле­зен. Сейчас же ваша реакция может состоять в том. что вы с энтузиазмом рассказываете об этой программе своим друзьям, но не собираетесь пробивать свой путь в этом «собственными зубами».

Или, может быть, вы человек, который не хочет слишком близко соприкасаться со своим опытом и живо его чувствовать. Вот отчет одного студента: «Я уделил значительное время прак­тике процесса осознавания «здесь и теперь» и пришел к выво­ду, что все это лишь акции и реакции, которые становятся обус­ловленными. Удобно, а может быть, и необходимо, чтобы они были низведены до уровня автоматических привычек». При­вычка, конечно, сберегает время и энергию, и наши организо­ванные способы обращения с вещами были бы разрушены, если бы мы обращали пристальное внимание на каждую деталь. Ког­да рутинные процессы действительно рутинны, их лучше всего выполнять столь стандартно, чтобы это требовало минимум внимания. По «лучше всего» именно потому, что таким обра- зом внимание высвобождается для того, что ново и нерутинно. Стремиться к максимально автоматическому функционирова­нию и минимальной осведомленности-осознаванию в своей

%

жизни — это значит стремиться к смерти, прежде чем она при­шла. Это цель «кибернетики наоборот»: она стремится созда­вать роботов, которые все более похожи на человека, здесь же речь идет о все большем превращении себя в робота.

Или вы можете быть человеком, который смущен тем, что, пытаясь чувствовать свою актуальность, обнаруживает, сколь она банальна и тускла. Студенты говорят: «Мне стыдно сказать, что я не был способен осознавать ничего примечательного. Все это были такие глупые предметы, как «Сейчас мой нос чешет­ся», «Здесь и сейчас я почесал его». — Но какого невозможного рода актуальности вы требуете, если вам хочется, чтобы в лю­бой данный момент, когда вы попытаетесь ее чувствовать, она должна быть чудесной и экзотической? Если в данный момент нет ничего более волнующего, что привлекло бы внимание, что может быть более здоровым, чем заметить и осознать свой че­шущийся нос и почесать его? С другой стороны, если вы нахо­дите свою актуальность хронически унылой и неинтересной, что мешает вам сделать нечто, чтобы оживить ее? Какие пре­пятствия на этом пути вы осознаете-замечаете?

В данный момент мы не предполагаем, что, заметив нечто, вы сломя голову броситесь действовать. К манипуляции с ак­туальностью мы обратимся позже. Здесь же мы фокусируемся исключительно на теме «Какова ваша актуальность? Можете ли вы действительно чувствовать ее? Можете ли вы чувство­вать ее своей

Хотя инструкции к этому эксперименту так ясны и просты, какими только мы можем их сделать в данный момент, мы не можем удержать вас от «вычитывания» дополнительных, соб­ственных инструкций и приписывания их нам. Например, сту­дент, не осознавая, что это его собственные инструкции себе, а не то, что напечатано на бумаге, решил, что эксперимент тре­бует от него поиска чего-то, что отсутствует в его чувстве акту­альности. Он заявил: «Я смотрел и смотрел, но не нашел того, чего бы не хватало». Его процедура похожа на перекличку, во время которой потребовали бы от всех, кого нет, называть свои имена. Можно же лишь шаг за шагом расширять свое осозна­вание, обнаруживая и разрушая (рассеивая) сопротивления в себе, которые мешают осознаванию; но невозможно приказать тому, чего ты не осознаешь, послушно вступить в осознавание.

Тем не менее, мы знаем из клинической! практики, что воз­можны очевидные значительные выпадения полей осознава­ние, которые могут быть исправлены простым указанием на них. Например, пациент может составлять предложения только о том, что он осознает-замечает посредством экстероцепции, а другой может говорить только о том, что происходит внутри его тела — о биении сердца, пульсировании артерий, болях и напряжениях. Следует ли на этом основании предполагать, что для первого пациента актуальность ограничена исключитель­но тем, что можно увидеть и услышать, а для второго «внешние»

события не существуют? Нет, но мы можем сказать, что эти па­циенты радикально отличаются тем, на что они направляют внимание, и что они исключают из сферы внимания. Это по­хоже на то, как если бы они, издавая газету, поощряли одни источники новостей и исключали другие; им можно было бы посоветовать, чтобы, независимо оттого, собираются они это печатать или нет, они отмечали всю область информации, ко­торая приходит в издательство: может быть, они упускают хо­роший шанс.

Может быть, вы реагируете на эксперимент — этот или последующие — так, будто это своего рода тест, проверяющий ваши способности, то есть доказываете себе, что вы можете это сделать, — и на этом успокаиваетесь. Но, конечно, вы мо­жете это сделать! Каждый может — до известной степени. Дело, однако, в том, что прийти к результату, ради которого стоило бы браться, — к действительному изменению вашей перспективы, к ощущению, что вы’являетесь непрерывным потоком процессов. Можно предположить, что студент, утвер­ждавший следующее, достиг несколько меньшего: «Я попро­бовал выполнить эксперимент. Мне вполне удалось почувство­вать, чего хотят авторы и чего хочу я сам». Такой способ дока­зательства своих способностей, может быть, самый опасный из самообманов.

Некоторые, столкнувшись с этими экспериментами, хотят заранее решить, добьются ли они успеха и каким образом. На­пример: «Я потратил не один час, пытаясь решить, как и до ка­кой степени эксперименты по самоосознаванию изменят мой чувственный и сознательно-мыслительный опыт. Прежде всего, я хотел понять, будет ли конечный результат таким изменением, которое меня устроит. Я хотел решить, стоит ли это затраченно­го времени и усилий... В настоящее время я не обрел никакого чудесного чувства замечания-осознавания». Слова могут быть прекрасным орудием на своем месте, но зачем сидеть часами перед приготовленной едой, пытаясь достичь словесного реше-

I

ния, будет ли она хороша на вкус и стоит ли она усилии, которые потребует ее съедание? Или, откусив кусочек-другой, можно ожидать чего-то «чудесного»? Когда вы поливаете растение, ждете ли вы, чтобы оно расцвело в то же мгновение?

Возможно, что после этих замечаний и отчетов тех, кто по­работал над заданием, вы готовы попробовать выполнить его еще раз. В этот раз, может быть, вы яснее сможете заметить, когда и как вы ускользаете из настоящего. Если это так, — куда вы на­правляетесь при этом? Некоторые внезапно обнаруживают, что это похоже на то, как если бы они внезапно обнаружили, что находятся в прошлом или в будущем, без осознавания-замеча­ния того, что они здесь и теперь вспоминают прошлое или дума­ют о будущем. Другие — или те же, но в другие моменты, — под­держивая настоящее время, оказываются не здесь. Они как бы находятся вне себя, рассматривая собственный опыт как бы со стороны, а не испытывая непосредственно то, что они испыты­вают. Как заметил один студент: «Я посмотрел на себя глазами марсианина». Что бы вы ни заметили, не пытайтесь заставить себя изменить это и каким-то образом принудить себя к тому, чтобы оставаться здесь и сейчас. Старайтесь лишь замечать то, что вы делаете, как можно подробнее, в деталях. Итак, еще раз:

Составляйте фразы о том, что вы непосредственно осознае- те-замечаете. Начинайте их словами «сейчас», «в этот мо- мент», « здесь и сейчас».

Мы столь подробно обсуждаем здесь этот эксперимент, по­тому что он первый. Многое из сказанного относится и к пос­ледующим экспериментам, но уже не будет там повторяться. В заключение рассмотрим процедуру «здесь и сейчас» в сравне­нии с подходами Фрейда и Адлера.

Каждый из них, выражая то, что характерно для его собствен­ной личности: один ставил ударение на прошлом, другой — на будущем. В своей работе с невротиками они потакали — каждый по-своему — желанию пациента копаться в прошлом или обес- печивать будущее. Погружение в прошлое служит нахождению «причин» — и, таким образом, оправданий — для ситуации в настоящем. Никто не отрицает, что настоящее вырастает из прошлого; но проблемы настоящего не решаются тем, напри­мер, чтобы обвинять родителей в ошибках воспитания.

Предположим, например, что вы храните, как сокровище, воспоминания о том, как ваш отец не оправдал ваших ожида­ний. Такие воспоминания важны для вас в актуальности лишь постольку, поскольку вы сейчас чувствуете: то, чего вы ожидали от отца, все еще должно быть выполнено, или ваши упреки за невыпол ценность этого все еще должны быть выражены. Одним словом, что ваши отношения с отцом все еше составляют про­блему, требующую внимания и разрешения. В противном случае ваша возня с прошлым — лишь притворное обращение к про­блемам, а на самом деле удобный способ их избегания.

Если вы не брюзжите но поводу прошлого, а, напротив, привязаны к нему как к «доброму старому времени» или «золо­тому детству», — это также может быть избеганием фрустраций\* в настоящем или даже отказом от радостей настоящего посред­ством сеитиментальничанья с прошлым.

Адлер, в отличие от Фрейда, поощрял в своих пациентах тенденции думать о буду щем. Он предлагал им размышлять о своем жизненном плане или проекте, о своих амбициях и при­тязаниях, о своей конечной цели. Такая процедура усили­вает обычную тенденцию пытаться быть — как это ни невоз­можно — па шаг впереди актуальности. Люди, живущие футу­ристически, никогда не встречаются с событиями, к которым они готовятся, не пожинают того, что сеют. Они репетируют самую незначительную встречу и оказываются неспособными действовать спонтанно, когда она происходит. Ситуации, к ко­торым они не могли подготовиться, приводят их в полное за­мешательство.

Если вы смотрите в будущее не с опасениями, а сквозь ро­зовые очки, — то почему? Не утешаете ли вы себя в какой-то фрустрации в настоящем посредством снов наяву, решений и обещаний на будущее? Оказывается ли ваша надежда на завтра средством отложить исполнение чего-то сегодня? Как вы хо­рошо знаете, будущее течение событий редко может быть пред­сказано с точностью. Не опираетесь ли вы на эту неопределен­ность, чтобы избежать вовлечения в то, что определенно — а именно, в настоящее? Или, может быть, это тайное средство разочаровать или наказать себя?

Здесь необходимо подчеркнуть, что наши эксперименты не имеют целью вызвать в вас новые подавления, усилить чувство

v Фрустрации (от лат. Frusiralio — обман, тщетное ожидание) — психическое со­стояние, вызнанное неуспехом в удовлетворении потребностей, желания

вины, заставить вас сжаться еще больше. Напротив, наша цель — расширить или, лучше сказать, повысить осознавание-замеча­ние того, что вы делаете и как вы э го делаете. Например, в этом эксперименте на чувство актуальности: какое недовольство, или благодарность, или раскаяние, или извинение в настоящем за­ставляют вас думать о будущем? Наш метод состоит не в том, чтобы подавлять это недовольство или притязание, но просто в том, чтобы вы заметили-осознали это: вот так, с точки зрения того, как вы сейчас структурированы, вы себя ведете. Осозна­вание-замечание может изменить эту структуру вместе с изме­нениями в вашем функционировании, и ваши ускользания в прошлое и будущее уменьшатся. Не читайте себе мораль по поводу эскапистских тенденций, не ругайте себя; просто опи­сывайте то, что происходит в терминах актуальности, — опи­сывайте то поведение, которое есть.

Отношения прошлого и будущего должны постоянно рас­сматриваться и пересматриваться в настоящем. Полезно для начала описывать сцену или ситуацию, в которой вы находи­тесь. Вы можете, например, вместо того, чтобы читать в метро, посмотреть вокруг себя и начать внутренний монолог: «В дан­ный момент я нахожусь в метро. Я еду в поезде. Сейчас вагон качается. Сейчас кто-то пробирается к выходу. Сейчас этот че­ловек смотрит на меня. Сейчас я занят тем, какое впечатление я на него произвожу». Осознавайте-замечайте две части экспе- римента: (I) употребление слова «сейчас» или его эквивален­тов в каждом предложении; (2) ваши сопротивления и их обна­ружение: например, вам стало скучно делать это, или возника­ет раздражение, или вы теряете чувство актуальности («усколь­заете»).

Теория этих двух частей! такова: в той мере, в какой ваше чувствование актуальности отделено от вашей! повседневной личности, попытка чувствовать актуальность будет вызывать тревожность, возможно маскирующуюся под усталость, ску­ку, беспокойство, раздражение, — и то, что в особенности вы­зывает тревожность, это то самое сопротивление, посредством которого вы прерываете полноту переживания вашего опыта, препятствуете этой полноте. Мы будем подробнее говорить об этом позже. В этом эксперименте мы заняты лишь тем, что­бы вы обнаружили актуальность такого рода сопротивлений тому, что на поверхности кажется «до глупости простой» про­цедурой.

Чаще всего вы не будете замечать перехода от контакта с окружающим к блуждающим мыслям о прошлом и будущем. Вы можете просто получить опыт обнаружения себя ускольз­нувшим или пробуждающимся от «сна наяву», или опасающим­ся потеряться в «мыслях», чтобы не проехать свою станцию.

Побочным продуктом этого эксперимента на чувствование реальности — употребления и значения слов «сейчас» и «здесь» — будет усиление чувства конкретности опыта и уяснение разницы между конкретным и абстрактным (обобщенным). Как непос­редственный конкретный опыт, так и абстрактное обобщение, классификация и т. п. — нормальные здоровые функции лич­ности, но это различные виды поведения. Путать их — значит рассматривать актуальные вещи и актуальных людей как сте­реотипы, как смутную и несущественную обстановку или как привидения, не существующие в реальности. Чувствование ак­туальности рассеивает подобную смутность, к чему мы еще вер­немся в следующих экспериментах.

Для так называемых интеллектуалов характерно преувели­чение роли абстрактного. О некоторых из них создается впе­чатление, будто то. что они говорят, возникает исключительно из других слов — книг, которые они прочли, лекций, которые они прослушали, дискуссий, в которых они участвовали, — без плоти и крови, без контакта с невербальным. Для таких людей попытка замечать-осознавать свой непосредственный опыт может быть трудной, требующей усиленной работы. Вот цитата из отчета студента: «Я проделывал первый эксперимент при­мерно около 15 минут. Возрастающее беспокойство заставило меня остановиться. Это был необычный опыт. Слово «сейчас» очень способствует возникновению чувства непосредственно­сти бытия; это вызвало во мне чувство страха, которое я могу описать только как очень глубокое дыхание с ощущением сдав­ливания груди. С другой стороны, непосредственный опыт был гораздо богаче, чем когда-либо прежде, я действительно видел вещи, которые окружают меня и на которые я раньше смотрел не видя. Я был в моей комнате, и когда я проделал экспери­мент, у меня возникло желание привести в порядок то, что было не в порядке. Как будто я увидел вещи в комнате в первый раз или после долгой отлучки. Вещи обладали собственной тожде­ственностью, стояли вокруг меня, но никоим образом не «про­текали» вместе со мной. В какой-то момент я попытался ус­кользнуть в абстрактные размышления.

Когда я вернулся к эксперименту во второй раз, то отметил возвращение того же чувства страха при постижении актуаль­ности того, что я — живой, а также тенденцию добавлять ква- лифицирование, классификации, пояснения и пр. к наблюда­емым объектам, в противовес сосредоточению на самом опыте акта смотрения и видения, что казалось утомительным и бес­покоящим.

В третий раз я попробовал экспериментировать в метро.

Опыт был богатым и глубоким. Чувство страха все еще остава-

«

лось, но было уже меньше, потому, что вокруг меня были дру­гие люди. Моя способность видеть казалась мне стократно уве­личенной. что доставляло мне огромное наслаждение. Через некоторое время я чувствовал себя играющим в прекрасную игру, но эта игра требовала большой энергии».

Восстановление полного чувствования актуальности — чрезвычайно впечатляющий опыт, продвигающий к самой сути дела. В клинических ситуациях пациенты восклицали: «Я чув­ствую себя парящим в воздухе!», «Я иду, действительно иду!», или «Это такое странное чувство — мир здесь, действительно здесь! И у меня есть глаза, настоящие глаза!». Но от нашего пер­вого эксперимента до такой полноты опыта — долгий путь.

а

**Эксперимент 2:** Ощущение противоположных сил

В предыдущем эксперименте мы спрашивали, с какими трудностями вы столкнулись, и назвали эти трудности «сопро­тивлениями». Теперь мы должны попробовать понять, кто или что сопротивляется. В качестве «ключа» к решению, который нетрудно проверить, подумайте, что будет происходить, если инструкции эксперимента по чувствованию актуальности пред­ложить здоровому ребенку. Он не увидит в них ничего стран­ного, искусственного или угрожающего его достоинству и, если он чувствует вас своим другом, то сразу начнет произносить много фраз, выражающих его «здесь и сейчас». В действитель­ности на определенной стадии речевого развития он произно­си! спонтанные монологи, дающие точный и немедленный от­чет о его целях и действиях. По сравнению с нашими его со­противления эксперименту на чувствование актуальности нич­тожны.

Может показаться, что исследование сопротивлений луч­ше начинать не с настоящего. Если бы мы могли понять, как приобрели их, это было бы каким- го указанием, как от них из­бавиться. По в данном эксперименте мы лишь делаем первый шаг к тому, чтобы понять, что сопротивления принадлежат нам, они наши, в той же мере, как и то, чему они сопротивляются. Это трудно, потому что язя этого нужно обнаружить, что мы

сами вмешиваемся в собственную деятельность; не замечая это-

\*

го, мы бросаемся в атаку против наших собственных усилий, интересов, возбуждения.

Рассмотрим представление о равновесии. Его суть состав­ляет представление об уравновешенности сил. Если нам нуж­но отмерить пять граммов вещества, мы кладем на весы кусо­чек металла, который, как нам известно, весит 5 г, а на другую чашу весов сыплем нужное вещество, пока обе чаши не будут висеть, уравновешивая друг друга, так что стрелка весов ока­жется точно на нуле. Тенденция одной чаши весов двигаться вниз уравновешивается равной и противоположной тенденци­ей другой чаши.

Кабина лифта имеет противовес, так что необходима лишь весьма незначительная сила мотора, чтобы привести его в дви­жение. Это иллюстрирует факт, что там, где большие силы на­ходятся в равновесии, достаточно применить лишь небольшую добавочную силу, чтобы произвести значительные изменения.

Движущееся тело не останавливается, пока не встречает противоположную силу, достаточную, чтобы воспрепятствовать его продвижению. Пуля, вылетевшая из ружья, не будет лететь до бесконечности, но, попав в ствол толстого дерева, она оста­новится быстрее, чем если на ее пути окажется тюк ваты.

Перейдем от этих простых равновесий к таким, которые требуют постоянного восстановления уравновешивающей

силы. Весь жизненный процесс организма требует постоянно­го восстановления равновесия. Рассмотрим для примера езду на велосипеде. Для начинающего это невозможная борьба.

I

Пошатнувшись слишком далеко в одну сторону он не умеет адекватно компенсировать это, перенеся вес в другую сторону, или, наоборот, поворачивает в другую сторону слишком силь­но и падает либо в ту. либо в другую сторону. Если, несмотря на падения и ушибы, он продолжает попытки, то научается при­спосабливаться; сначала его приспособление очень неустойчи­во, со временем оно становится автоматическим. Но он не до­стигает статического равновесия на велосипеде. Напротив, он обретает опыт выправления неравновесия, прежде чем оно зай­дет слишком далеко; и это не только не обременительно, а со­ставляет значительную часть удовольствия от езды.

Чтобы обрести и поддерживать здоровое равновесие в своей деятельности, человек должен, как искусный ездок на велоси­педе, оценивать и компенсировать различие в своих ситуациях, как они приходят к нему. Они могут быть едва заметными или настолько поразительными, что их невозможно не заметить. Однако, чтобы вообще что-нибудь заметить, нужно выделить это из общего фона. Это должно отличаться от фона так, чтобы мож­но было сказать: «Это другое дело». Если на совершенно белую поверхность вы наносите белое пятно, это незаметно, потому что не создает различия. Черное же пятно создаст максимальный контраст, и черное будет выглядеть чернее, а белое — белее, чем если бы мы смотрели на них отдельно друг от друга.

Многие феномены не могли бы существовать, если бы не существовали их противоположности. Если бы день нельзя было отличить от ночи, не было бы ни дня, ни ночи и не было бы таких слов.

Итак, в качестве первого шага в эксперименте:

Придумайте несколько пар противоположностей, в которых каждый член не может существовать без реального или под­разумеваемого существования другого.

Вы можете оказаться разочарованы количеством таких пар, которые вам удалось придумать. Некоторые из них, как вы по­чувствуете, не являются реальными противоположностями, а другие оказываются противоположностями только в специфи­ческом контексте. В других парах вы можете найти дополни­тельные феномены, занимающие промежуточное положение. Например, в паре «начало—конец» промежуточное положение займет «середина». «Прошлое—будущее» имеет промежуточное «настоящее». «Желание—отвращение» — «индифферентность» (равнодушие). Средний термин в таких парах особенно инте­ресен. Он часто составляет нейтральную, нулевую, индиффе­рентную точку в каком -то измерении или континууме. На гра­дуированной прямой числа уменьшаются, пока не достигается ноль, потом они вновь возрастают, но уже как отрицательные. На переключателях многих устройств есть крайние позиции, обозначенные «вперед» и «назад», и среднее положение, в ко­тором, хотя мотор работает, устройство остается в покое, рабо­тает « вход о ету ю».

Пилот самолета, ба зирующегося на корабле, должен суметь взлететь с короткого пробега. Если ему в конце дорожки не уда­стся достичь скорости, достаточной, чтобы удержать машину в воздухе, она просто упадет в воду. Чтобы уменьшить риск, пи­лот сначала «разогревает» машину, причем все тормоза удержи­вают ее на месте. Затем, когда мотор вращает пропеллер с такой скоростью, что самолет вибрирует, бьется, напрягает тормоза до предела, он внезапно отпускает их и взлетает в воздух. До этого момента пилот, если бы он отождествлял себя с самоле­том, мог передать ощущение противоположных сил словами: «Я чувствую огромное желание взлететь, но такую же и проти­воположно направленную тенденцию податься назад. Если бы эго состояние продолжалось долго, оно разорвало бы меня на куски». Разумеется, весь маневр был бы совершенно бессмыс­ленным, если бы в нем не было ясного намерения, когда наста­нет нужный момент, отпустить тормоза и взлететь.

Заметьте разницу между «холостым ходом» в нейтральном положении, где сила не прикладывается ни в направлении впе­ред, нив направлении назад, и устремлением вперед с удержи­ванием на тормозах. Первая — ситуация «покоя», «отдыха»; вто­рая — предельного конфликта. В рассмотренном случае само­лета оппозиция не «вперед-назад», а «движение-неподвиж-

ность». Механическим примером оппозиции «вперед-назад» может быть ситуация, когда паром, слишком разогнавшись пе­ред пристанью, запускает моторы в противоположном направ­лении, чтобы замедлить движение вперед по инерции.

« Творческое предсостояние» — это пребывание в нейтраль­ной точке континуума, в равновесии, но с осведомленностью- осознаванием и заинтересованностью в потенциальной ситуа­ции, простирающейся в обоих направлениях. Это расположе­ние к действию, без предначертанной направленности действия в ту или иную сторону.

Однако вернемся к нашей проблеме. Какое все это имеет отношение к сопротивлению? Ситуации, в которых вы встреча­ете препятствия в выполнении наших заданий, которые вы сами для себя приняли, — это конфликтные ситуации. Более того, это конфликт между, одной частью вашей личности и другом ее же частью. Одну часть — ту, которая принимает задание и стремит­ся его выполнить, — вы осознаете. Другую часть, сопротивляю­щуюся, вы не осознаете, не знаете, не замечаете. В той мере, в какой вы боретесь с сопротивлениями, они кажутся не вашим собственным созданием, а чем-то навязанным вам извне.

Если бы в этих экспериментах вы выполняли что-то похо­жее на свои обычные дела, это не привело бы вас к конфликту с собой, потому что в этих ситуациях вы хорошо знаете, как из­бежать конфликта. Но предлагаемая вам работа специально организована так, чтобы причинить вам беспокойство, нару­шить ваш покой. Она направлена на то, чтобы вы заметили- осознали конфликты в своей собственной личности. Если бы дело сводилось только к этому, вы имели бы все основания об­винить нас в злонамеренности. Но наше намерение таково: показать вам, как, правильно действуя, можно вызвать сопро­тивление (re-sisteme) из неосознавания и превратить его в цен­ного помощника (as-sisteme). Сопротивляющаяся часть вашей личности обладает жизненной силой и многими прекрасными качествами; так чго, хотя ре-интеграция отторгнутой части — долгая и тяжелая работа, но можно ли допустить постоянную утерю частей своей личности? К счастью, уже на довольно ран­них стадиях работы возникает чувство, что вы возвращаете себе запас энергии.

В этих теоретических замечаниях мы разделили вас, как

\*

личность, на два враждующих лагеря. Если у вас это вызывает недоверие, мы увеличим его еще больше, предложив принять как свой собственный конфликт между этими частями.

Как можно обрести чувствование противоположных фак­торов в своем поведении? Но разве, размышляя по намечен­ным линиям, мы уже не догадались, что желания и склонности сопротивляющегося, которого вы столь мало замечаете-осоз- наете, должны быть противоположными тем, которые вы, как вы полагаете, привносите в выполнение задания? И не следует ли из этого, что вы можете составить какое-то представление о том, как выглядят вещи для сопротивляющегося, если вы по­пробуете вообразить прямо противоположное тому, что вы как осознающая личность считаете реальным? Если вам кажется, что стоит попробовать, проделайте следующее.

Рассмотрите какую-нибудь повседневную жизненную ситу­ацию, какие-нибудь объекты или как будто они яв­

ляют собой прямую противоположность тому, за что вы их обычно принимаете. Вообразите себя в ситуации, противо­положной вашей собственной, в которой вы обладаете склон­ностями и желаниями, точно противоположными вашим обычным. Рассмотрите объекты, образы и мысли, как будто их функции или значения противоположны тому, чем вы их обычно считаете. Сталкивая их таким образом, воздержи­тесь от своих обычных оценок, что хорошо и что плохо, что желательно и что противно, что осмысленно и что глупо, что возможно и что невозможно. Стойте между противополож­ностями — точнее, над ними — в нулевой точке, заинтересо­ванно к обеим сторонам операции, но не отдавайте предпоч­тение ни одной.

Польза, которая может быть извлечена из умения видеть вещи наоборот и быть беспристрастно заинтересованным в про­тивоположностях, состоит в развитии способности находить собственные оценки.

Психоанализ принес много перемен. То, что привыкли счи­тать хорошим, — например запрет на сексуальность — теперь

считается плохим. То, что раньше отрицалось, теперь принима­ется. Когда пациенты приходили к Фрейду, скрывая что-то, он понуждал их открывать это. Обнаружив, что сны являются но­выми синтетическими единствами, он занялся иханализом, скла­дывая на отдельные элементы. Если все это надо оценивать как хорошее, каким критерием нужно пользоваться? Откуда паци­ент может знать, что оценка запрета на сексуальность, данная его аналитиком, лучше, чем его собственная? Аналитик исполь­зует знание и авторитет, чтобы навязать свою оценку, при этом развенчивая противоположную оценку пациента и представляя ее как сопротивление, негативный перенос или иррациональную совесть; при этом он может, убедив пациента, что тот неправ, навязать ему новую мораль, противоположную предыдущей!

Но если вместо этого обнаружить внутри собственной лич­ности актуальное столкновение противоположных оценок, — не будучи ни сбитым с толку, ни принуждаемым, — тогда, вме­сто того, чтобы чувствовать себя, как всегда, судимым, пациент начнет чувствовать себя (как станет яснее дальше) тем, что есть на самом деле — личностью, в действительности осуществляю­щей суд и выносящей суждение.

Выполняйте эксперимент на обращение в противополож­ность как игру. Не смущайтесь комическими или трагически­ми аспектами получившейся ситуации. Как замечал еще Со­крат, комическое и трагическое близки друг другу; одно и то же событие с разных точек зрения может быть и комическим, и трагическим. Неудачи ребенка или подростка комичны для взрослого («он выглядит таким забавным, когда плачет», «он страдает от своей кукольной любви»). Беды взрослых комичны для богов. Изменяйте места на минутку!

Обращайте такие детали, как «с1» и «Ь» написанной строч­ке, или переверните «d», чтобы получилось «q». Переставляйте буквы так, чтобы изменялись значения. Попробуйте читать сло­ва наоборот. Неспособность замечать подобные обращения — одна из основных трудностей овладения чтением и зеркальным письмом у некоторых детей.

Представьте себе движения вокруг вас в обращении, как в

«кино наоборот», когда прыгун легко спрыгивает с трампли-

на в воду ;;а потом так же грациозно выпрыгивает из воды на трамплин.

Обратите функции. При каких обстоятельствах на стуле можно есть, а на столе — сидеть?Астроном смотрит в те­лескоп на Луну; что если с Луны кто-то смотрит на него 'г Представьте себе потолок полом, переверните стены. Пере­верните картины вверх ногами. Представьте себе подводные лодки и рыб, летающих в воздухе. Дайте волю «шизофрени­ческим» возможностям своего воображения: большинство из них не более странны, чем общепринятое предположение, что люди и общество в целом всегда ведут себя разумно.

Фрейд сделал важное наблюдение, сказав, что если мы ви­дим людей, стоящих на головах, мы должны перевернуть их и поставить на ноги. Возьмите, например, чрезвычайно распро­страненное обращение, когда «желание быть любимым» при­нимается за «любовь». Невротик утверждает, что он полон люб­ви и доброты, но выясняется, что все, что он делает для люби­мого, происходит из страха быть отвергнутым. Точно так же мы часто испытываем к «близким друзьям» чувства неприязни и враждебности. Может быть, вы замечали (в других), что все сверхкомпенсации являются обращением первоначальной ген денции? Принудительная скромность скрывает жадность, за развязностью прячется смущение.

Представьте себе, что было бы, earn бы вы не встали с по­стели сегодня утром. Что случилось бы в определенной ситу­ации, если бы однажды вы сказали «нет» вместо «да» ? Что если бы вы были на 4 дюйма (около 10см) выше? Или весши на 20 фунтов меньше? Если бы вы бьии женщиной, а не мужчи­ной, или наоборот ?

Каждый кредит — одновременно дебет, передача откуда-то. Природа хорошо ведет свои бухгалтерские книги. Любое при­бавление — где-то вычитание. Пища, которую мы извлекаем из почвы, истощает почву; не замечая этого очевидного обра­щения, человек породил пустыни. Итак, вспомните что-нибудь, что вы получили, и подумайте, откуда оно было взято. Что, если

бы вы этого не получили? А что, если бы вы получили что-то, чего вам недосталось?

Реакции на этот эксперимент распадаются, грубо говоря, на два класса. Для большинства — это освобождение от «сми­рительной рубашки» первого эксперимента и случай «приме­нить воображение». Для других — глупое «перемалывание того, о чем вы все время знаете, что это не так», или угроза испытан- ной политике «не будить спящего льва».

Вот один отчет: «...В конце концов, мои мнения были ужа­сающе бесформенными в течение многих лет; я чувствовал себя совершенно потерянным. Набравшись опыта, я научился иметь собственное мнение и наконец-то начал ощущать какое-то на­правление. Можно сказать, что я стал «ограниченным», «с узким кругозором». Пусть так! Это лучше, чем чувствовать себя амебой. Важнее взвешивать правильность решений, которые ты принимаешь, чем находиться в состоянии постоянного анали­за. Что правильно и точно? Очевидно, то, что принимается за вполне разумное обществом, общим мнением. Обладает ли об­щество монополией на правду? Может быть, и нет, но вы не можете публично слишком радикально отойти от общеприня­того. Иначе в конце концов, несмотря на переполненность больниц и нехватку фондов, вы можете оказаться в лечебни­це».

t

Можно попытаться найти предпосылки, лежащие за подоб­ными утверждениями. В конце концов имеется в виду, что луч­ше старательно придерживаться принятого поведения, чем быть упрятанным в психбольницу. Разумеется, эксцентричное по­ведение может привести за решетку, и мысль есть форма пове­дения. По можно ли считать, что предложенный эксперимент приводит вас на опасную грань?

Не приходится ли предполагать, что мы видим человека, которому нужно мобилизовать страшных полицейских, чтобы вести себя в пределах дозволенного?

Некоторые участники опыта сами создали себе трудности, требуя от себя нахождения буквальных и детальных противо­положностей чему-либо. Например: «Я печатаю на машинке. Что противоположно этому? Я затрудняюсь ответить. Что про­тивоположно печатанию на машинке? Непечатание? Но это

всего лишь отрицание. Я пытаюсь противопоставить печатанию на машинке различные ситуации, но все не подходит. Разве греб­ля на байдарке противоположна печатанию? Или дирижирова­ние оркестром? Это, конечно, не печатание, но ведь и не про­тивоположность.

Вряд ли для каждой высокоорганизованной деятельности или структуры можно найти, оглядываясь вокруг себя, другую деятельность или структуру, в точности противоположную. Но если вернуться к печатанию на машинке, то посмотрим, что вы делаете. Вы помещаете слова на бумагу. Что противоположно этому? Вы «забираете» их — то есть стираете. Или, посмотрим, что вы печатаете. Допустим, вы печатаете письмо, в котором соглашаетесь выполнить какую-то работу. Что противополож­но этому? Письмо с отказом. Или — сдвигая контекст еще раз, — противоположным печатанию можно было бы найти кого-то, кто сделает это за вас. Мы скоро вернемся к тому, что значимость оппозиций зависит от соответствующего контекста.

Некоторым кажется верхом абсурда, что перевертывание букв или перемена их местами может представлять собой про­блему для кого-нибудь, но вот отчет: «Начав переворачивать буквы, я нашел, что это вызывает во мне беспокойство. Подоб­ную реакцию вызывает у меня сиена, когда я вижу человека, открывающего канистру или пачку сигарет, повернутых вверх дном. Для меня вещи должны быть точно такими, какими они должны быть, — то есть правильными. Я не могу заснуть, если мне кажется, что в кабинете открыт ящик стола или что не за­перта дверь туалета. Э го значит, что что-то не в порядке, этого не должно быть».

Другой студент столкнулся с еще большим беспокойством при игре с буквами: «Когда я начал переворачивать буквы, это заставило меня нервничать. Сердце стало биться сильнее, а глаза начали увлажняться. Поскольку я смотрел на слова, напечатан­ные на странице, пытаясь представить себе, как они будут выг­лядеть при подменах, я подумал, что просто перенапрягаю зре­ние. Я попробовал писать слова наоборот и смотреть на них. Но при этом мои глаза стали так слезиться, что я не смог смот­реть на эти слова! Это сумасшествие! Что вы делаете с нами эти­ми экспериментами?!».

«Творческое предсостояние» не следует смешивать с хро­нической нерешительностью; это фаза ориентирования в раз­личных возможностях и актуальностях или даже — после оп­робования определенного плана действий, который оказался неудачным, — возвращение в нулевую точку, чтобы вновь со­риентироваться в других возможностях. Один студент отметил: «Стремление видеть обе стороны в конце концов приводит к отчуждению от реальности». Может быть, он имеет в виду си­туацию, когда один аргумент противопоставляется другому как оправдание бездействия; если так, мы согласимся, что эти ве­дет к «отчужденности от реальности». Но мы сказали бы, что здесыютребность быть отчужденным вызывает и поддержива­ет такую стратегию, а не наоборот.

Один студент рассказывает о попытке обращать в противо­положность важную для него жизненную ситуацию: «Реальная ситуация такова. Моя возлюбленная скоро возвращается до­мой после девятимесячного путешествия по Европе; когда она вернется, мы должны пожениться. Я жду этого, сгорая от не­терпения. Теперь, если я представляю себе противоположные «желания и наклонности», я могу прийти к чему-нибудь вроде такого: я не хочу чтобы она возвращалась; я не люблю ее; я с большим удовольствием крутился бы с новыми девочками еще несколько лет. Теперь, написав это, я замечаю, что в последнем есть доля правды. Это заставляет меня критически отнестись к тому, что вы говорили о числах, алгебраически сходящихся к нулю или начинающих увеличиваться от нуля в отрицательном направлении. Ни одна сторона не является полностью пози­тивной или полностью негативной, поэтому то, что вы говори­те, ведет не туда... Может быть, это относится только ко мне».

Этот отрывок иллюстрирует несколько моментов. Сначала утверждается официальная позиция молодого человека отно­сительно приближающейся свадьбы; он совершенно убежден в своем желании этого. Далее, в процессе печатания утвержде­ний, выражающих противоположную ситуацию, он обнаружи­вает, что у него есть и противоречащие этому чувства, которых он раньше в себе не подозревал. Нетрудно догадаться, что он начинает сердиться на нас за то, что мы привели его к этому непрошенному видению, — и сразу же начинает нападать на

одно из наших утверждений. Наконец, выразив свою агрессию соответствующим образом, — то есть непосредственно тем, кто вызвал ее в нем, — он чувствует, что ситуация разрядилась, и он может в конце концов признать, что его возражения имеют в высшей степени личный характер.

Другой человек, готовящийся стать отцом, обнаружил в экспериментальном обращении, что маленький «кредит», ко­торого от ждет, принесет и некоторые «дебеты»: «Мы с женой создаем семью, и я с большой радостью ожидаю появления ре­бенка. Чтобы вообразить ситуацию, в которой меня не радова­ла бы такая перспектива, я стал размышлять — и удивился, как быстро это стало приходить мне в голову! — о потере свободы, беспокойстве по ночам, медицинских расходах и других воз­можных неудобствах. Я действительно понял правдивость вы­ражения «Нет кредита без дебета».

Некоторые обращения похожи на кошмары. Студент био­логического факультета рассказывает: «Не я препарирую заро­дыш свиньи; теперь она препарирует меня!». Если вы рассмот­рите свои сны, то обнаружите, что многое можно осмыслить, если понимать в обращенном виде, как спонтанный «экспери­мент». Во сне сопротивление имеет возможность выразить себя более открыто, но оно пользуется языком, который вы. про­снувшись, в значительной степени не понимаете.

Сны наяву — тоже спонтанные «эксперименты» обраще­ния, и их значение обычно более понятно. То, о чем мы фанта­зируем, обычно является обращением фрустрации в настоящем. Потеряв деньги, мы представляем выигрыш на скачках. Если нас обманули, мы купаемся в мечтах о мести. Если мы чувству­ем себя ничтожествами, наши дневные фантазии бросают мир к нашим ногам. В дневных грезах нет ничего вредного, если они не вытесняют «реальной жизни». Если из дневных грез вы можете понять, в каких областях чувствуете себя фрустрирован- ными, то можете лучше осознать направление своих потребно­стей.

Если, например, вы грезите о романе с кинозвездой, это может указывать не на то, что вам нужна кинозвезда, но на то, что, может быть, стоит углубить и расширить знакомство с де­вушкой из соседнего подъезда. Если вы грезите, что стали зна­менитым писателем, возможно, что вы обладаете скрытым та­лантом в этой области, который можно попробовать развить. Если вы будете практически следовать указаниям дневных грез, результат, хотя и не столь грандиозный, как сама фантазия, может быть гораздо более адекватным при реализации своих подл ин ных потребностей.

Студентка сообщает об обращении ситуаций, в которых она сердилась на людей: «Некоторые из них заставили меня гром­ко рассмеяться. Это было облегчением, как будто теперь у меня с ними было все в порядке».

Некоторые сообщают о возникающем беспокойстве при попытке вообразить ненависть к тем, кого они любят. Другие не могут представить себе такой возможности. Один молодой человек, попытавшийся представить себе, что он ненавидит свою жену, заметил: «Возможно, это форма «ускользания от эксперимента», но, в конце концов, мы женаты меньше года!».

Есть обращения, которые особенно часто вызывают бло­кирование и «пробелы». Одно из них — попытка представить себя человеком другого пола. Другое, которое стоит попробо­вать, — попытка поменяться ролями со своими родителями. Студентка, которая пыталась сделать это вместе со своей мате­рью, рассказывает, что эксперимент на обращение шел гладко, каждая из них предлаг&аа различные ситуации, пока мать не предложила обращения отношений «мать—дочь». «В этот мо­мент, — рассказывает студентка, — мое воображение совершен­но иссякло».

Некоторые участники эксперимента воображают ситуации столь живо, что чувствуют начало того, что было бы соответ­ствующим внешним поведением: «Я работала официанткой прошлым летом. В эксперименте я представила себя официан­ткой, севшей за стол, в то время как посетителю следовало об­служивать меня. Хотя я отдавала себе отчет в том, что это вооб­ражаемая ситуация, я почувствовала, что мускулы моих ног на-

й

пряглись в противодействии импульсу вскочить и исправить эту ситуацию».

Рассмотрим теперь внимательнее, что вы делаете, когда трактуете две ситуации как противоположные. Осознавая или нет, вы помещаете их в некоторый контекст, который включает

обе ситуации. Приобретя некоторый опыт таких обращений, постарайтесь делать противопоставления более точными, про­думывая точный контекст. Например, «свежий» противопостав­лен «тухлому» — в контексте «яиц», но «свежий» противопос­тавлен «умеренному» — в контексте «ветер». Создание точного контекста улучшит вашу ориентацию. Вы начинаете без специ­ального усилия замечать связи, которые раньше приходилось искать. Что еще важнее, сами контрасты начнут выявляться как функциональные отношения между противоположностями, то есть начнут как бы порождать собственное объяснение. Напри­мер, зеркальные образы могут быть поняты в своем подмене правого левым в связи с природой отражения, в то время как обращение в фотокамере меняет правое с левым и верх с низом в связи с механизмом действия линзы.

Обратите внимание, как качество ситуации — отталкиваю­щей или привлекательной, счастливой или трагической — за­висит от контекста. Если мысль о потере чего-то, что вам при­надлежало, вызывает огорчение, попробуйте придумать кого- нибудь — скажем, вашего врага, который радуется этой вашей потере.

Еще раз обращаем ваше внимание на одну из целей экспе­римента: обнаружить обстоятельства или людей, или что-тоеще, что затрудняет для вас даже в фантазии совершать обращения. Где вы обнаруживаете введение в действие сопротивлений ва­шей собственной свободной деятельности? Вы любите своих родителей? Вообразите, в каких обстоятельствах вы ненавиде­ли бы их. Ваш приятель задирает вас? Вообразите, что вы зади­раете его. Можете ли вы сделать это? Заметьте момент, когда тревожность, страх или отвращение выходят на передний план и заставляют вас уклониться от продолжения эксперимента.

Чаще всего наши «очевидные» предпочтения и «естествен­ный» взгляд на вещи просто унаследованы. Они становятся рутинно «правильными», потому что мы удерживаемся оттого, чтобы даже представить себе нечто противоположное. Когда людям не хватает воображения, это всегда объясняется тем, что они боятся даже поиграть в возможность чего-то иного, неже­ли «факты», за которые они так отчаянно цепляются. Способ­ность обретать и поддерживать непредвзятый интерес к вооб­ражаемым противоположностям, сколь бы абсурдной ни каза­лась одна из сторон, существенна для всякого творческого ре­шения проблем.

Это совершенно очевидно в поведении политических партий в «демократическом» обществе по отношению к какой- либо национальной проблеме. Поскольку позиция каждой партии поддерживается большой частью населения, мааоверо- ятно, чтобы полная правота поданному вопросу при над пежал а одной из сторон. Ни одно из предлагаемых «решений» не ока­зывается творческим разрешением проблемы, в котором не потеряно ничего ценного. Между тем каждая партия настоль­ко вовлечена в необходимость набирать голоса и в другие обя­зательства, что не может быть беспристрастно заинтересован­ной, не может видеть противоположное в его точном контек­сте, не может менять контекст. Это почти наверняка означает, что существуют соображения престижа и экономические ин­тересы, которые не допускаются на передний план осознава­ния и осведомленности.

**Эксперимент 3: *Внимание и сосредоточение***

Два предыдущих эксперимента были противоположными. Стараясь усилить чувство актуальности, мы сужали интерес до «здесь и сейчас»; успех в обретении чувствования противопо­ложных сил в своей личности зависел, наоборот, от расшире­ния перспективы за пределы привычных интерпретаций и оце­нок. Но оба эксперимента преследовали одну и ту же цель: по­мочь вам осознать сопротивления (пробелы, негативные эмо­ции и другие трудности поведения), с которыми вы сталкива­лись при серьезной попытке выполнить эксперимент.

Не стоит расстраиваться, если эти сопротивления были на­столько сильными, что делали вас беспомощными и неадек­ватными при выполнении заданий. Сталкиваясь с затруднени­ями или пустотой, вы, может быть, говорили: «Это потому, что

я не могу сосредоточиться». Мы согласимся с этим, — но не в

■

обычном смысле. Неспособность сосредоточиться происходит из того, что вы годами учились припирать к стенке части своей личности, как если бы иначе они набросились на вас и сожра­ли. Когда теперь эти части нужны для чего-то, что вы пытае­тесь сделать, вы не можете подозвать их движением пальца. Советы «собраться» не помогают. Не более выполним совет психоаналитика: «Расслабьтесь, не подвергайте цензуре, вспом­ните детали вашего детства». Такие вещи могут быть сделаны по произвольному решению разве что весьма поверхностно!

Но может быть сделано то, что вы начали делать в этих эк­спериментах: обретение осознавания-замечания своих усилий и реакции и «творческого предсостояния» по отношению к ним.

Прежде всего давайте различать то, что принято называть сосредоточением, и подлинно здоровое, органичное сосредо­точение. В нашем обществе сосредоточение рассматривается как произвольное, требующее энергии, принудительное уси­лие — что-то, что вы заставляете себя сделать. Этого и следует ожидать, когда люди невротически приказывают себе, принуж­дают себя, овладевают собой, побеждают себя. С другой сторо­ны, здоровое, органичное сосредоточение обычно вообще не называют сосредоточением; в тех редких случаях, когда оно возникает, его называют привлечением, интересом, очаровани­ем или вовлечением.

I \*

Понаблюдайте за играми детей. Вы увидите, что дети со­средоточиваются на том, что они делают, до такой степени, что их внимание очень трудно отвлечь. Вы увидите также, что они волнуются из-за того, что делают. Эти два фактора — внимание к объекту или деятельности и волнение по поводу удовлетворе­ния потребности, интереса или желания посредством объекта внимания — являются субстанцией здорового сосредоточения.

В произвольном сосредоточении мы напрягаем свое вни­мание, если чувствуем, что «должны» это делать, тем самым отвлекая внимание от наших нужд или интересов. В спонтан­ном сосредоточении то, к чему мы внимательны, само привле­кает к себе и охватывает весь объем нашего интереса в данный момент. Если мы «должны» выполнять определенное задание, то хорошо, если произвольное сосредоточение может превра­титься в спонтанное и свободно привлечь все большее и боль­шее количество наших сил, пока задание не будет выполнено.

Там, где личность разделена по отношению к данной ситуа­ции, так что часть ее, предпринимающая попытку выполнить

задание, противостоит саботирующей и сопротивляющейся ча­сти, силы не могут свободно направиться на объект внимания, потому что часть их реально фиксирована на чем-то еще — воз­можно, именно на том. чтобы вмешиваться и не допускать вы­полнения «выбранного» задания, Чакое вмешательство произ­вольно сосредоточивающийся человек испытывает как «отвле­чение». При этом он вынужден использовать часть имеющейся в его произвольном распоряжении энергии,, чтобы свести к ми­нимуму разрушительное влияние отвлечения. Посмотрите вни­мательно, что происходит с общей энергией организма. Она те­перь разделилась уже на три части: часть занимается заданием, другая вовлечена в сопротивление и третья часть борется с со­противлением. Посмотрите также, что для произвольно сосре­доточивающегося человека составляет «отвлечение»; для сопро­тивляющейся части это «привлечение» к чему-то: чему-то ино­му, нежели задание, или к борьбе, а не выполнению задания. Чем больше общей энергии вовлекается в битву против «привлекаю­щего отвлечения», тем меньше ее остается для продолжения про­извольно взятой работы и тем больше возрастает раздражение, пока человек либо не бросает задание, либо не взрывается.

Иными словами, когда человек принуждает себя относить­ся с вниманием к тому что само по себе не привлекает интере­са, возрастающее волнение направляется не на «выбранный» объект внимания, а на борьбу с «отвлечением», которое реаль­но разжигает интерес. (Когда это возрастающее волнение на­конец взрывается как гнев, он часто направляется на кого-то, кто подвернется под руку, как будто он отвлекал.) Между тем, по мере того как все больше возбуждения (волнения) и внима­ния занято появлением помехи, то, на чем человек произволь­но концентрируется, все больше лишается интереса. В конце концов оно становится скучным.

Таким образом, скука возникает тогда, когда внимание про­извольно уделяется чему-то, что лишено интереса. При этом то, что могло бы быть интересным, эффективно блокируется. В результате появляется утомление и, может быть, транс. Внима­ние ускользает от скучной ситуации в грезы.

Признаком спонтанного внимания и сосредоточения яв­ляется прогрессивное формирование фигуры/фона, будь то в

ситуации восприятия, воображения, вспоминания или прак­тической деятельности. Если присутствующие внимание и вол­нение (возбуждение) работают вместе, объект внимания стано­вится все более и более цельной, яркой и определенной фигу­рой на все более и более пустом, незамечаемом, неинтересном фоне. Такое формирование цельной фигуры на пустом фоне называется «хорошим гештальтом».

Но гештальт-психологи в целом недостаточно заинтересо­вались значением фона. Фон — это все, что постепенно исче­зает из внимания в ситуации опыта. То, что включено в фигуру, и то, что включено в фон, не остается постоянным, статичным, оно меняется в процессе динамического развития.

Рассмотрим простое восприятие визуальной формы, напри­мер квадрата, нарисованного на доске. Когда квадрат становится определенным и ярким, «все исключенное» включает в себя доску, комнату, собственное тело воспринимающего, все ощу­щения, кроме этого данного видения, и всякий интерес, кроме этого сиюминутного интереса к квадрату. Для того чтобы геш­тальт был единым и ярким, «хорошим» гештальтом, весь этот разнообразный фон должен постепенно становиться пустым и непривлекательным. Яркость и ясность фигуры — это энергия «возбуждения-при-видении-квадрата», свободно выделяюще­гося из пустеющего фона.

Можно представить себе довольно грубую аналогию тако­го рода. Рассеянное внимание в начале процесса образования «фигура/фоп» можно уподобить свету, который через опреде­ленный кусок стекла освещает сравнительно большую площадь. Все части этой плошади освещены одинаково. Затем предста­вим себе, что наше оконное стекло постепенно превращается в линзу; освещенность площади в целом уменьшается, зато пят­но, на котором линза фокусирует свет, становится ярче. Не тре­буется большег о количества энергии (то есть световых единиц), но лучи все более собираются от периферии к яркому пятну и интенсифицируют его энергию. В этой аналогии не хватает того, что давало бы линзе основание выбрать именно это определен­ное место для фокусирования лучей. В ситуации организм среда таким основанием является значимость объектов среды для потребностей организма, что и определяет процесс образова­ния фигуры/фона. В этом отношении наш пример квадрата на доске тривиален, если только не придумать особых обстоя­тельств. Мы привели его лишь для того, чтобы показать, что процесс образования фигуры/фона не должен обязательно быть связан с чем-то необычным или драматическим.

Все сказанное о формировании гештальта мы предлагаем вам проверить на практике следующим образом.

На некоторое время обратите внимание на какой-нибудь ви­зуальный объект, например стул. Глядя на заметьте, как он проясняется, вырисовывается на мутнеющем фоне окру­жающего пространства и объектов. Затем обратитесь к какому-нибудь соседнему визуальному объекту и понаблюдай­те, как он, в свою очередь, «опустошает» фон.

Точно так же вслушайтесь в какой-нибудь звук в вашем ок­ружении и заметьте, как другие звуки отходят в фон. Нако­нец. «прислушайтесь» к какому-нибудь телесному ощущению, вроде внезапной боли («колет») или зуда, и заметьте, как и здесь остальные телесные ощущения отступают на задний *план.*

Динамика свободного протекания отношений между фи­гурой и фоном может быть, по-видимому, нарушена одним из двух путей: а) фигура может быть слишком зафиксирована во внимании, так что новый интерес не допускается в нее из фона (как раз то, что происходит в насильственно-произвольном внимании), или .6) фон может содержать точки сильного при­влечения, которые не могут быть лишены интереса, и при этом они либо будут действительно отвлекать, либо должны быть подавляемы. Давайте проанализируем каждьш из этих случаев отдельно.

а) Пристально смотрите на какую-нибудь фигуру, стремясь смотреть только на нее и ни на что другое. Вы заметите, что скоро она станет неясной и ваше внимание начнет рас­сеиваться. С другой стороны, если вы дадите своему взгляду «играть» с фигурой, все время возвращаясь к ней от различ­ных фрагментов фона, фигура благодаря этим последователь-

ным дифференциациям объединится, станет яснее лучше аидимои.

Объект становится неясным как при «уставившемся» взгля­де, так и в том случае, если он привлек внимание грубым воз­буждением рецептора — вроде воя сирены. «Утомление» воз­никает в таком случае не из-за физического раздражения, а из- за существенного недостатка интереса — невозможности при­влечь что-то еще в фигуру из фона. Если композитору нужно удерживать длительное фортиссимо оркестра (громче, чем вой сирены), он удерживает внимание изменениями тембров, гар­моний и пр. Точно так же, спонтанно рассматривая картину или скульптуру, мы даем своему взгляду двигаться по ней и вокруг нее. Если мы не разрешим себе свободную смену и игру рас­смотрения, осознавание будет притупляться. В произвольном сосредоточении, если оно не превращается в спонтанное, воз­никает утомление, ускользание; это, так сказать, «глазение» вместо смотрения.

Во время войны многие летчики жаловались на головную боль после ночных приземлений. Это объяснялось именно при­стальным взглядом. Когда мы посоветовали им разрешить себе мелкие движения глаз, взгляды туда и сюда вокруг посадочной полосы — то есть освобождение себя от «пристального глазе­ния», — головной боли не было, а видение становилось более острым.

Если заставлять себя «глазеть» до момента полного исчез­новения фигуры/фона, в результате можно получить полное исчезновение осознавания, то есть гипнотический транс.

б) Противоположная трудность в свободном формирова­нии фигуры/фона состоит в невозможности опустошить фон, в результате чего фигура не может быть целостной. Пределом этого является опыт хаоса. Воспринимать окружающее как хаос нелегко, потому что для практической жизни мы должны все­гда обнаруживать дифференцированные единства — гешталь­ты. Возможно, такой опыт хаоса вы получаете, глядя на неко­торые работы современных художников, которые — с точки зрения привычных мерок не обеспечивают точек «прикреп­ления» внимания. Вы при этом ускользаете от хаотического чувства, находя подобное произведение болезненным или смешным. Нижеследующий эксперимент поможет вам усвоить такой опыт со свободно текущим вниманием и принятием, так что впоследствии значение и подобных произведений искусст­ва сможет само развиваться в вас, не отвергаемое привязанно­стью к традиционным представлениям.

Выберите неспокойную ситуацию, например ожидание кого- либо или ожидание автобуса на остановке. Позвольте себе свободно видеть и слышать фигуры и фоны в окружающем, как в предыдущем эксперименте, то есть свободно переходя от одного к другому. Вы заметите, что возбуждение (волне­ние), вовлеченное в продолжающуюся ситуацию беспокойства (например, возрастающую тревожность по поводу того, что уже поздно, а тот, кого вы ждете, все не приходит), умень­шает интерес, который вымажете обратить на другие вещи. Продолжая, однако, замечать то, что вокруг вас (но без на­сильственного сосредоточения на чем бы то пи было), допус­тите в себя чувство осознания хаотической бессмысленнос­ти окружающего. Как всегда, замечайте свои сопротивле­ния, пробелы, грезы.

I

Окружающее как таковое, конечно, небессмысленно. Если вы уже обрели хорошее чувство актуальности, вы сможете ска­зать: «Здесь и сейчас находятся люди и вещи, которые можно наблюдать. Ожидание автобуса становится частью фона. Сей­час я беспокоен». И поскольку беспокойство само по себе ни­чего не дает — ни ожидаемый человек, ни автобус скорее не появятся, — можно использовать время и достичь «творческо­го предсостояния» в актуальной ситуации.

Часто даже в наиболее благоприятных жизненных ситуа­циях фон содержит сильные привлекающие моменты, которые мы можем осознавать или не осознавать, но при этом мы дол­жны сосредоточиться на определенной задаче. В таком случае ошибкой было бы слишком жесткое отношение к должному и слишком суровое подавление отвлечений: при этом передний план (фигура) будет становиться все менее ясным и привлека­тельным. При большей снисходительности к себе мы имеем больше возможности выработать достаточный интерес к зада­нию. Например, студент, у которого были огромные трудности с «зубрежкой» (род «учения», которое по определению исклю­чает интерес), справлялся с работой, время от времени разре­шая себе прерваться и погрузиться в грезы.

Давайте теперь рассмотрим эти два препятствия к спонтан­ной концентрации — слишком фиксированную фигуру и слиш­ком нагруженный фон — в контексте теории психотерапии. В терапии цель состоит в том, чтобы превратить «внутренний кон­фликт», конфликт между импульсом и противоположно направ­ленным сопротивлением, в открытый, сознаваемый конфликт. Предположим, что терапевт сосредоточивается и предлагает пациенту сосредоточиться на его сопротивлениях. Они упря­мы и воинственны, и попытка держать их под наблюдением окажется насильственной и приведет к своею рода «глазению». Такое насильственное сосредоточение — «глазение» на го, что не хочет быть видимым, — само по себе дезинтегрирующе и насильственно. Пациент может в результате стать, например, «болезненно интроспективным».

Предположим, что вместо того, чтобы заставлять пациента концентрироваться на сопротивлениях, мы следуем старому фрейдистскому методу свободно движущегося внимания, сво­бодных ассоциаций и т. п. Это спонтанно, ненасильственно и обнаруживает скрытые импульсы (нагруженный фон) в комп­лексах и пр. Но такая «свободная» техника ведет к скольжению идей, и при этом избегаются как раз критические точки — кон­фликты с сопротивлениями; техника свободных ассоциаций становится культивированием свободной диссоциации. Тера­певт оказывается в «круге». Порождаемые мысли и символы кажутся имеющими отношение к скрытой проблеме, но обман­чиво кружатся в любом направлении.

Терапевту необходимо найти определенный контекст и за­тем, все время придерживаясь его, допустить свободную игру фигуры и фона, избегая пристальною «глазения» на сопротив­ления, но и не давая пациенту блуждать где угодно. В класси­ческом психоанализе таким «контекстом» считается «перенос», эротическое влечение и затем ненависть к терапевту, посколь­ку это наблюдаемая и более или менее управляемая жизненная ситуация. В нашем методе мы используем в качестве контекста экспериментальную ситуацию терапевтического занятия. На более общей и лучшей основе вы можете использовать в каче­стве контекста свою актуальную нынешнюю ситуацию, с ее потребностями и целями. Чем полнее чувствуемый контакт между вами и окружающим, чем честнее вы чувствуете и выра­жаете для себя свои чувства, желания, отвращения, холодность, скуку, неприязнь к людям и вещам, с которыми вы приходите в соприкосновение, тем в большей степени вы обретете соответ­ствующий контекст, в котором ваш «внутренний конфликт» всплывет во время экспериментов.

Следующий эксперимент облегчит ваш чувственный кон­такт с окружающим.

Дайте своему вниманию переходить от одного объекта к гому, отмечая фигуры и фоны в объекте — и свои эмоции. Каж­дый раз выражайте эмоции словами, ‘ «мне это нравит­ся» или «мне это не нравится». Разделяйте объекты на час- ти:«это мне в объекте нравится, а это не нравится». Нако­нец, если это приходит естественно, дифференцируйте свои эмоции, например: «это вызывает у меня отвращение» и т. п.

Во время этого эксперимента вы можете встретиться с та­кими сопротивлениями в себе, как замешательство, смущение, опасение быть слишком грубым, слишком бесцеремонным или нескромным; или, может быть, вы обнаружите в себе желание скорее быть объектом внимания, чем уделять свое внимание. Если по отношению к людям, с которыми вы входите в сопри­косновение, эти сопротивления становятся настолько сильны­ми, что заставляют вас оставить эксперимент, переключитесь на время на животных и неживые объекты.

Рассказывая о первых частях этого эксперимента, большин­ство студентов выразили удовлетворение по поводу того, что «здесь, наконец, появилось что-то реальное», В отношении же разграничения фигуры и фона в связи с эмоциями результаты различались. Многие утверждали, что у них «вообще не возни­кают эмоции», иные даже говорили, что «нужно нечто гораздо большее, чтобы я реагировал эмоционально».

С другой стороны, были и такие отчеты: «Что касается диф­ференциации эмоций, я думаю, что не готов к этому. Когда я думаю о ком-нибудь и пытаюсь сказать, что я его ненавижу, то чувствую себя слишком виноватым. Это происходит даже с нео­душевленными объектами. Когда я попытался признать, что ненавижу кое-что в современной живописи, я почувствовал, что это несправедливо — не давать ей возможностей. Я также чувствовал себя нехорошо, когда так говорил отец моего дру­га».

Некоторые испытывают трудности, потому что для них эмо­ция — это нечто по меньшей мере вагнеровских масштабов. Как мы увидим в дальнейшем, в специально посвященном эмоци­ям эксперименте существует постоянство эмоциональной жиз­ни, хотя сила эмоций изменяется.

Один студент нашел свой собственный подход, который вы, может быть, захотите попробовать: «Мне было очень трудно выражать словами, что мне нравится и не нравится, вообще

эмоциональное отношение к неподвижным объектам. Я даже

\*

начал сомневаться, что любой объект может вызвать такого рода

\*

опыт. Некоторые объекты казались совершенно нейтральны­ми в этом отношении. Наконец, не приходя ни к каким резуль­татам, я начал условно приписывать эмоции каждому объекту. А потом я начинал чувствовать эти эмоции как подлинные, и почти забывал, что приписывание их было условным. Это даже напугало меня — насколько легко я могу дурачить себя, при­творяясь, что у меня есть эмоции».

Что вам кажется здесь более вероятным — что эмоции, ко­торые чувствовались, были поддельными или что первоначаль­ное приписывание эмоций было не столь уж условным?

Следующий отрывок иллюстрирует обычный феномен: удивление, когда обнаруживается, что эмоции таковы, каковы они есть, а не такие, какими их предполагали увидеть: «Я вы­полнял эксперимент на эмоциональную дифференциацию в переполненном поезде подземки и обнаружил в себе значитель­ную агрессию по отношению к другим пассажирам. Должен сознаться, что вместо того, чтобы устыдиться этого, я наслаж­дался этим и прямо-таки чувствовал желание сказать им, что я о них думаю. Позже, в более спокойной обстановке, я пере­смотрел это — и тогда почувствовал блоки (стыд, желание ос­лабить эти чувства и др.), которые я должен был бы испыты­вать в первоначальной ситуации, но не испытывал».

Вот еще один отрывок, который стоит рассмотреть, ибо он показывает распространенную тенденцию порицать эмоции в обыденном поведении и гордиться эмоциональной невозмути­мостью: «Невыносимых сопротивлений, которые, как предпо­лагалось, я должен был испытывать при чувственном контакте с окружающим, просто не было. Только однажды появилось что-то в этом роде. Однажды, попробовав проделать этот экс­перимент во время разговора в компании, я почувствовал же­лание скорее получать, чем уделять внимание. Но все ограни­чилось улыбкой, и я быстро забыл об этом».

Когда обнаруживают в себе недружественную эмоцию, воз­ни кает сильное желание приписать это чему-то такому, что мож­но проигнорировать и потом забыть об этом: «Я сидел рядом со своим тестем. Я начат замечать фигуры и фон и затем прогова­ривать (про себя) эмоции «Он мне нравится»... — но когда я сказал это себе, я почувствовал какую-то тревожность, связан­ную со словами. «Мне не нравится что-то в его фигуре»,— это казалось каким-то смутным страхом. Здесь я прекратил экспе­римент, и только позже, при обдумывании, определенно осоз­нал это как реакцию страха. Размышляя над этим позже, я при­нял в соображение, что мои отношения с тестем всегда строи­лись прекрасно, так что я должен был глубже посмотреть на эту реакцию и ее причины. Одной из них (может быть, глазной) было то, что от жены и ее сестры я часто слышал рассказы о том, что отец был с ними строг, когда они были маленькими. Это могло создать предвзятую реакцию, хотя и не основыва­лось ни на чем конкретном».

Если этот отец вызывал чувство враждебности у обеих до­черей, когда они росли, нельзя ли предположить, что и сейчас это человек, который может вызвать неприязнь непосредствен­но, а не по слухам?

Вот пример того, что происходит, когда кто-то стремится разделить внимание между несколькими людьми, требующи­ми внимания: «Когда я допустила «хаос разделенного внима­ния», я почувствовала себя сердитой и обманутой в своих ожи­даниях. Мой муж настаивал, чтобы я выслушивала его, когда он развивал какую-то теорию, но в это время с детьмишроис- ходило нечто, что казалось мне серьезным. Я разрывалась между самоуважением (желанием разговаривать с мужем интеллиген­тно) и желанием помочь детям. Конфликт быстро стал невы­носимым и разрешился тем, что я направила все свое внима­ние на детей».

Иногда мы не замечаем и не выражаем своих эмоций, по­тому что боимся доставить кому-нибудь слишком большое удо­вольствие. Вот еще один отрывок: «Сегодня я сосредоточился на кадиллаке моего приятеля, который он купил около года назад и был этим чрезвычайно горд. {Меня всегда немного ко­робила его гордость владельца.) Я не раз ездил на этом кадил­лаке, но сегодня впервые заметил действительно красивые ли­нии и поверхности его конструкции и его огромные функцио­нальные возможности. Я испытал эстетическую эмоцию, ка­кой никогда не ожидал от автомобиля. Мое удовольствие было еше увеличено удовольствием моего приятеля, когда я спон­танно,' искренне высказался по поводу красоты машины. Ма ­ленький инцидент, но я увидел в нем указание на возможности новых областей опыта, которые истинное осознавание откры­вает передо мной».

• I

**Эксперимент 4: *Дифференцирование и объединение***

Когда спонтанное внимание обращено на объект, так что он становится ярче, а фон тускнеет, объект становится одновремен­но и более целостным, и более детализированным. По мере того, как замечаются новые и новые детали, они одновременно ста­новятся все более организованными в своих отношениях друг к другу. В противоположность этому, насильственное внимание дает скудную фигуру, а разделенное внимание — хаос.

Объект спонтанной концентрации кажется все более кон­кретным, все более «собой». Соответственно, он становится более «значимым» — то есть носителем важных функций и воз­можностей, которые вызывают волнение (возбуждение) орга­низма. В качестве классического примера представьте себе того, кого вы любите (если вы влюблены).

Спонтанное сосредоточение — это контакт с окружающим. Актуальная ситуация организована таким образом, что она де­тализирована, структурирована, жива и вызывает заинтересо­ванность.

В следующем эксперименте, поддерживая актуальность «здесь и сейчас» в качестве контекста, позвольте своему вни­манию свободно играть с объектом, двигаться вокруг него. По­стоянно сдвигающиеся фигуры и фоны обострят ваше ощуще­ние разницы между «глазением» и смотрением, между смутным трансом и живым участием.

Для примера давайте рассмотрим такой обычный объект, как карандаш. (Позднее проделайте подобную процедуру с любым объектом по своему спонтанному выбору.) Заметьте прежде всего, что карандаш — та, именно та, уникальная вещь. Ко­нечно, есть другие карандаши, — но они другие, а не этот. Произнесите его название — «карандаш» — и ясно почувствуй­те, что вещь — не слово.

Дальше, заметьте как можно больше качеств и особенностей этой вещи, которые ей присущи и ее составляют: цилиндрик черного графита, красноватое дерево, вес, твердость (дере­ва), мягкость (графита), его форму, желтую окраску его по­верхности, вытисненную на нем торговую марку, кусочек ре­зинки, прикрепленный к нему полоской жести, и т. д. и т. п. Теперь подумайте о его функциях и возможных ролях в окру­жающем: им можно писать, им можно показать на какое- то место в книге, им можно поковырять в зубах, его можно нервно кусать; наконец, его можно продать (в магазине). По­думайте о его более случайных ролях: он сгорит, если дом за­горится, он попадет ребенку в глаз, если ребенок, бегая, па него наткнется, и т. д. Придумайте более отдаленные и эк­

зотические ситуации: его можно подарить на Рождество; его могут съесть голодные термиты.

По мере того, как вы абстрагируетесь от уникальной вещи, этого карандаша, многих его качеств и функций, обратите вни­мание. как в деталях они связываются друг с другом, образуя структуру; например, как дерево жестко держит графит и за­щищает его, как рука держит деревянную оболочку каранда­ша и пр.

Мы можем увидеть в этом эксперименте различные уровни

абстракции: свойство карандаша «быть таким» — этого графи-

»

та, заключенного в эту деревянную оболочку, покрытую этой желтой краской — отличной от всякой другой желтой краски в мире; далее — его очевидные функции, те, для которых он «пред­назначен», далее — более случайные, даже фантастические спо­собы его употребления. Постарайтесь собрать как можно боль­ше подобных сведении и связать в опыте. Если

рассмотрение объекта ведет вас к фантазиям, не избегайте их, но все время возвращайте к данному в опыте объекту.

Хотя, как мы уже увидели, уникальная вещь невербальна, тем не менее ее важность и значимость для вас даны в свой­ствах и функциях, которые можно вербализовать, — то есть «аб­стракциях» от уникальных вещей, которые, как слова, охваты­вают множество случаев за пределами этой уникальной вещи. Вы можете писать многими другими предметами, кроме этого карандаша; в магазине могут продаваться многие другие вещи, кроме карандаша. Таким образом, этот карандаш имеет свой­ства, качества и функция, которые являются общими для мно­жества других вещей. Что же касается любимого человека или произведения искусства (картины, скульптуры), — они уни­кальны как с точки зрения свойства «быть именно таким», так и с точки зрения свойств и функций. С ними легче войти в «тес­ный контакт» и труднее давать абстрактные описания.

Попробуйте поэкспериментировать с картиной, которая вам нравится. Обратите внимание на линии и контуры, незави­симо от изображенных объектов; потом, отдельно — на цве­товые пятна и оттенки; например, проследите контуры ос­новных фигур и структуру, которую они образуют. Обрати­те внимание на структуру, создаваемую пустотами между контурами основных объектов. Рассмотрите структуры, со­здаваемые каждым из цветов в отдельности, скажем, крас­ным или голубым. Если картина создает иллюзию трехмерно­го пространства, последуйте за удаляющимися планами, от­метьте, что — на переднем плане, что — на втором, что — вдали. Проследите игру света и тени. Обратите внимание на фактуру, на технику мазка. Лишь после всего этого по­смотрите на то, что изображено — сцена, портрет, пейзаж и т. п.; обычно с этого начинают и на этом фиксируются.

Если вы проделаете все предложенное с картиной, которая вам нравится, то обнаружите, что она обретет \*для вас новую красоту и очарование. Различные новые отношения между ее частями покажугся «необходимыми» и «уместными». Вы смо­жете разделить с художником его радость создавания. Вы буде­те видеть-осознавать картину со спонтанным сосредоточени­ем — детали и их единство станут очевидными без болезненно­го отделения и собирания. Это целостное, непосредственное восприятие дифференцированного единства означает, что вы вошли в соприкосновение (контакт) с картиной.

Попробуйте проделать такой же эксперимент с музыкальным отрывком. Если вы не привыкли к музыке или считаете себя «не­музыкальным», обратите внимание прежде всего па то, как трудно вам вообще поддерживать контакт со звучащей музы­кой; звуки скоро начинают казаться хаотическими, а вы впада­ете в транс. В таком случае (лучше всего иметь возможность воспроизводить звукозапись снова и снова) попробуйте узнавать вступление определенного инструмента или обращать внима­ние только на ритм. Потом только на тембр. Попробуйте раз­личить мелодию и аккомпанемент. Может быть, вы обнаружи­те, что там есть «подголоски», «дополнительные мелодии», ко­торых вы раньше не замечали. Попробуйте onpedejiumb то, что называют музыкальной «гармонией» — аккорды и их взаимосвязь, как вы ее слышите: где вы чувствуете неустойчивость, нераз- решенность, необходимость продолжения, а где, наоборот, «раз- решенностъ» и законченность. Если вы будете делать все это всерьез, в какой-то момент музыка неожиданно оживет для вас.

Следующий эксперимент:

Обратите внимание на чей-нибудь голос. Как он звучит ? Мо­нотонно? Изменчиво? На высоких тонах? Резко? Скрипуче?

Мелодично? Слишком тихо? Какова артикуляция, легко ли попять произносимое? Не слишком ли громко? Течет ли речь свободно или в ней есть паузы, колебания, остановки ? Форси­рованно ? Легко ?

Теперь задайте себе два вопроса: во-первых, какова ваша эмо­циональная реакция на определенные качества этого голоса; раздражает ли вас то, что он слишком тихий, или приводит в замешательство, что он слишком громкий, и т. п. Второй вопрос: каково, по вашему мнению, эмоциональное состояние говорящего, что стоит за каждым из замеченных качеств голоса ? Ноющий ? Угодливый ? Сексуальный ? Сердитый ? Со­ответствует ли тон тому, что говорится? Не пытается ли говорящий вызвать в вас именно ту реакцию, которую вызы­вает его голос?

Можете ли вы таким же образом послушать свой собствен­ный голос? Это довольно трудно; известно, что, впервые ус­лышав свой голос в записи, человек часто не узнает его; но если вы заранее знаете, что встретитесь с трудностями, это может увеличить успех попытки.

Заметьте, что процесс, который здесь описывается и ко­торый вы проделали в своих экспериментах с несколькими объектами, — процесс, в результате которого мы приходим к дифференцированному единству, — это как бы разделение ве­щей и новое их соединение, своего рода агрессивное разруше­ние и реконструкция. Деструктивный аспект отпугивает людей,

• т

которые привыкли рассматривать это и все подобное как не­дозволенное, жестокое, неправильное. Они считают, что нельзя ни во что вмешиваться, оставляя вещи без вопросов и без рассмотрения. Они предполагают, что исследование, не­обходимое для того, чтобы установить правильную оценку, справедливую на все времена, уже проделано кем-то другим, кто умнее нас, и пытаться смотреть на вещи свежим взглядом с точки зрения собственного опыта — самонадеянно и дос­тойно порицания.

Такое несколько «высушенное» отношение не учитывает того факта (вполне очевидного в меньшем масштабе), что для любой творческой реконструкции необходима определенная степень деструкции, деструктурирования того, что уже суще­ствует. Имеющиеся части данного объекта, деятельности или ситуации должны быть иерекомбинированы способом, более подходящим к требованиям здесь и сейчас актуальности. Это не обязательно предполагает девальвацию одной из наличеству­ющих частей, скорее речь идет о переоценке того, как им следу­ет теперь соединиться. Без детального анализа и разъятия (дес­трукции) не может быть близкого контакта, волнующего откры­тия, истинной любви к какому бы то ни было объекту (которая, в определенном смысле слова, всегда относится к людям).

Когда мы абстрагировали деталь за деталью из целостной картины — это была деструкция, необходимая для последую­щего более глубокого восприятия. Деструкция и реконструк­ция относятся здесь не буквально к физическому объекгу, а к нашему поведению по отношению к объекту.

Близкая дружба возможна, только если разрушаются опре­деленные барьеры, так что люди начинают «понимать друг дру­га». Такое понимание предполагает, что партнер исследуется способом, подобным тому, как мы исследовали картину, так что его «части» реконструируются в отношении фоновых нужд реконструирующего; это делается в тесном контакте с партне­ром, создающим и фон, и фигуру. Говоря в терминах, которые будут поясняться позже, не может быть ассимиляции без пред­варительной деструкции (деструктурирования):' иначе опыт заг-

I

латываетси целиком (ингроецируется) и никогда не становит­ся нашим — не питает нас.

Теперь, так же как вы делали это с видением и слышанием, но менее детально,попробуйте эксперимент на детальную аб­стракцию с «близкими» чувствами — обонянием,

вкусом ,чувствительностью своих мышечных реакции. Здесь вы заметите, что очень скоро вовлекаются эмоциональные факторы и возникает сопротивление или ускользание от опы­та. Обнаружив это, не принуждайте себя продолжать, а пе­реходите к следующим экспериментам.

Предположим, на пути к полному пробуждению «близких» чувств вы проводите эксперимент с едой. Пока мы не предла­

гаем вам осуществлять какие бы то ни было изменения, а толь­ко сосредоточьтесь на еде.

«Просмотрите» свои привычки в еде. На чем вы обычно сосре­доточиваетесь во время еды — па пище? На разговоре (так что даже забываете есть) ? Чувствуете ли вы вкус только первого куска или продолжаете ощущать вкус в течение все­го процесса ? Тщательно ли вы жуете ? Отрываете ли ку­

сок, захватив его зубами, или откусываете? Что вы любите и чего не любите? Не заставляете ли вы себя есть то, что до некоторой степени не любите (может быть, потому, что вам сказали, что это полезно для вас) ? Экспериментируете ли вы с новыми блюдами ? Влияет ли на ваш аппетит присутствие определенных людей ?

Обратите внимание на связь между вкусом вашей пищи и «вку­сом» мира. Если ваша пища — как солома, может быть, и мир кажется таким же серым ? Если вы получаете удовольствие от еды, может быть,и мир тоже кажется интересным?

Во время этой «ревизии» своих привычек не пытайтесь изме­нить что-либо, разве что исключите такие грубые отвлече­ния, как чтение, что может делать только человек, который рассматривает еду как неизбежное З/Ю или как периодическую «заправку топливом». В конце концов, это весьма важная био­логическая и (хотя пока мы не останавливаемся на этом ас­пекте) социальная функция. Вряд ли кто-нибудь будет читать во время исполнения такой важной биологической и социаль­ной функции ,как половой акт. Еда, и — как

увидим далее — дыхание — это решающие факторы в деятель­ности организма, и на них стоит обратить внимание. Против концентрации на еде вы скорее всего мобилизуете такие виды сопротивления, как нетерпение и отвращение. Позже мы будем заниматься ими в связи с тнтроекциями». Пока постарайтесь достичь того, что кажется ,

но на деле довольно трудно — осознавания того, что вы еди­те, когда вы едите!

Этот эксперимент на дифференцированное единство завер­шает последовательность четырех экспериментов, цель кото­рых — улучшить ваш контакт с окружающим. Он первый экс­перимент, на который почти все участники хотя бы в некото­рой степени реагируют положительно. Некоторые утверждают, что это всего лишь систематический подход к тому, что они ста­рались делать всю жизнь. Можно встретить такую реакцию: «После стольких лет посещения концертов и музыкальных уро­ков теперь я впервые слышу музыку!»

Часто критикуется наше употребление слова «деструкция», «разрушение» в благоприятном, одобрительном смысле. Напри­мер: «Деструкция» — слово, имеющее разрушительный и анти­социальный оттенок. Почему бы вам не найти слово, обозна­чающее «разделение ради того, чтобы потом лучше соединить»? Я согласен, что для реконструкции необходимо предваритель­ное, как вы это называете, «разрушение» того, что будет рекон­струироваться, но для чего употреблять такое неприятное, вы­зывающее слово?»

Других слов до сих пор никто не предложил. Несколько раз предлагались длинные последовательности слов, которые прак­тически повторяли словарное определение «деструкции». Мож­но было бы, конечно, выдумать новый термин, который бы точ­но обозначал то, что мы имеем в виду, но тогда поднялся бы крик по поводу «научного жаргона» и возбужденные дебаты: «Почему вы не говорите на простом английском языке?».

Все то же самое и столь же убедительно говорится по пово­ду слова «агрессия». Для журналиста это «неспровоцированное нападение». Но, хотя именно такое значение преобладает в по­вседневном употреблении этого слова, оно имеет и более ши­рокое толкование. Для клинициста, например, это означает все, что делает организм, чтобы установить контакт со своей сре­дой.

Мы полагаем, что если бы были созданы новые слова для того, что клиницисты имеют в виду под «деструкцией» и «аг­рессией», они бы сразу же приобрели такие же неприятные кон­нотации, поскольку, когда нас в детстве приучали к тому, чтобы быть полноправными членами своего общества, нас научили осуждать в других и в себе не только «разбойничье разруше­ние» или «неспровоцированную агрессию»., но и те формы дес­труктивности и агрессивности, которые необходимы для здо­ровья организма. Если бы это не было так, наш общественный здравый смысл быстро изменился бы к лучшему.

В конце концов, не лучше ли удержать такие сильные, эф­фективные слова, как «агрессия» и «деструкция», и при этом осуществить «агрессивную деструкцию» тех барьеров, которые стремятся ограничить их особым значением чего-то, что оче­видно и безусловно подлежит осуждению?

Наше подчеркивание важности еды встречает ожесточен­ные возражения почти у всех, кроме тех немногих, кто сами, в виде редкого исключения, умеют сосредоточиться на своей еде. Многие утверждают, что было бы смешно даже подумать о том, чтобы тратить время еды просто па еду! Другие указывают на плохую пищу и дурную обстановку в типичной рабочей столо­вой: «Вы хотите, чтобы я сосредоточился на ?!». Можно спросить, существовали бы и считались ли бы допустимыми такие условия, если бы не всеобщая недооценка функции еды? Тем, кто настаивает, что читать во время еды «естественно», но уверены, что во время полового акта это было бы невозможно, можно рассказать о человеке, который задерживал преждевре­менную эякуляцию, воображая во время полового акта, что он читает вечернюю газету.

Вот фрагмент отчета студента, который серьезно работал над экспериментом с едой: «В течение многих лет мои ланчи были поводом для деловых разговоров. Я обнаружил, что предмет моей гордости — мой католический вкус и способность «есть что угодно» — на самом деле были основаны на том, что я по­чти не замечал, что я ем. Я привык читать во время еды и глотал пищу с чудовищной быстротой. Почти сразу же, как только я применил технику «здесь и сейчас» к еде, я испытал повышен­ное удовольствие от еды. Хотя я провел несколько лет в Кали­форнии, я, по-видимому, никогда не чувствовал вкуса апель­синового сока до прошлого утра. Мне еще предстоит длитель­ный путь — невозможно изменить многолетние привычки за несколько дней, так что я часто забываю замечать, что я ем. Я задаю себе вопрос, не являются ли эти дурные привычки при­чиной проблем с пищеварением (язва, диарея, повышенная кислотность), которыми я страдаю последние годы. В после­дние дни, после того как я начал серьезную работу с едой, у

меня не было беспокойств с желудком; но рано судить, насколь­ко это эффективно».

Завершим эту начальную группу экспериментов отрывка­ми из общих отчетов ряда студентов:

«Мне интересно, как эксперименты переходят друг в друга. Я не знаю, является ли это их конечной целью, но «здесь и сей­час», «обращения», «фигура/фон» и «дифференцированное единство» как бы приходят ко мне все сразу или в различных сочетаниях. Я, кажется, выполнял их все сразу сегодня вече­ром, наблюдая танцы по телевизору. Кажется, никогда я не ви­дел сцены так ясно, одновременно наблюдая и центр интереса, и не отвлекаясь несущественным в фоне».

«Чувство актуальности, чувствование противоположных сил, концентрация и дифференцированное единство столь вза­имосвязаны, что если в контакте с моим окружением я выпол­няю что-нибудь одно из этого, то делаю и все остальное».

«Продолжая делать эти эксперименты, я замечаю все боль­шую интеграцию всех их. Все они вносят все больше и больше в основную тему: обрести чувство актуальности. Последнее, в частности, продолжает эту тенденцию, но я не могу сказать, что что-нибудь неожиданное открылось мне в понятии дифферен­цированного единства. Наиболее новым была деструкция и ре­конструкция людей, но мне трудно отличить эту деструкцию и реконструкцию от предыдущих экспериментов, все сливается, границы исчезают. Тем не менее, я вижу сильную тенденцию не позволять себе погружаться в технику «самоосознавания», как бы ни была она полезна. Мне кажется, я должен сначала практиковать ее «теоретически», внутренней речью, прежде чем осмелюсь делать все это прямо вслух в компании других лю­дей. Многое из этого становится «второй натурой» — напри­мер, растущая тенденция мыслить в терминах «здесь и сейчас», это уже не удивляет меня и не кажется чем-то особенным; это становится частью меня».

1. **ТЕХНИКА ОСОЗНАВАНИЯ**

**Эксперимент 5: Вспоминание**

Четыре эксперимента предыдущей группы были направле­ны на усиление и обострение вашего контакта с окружающим. Может быть, вам показалось, что они мало касаются каких-то ваших личных проблем. Если так, мы согласимся, что до сих пор не имели дела непосредственно с «внутренними конфлик­тами вашего ума», мы занимались улучшением ориентации ва­ших рецепторов — преимущественно экстероцепторов, — так чтобы вы могли обрести большее осознавание-замечание того, где вы находитесь.

Мы надеемся, что вы уже почувствовали и согласитесь не только на словах, что «вы» и «ваше окружение» не являетесь независимыми сущностями; вы вместе со своей средой состав­ляете функционирующую, внутренне взаимовлияющую, цело­стную систему. Без вашей среды вы — ваши чувства, мысли, тенденции действий — не организовались бы, не концентри­ровались бы, не имели бы направления; с другой стороны, без вас как живой, дифференцированной организации осознава­ния-замечания ваша среда была бы — для вас — не существую­щей. Ваше чувствование единого взаимофункционирования вас и вашей среды есть контакт (соприкосновение), и процесс со­прикосновения — эго формирование и уточнение контраста фигуры/фона, что является, как мы видели, работой спонтан­ного внимания и возрастающего волнения (возбуждения). Для вас как живого существа контакт есть предельная реальность.

В осязании, обонянии и вкусе чувство контакта довольно хорошо удерживается большинством. Для более «дистантных» модальностей слуха и зрения, однако, характерно — у большин­ства современных людей — ощущение вторжения внешних сти­мулов; то, что люди видят и слышат, как бы навязывается им извне, и они реагируют в большей или меньшей степени «за­щитным рефлексом». Такое поведение — симптом параноидаль-

ной проекции, к чему мы вернемся позже. В целом люди смут- но осознают, если вообще осознают, что их видение и слыша­ние — это как «протягивание», активное «вытягивание» к тому, что интересно и кажется им способным удовлетворить их по­требности. Вели осознавание этого как бы «вычеркнуто», люди чувствуют, что окружающее нападает на них, а не наоборот, как это должно быть у любого здорового организма. Следователь­но, поскольку их потребности, очевидно, должны быть удов­летворены в среде и посредством среды, они, не осознавая это­го, хотят, чтобы окружающее нападало на них. Скажем иначе:

потому что современному человеку очень трудно понять и при­нять, что организм и поддерживающий его мир должны нахо­диться в интимном контакте для роста, развития и жизни; но если — что мы и должны показать — организм, из-за страхов и тревожности, приобретенных в предыдущем функционирова­нии, не смеет инициировать необходимые контакты и принять ответственность за них, тогда — поскольку они должны осуще­ствляться, чтобы жизнь продолжалась,— инициатива и ответ­ственность перекладываются на окружающее. Люди различа­ются в зависимости от того, от какой части окружающего они этого ожидают. Это могут быть, например, «свои люди», «пра­вительство», «общество» или «Бог». От этих источников ожи­дается «обеспечение тем, что мне нужно», или ожидается, что они «заставят меня делать то, что я должен делать».

Здесь многие из вас возразят: например, сказать, что, если человек ощущает то, что он видит и слышит как навязанное ему средой— параноидальная проекция,— это, разумеется, сильное преувеличение. Сразу же возникают исключения. Бывают слу­чаи, когда среда действительно нападает: но если это не так, то здоровая защита организма — которую мы хотим улучшить и снабдить лучшим оружием — может быть ихпишней.

В отношении своих наиболее интимных ощущений, про- приоцепции — ощущения собственных движений — люди час­то осознают и принимают только то. что связано с произволь­ными движениями, которые осуществляются «намеренно». Спонтанные взаимодействия мускулов с силой тяжести, твер­дыми телами и многим другим выполняются без осознавания- замечания.

Нужно вновь обрести понимание того, что это вы видите, слышите, движетесь, вы сфокусированы на объектах, интерес­ных или скучных, желаемых или враждебных, прекрасных, бе­зобразных или нейтральных. Пока вы принимаете окружающее как нечто «данное», навязанное, с чем, в лучшем случае прихо­дится мириться, вы продлеваете нежелательные для вас аспек­ты окружающего. Это в особенности относится к вашему бли­жайшему окружению, но до некоторой степени и к более отда­ленному и «общественному». Подумайте, например, о таком вопросе, как благоустройство улиц: если бы люди считали эту часть окружающего предметом своей заботы и своим окруже­нием, наши города скоро стали бы значительно чище. Но от­ношение «хорошо, я-то в конце концов ничего не могу с этим сделать» — это мнимо-беспомощное согласие на статус-кво — уничтожает возможность необходимой деструкции и рекон­струкции.

Основное препятствие к полному, здоровому переживанию — это стремление считать своим собственным только то, что дела­ется произвольно, «намеренно». Всех остальных своих действий человек старательно не осознает. При этом современный чело­век изолирует свою «волю» как от своего организма, так и от среды, и говорит о «силе воли» как о чем-то таком, что он дол­жен быть способен развить таким образом, чтобы преодолеть ограничения плоти и мировых обстоятельств.

Итак, чтобы расширить области своего замечания-осозна­вания, начните относиться со вниманием к своей спонтанной самости и попробуйте почувствовать разницу между произволь­ным и спонтанным функционированием.

Приступая к этим экспериментам, вы, скорее всего, будете неспособны отличить истинное осознавание-замечание от инт­роспекции; может быть, вы решите, что мы хотим, чтобы вы ин- троспектировали. Это совсем не так. Осознавание-замечание — это спонтанное чувствование того, что поднимается в вас — что вы делаете, чувствуете, планируете. Интроспекция же, наоборот, представляет собой произвольное обращение внимания на эти виды деятельности, включающее оценку, исправление, управле­ние, вмешательство; часто как раз само это «обращение внима­ния» изменяет действия или не дает им достичь уровня осозна­вания. Привычная интроспекция паталогична; целенаправлен-

а

ная интроспекция, осуществляемая психологом или поэтом, может быть полезной техникой, но она очень трудна.

Осознавание-замечание похоже на жар угля, порождаемый его собственным сгоранием. То, что дано в интроспекции, по­хоже на свет, отражающийся от объекта, когда освещение на­правлено на него. В осознавании-замечании процесс происхо­дит в «угле» (в целостном организме); в интроспекции процесс происходит в направляющем свет (отделенном и крайне само­уверенной части организма, которую мы будем называть про­извольным эго). Когда у вас болит зуб, вы осознаете это без вся­кой интроспекции, хотя можете, конечно, интроспектировать эту боль — прикусывать больной зуб, раскачивать его пальцем или произвольно отвлекаться от боли, стоически занимаясь чем-то другим.

В этих экспериментах на осознавание-замечание дайте сво­ему вниманию возможность свободно двигаться и образовы­вать фигуру/фон. Предыдущие эксперименты ограничивались в основном экетероцепцией — опытом, предоставляемым ре­цепторами на поверхности тела; зрением, слухом, обонянием, вкусом, осязанием; теперь мы собираемся добавить к этому экспериментирование с «телом» и «разумом». В первом случае рецепторы находятся в мышцах, связках, сухожилиях. Понача­лу вы почти наверняка будете интроспектировать эти чувство­вания себя — и блокировать их. Когда это будет происходить, обратите специальное внимание на эти блоки (сопротивления) и конфликты — противостояния сил, частью которых они яв­ляются.

Наша техника осознавания-замечания может показаться вам вариантом йоги. Это так, но цель здесь другая. На Западе мы веками обращали себя, в основном, к экстероцепции «внеш­него мира», в то время как в Индии старались усилить осозна­вание «тела» и самости. Мы хотим полностью преодолеть это противопоставление. В Индии пытаются преодолеть страдание и конфликт путем притупления ощущений, изолируя себя та­ким образом от «окружающего». Но давайте не будем бояться разнообразить наши чувства, реакции на стимуляцию и опа­саться расшевелить конфликты, если это необходимо, чтобы

достичь единого функционирования целостного человека. Мы опираемся на самоосознавание-замечание не потому, что это последнее достижение жизни (хотя оно и само по себе хоро­шая вещь), но потому, что в этом большинство из нас неразви­ты или испорчены. То, что лежит за этим, каждый может найти сам для себя в творческом приспособлении, — когда в его рас­поряжении есть осознавание-замечание и энергия для творчес­кого приспособления.

Выберите место, где вас не будут беспокоить. Постарайтесь сесть или лечь удобно, на кушетке или в кресле, желательно не слишком мягких. Не пытайтесь расслабиться, хотя, если релак­сация возникает спонтанно, не препятствуйте этому.

Насильственная релаксация так же неполезна, как насиль­ственное сосредоточение. Мышечные напряжения, которые мешают релаксации, составляют важную часть тех самых со­противлений, на которые мы хотим обратить внимание, следо­вательно, нам не следует исключать их из картины с самого на­чала. По мере продвижения в этих экспериментах вы заметите, что в некоторых отношениях вы спонтанно расслабляетесь больше, но вы заметите также, как противодействуете релакса­ции, сдерживая, например, свое дыхание или стискивая края кушетки руками. Иногда, заметив зажим, вы будете расслаблять его; иногда — будете охвачены сильным ощущением тревоги и дискомфорта, неспособности вообще почувствовать себя удоб­но, настоятельным желанием встать и прекратить эксперимент. Замечайте все это и точные моменты, когда это возникает.

Когда мы говорим «не расслабляйтесь» — это для того, что­бы вы не пытались сделать невозможное. Насильственная ре­лаксация может быть иногда достигнута в одном или несколь­ких участках тела, молишь ценой появления напряжений в дру­гих местах. На этой стадии наших экспериментов можно осоз- иавать-замечать сопротивления расслаблению, но еще нельзя осуществить общее расслабление всех напряжений. Если не подчеркнуть этого, вы можете приняться за невозможное, а потом будете вынуждены примириться с неудачен. Наше об­щество часто требует от нас невозможного. Без роста, упраж­нения или опыта, необходимых для обретения многих соци­ально значимых качеств, мы должны быть сильными, обладать

силой воли, быть добрыми, прощающими и спокойными. По­скольку эти требования настойчиво и повсеместно окружают нас, мы начинаем чувствовать, что они должны иметь смысл, и принуждаем себя к тому, что, как мы полагаем, должно им со­ответствовать.

В первом эксперименте мы отмечали, что хотя патаяогич- но жить в прошлом или будущем, вполне здоровым является с позиции настоящего вспоминать то, что было в прошлом, и планировать будущие события. Вот инструкции к эксперимен­ту который должен увеличивать вашу способность вспоминать:

Выберите какую-нибудь прошлую ситуацию, не ошшком дав­нюю и не слишком трудную, например, посетите в фантазии дом вашего друга. Закроите глаза. Что вы действительно видите?Дверь — кто-нибудь ее открывает? Обстановку? Других людей ? Не пытайтесь «вытаскивать» что-то изуми, искать что-то, что «должно» быть здесь: просто «отправь­тесь» в то место, которое вы вспоминаете, и замечайте, что там есть.

Фундаментальная тенденция организма — завершать лю­бую ситуацию или взаимодействие, которые для него незавер- шены; поэтому, если вы придерживаетесь определенного кон­текста воспоминания, «фигура/фон» будут формироваться без вашего произвольного вмешательства. Не пытайтесь рассуждать наподобие: «Там должны были быть стулья, где же они?» — про­сто смотрите. Используйте технику предыдущего эксперимен­та — детализированную абстракцию — в применении к тому, что вы воображаете. Рассматривайте образы, как если бы они присутствовали здесь и сейчас перед вашими чувствами. Ско­ро забытые детали начнут появляться сами собой. Но так же скоро вы наткнетесь на сопротивления, например, раздражаю­щее чувство, что вы не можете уловить что-то, что, как вы зна­ете, должно быть тут, или сказать что-то, что вертится на кон­чике языка. Опять же, не принуждайте себя. Посмотрите, мо­жете ли вы оставить это. Оно может появиться через некоторое время внезапной вспышкой. Тем не менее, некоторые детали, необходимые для полноты сцены, могут не выявиться, потому что сопротивление слишком велико; другие не вспомнятся, потому что не были достаточно интересны, чтобы войти в фи­гуру, когда вы переживали эту ситуацию впервые.

Люди обладают очень разной визуальной памятью: от тех, у кого ее «вообще нет», до тех, кто, как Гёте, обладает эйдети­ческой (фотографической) памятью. Эйдетическая память «ин­фантильна». Ею обладают дети и, возможно, животные. Немно­гие из взрослых сохраняют способность просматривать по па­мяти ситуации с такой живой непосредственностью, с легко сдвигающимися фигурой и фоном. Принятые требования на­шего «образования», следуя которым, мы абстрагируем только полезные объекты и вербальное знание из ситуаций, полных жизни, настолько подавляют эйдетическую память, что боль­шинство взрослых обретают ее только во сне.

Как любое другое качество, эйдетическую память можно использовать хорошо, как Гёте, или извращенно, как в случае пациента, который мог прочитывать по памяти целые страни­цы, запечатленные его фотографической памятью, и таким об­разом сдавать экзамены, ничего не поняв и не ассимилировав из «пройденного» материала (случай совершенной интроек- ции).

Если в данный момент вы обладаете слабой зрительной па­мятью или ее «вообще нет», то есть вы не умеете живо «видеть перед глазами» по памяти, — возможно, это происходит пото­му, что вы воздвигли стену из слов и мыслей между собой и ок­ружающим. Вы не переживаете мир в подлинности, а соприка­саетесь с ним лишь в той мере, чтобы активировать ранее при­обретенные системы абстракций. Интеллект подменяет живое соучастие. Позже у нас будет эксперимент, позволяющий об­рести способность жить в невербальных сферах, — ситуация внутреннего молчания. Пока продолжайте эксперимент, будто вы действительно визуализируете. Чаще всего вы будете переживать лишь тени мест и событий, которые пытаетесь вспомнить, время от времени будут возникать короткие вспыш ­ки видения.

Сопротивления — это, в основном, напряжения мускулов глаз, как при пристальном смотрении. Преодолеть его будет легче, если вы закроете глаза, как будто спите. Может быть, вы

и действительно заснете, но со временем вы можете научиться удерживаться на пограничной линии между сном и полным пробуждением, в том состоянии, в котором появляются так на­зываемые «гииногогические» образы. Если они появятся, они могут оказаться шизофренического, бессвязного типа; но до­верьтесь им, это совсем не значит, что вы сходите с ума, — не отгоняйте образы из-за их бессмысленности. Они могуг быть мостом к восстановлению вашей способности визуализировать и вспоминать.

Такие же упражнения могут применяться к слышанию и другим сенсорным модальностям. Обратите внимание на со­противления при попытках вспоминать голоса людей. Если это вам совершенно не удается, может быть, вы на самом деле во­обще не слушаете людей? Может быть, вы заняты тем, что сами собираетесь сказать, когда удастся вставить словечко, или, мо­жет быть, вы с большей, чем кажется, неприязнью относитесь к говорящему?

Звуки, вкусы, движения не так легко пережить вновь так же живо — это уже похоже на галлюцинацию. Если вам удастся ярко вспомнить что-нибудь подобное, вы заметите, что эти чув­ства эмоционально нагружены. Эмоция — это объединяющий гештальт экстероцепций и проприоцепций, как мы увидим под­робнее позже. Видение и слышание, будучи «дистантными» чувствами, могут быть сравнительно легко отвлечены от живо­го соучастия и стать «безэмоциональными», — если не гово­рить о реакции на произведения изобразительного искусства и музыку, которые стремятся пробиться через мышечную блоки­ровку. Вкус и запах, «близкие» модальности, могут сохранять эмоциональный тон, хотя отсутствие чувств вкуса и запаха — довольно часто встречающиеся сопротивления.

Теперь повторите эксперимент с воспоминаниями, но на сей раз не центрируйтесь исключительно на видении, попытай­

тесь включить как можно больше чувств: вспомните не толь- *кото,что* вы видели, ной то, что слышали, чувство­

вали па вкус, осязанием, как вы переживали собственные дви­жения: попытайтесь восстановить эмоциональный тон, ко­торый сопровождал этот опыт.

Избегаете ли вы вспоминать определенного человека? Заме­чаете ли вы, что можете вспомнить неживые объекты или фотографии людей, но не самих людей? Когда вы вспоминае­те ситуации, остаются ли они статическими или появляет­ся движение? Присутствует ли нечто драматическое — мо­тивация ? Возникают ли только отрывки или вы можете про­слеживать детали, не теряя целого? Удаляются ли образы или затуманиваются?

Приводя реакции на этот эксперимент, начнем с напомина­ния, что «доказывание своих возможностей» — наиболее опас­ный самообман из всех сопротивлений: «Я не встретился ни с какими трудностями в этом задании. Я могу с полной ясностью вспоминать сцены, события, ситуации, людей, как недавно про­исходившее, так и давно прошедшее. Я не нахожу никаких осо­бых напряжений или блокировок в протекании вспоминания».

Некоторые участники эксперимента обнаружили, что при хорошем визуальном вспоминании они почти лишены слухо­вого. У других все было иначе: «Эксперимент на вспоминание был наиболее плодотворным, так как он дал мне возможность ярко увидеть свой недостаток. Я чувствовал себя «мастером» во всем, что касалось предыдущих экспериментов — фигура/фон, сосредоточение, актуальность и пр.; когда я начал этот экспе­римент, результат поразил меня. Я всегда знал, что обладаю пре­красной способностью видеть и восстанавливать видение в па­мяти, но я не знал, до какой степени это преобладало в моем осознавании-замечании и, возможно, — увы! — компенсиро­вало то, чего недоставало. Я часто говорил друзьям, что изоб­разительные искусства для меня то же, что для других — музы­ка. Я имел в виду, что большинство людей слепы к визуальным отношениям фигуры/фона и обращают внимание только на слу­ховые фигуру/фон; отсюда и трудности в понимании современ­ных художников-абстракционистов. Но я не знал, что сам я практически глух к слуховым фигуре/фоиу. Голая правда состо­яла в том, что в эксперименте на вспоминание я оказался со­вершенно неспособным восстановить слуховой опыт. С этого времени я очень стараюсь слушать. Например, я начинаю по­нимать, что танцы — это не только шарканье ног».

Многие отмечают трудность вспоминания движущихся сцен и объектов, многим трудно вспомнить цвет, они визуали­зируют в черно-белых тонах. Фотографии людей легче вспом­нить, чем самих людей. Во многих случаях простое обнаруже­ние благодаря этому опыту той или иной неполноты восприя­тия позволяло обратить интерес и внимание на недооценивае­мые модальности. «До того, как я прочел инструкции к этому эксперименту, я всегда думал, что разговоры об «образах» — это просто фигуральное выражение. По-видимому, я считал, что

все, что мы вспоминаем, — это результат вербализации. Сейчас

1 #

мне начинает удаваться уловить смутные образы, иногда воз­никают вспышки ярких воспоминаний. Как ни странно, мне легче вспоминать голоса, чем картины».

Личная значимость вспоминаемого, разумеется, влияет на живость памяти. Вот пример: «Голоса либо не удается восстано­вить в памяти, либо они приходят с такой глубокой реальностью, что это пугает. Это были голоса матери и отчима. Когда я услышал их, внимание стало уплывать и на меня нашла сонливость».

Вот еще один отчет: «Я обнаружил, что легче вспоминать хорошие события, чем дурные, и это больше способствует ре-

я

лаксации. Одно событие, которое я вспоминал, заставило мои ноги непроизвольно двигаться. Это был случай, когда мне при­шлось быстро отскочить, чтобы не быть порезанным разбитой бутылкой из-под пива. Я удивился, насколько живым было вос­поминание. Я почувствовал учащенное дыхание и сердцебие- ние в связи с этим».

Еще один отчет в заключение: «Что касается слуховых вспо­минаний, они мне совершенно не удаются. Я была испугана, обнаружив, что не могу вспомнить даже голоса своих родите­лей. Я полагаю, что обладаю нормальным средним слухом, я быстро замечаю акцент и особенности голосов. Но я не могу их вспомнить, если только не делаю это через несколько минут после того, как человек уходит. Попытки вспомнить их на сле­дующий день не удаются совершенно. Впрочем, однажды мне удалось услышать голос. Ранее я пыталась вспоминать только приятные сцены. На этот раз я намеренно выбрала неприят­ную. Сначала это тоже не получалось, но я проявила настойчи­вость и мне удалось вспомнить. Это внезапно пришло ко мне с необычайной ясностью. Мне казалось, что это восстановилось до мельчайших деталей. Затем мне показалось, что я слышу го­лос. Это был голос человека, за которого я собиралась выйти замуж. Впечатление было очень мимолетным, но меня внезап­но охватило такое беспокойство, что дальнейшая работа была невозможной».

**Эксперимент 6: *Обострение ощущения тела***

Наша стратегия состоит в расширении возможного осоз­навания-замечания во всех направлениях. Для этого, в частно­сти, мы должны обратить ваше внимание на части вашего опы­та, которые вы предпочитаете отстранять и не принимать в ка­честве своих собственных. Постепенно выявятся целые систе­мы блокирования, составляющие вашу привычную стратегию сопротивления осознаванию-замечанию. Когда вы сможете обнаруживать их в своем поведении, мы обратимся к прямому сосредоточению на них в их специфических формах и постара­емся направить энергию, которой заряжены эти блокировки, на конструктивное функционирование вашего организма.

Данная группа экспериментов связана с ненаправленным осознаванием-замечанием, в отличие от направленного, кото­рое придет позже. Следующие общие инструкции помогут орга­низации соответствующего контекста:

I) Поддерживайте чувство актуальности — чувство, что ваше осознавание-замечание существует здесь и сейчас. 2) По­пробуйте понимать, что это вы переживаете свой опыт: дей­ствуете, наблюдаете, страдаете, сопротивляетесь. 3) Вни­мательно следуйте за любым опытом — «внутренним» и «вне­шним», абстрактным и конкретным, обращенным в прошлое и обращенным в будущее, «желаемым» и «должным», просто «наличествующим», произвольно создаваемым и спонтанно возникающим. 4) По отношению к любому опыту проговари­вайте: «Сейчас я осознаю, что...».

С философской точки зрения, это упражнение в феноме­нологии: понимание того, что ваша последовательность мыс-

лрй, ваш поверхностный опыт — чем бы это ни было и что бы это ни «означало» — прежде всего, нечто само по себе суще­ствующее. Даже если нечто есть «просто желание» — это есть нечто, а именно само желание как таковое. И в этом своем ка­честве желания оно столь же реально, как все остальное.

Если вы не спите, то вы в каждый момент осознаете-заме- чаете что-то. При «блуждающем уме» или в состоянии транса осознавание-замечание очень смутно; фигура/фон не обра­зуется, и протекающие процессы видения, фантазирования и т. п. не порождают сильных переживаний в форме воспоми­наний, желаний, планов, действий. Многие люди живут в пер­манентном трансе в отношении своего невербального опыта, и единственное, что они осознают-замечают, — это огромная масса словесного думания, которое они принимают за почти что всю реальность.

В той мере, в какой это относится к вам — а это относится ко всем нам в большей или меньшей степени, — вы осознаете по меньшей мере это вербальное существование и, может быть, смутное ощущение, что это не все. что есть вокруг. Многое из того, что вы лишь смутно осознаете или почти не сознаете, мо­жет быть осознано, если предоставить этому необходимое вни­мание и интерес, так что может быть образован гештальт, дос­таточно сильный, чтобы породить переживание. Конечно, су­ществуют «подавляемые переживания» и такие объекты, кото­рые нельзя осознать посредством «внимания к тому, чего здесь нет», но к этому мы вернемся, когда попытаемся разрушить блокирование осознавания-замечания.

Вербализация «Сейчас я осознаю, что...» похожа на фрей­довские свободные ассоциации, которые тоже направлены на освобождение от привычных способов переживания и на со­здание возможности обратить внимание на то, что обычно не замечается и не чувствуется. Но свободное ассоциирование те­ряет контекст актуальности и часто становится свободным дис­социированием или средством обойти то, что важно и практи­чески необходимо в разрешении действительных проблем. Да­лее, свободное ассоциирование в целом ограничивается «идея­ми», «мыслями», «ментальными процессами». Мы же, в проти­воположность этому, пытаемся собрать весь опыт одновремен­но — физические, ментальные, сенсорные, эмоциональные, вербальные и другие переживания; только в едином функцио­нировании того, что абстрагируется как «тело», «ум» и «среда», возникает живая фигура/фон.

S

Самым большим препятствием к этому является тенденция вмешаться и тем самым фальсифицировать единый поток опыта посредством удерживания («цензуры») или насильсгвенности, принудительности. Поскольку мы не стремимся обнаружить нечто определенное, вроде определенного инцидента в детстве, а пытаемся расширить и усилить интегрированное функцио­нирование, у нас нет необходимости в принудительном выра­жении чего бы то ни было — например, приводящего в замеша­тельство материала в тон же мере, в какой нет необходимости в принудительной релаксации. Принуждение себя делать что- либо не может иметь места без одновременного существования противоположной тенденции к удерживанию от этого, а пос­ледняя, в своем качестве противоположной силы, столь же под­линно ваша и столь же заслуживает внимания, как и принуж1 дающая сила. Продираться вперед, невзирая на сопротивления — например, прикрывать замешательство развязностью, — так же неэффективно и утомительно, как вести автомобиль на спу­щенных тормозах. Наш подход состоит в том, чтобы прежде всего понять, что за замешательством и задерживанием скры­вается конфликт, который не проявляется в настоящий момент в осознавании-замечании, потому что породил бы слишком сильную тревожность. На этой стадии достаточно просто вни­мательно отмечать все указания на такие конфликты.

Проговаривание «сейчас я осознаю, что...» применительно ко всему вашему опыту неизбежно приведет (если только вы не слишком добросовестны, до одержимости — в таком случае вы сорвете эксперимент другим путем) к тому, что вы погрузитесь в грезы, «думание», воспоминания или планирование. Откло­нившись от экспериментирования таким образом, вы потеряе­те осознавание того, что вы сейчас делаете эго. и очнетесь в досаде, что столь простое задание так трудно выполнить. Не надейтесь поначалу, что вам удастся продержаться дольше не­скольких минут без ускользания. Но возвращайтесь снова и снова к проговариванию «сейчас я осознаю-замечаю, что...», пока не почувствуете вполне ясно, что «я», «сейчас» и объект осознавания составляют единый опыт.

Итак, придерживайтесь этой формулы и, далее, держитесь поверхности очевидного. Не пытайтесь осознавать необычное и скрытое. Не ищите интерпретаций «бессознательного». Твердо стойте на том, что есть. Без предварительных предположений, без каких бы то ни было моделей, без утвержденной официаль­но карты дорог — идите к себе. Делая это, вы имеете возмож­ность отождествить себя с вашим спонтанным опытом в допол­нение к вашему привычному отождествлению с произвольны­ми — «намеренными» — действиями. Цель состоит в том, что­бы распространить границу того, что вы принимаете как «свое», на все органические виды деятельности. Постепенно и настой­чиво осуществляя это, вы через некоторое время сможете без усилия делать то, что ранее казалось недостижимым никакими усилиями.

Итак, мы просто осуществляем следующее, например:

«Сейчас я осознаю, что лежу на кушетке. Сейчас я осознаю что собираюсь осуществлять эксперимент на осознавание.

' Сейчас я осознаю, что колеблюсь,спрашиваю , с чего на­

чать. Сейчас я осознаю-замечаю, что за стеной звучит ра­дио. Это напоминает мне... Нет, сейчас я осознаю, что на­чинаю слушать, что передают... осознаю, что возвраща­юсь от блуждания. Теперь я опять ускользнул. Я вспоминаю совет держаться поверхности Сейчас я осознаю, что лежу со скрещенными ногами. Я осознаю, что болит спина. Я осоз­наю, что мне хочется переменить положение. Теперь я осу­ществляю это...» и т. д.

Заметьте, что процессы происходят и вы вовлечены и за­интересованы в них. Почувствовать такую постоянную вовле­ченность крайне трудно. Большинство людей принимает в ка­честве своих собственных (то есть отождествляет себя) только произвольные процессы. Но шаг за шагом вы начинаете все больше принимать ответственность за весь свой опыт (ответ­ственность — не значит «вину» или «стыд», или нечто подоб­ное!), в том числе за свои блоки и симптомы, и постепенно об­ретаете свободное приятие себя и управление собой. Представ­ление, что «мысли» по своей собственной инициативе и без вашей помощи «входят в ум», уступит место видению, что это вы «думаете свои мысли». Для начала хорошо, если вы

обратите внимание на то, что мысли не объекты, плавающие

\*

в пространстве, а процессы, которые занимают определен­ное время.

Теперь, по-прежнему принимая и отождествляя себя со всем своим осознаванием, попробуйте дифференцировать его сле­дующим образом;

Попробуйте сначала обращать внимание только на внешние события — то, что видится, слышится, источает запахи, — но без подавления других переживаний. Теперь по контрасту сосредоточьтесь на внутренних процессах — образах, физи­ческих ощущениях, мышечных напряжениях, эмоциях, мыслях. Теперь попробуйте дифференцировать'эти различные внут­ренние процессы, сосредоточиваясь на каждом из них так полно, как только можете: на образах, мышечных напряже­ниях и т. п. Следите при этом, как ранее за всеми возникаю­щими объектами, действиями, драматическими сценами и пр.

Последняя час ть этого эксперимента и два следующих дол­жны помочь вам дифференцировать «тело», «эмоции» и «мыш­ление».

Почти все в нашем обществе утратили особую чувствитель­ность значительных участков своего тела. И эта потеря не слу­чайна. Когда это происходило, это было единственным сред­ством подавления невыносимого конфликта. Проблемы и силы, которые при этом взаимодействуют, теперь могут постепенно приводиться в осознавание и прорабатываться на основе, ко- торая разрешает и завершает конфликт. Тогда утраченное — способность манипулировать собой и окружающим различны­ми конструктивными способами, радоваться чувствам и полу­чать удовлетворение, сейчас не доходящее до осознавания, — может быть восстановлено посредством ремобилизации того, что сейчас «отсутствует» в организме. Следующее упражнение положит начало этому пуги:

Сосредоточьтесь на своих «телесных» ощущениях в Позвольте своему вниманию блуждать по различным частям тела. По возможности «пройдите» вниманием все тело. Ка­кие части себя вы чувствуете? До какой степени и с какой ясностью существует для вас ваше тело ? Отметьте боли и зажимы, которые вы обычно не замечаете. Какие мышечные напряжения вы чувствуете? Обращая на них внимание, не старайтесь преждевременно расслабить их. позвольте им продолжаться. Постарайтесь определить их точные место­положения. Обратите внимание па ощущения кожи, Чувству­ете ли вы свое тело как целое ? Чувствуете ли вы связь головы с туловищем ? Чувствуете ли вы свои гениталии ? Где ваша грудь ? Конечности ?

Если вам кажется, что вам почти полностью удается этот эксперимент, вы почти наверняка ошибаетесь. У большинства людей отсутствует адекватное ощущение частей тела, оно под­меняется видением их или «теорией». Например, человек зна­ет, где должны быть его ноги, и представляет себе их там. Но это не го, что чувствовать их там. Пользуясь «картиной» ног или «картой» тела, вы можете произвольно ходить, бегать и даже до некоторой степени подпрыгивать. Но для свободного, не­принужденного, спонтанного функционирования этих частей тела вы нуждаетесь в чувственном контакте с самими ногами, который можно получить непосредственно из мышечных на­пряжений, тенденций к движению и пр. В той степени, в какой есть несоответствие между словесными понятиями о себе и чув-

*ф*

ствуемым осознаванием-замечанием себя, — а это несоответ­ствие в Toil или иной степени практически существует у каждо­го — это невроз. Итак, замечайте разницу, когда вы переходите от одного к другому, и не обманывайте сами себя, не притво­ряйтесь, что вы актуально чувствуете больше, чем на самом деле чувствуете. В какой-то степени вам может помочь вербализа­ция, вроде следующей: «Сейчас я чувствую напряжение в гру­ди. А сейчас я визуализирую отношение горла и груди, а сейчас я просто знаю, что меня тошнит».

Переживание осознавания тела почти для всех трудно и вызывает сопротивление и тревожность. Но оно чрезвычайно важно и заслуживает затраты многих, многих часов — в уме­ренных дозах. Это не только основа для разрушения «мышеч­ного панциря», но также и средство дня лечения всех психо­соматических заболеваний. Чудесные исцеления, о которых рассказывают, — такие, как исчезновение острого невротичес­кого симптома в течение нескольких минут, — покажутся ес­тественными. если вы почувствуете телесную структуру сим­птомов. Невротик создает свои симптомы, бессознательно ма­нипулируя мускулами. К сожалению, при этом невротик не может понять, что здесь симптом является фигурой, а сама невротическая личность — фоном, то есть что это частный случай переживания «фигура/фон» в виде «симптом/лич- ность». Невротик утерял контакт с основами своей личности, и только симптом им осознается-замечается. Что касается непосредственно вас, то понадобится значительная реинтег­рация, прежде чем вы сможете ясно почувствовать, что вы сами делаете, как и почему вы это делаете. Но данный и последую­щие эксперименты на осознавание тела, если их выполнять серьезно, поведут вас по этому пути. Важно не «прогрессиро­вать», а просто без напряжения идти вперед. Если вы будете считать, что «должны» быть способны делать то, что вам пред­лагают, вы сразу же ограничите то, что вы можете обиаружить- сознать-заметитьтем, что вы уже знаете и чего ожидаете, будь­те, насколько это возможно для вас, принимающими, экспе­риментирующими, любознательными; то, что вы узнаете та- ким путем о себе, — это пленительные и животворящие зна­ния! Итак, еще раз:

*Ходите,* разговаривайте или сидите;

те проприоцептивные детали, никоим образом в них не вме­шиваясь.

Не пугайтесь, если это покажется вам очень трудным. Вы так привыкли к поверхностным «коррекциям» своей позы, спо­соба говорить и пр., что вам кажется почти невозможным про­должать идти таким образом, который осознается вами как «не­правильный», или говорить «дурным гоном», даже если вы ясно понимаете, что любое поспешное произвольное изменение бу­дет столь же эффективным, как решение начать новую жизнь с понедельника. К тому же ваше представление о том, что «пра­вильно», вероятней всего нездорово, основано на неправиль­ной военной норме или на запомнившемся голосе какого-ни­будь актера.

Вы можете внезапно обнаружить, что как бы разделены на ворчащего и того, на кого ворчат. Если это так, заметьте и про­чувствуйте это так ярко, как только возможно. Если это удаст­ся, прочувствуйте себя в каждой из ролей — ворчащего и «слу­шающего ворчание». Наконец:

Сидя или лежа удобно, осознавайте различные ощущения тела и движения (дыхание, возникающие зажимы, сокращения желудка и пр.); обратите внимание, нет ли во всем этом оп­ределенных комбинаций или структур — того, что происхо­дит одновременно и образует единый паттерн болей, чувствований. Обратите внимание, когда вы сдержи­ваете или останавливаете дыхание. Соответствуют ли это­му какие-нибудь напряжения рук, перистальтика

желудка, напряжение гениталий? Или, может быть, есть какая-нибудь связь между сдерживанием дыхания и напряже­нием ушей? Или между задерживанием дыхания и какими- нибудь тактильными ощущениями? Какие комбинации вы можете обнаружить?

Поскольку о трудностях в этом эксперименте сообщали почти все участники, мы начнем наш обзор отчетов с тех, кто представлял собой исключение: «Что касается осознавания те­лесных ощущении, я, очевидно, мог это проделать, и моей ос­новной реакцией было: «Ну и что?». Это тип реакции, который мы уже ранее называли «доказательством своих возможностей». Это может, как в данном случае, принять форму выполнения экспери мента, чтобы покончить с ним, прежде чем он действи­тельно начался.

«Когда я сосредоточился на теле, то заметил несуществен­ные боли, особенно в конечностях, которые я обычно не заме­чаю при нормальном протекании обычной деятельности». Мы усомнились бы здесь в их «несущественности». Все может быть оценено как «несущественное», если не дать ему развиться и обнаружить свою значимость. Желание считать такие феноме­ны «несущественными» — и таким образом не подлежащими заботе и ответственности — легко понять. Можно понять так­же сопротивления, которые рационализируются как опасения стать ипохондриком: «С детства я был болезненным, и меня приучали, и я сам приучил себя не обращать внимание на теле­сные боли. Я немного позанимался этим экспериментом и убе­дился, что могу до некоторой степени чувствовать свое тело, с его болями и напряжениями. Но дальше этого я не хочу идти, потому что, проучившись все детство не замечать своих теле­сных болей, зачем я буду теперь давать им волю занимать вни­мание моего ума?»

Если бы нашим намерением было всего лишь познакомить вас с теперешним неправильным функционированием вашего организма и оставить вас с этим — выраженная позиция была бы неуязвимой. Но мы подчеркиваем, что это — предваритель­ная работа, направленная на то, чтобы вы могли лучше ориен­тироваться в своей ситуации «организм-среда» в том виде, как она сейчас существует. Мы хотим, чтобы в этом эксперименте вы рассмотрели хронические «бессмысленные» зажимы, напря­жения и боли, существующие в вашем теле. Когда вы действи­тельно почувствуете необходимость измениться на основе пря­мого замечания-осознавания ситуации, тогда будет уместно применять корректирующие процедуры.

Многие в этом эксперименте живо ощутили разделение на «ворчащего» и того, на кого ворчат: «Я обнаружил, что когда осознавал, как я говорю, сижу или хожу, я все время пытаюсь исправить что-то ил и лучше приспособиться к тому, что делаю». Некоторые могли в большей мере отождествиться с «тем, на кого ворчат», принять его сторону: «Мне не только не было труд­но избежать корректирования лозы и речи, но я нашел это вос­хитительным! Я мог игнорировать ту часть меня, которая вор­чала по поводу правильности».

Вот несколько отчетов тех, кто были изумлены и озадаче­ны тем, что обнаружили в своем теле: «Вначале мои чувства по поводу этого эксперимента были весьма неутешительными. Я получил результат только спустя три недели. Я вдруг почувство­ван себя узлом из мышц. Даже сейчас, когда я об этом пишу, я чувствую, будто части меня завязаны в узел. Наиболее жесткие напряжения внизу спины, сзади шеи и в верхних частях ног. Я также заметил, что когда выполняю этот эксперимент, мой ум фокусируется на слабых возбуждениях или боли, и чем больше я осознаю эго небольшое возбуждение, тем больше все мое со­знание направляется на него, исключая все остальные части тела. Все это дало мне возможность понять, что сопротивле­ния и мышечные напряжения — части одного и того же или, может быть, вообще одно и то же! Я иногда понимаю причины некоторых из напряжений, но до сих пор мне не удалось рас­слабить их, ни в какой степени». «Понимание», о котором здесь говорится, скорее словесного или «теоретического» рода; оно может быть совершенно правильным, но не содержит чувству­емой значимости, которая предшествует действительному рас­слаблению напряжений.

«Обычно — пока я не начал осуществлять этот эксперимент — я осознавал свои телесные ощущения лишь как общий фон, сво­его рода неопределенное ощущение общей жизненности и теп- ла. Попытка разделить это на составляющие ощущения вызва­ла подлинное изумление. Я заметил ряд напряжений в разных частях тела: в коленях и внизу бедер, когда я сидел на стуле; в районе диафрагмы; в глазах, в плечах, в дорсальной части шеи. Это изумило меня. Это было так, как будто мое чувствование вошло в чужое тело, с его напряжениями, ригидностями и за­жимами, совершенно отличными от моих. Почти сразу же, как только обнаружил эти напряжения, я смог их расслабить. Это вызвало во мне ощущение свободы и приподняло настроение: неожиданная свобода, удовольствие и готовность ко всему, что может случиться. Кроме этих приятных ощущений, я не заме­тил никакой тревожности или страхов, связанных с этими на­пряжениями и их расслаблением. Кроме того, несмотря на то,

что я обнаружил существование этих напряжений и смог рас-

«

слабить их, они неизбежно снова возвращались, и дальнейшие занятия повторяли этот цикл обнаружения и расслабления». Приподнятость, связанная с расслаблением, которой достигал этот человек, может быть сопоставима с эффектами упражне­ний в «последовательной релаксации» Э. Якобсона. Но здесь не хватает окончательного разрешения конфликта, порождаю­щего напряжения. Как сказано в отчете, «они постоянно воз­вращались». Однако, поскольку они столь легко поддавались расслаблению, по-видимому, конфликт, связанный с данными напряжениями мышц, был поверхностным, и, если бы испы­туемый сосредоточился на них, вместо того чтобы преждевре­менно их расслаблять, они могли бы обнаружить свое значе­ние и стать управляемыми раз и навсегда.

«Эксперимент на чувствование тела был для меня весьма драматичным. Без особого труда я смог поймать напряжения мускулов живота. Сначала это было пугающим. Ясно прояви­лись напряжения в руках и ногах, так же как жесткость и на­пряжение верхней челюсти, над задними зубами. Оно было очень сильным, как сильная зубная боль — но без боли. Един­ственный раз, когда я могу вспомнить, что ощущал это, было перед вечеринкой, когда я заболел. Вместе с этим напряжени­ем было напряжение шейных мускулов, которое вызывало ощу­щение, как будто я заболеваю. Я не знаю, есть ли связь в этом». Связь есть. В обоих случаях присутствует начинающийся рвот­ный рефлекс и сопротивление ему.

«Я ощущаю сильную тенденцию ускользать от этого экс­перимента. Меня часто охватывает сонливость. Я ощущаю же­сткость в шее и челюстях. Я наблюдаю свое дыхание и обнару­живаю, что вдыхаю преувеличенно глубоко, чтобы убедиться в способности вдохнуть полностью. Я могу до некоторой степе­ни визуализировать отношения частей тела, но мне приходит­ся напрягать мышцы, чтобы продолжать опыт. Во все время эксперимента шея и челюсти ригидны, ноги напряжены, паль­цы до некоторой степени расслаблены, а спина слегка согну­та».

Сдерживающие напряжения могут быть не только общи­ми, как в предыдущем случае, но и сильно сфокусированными: «Я делал упражнение на осознавание мышечных напряжений в поезде, так что я при этом сидел. С тех пор я пробовал делать это лежа, спокойно стоя, даже на ходу, но я не могу ручаться за правильность того, что я заметил в первый раз, потому что то, что я обнаружил, настолько поразило меня, что с тех пор каж­дый раз, когда я пытаюсь посмотреть, есть ли это напряжение, оно каждый раз оказывается на месте. Вопрос, однако, в том, не вызывает ли его само мое сосредоточение на этом? Вот чго случилось. Я старался прочувствовать свои внутренности и на­конец добрался до прямой кишки; и здесь я заметил то, что показалось мне глупым напряжением, нечто, чего я совершен­но не замечал прежде. Я сидел с мышцами, зажатыми — как это только возможно — вокруг моей прямой кишки. Это было так, как будто я поддерживаю свое дыхание нижней частью толстой кишки, — если эта аналогия может иметь какой-нибудь смысл. Я назвал это напряжение глупым, потому что когда я осматри­вал себя, то не чувствовал потребности в дефекации, но я сидел со сжатым сфинктером, как будто это было так. Вместе с тем я чувствовал линию напряжения вокруг живота в районе пупка, но не такую сильную, как вокруг прямой кишки. В другой раз, лежа, я внезапно переключился на мышцы прямой кишки, что­бы посмотреть, зажаты ли они, — и конечно так оно и было! Я не ложился специально, чтобы проверить это напряжение (тогда уж оно наверняка было бы), я скорее обращал на него внима­ние, когда ложился спать, и т. п. Или я не садился специально, чтобы искать его, а переключался на него, что бы я ни делал. И я всегда нахожу его. Может быть, это естественное физическое напряжение, которое и должно быть в этом месте, но, во вся­ком случае, я никогда не замечал его раньше». Это напряжение хорошо известно. Поколением раньше психоаналитик Ферен- ци говорил о нем как о «манометре сопротивления». Оно есть у всех страдающих хроническим запором, и его расслабление кладет конец этому психосоматическому симптому.

«Когда я прочел фразу «обратите внимание на боли, кото­рые вы обычно не замечаете», я подумал, что, наоборот, когда есть боль, то мы обращаем внимание на болящее место. Одна- копозже'я был удивлен, что произвольно обратив внимание на то, как я сижу, я прежде всего заметил боль в нижней части ко­ленки, которая, по-видимому, была там и раньше, хотя я ее не замечал». Это указывает на словесную трудность. Говорить о «незамечаемой боли» кажется противоречивым. Точнее следо­вало бы говорить о незамечаемом состоянии, которое, попадая в фокус осознавания-замечайия, ощущается как боль.

«Для достижения осознавания тела лучше было бы занять­ся спортивными упражнениями». Атлеты не являются людьми, замечающими свое тело. Что же касается гимнастики, танцев и

других занятий, в которых требуется равновесие и координа-

\*

ция, то они действительно поддерживают жизненность и даже осознавание тела. Кроме того, этому помогает массаж, элект­ровибратор, ванны и горячие грелки, прикладываемые к мес­там напряжений.

«Я внезапно обнаружил, что не знаю, что делать с руками. Я заметил, что неуклюже скрещиваю их на груди. Я сунул их в карманы. Я осознаю, что мне неловко. Я продолжаю осматри­вать и внезапно осознаю, что чувствую себя смущенным. По­чти немедленно я встаю и начинаю ходить. Моя жена зовет меня обедать, и я рад оставить эксперимент». Когда внимание со­средоточивается таким образом на части тела и ничто из того, что вы делаете, не приносит удовлетворения и возникает бес­покойство, эти бесполезные попытки часто можно объяснить как отвлечения, направленные на то, чтобы не дать вам осоз­нать, что вы действительно намереваетесь сделать с этой час­тью тела.

«Даже когда я читал про этот эксперимент, я почувствовал жесткие мышечные напряжения (особенно в конечностях) и при попытках сосредоточиться я все время сдерживал дыхание. Все это происходило, несмотря на мой интерес к этому мате­риалу». Нужно ли говорить, что кроме интереса здесь есть опа­сение и некоторая тенденция убежать?

«Мои мысли неожиданно остановились. Я обнаружил, что слегка сжимаю кулаки. Моя грудь как бы вздымалась, будто я хотел что-то выкрикнуть. Я не .мог представить себе, что имен­но, сколько ни пытался». Крик вырвался на поверхность меся­цем позже в виде эффективного высказывания в адрес родите­лей невесты, лезущих не в свое дело!

«Относительно некоторых частей моего тела было просто чувство пробела или смутности. Я знаю, что средняя часть моей спины на месте, но я не чувствую ее. Затем появилась очень любопытная группа ощущений. Я не мог почувствовать сере­дину спины, но одновременно испытал необычные ощущения и покалывания вокруг этого района. Ощущение было очень

необычным, как будто в определенной части моего тела была пустота — пробел, нечувствительное место, которое нельзя по­чувствовать». Другие чувствовали пробелы между головой и туловищем, то есть не чувствовали тлею, или ощущали пробе­лы в пальцах ног, гениталиях, животе и пр.

Некоторые сообщали, что после работы над этим упражне­нием они чувствовали себя усталыми. Другие испытывали при­ятное возбуждение. Некоторые отмечали усталость после пер­вых попыток, возбуждение после следующих. В последних слу­чаях это обычно наступало после того, как «бессмысленное» напряжение обретало свое значение.

«После того, как я отметил повторяющийся паттерн — же­сткость в определенном месте шеи, вытягивание нижней губы, тяжелое дыхание, — я нашел, что это связано с конкретными ситуациями. Это были ситуации обиды. Самый ясный случай возник, когда я просматривал свои заметки, прежде чем пере­печатать. В этот же момент я почувствовал, что мои губы растяги­ваются в широкой улыбке, я осознавал, что нашел этот опреде­ленный паттерн напряжения, и — опять в то же самое время. — осознавал, сколь обманутым и страдающим я чувствовал себя по поводу того, что должен был делать эти упражнения и сооб­щать о них. Похоже, что появилась обида по отношению к вам! После этого, когда я выполнил упражнения на осознавание тела, я чувствовал себя не вымотанным, как раньше, а освежен­ным и собранным».

Наконец, последний отчет: «После многих безуспешных попыток мне наконец удался проприоцептивный эксперимент, хотя было много сопротивлений. Я хочу продолжать это, пото­му что уже обнаружил много полезного. Мне удалось до неко­торой степени почувствовать контакт с большей частью моего тела и теперь мне приятно делать это, хотя сначала казалось раздражающим. Мне кажется теперь, что лучше делать это чаще и в течение меньшего времени, чем я сначала пытался. Обнару­жение мышечных напряжений поначалу было пугающим. Их так много, что моим первым впечатлением было «Ну и беспо­рядок!». Но дальнейшее осознавание сделало их менее пугаю­щими, хотя я и не делаю сознательных попыток расслабить на­пряжения; сейчас мне даже приятно их чувствовать. Основные



напряжения, которые я чувствую, — в руках, ногах,, вокруг гру­ди, задняя часть шеи, челюсти, в висках, в солнечном сплете­нии — в районе диафрагмы. В последний раз во время этого упражнения я концентрировался на желудке и почувствовал ясный контакт с ним. Я почувствован связь между определен­ной деятельностью в желудке и мускульными напряжениями в диафрагме, вокруг груди и, как это ни странно, в висках».

**Эксперимент 7: *Опыт непрерывности эмоций***

Первые эксперименты центрировались на экстероцепции, основе вашего осознавания «внешнего мира». Предыдущий эксперимент касался проприоцепции, осознавания «тела» — его действий и тенденций к действию. Однако такое раздельное внимание к «внешнему» и «внугреннему» было лишь предва­рительным. потому что все это лишь абстракции от вашего це­лостного опыта, включающего и то и другое. В данном экспе­рименте мы предлагаем вам не уделять специального внима­ния ни тому, ни другому, но стараться осознавать гештальт, ко­торый возникает, когда вы не настаиваете на приписывании отдельного, независимого существования ни «внутреннему», ни «внешнему».

Когда «внешний мир» и «тело», то, что вы переживаете в опыте, не разделяются произвольно — это иоле «организм/сре- да», дифференцированное единство «вы-в-вашем-мире». Этот непрерывно меняющийся гештальт никогда не бывает нейтраль­ным, он жизненно касается вас, это, в конце концов, ваша жизнь в процессе ее проживания. Ее значимость, важность, то, что она имеет к вам отношение, — вездесуще. Переживание ноля «организм/среда» в аспекте ценности составляет эмоции.

Согласно этому определению, эмоция — постоянный про­цесс; каждое мгновение жизни обладает до некоторой степени чувствуемым тоном приятности или неприятности. Однако, поскольку у современных людей эта непрерывность эмоцио­нального опыта чаще всего исключается из осознавания, эмо­ции рассматриваются как своего рода периодические всплес­ки, которые непостижимым образом возникают в поведении как раз в тех случаях, когда человек хотел бы «владеть собой».

Такие вторжения — столь «неоправданные» — пугают и застав­ляют держаться настороже. Насколько возможно, люди стара­ются избегать тех ситуаций, где они возникают.

Большинство, однако, соглашаясь с таким использовани­ем термина «эмоция» лишь для подобных «взрывных» ситуа­ций, знает о существовании других феноменов, во многом по­добных, но не столь пугающих. Их обычно называют «чувства­ми», так что научные описания всей Этой области носят назва­ние «Чувства и эмоции». Мы полагаем, что при этом разделя­ется то, что в действительности представляет собой контину­ум. Го. что определяет место данного эмоционального опыта в этом континууме, зависит от той степени, в которой заинтере­сованность организма, переживающего гештальт «организм/ среда», проявляется из фона в фигуре.

Эмоция, рассматриваемая как прямое ценностное пережи­вание организмом поля «организм/среда», не опосредована мыслями и словесными суждениями, она непосредственна. В этом своем качестве она является решающим регулятором дей­ствия, ибо она не только составляет основу осознавания того, что важно, но также дает энергию соответствующему действию или, если действие невозможно, дает энергию и направление поискам действия.

В примитивной недифференцированной форме эмоция — это просто возбуждение-волнение, повышенная метаболичес­кая деятельность и возросшая энергетическая мобилизация, являющаяся ответом организма на переживание новизны или стимуляции в ситуации. У новорожденных этот ответ целостен и относительно недифференцирован. По мере постепенной дифференциации мира ребенком, он соответственно дифферен­цирует свое общее возбуждение-волнение в избирательные, ситуационно поляризованные возбуждения. Они и обретают имена специфических эмоций.

Эмоции как таковые не являются смутными и диффузны­ми; они ровно настолько дифференцированы в структуре и функции, насколько дифференцирован человек,

Если человек переживает свои эмоции как смутные и грубые, то эти термины могут быть отнесены к нему самому. Из этого следует, что эмоции сами по себе не являются чем-то таким, от

чего следует избавляться на основании той выдумки, что они- де препятствуют ясности мысли и действия. Напротив, они не только важны как регуляторы энергии в поле «организм/сре- да», но являются также незаменимыми носителями определен­ного опыта — нашей заинтересованности, того, какое нам дело до мира и до себя.

Эти функции эмоции сильно искажены в нашем обществе. Как уже говорилось, считается, что эмоции возникают только в минуты кризиса, и то лишь если человек «теряет над собой контроль» и тогда «становится эмоциональным». Невозмути­мость ценится как антитеза эмоции; люди стремятся казаться «холодными, спокойными, собранными». Но само спокойствие не лишено эмоционального тона, когда оно рождается из пря­мого оценивающего переживания этой конкретной ситуации как такой, с которой можно уверенно справиться, или — дру­гая крайность — как ситуации, в которой ничего невозможно сделать.

Только подвижная, открытая ситуация, в которой что-то для человека поставлено на карту и его собственные действия вли­яют на ее равновесие, может вызвать действительное волнение. Изображать спокойствие в такой ситуации — все равно что на­девать маску, подавляющую проявления заинтересованности. Дурачить таким образом других может быть полезным, если это враги, но какой смысл принимать за врага и дурачить самого себя, лишая себе осознавания того, «что делается»?

Ряду «негативных чувств» обычно отказывают в эмоцио­нальной значимости. Однако, например, такие вещи, как фри­гидность или скука — очень сильные чувства, а не просто от­сутствие чувства. Переживание холода так же реально, как пе­реживание тепла. Отсутствие чувствительности там, где она предполагается, является, как эго ни парадоксально, захваты­вающе сильным чувством — настолько сильным, что оно ско­ро исключается из области осознаваемого. Вот почему в этих экспериментах так трудно находить пробелы и восстанавливать чувствительность.

Эмоции детей — из-за неудобств, которые они причиняют взрослым, столь много поработавшим над тем, чтобы подавить осознавание собственных эмоций, — не получают возможнос­ти пройти естественное развитие и дифференциацию. «Взрос­лые» не догадываются и начинают отрицать, если им сказать об этом, что ил беспокойство по поводу обретения ребенком «кон­троля над своими эмоциями» коренится как раз в том, что в их собственном детстве «авторитеты» также опасливо искажали их собственные эмоции. Они сами не получили возможности адек­ватно дифференцировать свои детские эмоции и перерасти их без внешнего принуждения. Они лишь подавляли их — и про­должают это делать! Когда ребенок ведет себя спонтанно, это возбуждает такие же латентные тенденции во взрослых и угро­жает старательно поддерживаемой «зрелости» их собственного поведения. Вследствие этого детей как можно раньше застав­ляют подавлять свои чувства и раз и навсегда натягивать на себя фальшивую маску принятого «владения собой».

Это в значительной степени достигается посредством выд­вижения на передний план «внешнего мира» и его требований как реальности, в то время как голос органических потребнос­

тей, осознаваемых путем проприоцепции, в значительной сте­пени вызывает пренебрежение как нечто, находящееся «толь­ко в уме». Ребенок приспосабливается к этому непрерывному давлению, его чувствование тела становится смутным, и он посвящает «внешнему миру» тот интерес, который ему удается возбудить.

Весь этот крестовый поход за «контролирование эмоций» имеет, разумеется, собственную эмоциональную основу и про­водится весьма эмоционально. Нельзя сказать, чтобы он не достигал результатов, но это результаты — вовсе не тс, о кото­рых говорится при обосновании всей программы. «Нежелатель­ные» эмоции вовсе не исключаются из личности, потому что невозможно аннулировать способ, которым природа органи­зует функционирование организма. Достигается лишь дальней­шее усложнение и без того запутанного поля «организм/среда» посредством создания большого числа ситуаций, которые, если их не избегать, вызывают сильный разряд эмоций.

Например, если «правильно воспитанный» человек в оп­ределенной ситуации «потеряет власть над собой» и спонтанно разрядит то, что в нем копилось, само это окажется основани­ем для таких весьма болезненных эмоций, как стыд, досада, чувство униженности, самосожаление, замешательство, отвра­щение и пр. Чтобы предупредить повторение столь деморали­зующего опыта, он сожмет свой самоконтроль до еще более удушающих ограничений.

Это составляет тот видимый успех, который может быть достигнут в достижении «владения эмоциями». Происходит следующее: определенные эмоции, прежде чем они достигнут уровня организации действия, или даже прежде, чем они дос­тигнут осознавания, заглушаются и демобилизуются противо- эмоциями, которые они вызывают; все это вместе образует ту­пик. мертвую точку, которая более или менее эффективно ис­ключается из осознавания. Осознавание этого непривлекатель­ного положения в собственной личности возвращает принося­щий боль конфликт, смятение, тревожность и «опасное» воз­буждение. Но если отказываться признать это как существую­щее положение вещей, оно не станет доступным изменению, останется безнадежно самовоспроизводящимся.

В данном эксперименте мы не требуем от вас ничего герои­ческого. Вам предлагается сделать лишь первый шаг к усилению осознавания ваших эмоций. Если вы не сделали себя слишком нечувствительным к своим телесным позам и своему функцио­нированию, то, следуя предложенным инструкциям, вы сможе­те убедиться, что эмоция является, как мы говорили, заинтере­сованным переживанием совместных экстеро- и проприоцепции.

Попробуйте воспроизвести определенное телесное действие. Например, напрягите, а потом расслабьте челюсти, сожми­те кулаки, начните тяжело дышать. Вы можете заметить, что все это вызывает смутную эмоцию — в данном случае фрустрированныи страх. Если к этому переживанию вы мо­жете добавить, скажем, фантазию, представление о каком- то человеке или вещи в вашем окружении, которые фрустри- руют вас, — эмоция разгорится с полной силой и ясностью. И, наоборот, в присутствии чего-то или кого-то, фрустри- рующего вас, вы замечаете, что не чувствуете эмоции, пока не примете как свои собственные соответствующие теле­сные действия: в сжимании кулаков, возбужденном дыхании и т. п.вы начинаете чувствовать гнев.

Знаменитая теория эмоцией Джеймса—Ланге, представля­ющая их как реакцию на телесные движения (например, убега­ние вызывает страх или плач вызывает печаль) — половина прав­ды. Нужно добавить к этому, что сами телесные движения или состояния являются релевантной ориентацией н потенциальной манипуляцией окружающим. Например, не просто бег, а убега­ние, убегание от чего-то, убегание от чего-то опасного — вот что составляет ситуацию страха.

Только осознавая свои эмоции, можно осознавать, в каче­стве биологического организма, с чем вы сталкиваетесь в среде и какие особые возможности в данный момент присутствуют. Только признав и приняв свое стремление к кому-то или чему- то, оценив силу своего порыва к этой вещи или этому человеку, несмотря на расстояния и возникающие препятствия, которые вас разделяют, вы можете обрести ориентацию для правильно­го действия. Только признав и приняв свое горе, чувство без­надежности, когда некуда обернуться в поисках безвозвратно утраченного человека или вещи, совершенно необходимых вам, вы можете выплакаться и проститься. Только признав и при7 няв свой гнев, осознав свою нападающую позу в столкновении

с человеком или вещью, фрустрирующими вас, вы можете эф-

«

фективно мобилизовать свои энергии и преодолеть препятствия

I

на своем пути.

Психотера1 шю часто называют «тренировкой эмоций». Что­бы заслужить такое определение, мы должны (как становится ясно из предыдущего) использовать методики, объединяющие как ориентацию в среде (анализ ситуации в настоящем, чувств, фантазий, памяти), так и «распускания» двигательных блоков «тела». Чрезмерный перевес одной из сторон может привести лишь к псевдоуспеху. В одном случае уделяется слишком мно­го внимания так называемому «приспособлению к реальнос­ти». что в целом означает более полное принятие существую­щего положения, как оно понимается и утверждается «автори­тетами». С другой стороны, если психотерапевт работает толь­ко с «телом», он может добиться того, что пациент во время сеанса будет имитировать и выражать различные чувства, но, к сожалению, они не будут соответствовать тому, как он пережи­вает свою ситуацию вне кабинета. Только если удастся гармо­низовать «внутреннее» и «внешнее», пациент может быть осво­божден и «излечен».

Чтобы обострить свое осознавание эмоций, попробуйте следующее:

Лежа, попробуйте почувствовать свое лицо. Чувствуете ли вы свой рот ? Лоб ? Глаза ? Челюсти ? Обретя эти чувствова­ния, задайте себе вопрос: «Каково выражение моего лица?». Не вмешивайтесь, просто позвольте этому выражению быть. Сосредоточьтесь на нем, и вы заметите, как быстро оно ме­няется. В течение минуты вы можете почувствовать не­сколько разных настроений.

Пока вы не спите, вы все время осознаете что-то, и это что- то всегда имеет какой-то эмоциональный тон. Все, что совер­шенно безразлично, что вас не касается, то есть лишено эмо­ции, просто не вызовет процесса «фигура/фон» в такой степе­ни, чтобы этого было достаточно для осознавания-замечания.

Очень важно осознать непрерывность своего эмоциональ­ного опыта. Если воспринимать эмоции не как угрозу рацио­нальному управлению своей жизнью, а как ориентир, состав­ляющий единственно возможную основу рациональной орга- низации человеческого существования, то открывается путь к культивированию непрерывного осознавания их мудрых сове­тов. Это не потребует слишком много времени или внимания. Вот грубая аналогия. Представим себе искусного автомобили- ста. Для него естественно постоянно осознавать, что мотор ра­ботает мягко, это не находится в фокусе его внимания. Звук мотора — часть динамики фигуры/фона в его управлении ма­шиной; вместе с тем это нечто, что относится к делу, и очень быстро становится фигурой и привлекает внимание, если по-

является малейшая нерегулярность. Другой водитель, который,

«

может быть, не хочет беспокоиться, не заметит изменившегося звука или не придаст ему значения, не обратит внимания на возникший дефект. Постоянно осознавать эмоции возможно, только если осознавать то, что действительно существенно в вашей жизни, даже если это отличается от того, что говорят другие, или от того, что вы сами себе говорили раньше.

Многие люди чувствуют, что их жизнь пуста, так как они ощущают скуку и блокируют действия, способные разогнать их скуку. Скука — состояние, с которым не так уж трудно спра­виться, так что давайте рассмотрим его.

В эксперименте на сосредоточение мы видели, что скука возникает, когда произвольное внимание уделяется чему-то неинтересному и отнимается у того, что могло бы вызвать ин­терес и спонтанное формирование фигуры/фона. Природа со­здает в качестве целительного средства утомление, тенденцию уснуть или войти в состояние транса; при этом, поскольку про­извольность-намеренность ослаблена, спонтанный интерес выходит на передний план в качестве фантазий. Если вы при­мете этот естественный процесс, вместо того чтобы бороться с ним, вы можете использовать фантазии как средство обнару­жения того, что же вы хотели бы делать. Это очень просто про­делать в одиночестве. Закройте глаза и допустите легкую дре­моту. Часто это вызывает ясное представление о том, что вы хотели бы делать. Среди людей, где действуют соображения долга, соблюдения условностей, нежелания огорчить других, необходимость дурачить начальника и т. д., ситуация сложнее. Но даже при этом признаться себе, что нечто вам не интересно, — это путь к тому, чтобы найти моменты интереса, если уж дей­ствительно необходимо делать то, что вы делаете. Но ситуации, которые хронически вызывают скуку, нужно либо изменять, либо избегать их.

Вы можете заметить, как по-разному вы чувствуете себя с разными людьми. Один наводит скуку, другой раздражает, один вызывает подъем, другой — подавленность. Вы, конечно, пред­почитаете тех, с кем легко, или тех, с кем вы чувствуете себя счастливым или значительным. В этих ваших реакциях, ско­рее всего, присутствует немалая доля «проекции» (то есть вы вкладываете свое отношение в других, а затем считаете, что другие заставляют вас чувствовать то-то и то-то); но часто справедливо и другое: когда вы можете почувствовать вполне определенную реакцию на другого человека, может быть, что данный человек, осознавая или не осознавая это, намерева­ется вызвать в вас эту реакцию. Меланхолик хочет вызвать в вас подавленность, льстец — чувство собственного величия,

задира — раздражение, любитель ворчать — недовольство. И наоборот, живой человек хочет вас заинтересовать, счастли­вый хочет, чтобы вы разделили с ним его счастье. Развивая чув­ствительное осознавание своих реакций, можно стать «хоро­шим ценителем людей».

Преодолев тенденцию проецировать нежелательные чувства и отношения на других людей, то есть научившись видеть дру­гого человека, а не собственные проекции на него, можно на­учиться замечать, когда кто-то хочет заморочить вас потоком слов и фактов, загипнотизировать монотонностью голоса, усы­пить и подкупить лестью, ввести в депрессию жалобами и ны­тьем. Вы можете развить эту полезную интуицию, сначала за­мечая. как вы реагируете на окружающих людей, а потом на­блюдая, подтверждается ли ваша реакция другими чертами по­ведения этих людей. При этом вы начнете разделять проекции собственных несознаваемых тенденций и действительной ин­туиции относительно других.

Нарушения равновесия личности исправляются не сдержи­ванием или подавлением чрезмерно развитой стороны, а со­средоточением на неразвитой стороне. Чрезмерный перевес сенсорной стороны может породить ипохондрию; эмоций — истерию; мышления — принуждающий и фригидный интеллект. Но такой перевес одной стороны обычно сопровождается не­доразвитостью в других сферах. Восстановление гармонии и интеграции происходит посредством разблокирования того, что заблокировано. Эта прежде обедненная сторона личности по­требует теперь своей доли энергии и внимания, и равновесие будет восстановлено.

Вот еще один эксперимент для повышения осознавания эмоциональных переживаний:

Посетите художественную гжелательно достаточно разнообразную. Бросайте лишь моментальный взгляд на каж­дую картину. Какую эмоцию, хотя бы неясную, она вызыва­ет ? *Ecjiu* изображается буря, чувствуете ли вы в себе соот­ветствующие вихри и волнение ? Не пугает ли немного вот это лицо ? Не раздражает ли этот яркий подбор красок ? Ка­ким бы ни было ваше мимолетное впечатление, не пытайтесь изменить его добросовестным разглядыванием, переходите к следующей картине. Обратите внимание, какое тонкое эмо­циональное чувство вызывает этот рисунок, переходите к другому. Если ваши реакции кажутся очень смутными и ми­молетными или вы даже вообще не способны их отследить, не думайте, что это всегда будет так, — повторяйте опыт при каждом удобном случае. Если трудно попасть в галерею, мо­жете проделать то же самое с репродукциями.

Следующий эксперимент будет крепким орешком, пото­му что мы предложим вам постараться осознавать эмоции, ко­торых мы обычно предпочитаем избегать, те самые, которые пугают нас и заставляют стремиться к «владению собой». Эти нежелательные эмоции, однако, тоже должны быть сознавае­мы и разряжены, прежде чем мы сможем свободно входить в ситуации, в которых испытываем их. Предположим, человек боится публичных выступлений, потому что однажды, когда он попробовал, то «провалился». Предположим, девушка бо­ится влюбиться, потому что однажды была обманута. Пред­положим, кто-то боится разозлиться, потому что однажды, когда он показал это, его сильно побили. Каждый из нас пе- режил много подобных случаев, которые воспроизводятся в воображении; они не дают нам возможности заново подойти к интересным ситуациям, если нам не повезло в подобных ситуациях в прошлом. Эти старые переживания — «незакон­ченные дела», которые препятствуют тому, чтобы мы приня­лись за привлекающие нас «новые дела». Можно попробовать завершить их, повторно переживая в фантазии. Каждый раз, воспроизводя эти болезненные эпизоды, вы сможете находить дополнительные детали осознавать все больше и больше эмо­ций, которые с ними связаны.

Вновь и вновь оживляйте в фантазии опыт, который имел для вас сильную эмоциональную нагрузку. Каждый раз ста­райтесь вспомнить дополнительные детали. Какой, напри­мер, наиболее пугающий опыт вы можете вспомнить? Про­чувствуйте вновь, как все это происходило. И еще раз. И сно­ва. Употребляйте настоящее время.

*Возможно,* в фантазии всплывут какие-то ошва, нечто, что вы или кто-то другой говорил в этой ситуации. Произносите их вслух, вновь и вновь; слушайте, как вы произносите их, почув­ствуйте, как вы переживаете их выговаривание и слушание. Вспомните ситуацию, в которой вы бьош унижены. Воспро­изведите ее несколько раз. Обратите при этом внимание, fie возникает ли в памяти какой-нибудь более ранний опыт по­добного рода. Если это так, перейдите на него и проработай­те ситуацию.

Делайте это для разного эмоционального опыта — насколько у вас хватит времени. Есть ли у вас, например, незавершен­ные ситуации горя ? Когда кто-то любимый вами умер, могли ли вы плакать? Если нет, можете ли вы это сейчас? Може­те ли вы мысленно встать у гроба и проститься?

Когда вы были более всего разъярены? Пристыжены? В заме­шательстве ? Чувствовали себя виноватым ? Можете ли вы пережить эту эмоцию вновь? Если не можете, то можете ли вы почувствовать, что блокирует вас?

Рассказывая о своих реакциях в эксперименте, когда нужно было почувствовать свое лицо, многие студенты сообщали, что они обнаружили у себя «каменные» лица. Некоторые выражали гордость своим умением быть скрытными и говорили, что у них нет ни ма­лейшего намерения отказываться от преимущества «прятаться за сценой». Можно подумать, что они рассматривают все свои отно­шения с людьми как нескончаемую игру в покер (по-английски «каменное лицо» буквально «лицо игрока в покер»./ Если, как они утверждают, эти люди не изменяют своего «каменного» лица даже в интимных ситуациях, — против кого они играют?

Почти всем было трудно выполнять этот эксперимент. Вот ти­пичный пример: «Эксперимент на осознавание эмоций до сих пор вызывает настолько сильное сопротивление, что не дает значимых результатов. Главные сопротивления — чувство неудобства и скука. Мне не удаюсь ми почувствовать выражение лица, ни заметить, меняется л и оно. Единственное выражение, которое я заметил, было нажимание нижней [убы на верхнюю вверх и вперед. Я связал это с чувством беспокойного цинизма, которое я переживаю, когда сл ы­шу что-то (обычно в связи с делами), чему я не верю».

Некоторые отмечали, что их лица не изменяются, а оста­ются ригидными. Другие — что их лица меняются постоянно,

\*

и так быстро, что они не успевают найти слова, обозначающие их выражения. Некоторые утверждали, что как только они на­ходили словесный эквивалент для обозначения выражения лица, то сразу вспоминали ситуации, для которых он был бы подходящим. Другие говорили, что они могли обрести какое-

то выражение лица, только если придумывали какую-нибудь

«

эмоциональную ситуацию, а потом отмечали, что происходи­ло с лицевыми мускулами.

Обнаруженная невыразительность своих лиц дала некото­рым студентам новые основания для недовольства собой: «Я на­шел, что мое лицо не слишком выразительно, скорее даже при­дурковато. Рот чаще всего приоткрыт, а глаза косят. Обе эти при­вычки я могу преодолеть, только если постоянно осознаю, что я делаю со своим лицом. Я заметил, что мое лицо более вырази­тельно, когда я взволнован. Если бы мне удалось управлять этим, полагаю, ч го я выглядел бы более интересным человеком». Это отражает общую тенденцию пытаться работать над симптомом, а не над его основой. Произвольно управлять чертами лица — это не выразительность, а актерство, и если только не быть очень хорошим актером, то это превращается в «корчение рож». И даже при обучении актеров признается, что можно хорошо играть на сцене, только если вызвать в себе воспоминание о сходных пе­реживаниях в жизни и соответствующее выражение лица и про­чие черты поведения, которые соответствуют этому пережива­нию[[2]](#footnote-2). Мы, однако, стремимся не к тому, чтобы научить вас убе­дительно играть сценические роли, а к тому, чтобы научить вас играть себя.

Эксперимент 8: **Вербализация**

Вербализация — это «выражение словами». Если мы опи­сываем объекты, сцены или действия, то произносим их наи­менования ' названия) вместе с другими словами, которые име­ют отношение к их организации, их отношениям, особым свой­ствам и т. д. Мы говорим, каковы они, основываясь на видении, слышании и другом непосредственном опыте. Если мы рассуж­даем о них, то манипулируем рядами слов, которые их описыва­ют. Это может происходить уже без непосредственного опыта, потому что. коль скоро что-то названо, наименование (назва­ние) само по себе может для многих целей выступать в качестве назван ного предмета или явления. Производить действия с наи­менованиями — словесными эквивалентами называемых объек­тов — вместо действий с объектами может быть во многих отно­шениях экономнее и эффективнее; достаточно представить себе сцену обсуждения того, как перенести и передвинуть концерт­ный рояль! Но заметьте: передвижение наименований (названий) не передвигает само по себе того, что названо.

Нормальная, здоровая вербализация обычно отталкивает­ся от невербального — объектов, условий, положения дел и пр. и заканчивается невербальными эффектами. Это не зна­чит, что вербализация иной раз не может быть полезной и в отношении того, что само уже вербально — книг, пьес, того, что кто-то сказал; но эта тенденция разговаривать по поводу разговоров иногда превращается в болезнь. Если человек бо­ится контакта с актуальностью — с людьми из плоти и крови,

л

с собственными ощущениями и чувствами, — слова начина­ют использоваться как экран между говорящим и его средой, а также между говорящим и его собственным организмом. Человек пытается жить в одних словах — и смутно ощущает, что чего-то не хватает.

У «интеллектуала» вербализация гипертрофирована. Он

навязчиво и принудительно пытается быть «объективным» по

• 1

отношению к своему личному опыту, что, как правило, озна­чает словесное теоретизирование по поводу себя и мира. Тем временем, посредством этого самого метода он избегает кон­такта с чувствами, уходит от реальности и актуальных ситуа­ций. Он живет подставной жизнью слов, изолированных oi остальной части его личности, высокомерно презирая тело и стремясь к словесным победам, «правильности» спора, про­изведенного впечатления, пропагандирования, рационализа­ции, — в то время как реальные проблемы организма остают­ся без внимания.

Но эта «словесная болезнь» — привилегия не только одних интеллектуалов. Она достаточно универсальна. Частичное осоз­навание того, что что-то не в порядке, заставляет людей писать такие книги, как «Тирания слов» (Коржибский); в последние годы семантика предпринимает усилия восстановить связь слов, по крайней мере, с невербальной реальностью окружения, на­стаивая, что каждое слово относится к чему-то невербальному. Наши эксперименты на актуальность и абстракцию также были направлены на это. Но семантики часто начинают заботиться о точности по отношению к «вещам, которых здесь нет», исполь­зуя на это все время, всю энергию и внимание и избегая таким образом семантических проблем, касающихся того, что «нали­чествует здесь». Они редко касаются «биологии» языка, его сен­сорно-моторных корней.

Наша техника обнаружения и осознавания патологических аспектов вербализации состоит, как и для других функций, втом, чтобы прежде всего рассматривать это как существующую дея­тельность. Это относится как к проговариванию слов вслух, так и к «просто думанию», которое осуществляется как внутренняя речь. Сначала появляется произнесение вслух, так ребенок учится говорить, но потом человек может использовать этот обретен­ный в общении язык сам в себе, как «думание». В интегрирован­ной личности такое думание — полезный активный инструмент для работы со сложными отношениями осознаваемых потреб­ностей, воображаемых средств достижения и явного поведения, которое делает конкретным то, что сначала воображалось. Боль­шинство взрослых людей, однако, полагают, что мышление не­зависимо и первично: «Легко думать, но трудно выражать мыс­ли». Это происходит из-за вторичного блока, из-за страха перед тем, как другие будут реагировать на высказанные вслух мысли. Однако если человек сможет говорить в хорошем темпе, вооду­шевлен своей темой, оставляет свои страхи, перестает проверять свои высказывания, прежде чем произнести их вслух, — стано­вится очевидным, что, когда нечего бояться, речевая и мысли­тельная деятельность — тождественны.

Чтобы интегрировать наш вербальный и мыслительный опыт, мы должны осознавать его. Средство ориентации по от­ношению к речевому акту — слушание:

Послушайте, как вы говорите в компании. Если есть возмож­ность, запишите свой голос. Вы будете удивлены и, может быть, раздосадованы тем, как он звучит. Чем больше ваше представление о себе отличается от вашей реальной личнос­ти, тем сильнее в вас будет нежелание признать свой голос своим собственным.

Почитайте вслух стихи, которые вы знаете, и послушайте себя. Не вмешивайтесь в чтение, не старайтесь читать гром­че, яснее или выразительнее. Читайте так, как у вас получа­ется, повторяйте чтение и слушайте, пока не почувствуете интеграции речи и слушания.

Затем прочтите то же стихотворение внутренней речью, — «в уме». Теперь вам уже должно быть легко слышать собствен­ную внутреннюю речь. Сейчас, когда вы просто читаете кни­гу или газету, вслушайтесь в свою внутреннюю речь, «прого- варивание» читаемого. Сначала это замедлит чтение и, мо­жет быть, вызовет беспокойство, но через некоторое время вы сможете «слушать» так же быстро, как читаете; эта практика может улучшить вашу память благодаря возрос­шему контакту с материалом.

Наконец, попробуйте «прислушаться» к своему внутреннему «речевому думанию». Сначала это может заставить вас «за­молчать», но через некоторое время беззвучное бормотание начнется снова. Вы услышите несвязные, «сумасшедшие» от­рывки предложений, проплывающие вновь и вновь. Если это вызывает слишком большое беспокойство, поговорите с со бой немножко намеренно: «Сейчас я слушаю себя. Не знаю, о чем бы подумать. Попробую проделать молча эксперимент «здесь и сейчас». Да, это звучит так же, как если бы я делал это вслух. А теперь я забыл, перестал ыушать...» Отмечайте модуляции вашего внутреннего Какой он —

сердитый, жалующийся, ноющий, напыщенный..? Или он зву­чит по-детски ? Проговаривает ли он педантично все подра­зумеваемое после того, как значение уже понято ?

Будьте настойчивы в этом упражнении, пока не почувствуете интеграцию — совместность — слушания и речи. Этот внутрен­ний диалог есть то, что Сократ называл сущностью мышления.

Если вы можете почувствовать функциональное единство гово­рения и слушания, ваше думание станет более выразительным. В

\*

то же время часть вашего думания, которая ничего не выражает, крутится, как мотор на холостом ходу, начнет понемногу исчезать.

Обратите внимание в обычном разговоре на количество и типы «лишних выражений», вроде «не правда ли», «правда?», «хоро­шо...», «наверное...» и пр., а также бессмысленных звуков — вор­чаний, мычаний и пр.; их цель заключается лишь в предотвраще­нии малейших моментов молчания в речевом потоке. Как только вы заметите этих «спасателей лица», этих «требователей внима­ния», они начнут исчезать из вашей речи, делая ее более гладкой.

Когда вы овладели внутренним слушанием, сделайте сле­дующий шаг — перейдите к внутреннему молчанию! Это очень трудно. Многие люди не могут поддерживать даже внешнее молчание. Не путайте внутреннее молчание с пробелами, трансом, остановкой «мышления». Останавливаются только «говорение-и-слушание», но осознавание присутствует:

Постарайтесь поддерживать внутреннее 'молчание, воздер­житесь от внутренней речи; при этом оставайтесь пробуж­денным и осознающим. Поначалу это может удаваться лишь на несколько секунд, «думание» навязчиво возобновится. Для начала хорошо, если вы хотя бы почувствуете разницу между внутренним молчанием и говорением; позвольте им сменять друг друга. Хороший способ — координировать это с дыхани­ем. Попробуйте останавливать внутреннюю речь во время вдоха. Затем, во время выдоха, дайте проговориться внут­ренне возникшим словам. Если вы занимаетесь в одиночестве, то полезным может быть проговаривайие этих слов вполго­лоса, шепотом. Если вы будете настойчивы в этом экспери­менте, ваши визуализации станут ярче, ощущения тела — определеннее, эмоции — яснее, потому что внимание и энер­гия, используемые обычно в бессмысленном внутреннем гово­рении, теперь могут быть направлены на выполнение этих более простых и более фундаментальных функций.

Поэзия — искусство выразительной речи — основывается на способности поддерживать молчаливое осознавание потреб-

ностей, образов, чувств, памяти, в то время как слова возника­ют и организуются так, что начинают представлять собой уже не банальные стереотипы— они пластически организуются в выражающую богатый опыт фигуру. Такие слова выражают то, что имеет невербальную основу.

*Прислушайтесь к своей внутренней речи и постарайтесь ее интерпретировать: ее ритм, той, «ходовые» фразы. Кому вы говорите? С какой целью? Придираетесь и ворчите?Льсти­те кому-то? Не поворачиваете ли вы фразы так. будто что- то скрываете — сами не знаете что ? Стараетесь произвес­ти впечатление ? Или это блеф ? Или вам правится, как слова текут*, *цепляясь друг за друга ? Есть ли у вашей внутренней речи постоянная аудитория ?*

Большая часть того, что вы считаете оценками и мораль­ными суждениями, — это ваша внутренняя речь во внутрен­них драматических ситуациях. Если вы способны останавли­вать внутреннюю речь, поддерживать внутреннее молчание, вы сможете яснее и проще оценивать факты и свое отноше­ние к ним.

Мы приведем несколько отчетов студентов об этих опытах. Большинство рассказывает о разочаровании при прослушива­нии записи собственного голоса: он звучал выше, тоньше, ме­нее сильно и т. д., чем казался говорящему. Некоторые, однако, были удивлены приятно. Значение этого ощутимого различия в некоторых случаях подвергалось большому сомнению. «Я согласен, что представление человека о себе обычно отличает­ся от его реальной личности. Но нежелание принимать звуко­запись своего голоса за собственный голос не может быть ме­рой этого. Что тогда делать с тем фактом, что чем больше чело­век привыкает слышать свой голос в записи, тем больше он его узнает и принимает как свой? Следует ли на этом основании полагать, что его представление о себе при этом становится бо­лее близким к его действительной личности? Я думаю, что нет». Хотя здесь идет речь о сравнительно небольшой проблеме, да­вайте обсудим ее вкратце. Человек может испортить индика­тор. если он показывает нечто нежелательное. Если человек

встает на весы, а потом, неудовлетворенный результатом, сдви­гает стрелку, это, конечно, не указывает на изменение его веса; если к тому же ему удается «погасить» осознавание того, что он сам непосредственно воздействовал на индикатор, он может дурачить себя, полагая, что то, что сначала ему не нравилось, теперь исправлено. Если после первого шока от записи своего голоса человек пускается в рационализации по поводу разни­цы в прохождении звука по костям и по воздуху, несовершен­ства средств звукозаписи и пр., он может легко успокоить себя представлением об искажениях, которые вносятся записью в то, что он считает своим голосом. Между тем, принятие звуко­записи своего голоса за свой реальный голос, что на самом деле постепенно происходит, по меньшей мере до некоторой степе­ни действительно сближает самоосознание и реальную лич­ность.

Слушание внутренней речи вызвало множество коммента­риев: « В моей внутренней речи звучал тон придирчивости. Как будто я не удовлетворен вещами, как они есть и все время сер­дит на себя, недоволен и ворчу». «Я обнаружил, что не просто разговариваю сам с собой, а будто читаю длинную проповедь невидимому собранию. Часть этого бессмысленна, не имеет логической связи, но все это отличает общий агрессивный, на­сильствен но-убеждающий тон, который я, по-видимому, счи­таю необходимым для хорошей речи перед публикой. Моя внут­ренняя речь медленна и довольно искусственна».

Попытка обрести внутреннее молчание вызывает наиболь­ший интерес и разнообразие отчетов: «Мне показалось совер­шенно невозможным найти то, что вы называете «внутренним

I

молчанием». Честно говоря, я почти уверен, что такое невоз­можно, и если кто-то рассказывает, что достиг этого, откуда вы знаете, что он не дурачит вас?».

«Мне удалось поддерживать внутреннее молчание в тече­ние коротких отрезков времени, но это было скучной потерей времени. Это мимолетное, неестественное состояние, потому что сразу же приходит мысль, что нужно вернуться к нормаль­ной деятельности, потому что есть вещи, на которые нужно обратить внимание, дела, которые нужно закончить, — инте­ресные и осмысленные».

«Пытаясь достичь внутреннего молчания, я почувствован, что мышцы горла настолько напряглись, что я должен был пре­кратить это глупое занятие, чтобы не закричать».

«Я обнаружил, что поддержание «внутреннего молчания» вызывает во мне нервозность и беспокойство. После пример­но трех минут я был готов чуть не выпрыгнуть в окошко. Это напомнило мне детские соревнования — кто дольше просидит под водой».

«Эксперимент на внутреннее молчание — это нечто, чего я не могу. Как будто я не дышу и начинаю судорожно ловить воз­дух, чтобы выскочить из этого. Но я знаю, что именно отсут­ствие внутреннего молчания не дает мне заснуть в течение двух часов, когда я ложусь спать. Этот внутренний голос гудит и гу­дит, не останавливается».

«Я совершенно не ожидал, что мне удастся создать полное молчание, и был очень доволен, хотя и озадачен, обнаружив, что это все-таки возможно и создает восхитительное, некото­рым образом «полное» чувство».

«Это восхитительно! Мне удается это только на короткие мгновения, но когда удается — это поистине чудесно, и какое

т

освобождение от непрерывной внутренней болтовни!»

«Я не могу удержаться от «говорения» одним или несколь­кими голосами сразу. Молчание, которого я пытаюсь достичь, возникает на мгновение, которого я не могу измерить, это прак­тически вообще не имеет времени. Затем оказывается, что я начинаю делать заметки в своем мысленном блокноте, то есть начинаю выслушивать компетентные описания того, когда и почему молчание прервалось, — что само по себе и прерывает молчание. Например, вот есть молчание. Затем я замечаю звук дождя и в молчание проникает метка: «дождь». Ментальная за­писная книжка сразу пополняется замечанием, что первым подкралось наименование чего-то, — и скоро все это превра­щается в мою обычную внутреннюю болтовню».

«Мне совершенно не удавалось внутреннее молчание до прошлого воскресенья, когда я прогуливалась в парке с моим мужем. На некоторое время я не была погружена в обычные «заботы», которые занимают мой ум. Внезапно я схватилась за беднягу и закричала: «Вот оно!». Это, конечно, прекратило мол­чание, но на короткое время, без единой мысли, я переживала ландшафт, ветер, ритм наших шагов и другие подобные вещи. Если это и есть опыт внутреннего молчания, то назвать это «чу­десным» — значит сказать слишком мало».

«Наиболее волнующим и трудным экспериментом были мои попытки создать внутреннее молчание. Большую часть времени мне это не удавалось, но иногда, когда удавалось на несколько секунд, я бывал поражен возникающим чувством огромной потенциальной силы и релаксации. К сожалению, через несколько секунд я уже начинаю внутренне говорить об этом самом успехе — что, разумеется, сразу же разрушает его».

**Эксперимент 9: *Интегрирующее осознавание***

Если вы серьезно поработали над предыдущими эксперимен­тами — над ощущениями тела, эмоциями и вербализацией, — вы уже чувствуете себя более живым и более спонтанно-выра­зительным. Мы надеемся, что вы все в большей степени обна­руживаете, что для поддержания этого чувствования себя вовсе не нужно постоянного усилия, которое поначалу казалось не­обходимым. Вы не распадаетесь на части или куски, не «сходи­те с ума», если ослабляете произвольное сдерживание, прину­дительное внимание, постоянное «думание» и активное вме­шательство в черты своего поведения. Наоборот, ваш опыт ста­новится все более связным, организующимся в единое целое. Это и есть подлинная самоинтеграция, в отличие от принуди­тельной, произвольной самоинтеграции, поддерживаемой на­меренным подавлением каких-то тенденций поведения и принудительным «выдавливанием» из себя других.

Когда вы оставляете попытки сделать свое поведение соот­ветствующим принятым условностям — более или менее фик­сированным паттернам, перенятым у «авторитетов», осознава­емые потребности и спонтанный интерес выходят на поверх­ность и открывают вам, кто вы и что вам подходит. Это ваша природа, сердцевина вашей витальности. Энергия и внимание, которые затрачивались на принуждение себя из-за ошибочно­го чувства «долженствования», часто направлялись против ва­ших собственных здоровых интересов. По мере того, как вы можете вновь обрести и по-новому направить эту энергию, бу­дут увеличиваться сферы восстановленной витальности. Изле­чивает сама природа — «натура санат»[[3]](#footnote-3). Рана заживает, кость срастается. Врач должен лишь очистить рану или правильно расположить кость. То же относится и к вашей личности.

Любой метод психотерапии, взятый сам по себе и изолиро­ванно, одновременно и пригоден, и неадекватен. Поскольку фи­зическая и социальная среда, тело, эмоции, мышление, речь — все это существует в процессе единого функционирования, ко­торое является целостным процессом «организм/среда», вни­мание к любому из этих компонентов может быть полезным для увеличения личной интеграции. Методы, которые абстра­гируют из живого единства одну из этих частей и более или ме­нее исключительно на ней концентрируются — скажем, на чув­ствовании тела и мышечных зажимах, или на межличностных отношениях, или на воспитании эмоций, или на семантике, — в конце концов окажутся эффективными. Даже если метод ог­раничивается частностью, эффект имеет тенденцию распрост­раняться на всю целостность функционирования. Но естествен­но заключить, что такие частичные методы, поскольку они яв­ляются абстракциями конкретной актуальности, сами по себе оказываются не сутью терапии, а различными подходами с те­рапевтическими намерениями.

Опасность исключительного использования любого из этих частичных методов состоит в том, что эффект может не рас­пространиться в достаточно) г степени или достаточно быстро на те сферы, которыми этот метод пренебрегает. Если частич­ный метод используется в изоляции от всего остального, нео­сознаваемые сопротивления в других компонентах целостного функционирования могут возрасти до такой степени, что сде­лают дальнейший прогресс на выбранном пути невозможным, если или пока материал другого рода не будет принят или не будет достигнут новый, «здоровый» паттерн. Последний может оказаться тем, что «терапевтический авторитет» выдвигает в качестве модели, вроде «спонтанного физического человека», или «приспособленной личности», или «психо-личности» и пр. Но поскольку мы работаем с конкретной актуальностью, а не с

абстрактными версиями людей, то приспосабливание к одно­му из «прокрустовых лож» — это не самое большее, чего можно достичь.

Итак, сумели ли вы почувствовать и принять единое функ­ционирование поля «организм/среда»? Можете ли вы спонтан­но — а не на основе словесной логики — видеть, например, связь наук о человеке: биологии, социологии, психологии, антропо­логии, лингвистики и пр.; или связь искусств?

До сих пор наши эксперименты направляли специальное внимание на различные сферы вашего опыта. Поскольку эти сферы, рассматриваемые абстрактно, являются абстракциями от целостного функционирования, давайте теперь поработаем над умением переходить из одной сферы в другую, замечая, что ситуация при этом остается той же, но вы выражаете ее по-раз­ному. в зависимости от того, на какой аспект ситуации обраща­ете внимание.

*На основе осознавания любой реальной ситуации попробуйте произносить фразы,более или менее адекватно выражающие эту ситуацию с точки зрения тела. чувств, речевых привы­чек, социальных отношении и пр. Например: «Я стискиваю челюсти и напрягаю пальцы... Иными словами*. *я сержусь, но не даю своему гневу выразиться... Иными словами, мой голос звучит с нервной дрожью*, *но он мягок и сдержан... Иными словами, в нашем обществе возможность длительного кон­такта между людьми зависит от определенных ограничений в их поведении...»*

*Каждая из таких формулировок* — *имеющий отношение к делу и существенный взгляд на живую ситуацию. Практикуйтесь в легкой смене точек зрения, это углубит и расширит вашу ориентацию в отношении того, где вы находитесь и что нуж­но делать*.

Приведем несколько отрывков из отчетов студентов, чтобы дать представление о диапазоне реакций на этот эксперимент.

«Я более всего разочарован в этих результатах эксперимен­тов из-за своей неспособности спонтанно связывать различ­ные функции... Я могу реконструировать все мои реакции на данную ситуацию впоследствии, но мне это не удается в тот момент, когда ситуация реально происходит. Могу лишь ска­зать, что я уверен: продолжая экспериментировать, я достигну желаемой интеграции функций».

«Этот так называемый эксперимент смешон! Весь этот ело-

t

весный ритуал ничего не дает. Осознавание слишком точно, остро и сложно, чтобы его можно было выразить в этих, как правило обманчивых, фразах «Иными словами...». Сказать одно, значит не сказать другое. Это непригодная техника для выражения различных аспектов или граней целостного осоз­навания. Это только отвлекает и искажает».

«Проработав все эти эксперименты, я чувствую некоторую меру самоинтеграции и витальности. Эго хорошее чувство».

«Я чувствую, что только начинаю обретать чувствование того, что происходит. Я начинаю понимать смысл того, что зна­чит жить, будучи частью мира... Что касается способности ин­тегрировать различные сферы, это интересно, но потребует дальнейшей работы».

«Если бы материал преподносился с большим пониманием трудностей непрофессионалов и с более ясным описанием того, что же требуется, это было бы, мне кажется, более полезным».

«Я, по-видимому, что-то упустил. Я не могу почувствовать интегрированного осознавания. Как будто я не хочу этого, как будто я изо всех сил стараюсь избежать его, убежать от него, не видеть. Почему, почему, почему?».

«Я в самом деле думаю, что мой опыт начинает связывать­ся в единое целое. Что касается факта, то это вне сомнения, но по какой-то непонятной причине я очень сопротивляюсь тому, чтобы признать, что вы помогли мне».

«Раньше я несколько раз переживал душевный подъем, свя­занный с внезапным функциональным единством, подъем про­буждающегося осознавания, и неожиданные инсайты, когда это приходит, заставляют меня с волнением продолжать экспери­менты. Мои первоначальные сомнения по поводу доверия к

вашим процедурам постепенно исчезают».

¥

«Эти эксперименты восхитительны, отчасти потому, что результаты настолько отличаются от того, чего я ожидал, про­чтя инструкции. П роделав предыдущие эксперименты, я думал,

что свести их все вместе будет просто. В действительности эго потребовало большой практики. Но вот к чему я пришел: когда вы говорите о «скольжении», «переходе» от одной сферы к дру­гой, это совсем не «переход». Например, когда я произносил фразы, которые должны были различить ситуацию тела и ситу­ацию чувств, я обнаружил, что это одно и то же. Тело, так же как и чувства, и речевые привычки, — части чего-то, это со­ставные части чего-то функционирующего. И когда умеешь пе­реводить внимание на различные аспекты ситуации, тогда все аспекты вместе составляют общее ощущаемое единство ситуа­ции. Вы здесь, не сказав этого прямо, дали вариант экспери­мента № 4, однако на этот раз единство, которое подлежит диф­ференцированию, — не картина или музыкальная пьеса, а каж­дый сам для себя».

1. НАПРАВЛЕННОЕ ОСОЗНАВАНИЕ

**Эксперимент 10: *Превращение слияния в контакт***

До сих пор, развивая технику осознавания, мы ограничи­вались тем, что стремились помочь вам улучшить вашу ориен­тацию по отношению к среде и физическому организму. Мы работали над чувствами, фантазиями и воспоминаниями, ощу­щениями тела и болями. Это осознавание было ненаправлен­ным в том смысле, что мы не предлагали вам искать что-то оп­ределенное; вы просто замечали и обращали внимание на то, что само привлекало ваше внимание. Теперь мы переходим к направленному осознаванию, где сужаем и направляем фокус, чтобы выделить и осознать определенные блоки и слепые пят­на. Для этого больший акцент должен быть сделан на том, как самость манипулирует телом и окружающим. Задача состоит в том, чтобы осознавать, как вы сами манипулируете собой и сво­ей средой. Больше внимания следует уделить моторике — мы­шечной системе. Подходя к тому, что трудно наблюдать, вы дол­жны будете воздействовать на процесс «фигура/фон» активным использованием мышц.

Естественно связывать ориентацию (экстеро- и проприо- цепцию) с сенсорной системой, а движения и манипуляции — с мышечной системой. Это обычное разделение рецепторной и эффекторной функций. Важно, однако, помнить, что в нор­мальном здоровом поведении восприятие и действие, ощуще­ния и мускулы работают в функциональном единстве. Напри­мер, видение невозможно без постоянных мелких движений глаз. Даже при судороге, когда потеряна тонкая чувствитель­ность от конечностей и возможны лишь наиболее грубые дви­жения, остается значительная часть сенсорного опыта — гра- витации, направления и т. п.

Несмотря на функционалыюе единство сенсорики и мус­кулов, начальный акцент на сенсорной ориентации дает такти­ческое преимущество. Простое замечание и регистрирование

не требует заметных мышечных движений и не привлекает вни­мания других. Между тем значительные, явные движения в сре­де вызывают в нас ощущение риска поставить себя в ложное положение, пережить смущение, замешательство или какими- то иными способами навлечь на себя наказание со стороны окружающих. Поэтому легче и разумнее поработать сначала над улучшением своей ориентации. Но обретя уверенное осозна­вание того, где мы находимся, мы можем начать пользоваться нашей мускулатурой и, не рискуя вызвать в себе невыносимую тревожность, почувствовать, что мы делаем, осуществляя свои действия.

Кроме того, работая сначала над ориентацией, а потом над манипуляцией, мы следуем за образованием симптомов и бло­ков. Обычно детям запрещают прежде всего явные мышечные движения и выражения, если они приносят слишком много беспокойства окружающим. Постепенно мы перестаем осозна­вать, что сами себе произвольно запрещаем их. Иными слова­ми, поскольку они подавляются хронически и ситуация, по- видимому, не будет изменяться таким образом, чтобы это по­давление перестало быть необходимым, оно переходит в реп­рессию. То есть, поскольку мы перестаем удерживать на этом внимание (которое требует изменения и развития), подавление становится «бессознательным». Затем, поскольку подавление мышечных действий имеет тенденцию подавлять ощущения и делать их неэффективными, мы начинаем терять ориентацию. В наших экспериментах мы обращаем процесс, начиная с обо­стрения своих ощущений того, что мы есть и что мы чувствуем. Обретя вновь некоторую долю ориентации, мы можем посте­пенно возвращать себе способность двигаться и манипулиро­вать собой и нашим окружением конструктивно.

Мы подчеркиваем, что во всех типах деятельности, будь то чувствование, вспоминание или движение, слепые пятна и ри­гидность в определенном аспекте осознаваемы. Необходимо проявить больше внимания и интереса тому аспекту, который осознается, так чтобы смутная фигура прояснилась на своем фоне. Мы можем, по крайней мере, осознавать что есть слепое пятно и, работая последовательно над тем, что мы можем уви­деть или вспомнить, а также над мышечными манипуляциями, посредством которых мы делаем себя слепыми, мы постепенно разрушаем блок до полного осознавания.

Любой здоровый контакт включает осознавание-замечание (перцептивную фигуру/фон) и волнение-возбуждение (возра­стающую мобилизацию энергии). Каждый блок, наоборот, де­лает необходимым выполнение актуальной работы по предотв­ращению контакта. Эта работа состоит именно в манипуляции собственной ориентацией, то есть в ограничении или искаже­нии рецепторных функций таким образом, чтобы «фигура/фон» не формировались, а вместо этого обе части поля — та, которая должна была бы быть «фигурой», и та. которая должна была бы быть «фоном», сливались так, что становились почти неразли­чимыми. Иными словами, это «слияние», которому и посвя­щен данный эксперимент. Если, несмотря на все противодей­ствие, «фигура/фон» все же образуется, то этот процесс сопро­вождается обычным возбуждением. Это создает дополнитель­ную проблему в предотвращении контакта: поскольку нет на­мерения вкладывать энергию в возбуждение, что было бы есте­ственным следующим шагом в создании и проживании кон­такта, — она должна быть подавляема. Подавление возбужде­ния затрудняет дыхание, что характеризует «тревожность» (бес­покойство), — эго проблема, к которой мы обратимся в следу­ющем эксперименте.

Восприятие и воспринимаемый объект, интенция и ее реа­лизация, один человек и другой находятся в слиянии тогда, ког­да нет осознавания границы между ними, нет различения мо­ментов различия или «инаковости», отличающей их друг от дру­га. Вез этого чувствования границы, чувствования чего-то ино­го, что должно быть замечено, что требует своего подхода, ма­нипулирования, радости, — невозможно возникновение и раз­витие фигуры/фона, следовательно, не может быть осознава- ния, волнения, не может быть контакта.

Слияние паталш ично только тогда, когда оно поддержива­ется как средство предотвращения контакта. После того, как контакт достигнут и прожит, слияние имеет совершенно дру­гое значение. В конце любого успешного — то есть ничем не прерванного и естественно завершившегося — опыта всегда возникает слияние энергий или порождающих энергию мате­риалов. Например, когда пища опробована на вкус, прожевана

и проглочена, она уже не осознается. Контактная функция вы-

\*

полнила свою работу. Новые операции, если они были необхо­димы для того, чтобы сделать эту определенную пищу ассими­лируемой, закончены, и дальнейшая работа может быть предо­ставлена автоматическому и несознаваемому аппарату пище­варения, развитому филогенетически. Энергия пищи ассими­лируется — буквально, делается подобной тому, что уже имеет­ся в тканях и органах тела. Она перестает быть чужеродной, иной, она «натурализована» и становится новой силой, добав­ляемой к ресурсам организма. Она «течет» вместе с организ­мом, то есть то, что было организмом, и то, что было пищей, теперь находятся в слиянии.

Процесс приобретения новых знаний имеет точно такую же форму. То, что ново, должно привлечь внимание своим отличием 01’ того, что уже известно, должно возбудить инте­рес в качестве чего-то, что должно быть принято, или отвер­гнуто, или частично принято и частично отвергнуто. Это может быть потенциальным расширением уже существующе­го у человека знания или может занять место чего-то, во что человек до сих пор верил. Чтобы ассимилировать это, нужно его рассмотреть, проработать и до некоторой степени прора­ботать себя. Таким образом уже известное и новое знание ассимилируются друг с другом. Диапазон того, что человек понимает и может делать, увеличивается. Если ассимиляция не доведена до завершения, новое знание может быть при­нято на сомнительной основе как что-то, что может «приме­няться» при таких-то и таких-то обстоятельствах. При пол­ной ассимиляции «знаемое» и «знающий» едины, здесь кет «применения знания» к ситуации, подобного прикладыва­нию мази к ране или нанесению крема на лицо, есть только человек-в-действии. Здесь человек и его знания находятся в нормальном здоровом слиянии.

Если в дальнейшем способ мышления, представления или делания, который полностью ассимилирован, на каком-то ос­новании окажется неадекватным или возникнет необходимость заменить его иным, более адекватным, это породит проблему вновь полностью будет осознаваемо, будет еще раз прораоота-

но и либо вновь утверждено, либо модифицировано, либо от­вергнуто и заменено чем-то лучшим. Только то, во что человек, как ему говорят, должен верить, или то, что его заставляют при­нять как обязанность — иными словами, то, что не принято человеком полностью как его собственное и не ассимилирова­но им. не уподоблено ему самому, — только это человек не спо­собен поставить под вопрос, даже если все обстоятельства это­го требуют. Такого рода нарушение слияния с «авторитетами» вызовет слишком сильное чувство вины и тревожности.

Патологическое слияние — это такая ситуация, в которой составляющие части, ранее дифференцированные и отделен­ные друг от друга, совмещены и. удерживаются вместе, изоли­рованные от «игры» дальнейшего опыта. Это «связывает энер­гию», — буквально: связывает актуальную и потенциальную деятельность обеих частей таким образом, который делает не­возможным их датьнейшее функциональное использование в организме. Рассмотрим, например, структуру какого-нибудь хронического запрещения. Предположим, человек сдерживает рыдания, произвольно сокращая диафрагму, и это становится привычным и неосознаваемым. При этом организм теряет обе функции: человек, который манипулирует своими функциями таким образом, не может ни рыдать, ни свободно дышать. Не будучи способным выплакаться, он не освобождается от своей печали, не может покончить с ней; он даже не может толком вспомнить, какая потеря вызывает его печаль. Потребуется зап-

а

лакать и препятствующее этому сжатие диафрагмы образуют устойчивую линию борьбы действия и противодействия, и это продолжающееся состояние войны изолировано от остальной части личности.

Задача психотерапии, очевидно, состоит в том, чтобы вер­нуть демаркационную линию — осознавание частей как час­тей, в данном специфическом случае — плача и сжатия диаф­рагмы. Плач — естественная потребность человеческого орга­низма, пережившего потерю. Агрессия против плача, в данном случае — сжатие диафрагмы стало необходимым только из-за установившегося слияния с «авторитетами», которые говорят: «Большие мальчики не плачут». Разрушение запрета требует, чтобы конфлюэнтная (находящаяся в слиянии) энергия про­тивоположных частей была вновь разделена на плач и агрес- сию-против-плача. чтобы конфликт был оживлен в настоящем, в более благоприятных обстоятельствах, и был разрешен. Раз­решение должно включать не одну, а обе стороны конфликта. Печаль будет разрешена выплакиванием ее раз и навсегда. Аг­рессия против плача, противоречащая естественному функци­онированию, будет направлена против антибиологических «ав­торитетов».

Полезна привычка оставлять внимание свободным для того, что ново и интересно. Было бы бессмысленным менять все при­вычки ради демонстрации способности меняться. Вместе с тем многие наши привычки были развиты не свободно и поддер­живаются не из-за своей эффективности, но в слиянии с кем- то, кто научил нас этим привычкам, или с моделями того или иного рода, абстрактными концепциями долга, правильности или полезности. Мы считаем само собой разумеющимся то, что они обретены спонтанно, однако попытка переменить их вы­зывает в нас настолько сильные сопротивления, что это безус­ловно является свидетельством нездорового слияния.

*Отметьте некоторые свои привычки — как вы одеваетесь, как чистите зубы*, *как открываете или закрываете дверь, как печете пирог. Если привычки не кажутся вполне эффек­тивными или если изменения кажутся столь же хорошими, а, кроме того, привносят разнообразие, — попробуйте из­менить их. Что произойдет? Получите ли вы удовольствие, учась делать что-то по-новому? Или вы встретитесь с силь­ными сопротивлениями ? Не опрокинет ли изменение одной какой-нибудь частности всю схему вашего заведенного по­рядка ? Что происходит, когда вы наблюдаете, как кто-то выполняет работу, похожую на вашу? Не раздражают ли вас отличия, хотя бы небольшие, от того, как делаете это вы сами ?*

Проснувшись утром, человек довольно скоро входит в при­вычный тон и привычную последовательность действий, кото­рые неукоснительно нейтрализуют значительную часть доступ­ной ему энергии и внимания.

*Проснувшись, прежде нем встать, подумайте о возможнос­ти чувствовать или действовать иначе, не так, как обычно. Не принимайте решений, которые должны быть непременно выполнены, просто живо визуализируйте возможные простые и легко выполнимые изменения в вашем обычном распорядке.*

Люди, которые живут в нездоровом слиянии друг с другом, не вступают в личный контакт. Это обычная болезнь браков и длительных дружб. Партнеры в таком слиянии Moiyr перенес­ти не более чем мимолетное различие взглядов или вкусов. Если проявляется более серьезное различие взглядов, они не могут проработать его до достижения подлинного согласия или со­гласия на разногласие. Они должны либо восстановить потре­воженное слияние любыми возможными средствами, либо ра­зойтись до изоляции; при этом они будут дуться, отворачиваться друг от друга, обижаться или любыми иными способами пере­кладывать на другого задачу примирения. Если же не удается восстановить слияние, отношения становятся враждебными, или пренебрежительными, или в иной форме лишающими дру­гого права на внимание.

Чтобы восстановить потревоженное слияние, человек пы­тается либо приспособить себя к другому, либо другого к себе. В первом случае он становится соглашателем, старается при­мириться, беспокоится по поводу малейших разногласий, нуж­дается в доказательствах полного приятия; человек готов отка­зываться от своей собственной индивидуальности, ищет бла­госклонности, впадает в рабство. В другом случае, когда чело­век не выдерживает противоречии, он начинает уговаривать партнера, льстить ему, принуждать или запугивать.

Если люди находятся в контакте, а не в слиянии, они не только уважают мнение свое и партнера,, свой и чужой вкус, ответственность, но также приветствуют оживление и возбуж­дение из-за возникающих разногласий. Слияние ведет к рути­не и застою, контакт — к волнениям и росту.

Разумеется, в браках и старых дружбах может быть и здоро­вое слияние, когда это означает надежное принятие как само собой разумеющегося того, что другой — «второе я». Но это Принятие должно оправдывать себя, как любая другая здоровая привычка, тем, что подвижно, полезно и обеспечивает удов­летворение и рост.

Наиболее важный случай личного слияния — несознавае­мая идентификация (позже мы рассмотрим ее подробнее как интроекцию). Вся общественная солидарность опирается на отождествление с нашими близкими, с нашими профессио­нальными ролями, партиями, языком и пр. Это составляет то «мы», которое расширяет «я». Как все ассимилированное, отож­дествления становятся несознаваемыми; но они здоровы толь­ко в том случае, если при необходимости могут быть вновь за­мечены и затем подтверждены, изменены или отвергнуты.

*Рассмотрите как можно больше своих «черт»* — *речь, одеж­ду, поведение в целом и пр. — и задайте себе вопрос, подра­жая кому вы их обрели*. *ДрузьямВрагам?Если вы одобряете в себе эту черту, чувствуете ли вы благодарность к ее источ­нику?*

Межличностное слияние — разновидность транса или гип-

I

ноза. Мы все суггестивны в этом смысле, но защитой является доступность внушаемого осознаванию и способности оцени­вать эмоциональную привязанность к другому.

#

*Понаблюдайте за своими реакциями на кинофильм или спек­такль. Отметьте, насколько, обычно не замечая этого, вы отождествляетесь с действующими лицами. С какими имен­но ? Не с теми ли, с кем вам кажется, что трудно было бы отождествить себя?*

Способность вызывать такое отождествление публики яв­ляется решающей для артистического успеха в создании «ре­альности» —лучше сказать иллюзии реальности. Популярность фильма или спектакля в значительной степени зависит от это­го. Однако произведения искусства, которые достигают только этого, не имеют большой ценности, потому что это дешевый прием (не «рекреация» ни в каком смысле) — извлекать эмо­ции из привычных каналов, реальных или воображаемых. Ху­дожественный опыт достоин этого названия, только если он

ведет вас к трудным отождествлениям с возможностями, отли­чающимися от ваших привычных, к более широкому взгляду и более тонкому анализу. Далее, поскольку с точки зрения серь­езного искусства манера, стиль и техника очень важны, заметьте, что как раз это невозможно воспринять, просто погружаясь в отождествление с действующими лицами; для этого надо быть внимательными и к тому, как они создаются. Обращая внима­ние на стиль одновременно с осознаванием действующих лиц и сюжета, вы будете отождествляться с артистом-творцом и сможете в какой-то степени разделить его радость творчества.

Завершая обсуждение слияния, мы предлагаем вам рассмот­реть вину и чувство обиды как симптомы нарушенного слия­ния. Если слияние между А и Б нарушается. А будет думать, что либо он сам, либо Б нарушили его, следовательно, виноваты в этом. Если А полагает, что он сам сделан это, он должен испра­вить положение и принести свои извинения Б, чтобы восста­новить слияние; если же он считает виноватым Б, то чувствует обиду, полагает, что Б должен заплатить ему чем-то, от извине­ния до готовности понести наказание. По-немецки Schuld оз­начает вину и долг; извиняться по-иемецки entschuldigen — де­лать себя должным или виноватым.

Цель этих безосновательных претензий к себе или партне­ру — вина или обида — в том, чтобы восстановить нарушенный баланс и исправить невыносимую ситуацию разрушенного ели-

V

яния. Но в таком случае избегается актуальный контакт с дру­гим человеком как личностью, примет ли этот контакт форму взрыва гнева, акта благородного понимания и прощения, воз­можности радоваться чужой радостью, честности с собой или любого другого возможного действия в том случае, если оно не последует рабскому восстановлению статус-кво.

*Вспомните, по отношению к кому вы чувствуете вину или обиду. Вызвали ли бы подобные действия то же чувство, если бы они принадлежали кому-нибудь другому? Теперь вспомни­те свои отношения с этим человеком в целом. В какой степе­ни вы принимаете как само собой разумеющееся то, что*, *мо­жет быть, этим человеком вовсе не принимается как само собой разумеющееся? Хотите ли вы изменить статус-кво?*

*Тогда, вместо того чтобы мучить себя чувствами вины или*

*обиды, поищите пути расширения области контакта!*

Виноватый и обижающийся чаще всего переплетены друг с другом. Они зависят друг от друга. (Мы вернемся к этому механизму, когда пойдет речь о сосании, кусании и жевании в экспериментах на интроекиию.) Эти люди боятся, что если определенное слияние будет разорвано, то — какой бы бес­контактной и «непитательной» ни была эта эмоциональная связь, — они останутся полностью и непоправимо лишенны­ми питания!

Многие студенты сочли предложение пересмотреть свои привычки совершенной чепухой, будучи вполне уверенными, что они попробовали различные способы выполнения опреде- ленных дел и выбрали наиболее эффективные и удобные. К чему тогда пробовать что-то еще, искать другие возможности, если это может принести только потерю времени и неудобства. Мно­гие вспоминали несчастную судьбу сороконожки, которая за­думалась, какой ногой ступать после двадцать второй.

Некоторые попробовали выполнить несколько знакомых дел непривычным образом, нашли, что это возможно, и на этом основании заключили, что они не «рабы привычки». Реакции других отличались в диапазоне от согласия с тем, что неболь­шие изменения в заведенном порядке, например, бритья вы­зывают раздражение — до испуганного обнаружения, что во вполне обычных действиях они не могут ни на йоту отойти от рутины без значительного внутреннего потрясения.

Один человек обнаружил, что он может внести что-то но- вое в свое поведение только ценой чувствования себя на «не­удачном» пути. Кроме того, он обнаружил, что многое в его от­ношениях с другими людьми ограничивалось желанием скры­вать свои предрассудки. В отношении своего «счастливого» рас­порядка дня он сказал: «Если я иду с кем-то и мой спутник хо­чет идти другой дорогой, я заставляю себя идти вместе с ним, потому что не хочу, чтобы он знал о моей беспомощной вере в добрые и дурные предзнаменования. При этом я чувствую себя несчастным и сердитым; но я до сих пор не осознавал, что сер­жусь на своего спутника и считаю его обязанным мне за мое согласие идти его путем, в го время как я втайне знаю, что это путь — несчастливый для меня».

Некоторые отмечали, что могут вполне равнодушно смот­реть, как другие делают нечто иначе, чем они сами. Другие чув­ствовали себя в таких ситуациях раздраженными или тревож­ными. Приведем несколько примеров: «Моя жена гладила мои брюки; я нередко делаю это сам. Но, разумеется, я делаю это не так аккуратно и не с таким терпением, как она. Я стараюсь сде­лать это как можно скорее; в результате, посмотрев некоторое время на ее работу, я почувствовал раздражение, как будто я сам напрягался, чтобы заставить утюг двигаться быстрее».

«Я горжусь своим умением вести машину, но я очень кос­ный в своих привычках. Это делает меня совершенно нетерпи­мым к другим водителям, ведут ли они свою машину или мою. Я сержусь, когда какой-нибудь водитель на дороге нарушает одно из «правил», которые я сам для себя установил, даже если это ничем не грозит ни мне, ни кому-либо другому. Моя жена вызывает во мне страшный гнев, если отклоняется хоть немно­го от того, что я считаю правильным, например, остается на малых оборотах секундой долее, чем сделал бы.я».

. «Я начинаю замечать, что часто испытываю беспокойство, если сталкиваюсь с другим способом действия».

«Я ощущаю чуть ли не принуждение закрывать двери, если кто-нибудь оставляет их открытыми. Если я пытаюсь не обра­щать внимание на эти открытые двери, то сижу и мучаюсь бес­покойством до тех пор, пока дверь не закрыта. Я пытался игно­рировать это, но не могу. Неудобство от вставания и закрыва­ния двери гораздо меньше, чем от ожидания, что рано или по­здно кто-нибудь другой ее закроет».

«Меня очень беспокоит, если кто-нибудь делает что-нибудь иначе, чем сделал бы я. Я уверен, что они все испортят. Это чув­ство настолько сильно, что я ухожу в такое место, откуда не видно, что там делается; если же я остаюсь, то должен сказать работающим, как нужно это делать, иногда я прямо выхваты­ваю работу из рук у людей и делаю ее сам».

Вот более пространный отчет: «Я обнаружил, что являюсь рабом своих представлений об эффективности. В течение всей жизни я следовал привычке сводить все необходимые действия к системам привычек (я, например, причесываюсь перед бри­тьем, чтобы влага не попала на лицо, после того как оно при­сыпано тальком); предположительно, это делается для того> чтобы у меня оставалось больше времени для таког о серьезно­го дела, как «думание». Познакомившись с литературой по пси­хотерапии, я, конечно, узнал о механизме навязчивой аккурат­ности и попытался избавиться от значительной части привы­чек, которые показались мне ненужными и ритуальными. В данном эксперименте я попытался для пробы изменить неко­торые из своих привычек, даже когда был уверен, что эта при­вычка самая эффективная из всех возможных. Это создавало тревожность. Осознавание, что новая процедура — это экспе­римент и что ее можно оставить в любой момент, до некоторой степени смягчала беспокойство, но мое «суперэго» (я) продол­жает надоедать моему «эго» (мне), чтобы мы (я) сделали что-то с этим. Когда я смотрю, как другие делают что-то, что я делаю определенным \* наиболее эффективным) образом, меня дей­ствительно беспокоит, что они «делают не так». Мне очень труд­но удержаться от того, чтобы не дать инструкции, даже если их действия меня не касаются и непрошенный совет может выз­вать возмущение. В таком случае я обычно прибегаю к спаси­тельной поговорке — «не мечите бисер перед свиньями»».

Некоторые, не чувствуя себя привязанными к какой бы то ни было рутине, рассказывали о «прискорбном» отсутствии регулярной и сберегающей усилия системе обращения с рутин­ными делами.

Что касается эксперимента на воображение изменений до вставания из постели, некоторые говорили, что они чувствуют себя при этом слишком сонными, чтобы дедать что-то в этом роде. Другие утверждали, что, гю-видимому, небольшие изме­нения могли сделать их день совершенно иным: «В течение многих лет я пытался заставлять себя вставать немного рань­ше, чтобы не было этой раздражающей спешки в последнюю минуту, чтобы успеть на рабо гу. На прошлой неделе, вместо того чтобы, жалуясь на жизнь, все же проспать лишних 15 минуг, однажды утром я визуализировал, что случится, если я отка-

• I

жусь от этого удовольствия. Это не внесет значительного изме­нения в общее количество сна, но даст мне возможность на­

чать день без давления. Забавно, что когда я посмотрел надело таким образом, то увидел, что я не должен заставлять себя это делать, а хочу этого. В результате я не спешу, не шатаюсь со сна все утро и гораздо более расслаблен».

Большинство считают, что наиболее полно отождествляют­ся с одним определенным действующим лицом в фильмах или пьесах. Те, кто отождествляют себя с героем или героиней, по­лагают, что все остальные делают так же; но нашлись многие, предпочитающие воображать себя «собакой снизу» или «соба­кой сверху», святым, грешником — независимо от того, была ли предпочитаемая ими роль центральной. Один человек ут­верждает: «Я всегда — совершенно всегда! — злодей».

Кроме некоторых исключительных поведенческих момен­тов, мало кто осознавал, что заимствовал привычки и черты поведения у других: «Я знаю, что одну особую черту поведения заимствовал у отца: это разыгрывание «мудреца», разрешителя чужих проблем, устроителя чужих дел. Это беспокоит меня,

потому что я не думаю, чтобы это покоилось на здоровых ос-

«

новах: то есть у меня нет понимания разного рода проблем. Мне действительно доставляет удовольствие помогать близким дру­зьям, когда я могу это сделать (так делал и мой отец», но я не чувствую себя благодарным ему за то, что он научил меня быть в центре всех на свете забот».

Что касается вины и обиды, наше предложение «поискать путей расширения области контакта» вызвало хор нетерпели­вых вопросов, как это делать. С другой стороны, некоторые сообщали, что они начали «расширять область контакта»: «Не­давно у меня были проблемы с дочкой. Но вот я сунул свою гордыню в задний! карман и попробовал расширить область контакта, честно сообщив ей о моей обиде. И вот — она пере­стала меня задирать!».

Вот еще сообщение: «Последние тринадцать лет мои отно­шения с родителями были напряженными. Мне не нравилось быть с ними, и обычно я ухитрялся быть настолько неприят­ным, что они тоже получали мало удовольствия от общения со мной. Я чувствую себя обиженным, прежде всего потому, что считал их слишком строгими. Может быть, я также чувствовал себя виноватым, но не осознавал этого. Я не знаю, чувствова­ло

ли ли они мою враждебность, но полагаю, что они все еще лю­бят меня, несмотря па мое непослушное поведение. Я уважаю их, потому что у них много прекрасных качеств. Я никогда не говорил им о своих чувствах. Боже мой, я думаю, что теперь я это сделаю. Это уже не может ничего ухудшить! Если я обнару­жу свои чувства (конечно, сказав и о том, что меня в них восхи­щает), самое худшее, что может случиться, — это то, что моя «война» выйдет на поверхность, при этом ее можно будет вести более интеллигентно. И мы можем прийти к лучшему взаимо­пониманию и увидеть, что у нас гораздо больше общего, неже­ли я сам до сих пор позволял себе думать. Конечно, стоит по­пытаться. В свете этих экспериментов я вижу, что мое поведе­ние до сих пор было глупым, детским, неприспособленным. На­деюсь, что мой энтузиазм по поводу этого запоздалого проекта продлится некоторое время, потому что я увижу моих родите-

t

лей только через месяц».

**Эксперимент 11; *Превращение тревожности***

***в возбуждение***

Освобождение от чувства вины и тревожности всегда счита­лось одной из основных психотерапевтических задач. Вину (и обвинение) мы описали выше как функцию слияния. Вина — это стремление наказать себя, когда человек принимает на себя ответственность за прерываемое слияние. Обвинение (и оби­да) — это требование, чтобы другой человек чувствовал себя виноватым. И то и другое является сопротивлением по отно­шению к контакту, осознаванию и дифференциации. Они при­липают к объекту в изоляции от остальног о опыта. И то и дру­гое пронизывает собой всякий невроз. (Дальнейшее усложне­ние вины в результате «совести» мы рассмотрим в последую­щих экспериментах на проекцию.)

Тревожность — невротический симптом par excellence[[4]](#footnote-4).

©

Даже если сам человек не ощущает ее, поскольку тревожность подавляема, она будет явной для каждого наблюдательного гла­за, проявляясь в беспокойстве, учащенном пульсе, поверхнос­тном дыхании. Поскольку психотерапевты считают ее основ­ным симптомом у всех пациентов, то теоретизированиям по этому поводу нет конца. Травма рождения, придушенность широкой грудью матери, «конвертированное» либидо, сдержи­ваемая агрессия, стремление к смерти — все это и многое дру­гое кажется различным теоретикам центральным феноменом в тревожности. Каждая теория может быть справедливой по от­ношению к определенным специфическим случаям; но все они не замечают общего во всех случаях тревожности. Между тем это очень простое психосоматическое событие. Тревожность — это переживание трудности дыхании во время заблокированного возбуждешш. Это переживание попытки набрать больше возду­ха в легкие, скованные мышечным сжатием грудной клетки.

Мы используем термин «возбуждение» (волнение) для обо­значения повышенной энергетической мобилизации, которая возникает, когда имеет место сильная заинтересованность и глубокий контакт, будь то эротический, агрессивный, творчес­кий и любой другой. При возбуждении всегда возникает, уси­ливается метаболический процесс окисления накопленных пишевых субстанций, и потому — насущная потребность в боль­шем количестве воздуха. Здоровый организм реагирует на это просто учащением и увеличением амплитуды дыхания.

Невротик же обязательно пытается контролировать возбуж­дение — и его основным методом является «вмешательство» в дыхание. Он пытается для себя и для других сделать вид, что он безразличен, остается «спокойным и холодным», не теряет вла­сти над собой; вместо спонтанного углубления дыхания — как

• -\*

вдохов, так и выдохов — он намеренно пытается продолжать дышать так, как было уместно перед возбуждением с его уси­ленными окислительными процессами. Затем, вопреки само­му себе, он сжимает грудную клетку, чтобы усилить выдох, из­бавить легкие от углекислого газа (продукта окисления), создать вакуум, в который может войти свежий воздух. Само английс­кое слово anxiety (беспокойство; тревога) происходит от латин­ского angusto, — узость, сужение. Тревожность сопровождает­ся непроизвольным сжатием груди. Она возникает во всех слу­чаях (как невротических, так и не связанных с неврозом), ког­да организму не хватает кислорода. Таким образом, это, соб­ственно, не симптом невроза; в неврозе тревожность возника­ет как чрезвычайное состояние, вызываемое конфликтом меж­ду сильным возбуждением и боязненным самоконтролем.

Тревожность нужно отличать от страха, хотя обычно ощу­щаемая между ними связь легко может найти объяснение. Страх вызывается некоторым опасным объектом в среде, с которым нужно либо что-то сделать, либо избегать его. Тревожность же — внугриорганическое переживание, fie имеющее прямого отно­шения к внешним объектам. Без сомнения, возбуждение стра­ха, если оно подавляется, вызывает тревожность; но тревож­ность вызывается подавлением и любого другого возбуждения. В действительности многие ситуации вызывают страх, но в на­шем обществе «сильная» личность старается не проявлять его, и таким образом устанавливается тесная связь между тревож­ностью и страхом.

Приятная перспектива также может вызвать тревожность — когда, например, мы говорим, что человек «затаил дыхание в ожидании чего-то». Тревожность возникает, когда мы стремим­ся ввести возбуждение в рамки принятого. Это то, что Фрейд называл «инстинктивной тревожностью», вызываемой имен­но излишним контролем необходимых функций организма.

Другой известный случай тревожности, не связанной со стра-

#

хом, — сценическое волнение, доходящее до «страха». Публи­ка не является чем-то, с чем нужно что-то делать или чего сле­дует избегать, и она не представляет реальной опасности (если только это не тог случай, когда публика запаслась гнилыми помидорами). Актер волнуется, и без его волнения-возбужде­ния исполнение было бы фригидным и безжизненным. Если ему удается преодолеть затруднения дыхания, он разогревается и наполняется волнением. Часто актеры перед спектаклем бес­покойно ходят взад-вперед. Это, конечно, лучше, чем стоять, но еще лучше было бы глубоко дышать. Усложнение этой ситу­ации «смущением» мы будем рассматривать позже, но в общем в данном случае артист предчувствует, что будет что-то не так, что он плохо сыграет и тем прервет слияние между собой как реальным исполнителем и идеалом себя, как артиста, который никогда не обманывает ожидания публики (свои).

Хотя тревожность, как правило, имеет свое особое качество, зависящее оттого, какого рода возбуждение блокировано, чаще

всего, как говорилось, она проникнута страхом. Поскольку сек­суальное и агрессивное возбуждение особенно опасны и нака­зуемы, исполненный страха контроль такого возбуждения раз­личными способами вмешивается в нормальное дыхание. Что­бы остановить взрыв гнева или крик ярости, человек сдержи­вает дыхание. Это имеет двойную функцию: с одной стороны, лишение возбуждения его топлива — кислорода, с другой — задерживается то, что было бы выражено, если бы человек по­зволил себе свободный выдох. Во время мастурбации или по­лового акта человек также может, чтобы скрыть это или сты­дясь своей «животности», подавлять возбужденное, шумное дыхание. Выпяченная грудь, выдающая стремление выставить напоказ «мощный» торс, также дает мало воздуха, потому что из опасения, что отсутствие чего-то существенного за этим фа­садом может проявиться, человек удерживает его очень жест­ко. При искусственном сосредоточении и «глазении» также сдерживается дыхание, что является частью подавления отвле­кающего фактора, вызывающего опасение.

Нет ничего патологического в приостановке дыхания на мгновение, что происходит при внезапном появлении сильно­го стимула. Наблюдения над животными показывают, что, бу­дучи внезапно потревоженным, животное на мгновение оста­навливает все внешние движения, в том числе и дыхание. Как будто любой звук или чувство мышечного движения, происхо­дящего придыхании, может помешать, когда для ориентации в новой ситуации необходимо полное внимание. Мы стараемся избежать этих помех, либо начиная дышать более поверхност­но, либо вообще задерживая дыхание на несколько секунд. Но паталогично неопределенно долгое поддержание такого состо­яния.

Дыхание не сводится к вдоху; полный цикл включает вы- дох-и-вдох. В нормальных условиях выдох не требует усилия, он сводится к «отпусканию», расслаблению мышц, поднимаю­щих ребра и опускающих диафрагму. Но выдох, разумеется, так же важен, как вдох, потому что он очищает и опустошает лег­кие, чтобы мог войти новый воздух. Количество воздуха, кото­рое может быть выдохнуто, очевидно, зависит от того, сколько его вошло со вдохом, так что культуристы придают более важ­ное значение фазе вдоха. Но если имеет место интерес и воз­буждение, а также какое-либо мышечное усилие, глубина ды­хания устанавливается сама собой вполне адекватно, без помо­щи искусственных упражнений.

Хотя свободное дыхание рассеивает тревожность, невротик, страдающий этим состоянием, просто не может последовать совету вдыхать и выдыхать, то есть дышать. Именно этого — дышать — он не может, потому что неосознаваемо и из-за этого неконтролируемо он мешает своему дыханию системой двига­тельных напряжений, таких, как напряжение диафрагмы, на­правленное против тенденции рыдать или выражать отвраще­ние, напряжение горла против тенденции кричать, выпячива­ние груди, чтобы казаться внушительнее, сдерживание агрес­сивного движения плеч и множество подобных напряжений, о которых мы будем говорить подробнее в разделе, посвященном ретрофлексии. Невротик совершенно неспособен к полному невынужденному выдоху. Его выдох осуществляется неровны­ми порциями, как бы «лесенкой», и может закончиться, как будто наткнувшись на стену, задолго до освобождения легких.

Лечение тревожности по необходимости должно быть кос­венным. Следует выяснить, какие возбуждения человек в на­стоящее время не может принять как свои собственные. По­скольку они возникают спонтанно, то должны быть связаны с подлинными потребностями организма. Должны быть найде­ны пути удовлетворения этих потребностей без опасности для других функций организма. Нужно выявить также, каким об­разом различными структурами мышечных напряжений чело­век останавливает полный выдох.

Если в целом, как мы утверждаем, лечение тревожности должно быть косвенным, основанным на осознавании того, какое возбуждение лежит в его основе, и преодолении сопро­тивления к принятию его как своего собственного, частичное облегчение в каждом данном приступе тревожности может быть достигнуто, как это ни парадоксально, посредством еще большего сжимания груди, а не расслабления. Иными слова­ми, поддайтесь двигательному импульсу, который вы чувству­ете, и последуйте ему (но не добавляйте других). Основа для достижения более глубокого и длительного улучшения дается в следующих двух экспериментах на мышечное сосредоточе­ние и развитие.

Если вы склонны к тревожности и осознаете это, попро­буйте убедиться для самого себя во всем сказанном выше. Сту­дент описывает это следующим образом: «Я пережил один не­сильный приступ тревожности за последние четыре месяца. Это было во время подготовки к экзамену по физиологии. Чем усер­днее я работал, тем меньше, казалось, я знал. Провалиться на экзамене было бы невыносимо для моего самолюбия. Я испро­бовал ваш совет и попытался еще больше сжать грудь. Это, по- видимому, помогло. По крайней мере, я смог примириться с провалом на экзамене (в конце концов я его сдал). Главное здесь было в том, что я смог думать спокойнее, после того как осво­бодился от физического напряжения, связанного с задержкой дыхания».

«Прочитав про тревожность, я попробовал рассеивать мои собственные приступы описанными дыхательными упражне­ниями. Благодаря свобод]юму выдоху и вдоху, релаксации ди­афрагмы и т. п. я смог покончить с почти парализующим меня напряжением тревожности, получив гораздо большую свободу действовать и думать в топ ситуации, в которой я эго применил (и в других, потому чго тревожность, возникшая в одной ситу­ации или 01'одного стимула, распространялась на другие и ос­тавалась в течение долгого времени после того, как вызыва­ющий ее стимул исчезла). Однако тревожность продолжает воз­вращаться, потому что ничего не сделано, чтобы исправить пер­воначальный провоцирующий инцидент или стимул».

«Должен сказать, что при чтении описание тревожности меня не очень впечатляло. Я совершенно забыл об этом, пока через несколько дней не пошел на встречу, исход которой был .тля меня очень важен. В ожидании я читал журнал, но вдруг обнаружил, что совершенно не понимаю, что читаю, и понял, что проявляю как раз те симптомы тревожности, которые опи­саны в эксперименте. Я дышал быстро, поверхностно и стано­вился все более возбужденным с каждой минутой. Так что я постарался дышать глубоко. Сначала это было очень трудно, потому что я сам не давал себе замедлить дыхание и сделать его более естественным. Но я продолжал попытки и скоро почув­ствовал, что начинаю брать себя в руки. В то же время я заме­тил, что холодный нот, выступавший у меня на шее и на руках, исчезает. Я все меньше чувствовал себя ягненком перед закла­нием и все больше — человеком, который собирается погово­рить с таким же человеком, как я сам. Я был поражен, что могу что-то предпринять в отношении состояния, которое раньше считал совершенно неуправляемым».

Некоторые совершенно неправильно интерпретировали сказанное, как в следующих отрывках: «...Я не уверен, что глу­бокое дыхание — ответ на любую тревожность». Конечно нет! Советы относительно дыхания в этом эксперименте давались с ясной оговоркой, что это не магическое излечивающее сред­ство, а всего лишь средство несколько облегчить приступ в дан­ный момент; склонность к тревожности все время изменяется, в зависимости от того, что является основой тревоги, то есть освобождения блокированного возбуждения. .

«Дыхание несомненно связано с тревожностью. Но даже сейчас, когда я вдыхаю и выдыхаю, я все еще чувствую пере­полняющую меня тревожность. Я чувствую себя как бы плачу­щим, но не могу плакать. Я лишь тяжело дышу и чувствую себя напряженным во всех отношениях. Руки сжимаются и разжи­маются, нижняя челюсть сжата. Я пожимаю плечами и думаю: «Этому не поможешь; нужно постараться пережить это как мож­но легче. Я чувствую все, что вы говорите в своем описании дыхания, кроме того, «выдох — это просто не требующее уси­лий эластичное возвращение ребер и мышц в расслабленное состояние, предшествующее вдоху». Мой выдох требует усилия. Как будто я выталкиваю воздух, причем какая-то часть меня сильно сопротивляется, и выдох кончается подавленным ры­данием. Забавно, что я не замечал этого раньше. Я пытаюсь уси­лить это, и, к моему большому удивлению, попытка приносит облегчение, как вы и сказали. Дальше, когда я чувствую себя слишком возбужденным, я заставляю себя вдыхать и выдыхать, лучше на улице, — и я обнаружил, что это тоже помогает».

Некоторые предпочитают оставлять исследования дыхания на вербальном уровне: «Относительно этой концепции тревож­ности: вы это серьезно? Это остроумная идея, но я i юдостаточ- но знаю физиологию, чтобы судить об этом. Нужно было бы больше доказательств». Можно дать достаточно ссылок на ав­торитетные физиологические исследования. Но здесь мы не ставим своей целью сказать все, что может иметь отношение к делу, особенно если речь идет о привлечении ненужных техни­ческих подробностей. Мы ограничиваем себя преимуществен­но тем, что вы сами можете проверить на собственном опыте. В этом конкретном случае — если вы обнаружите в своем соб­ственном функционировании, что тревожность действительно возникает, когда возбуждение блокируется, и, напротив, рассе­ивается. если вы можете расслабить собственные ограничения, накладываемые на дыхание, — какое еще доказательство вам нужно?

*Осознаете вы в данный момент тревожность или мы*

*рекомендуем вам обратить внимание на ваше дыхание. Пред­ставьте и почувствуйте себя дышащим. Вспомните, что само слово «психология» происходит от греческого слова «душа», которое первоначально означало «живое дыхание». Может быть, вам сначала будет легче наблюдать за дыханием дру­гих: за частотой дыхания, глубиной, нерегулярностями, ос­тановками; зеванием, тяжелыми вздохами, покашливанием, сопением, хмыканием, чиханием, пыхтением и т. п. Теперь по­смотрите, можете ли вы в своем собственном дыхании раз­личить части этого сложного процесса ? Можете ли вы по­чувствовать, как воздух входит в ваш нос, проходит через горло и шею в бронхи ? Можете ли вы почувствовать, как ваши ребра расходятся, когда вы вдыхаете, как растягивается спи­на, как увеличивается пространство, которое вы занимае­те, когда вы расширяете грудь? Можете ли вы прочувство­вать выдох как эластичное, без всякого усилия, возвращение ребер и мускулов в состояние покоя, предшествующее следу­ющему вдоху?*

Жевание и потягивание обычно ассоциируются с дремотой. Мы зеваем и потягиваемся утром, когда еще не вполне просну­лись, или вечером, когда устали и собираемся спать. Но если зевание и потягивание не подавляются во имя хороших манер, они спонтанно осуществляются во многих других случаях; на­пример, в состоянии скуки, когда мы должны быть вниматель­ными, или, наоборот, когда мы напряжены, например, перед началом экзамена или перед выходом на сцену, и т. п. Общее во всех этих ситуациях то, что мы нуждаемся в разминке, орга­низм требует изменения существующего состояния.

Чтобы увидеть зевание и потягивание в наиболее естествен­ной форме, понаблюдайте за кошкой, когда она просыпается после полуденной жары. Она вытягивает спину, растягивает лапы насколько возможно, освобождает челюсть и при этом все время наполняет себя воздухом. Наполнившись до максималь­ного объема, она дает себе «сдуться», как воздушному шарику, — и готова к новым делам.

Утреннее зевание и потягивание восстанавливает рабочий тонус мышц, расслабленных во время сна. В других случаях это энергичное раздувание и затем уменьшение объема является спонтанной попыткой организма освободиться от сжимания при произвольном сдерживании чего-то. Человек не так уж много зевает вечером в тот момент, когда может сразу лечь спать. Зевание возникает скорее тогда, когда он чувствует себя сон­ным, но должен бодрствовать.

Скука — это состояние неопределенного ожидания. В си­туациях, когда приходится с нетерпением поглядывать на часы,

каждый знает, что скука исчезнет, как только удастся освобо-

• т

литься и начать делать то, что кажется интересным. В ситуа­ции, когда человек по видимости свободен, но «не знает, что с собой делать», он сам блокирует потребности и интересы от осознавания. При ожидании экзамена или выхода на сцену че­ловек возбужден, но должен ждать сигнала к началу действия.

Все это ситуации подавляемого возбуждения. Подавление достигается напряжением мышц, поверхностным дыханием и, таким образом, — иммобилизацией организма. Чтобы предот­вратить или хотя бы смягчить это сжимание, организм прояв­ляет спонтанную и здоровую тенденцию к зеванию и потяги­ванию. Но на подавлении этого настаивают те, кто — справед­ливо или нет — полагает, что такое действие с точки зрения дру­гих означает, что скуку вызывают они сами. И если вы даже при определенных обстоятельствах в определенном обществе счи­таете необходимым следовать этим принципам вежливости, по

крайней мере, в других случаях вы можете сделать зевание и потягивание постоянной практикой — к радости и пользе ва­шего организма.

Сделайте своей привычкой зевать и потягиваться при воз­можности. Возьмите за образец кошку. Начиная зевок, дайте нижней челюсти опуститься, как будто она совсем падает. На­берите воздуха, как будто нужно наполнить не только легкие, а все тело. Дайте свободу рукам, распустите локти, отведите на­зад плечи насколько возможно. На вершине натяжения и вдо­ха отпустите себя и дайте всем напряжениям, которые вы со­здали, расслабиться.

**Часть II**

**МАНИПУЛИРОВАНИЕ СОБОЙ**

1. ИЗМЕНЕННАЯ СИТУАЦИЯ

До сих пор наши эксперименты касались осознавания про­цесса, фундаментального для интегрированного функциони­рования человеческого организма. Это имело отношение ко всем и каждому. Теперь мы переходим к экспериментам, имею­щим дело с процессами, которые хронически возникают, толь­ко когда организм работает неправильно. Они «аиормальны». Если они преобладают в поведении человека, его называют «не­вротиком» или «психотиком». Однако из-за определенных ус­ловий воспитания и определенных жизненных ситуаций (с ко­торыми в той или иной степени сталкивается каждый из нас) они неизбежны,

Но сказать, что они столь общераспространенны, не зна­чит, что мы не должны об этом беспокоиться. Авторы книг но психопатологии, проводящие четкую границу между «нормаль­ным» и «патологическим», обнаруживают собственное состоя­ние слияния с «авторитетами», представление о «нормальном» у которых низводится до «общепринято-респектабельного».

Сейчас почти все признают, что в нашем обществе каждо­му человеку свойственны «невротические тенденции», «нераз­решенные конфликты», «области неприспособленности». Не­согласия возникают не по поводу распространенности невро­зов, а по поводу того, что должно и может быть сделано с этим. Ортодоксальный фрейдист, следующий идеям «цивилизации и неудовлетворенности», соглашается с тем, что подавление — э го та цена, которую мы должны платить за цивилизацию. Дру­гие более оптимистически оценивают перспективу, но полага­ют, что заметное улучшение возможно лишь по прошествии многих поколений. Поскольку широкодоступные психотера­певтические техники отсутствуют, а социальная профилактика — не более, чем капля в море, осторожность в обсуждении этой тематики объясняется нежеланием предстать неоправданными паникерами. Если бы под рукой были широко применимые средства, можно быть уверенным, что сведения об эпидемичес-

ком характере неврозов публиковались бы более честно. Иные же с мессианским пылом время от времени начинают пропа­гандировать какую-нибудь панацею от всех бед, говоря: «Де­лайте это, и мир будет спасен». (Наша работа, без сомнения, будет причислена к их списку.)

Основная проблема всех форм психотерапии — мотивиро­вать пациента сделать то, что должно быть сделано. Пациент должен вернуться к «незаконченным делам», которые он оста­вил в прошлом, потому что они были столь болезненными, что ему пришлось бежать от этого. Теперь, когда ему предлагают вернуться и закончить незавершенное, оно продолжает быть болезненным. Это реактивирует его страдание, и, с сиюминут­ной точки зрения, данной ситуации по-прежнему надо избе­гать. Как можно удержать его на выполнении задачи — в конце концов, как он может сам себя удержать на выполнении зада­чи, — если она требует переживания такого количества непри­ятного?

Для большинства людей сегодня не существует позитивно­го ответа на этот вопрос. Большинство, по-видимому, считает, что все будет в порядке, если мир будет считать их нормальны­ми. Меньшее число людей ощущает, по крайней мере времена­ми, смутное чувство собственной ответственности за владею­щую ими болезнь, по крайней мере отчасти, но они не владеют техникой работы с нею, ничем, кроме старых избитых реше­ний «стараться быть лучше» или моральной максимы. Или они перемещают проблему из ее действительной сферы в ложную, такую, где можно поднять много шума и выпустить пар. Лишь немногие обращаются со своей проблемой к «эксперту» в на­дежде, что будет произнесена нужная магическая формула и их личный дьявол будет изгнан.

Из тех, кто начинает лечение, большинство бросают его. Лечение не заканчивается психотерапевтом, а прерывается са мим пациентом. Многие, не получив магической формулы от одного психотерапевта, переходят к другому, потом к следую­щему, и так далее. Среди множества способов выразить неудов­летворенность своим психотерапевтом один из распространен­ных звучит так: «Он не понимает мой случай». Может быть, это и так, и, может быть, нужно сменить врача. Но многие пациен­ты, если не все, хотят до некоторой степени предписать психо­терапевту, как следует их лечить, — и это предписание не пред­полагает их страданий в процессе лечения.

В хирургических и фармакологических формах лечения

I

пациент может быть совершенно пассивным, и чем он пассив­нее, тем лучше. Он может получить анестезию и проснуться, когда операция закончена. Представление о том, что операция совершается «над» пассивным больным, переносится на лече­ние неврозов. Однако невроз не «органическое», а «функцио­нальное» заболевание. Вели пациент не так наивен, чтобы по­лагать, что его симптомы могут быть «оперированы», он может понять, что он него требуется нечто большее, нежели привести свое тело в кабинет терапевта. И все же надеется, что коль ско­ро он пришел, врач — может быть, с помошыо гипноза — при­ведет его в порядок.

Однако поскольку именно сам пациент должен изменить свое поведение и тем осуществить собственное излечение, все методы психотерапии сталкиваются с тем, что на профессио­нальном жаргоне называется «реакцией разочарования». Такие реакции обычно вызываются пониманием (через некоторое время) того, что врач ждет от пациента готовности проделать трудную работу и претерпеть боль. Фактически, может быть, человек надеялся получить от врача нечто прямо противопо­ложное, а именно — лучший способ избежать и работы, и боли. То, что терапия предполагает концентрированную дозу того, чего человек старался избежать, кажется абсурдным.

В благоприятном случае пациент — прежде чем разовьется реакция разочарования, достаточно сильная, чтобы заставить его прервать лечение, — начинает понимать, что ожидаемая от него тяжелая работа не просто «лошадиный труд». Каким отдаленным ни кажется ему теперь то, чего он хотел бы, он постепенно обре­тает ориентацию и перспективу. Он начинает видеть определен­ные симптомы как просто поверхностное проявление более об­щей и сложной системы неправильного функционирования. Хотя теперь работа выглядит куда более трудной, длительной, чем поначалу предполагалось, она начинает обретать смысл.

Гак же и по отношению к боли: пациент начинает видеть, что она не бессмысленна. Он начинает ценить простую муд­рость совета влезать снова на лошадь, если она тебя сбросила, и ехать дальше. Ситуация пациента, может быть, осложнена тем, что он избегал эту определенную лошадь в течение долгого времени — многих лет или даже всей жизни. Тем не менее, если здоровое функционирование требует, чтобы он научился ездить на определенной лошади, которая сбросила его в прошлом, то единственный способ сделать это — подойти к ней и рано или поздно влезть в седло.

Хотя врач продолжает вести пациента как раз к тому, чего тот хотел бы избежать, он обычно обходится с ним мягче и за­ботливее, чем сам пациент или его друзья и родные. Те обычно требуют, чтобы он покончил с этим, перестал нянчиться с собой и взял барьер, каков бы он ни был, с разбегу. Врач же, напротив, не менее заинтересован избеганием самим по себе, чем избегае­мым. Как бы ни выглядело дело на поверхности, если есть тен­денция избегать чего-либо, то у нее должны быть свои основа­ния. Работа состоит в том. чтобы рассмотреть эти основания и осознать их. Эго называется «анализом сопротивления». Пони- мание и описание этих оснований самим пациентом меняется, иногда драматически, во время лечения. С изменением — не того, какой говорит, а того, какой в действительности ощущает и пе­реживает свои проблемы — он может делать все новые и новые «заходы», если чувствует инициативу и силу пока не разрешит свои невротические трудности раз и навсегда.

Стратегия мотивирования пациента к продолжению лече-

\*

ния нужна не с самого начала. Начальный период скорее мож­но назвать «медовым месяцем», когда преобладает радость от того, что после периода колебаний начало, наконец, положе­но, терапевт кажется прекрасным, а пациенту кажется, что он будет самым блестящим, наиболее быстро продвигающимся, самым выдающимся пациентом и расцветет как неподражае­мая личность, какой он потенциально себя чувствует.

Когда «медовый месяц» кончается, проблема мотивации становится критической. Человек так усердно работал, так хо­рошо сотрудничал, был образцовым пациентом, и вот это при­вело к столь малым результатам. Очарование ушло, а дорога по- прежнему простирается далеко вперед. Во фрейдовском анапизе это приблизительно соответствует времени «негативного пере­носа». Терапевт, который поначалу казался всезнающим и все­могущим. обнаруживает свои «глиняные ноги». Все, что он зна­ет, — одно и то же, а одно и то же надоедает: В благоприятных случаях недовольство врачом прорывается наружу в виде упре­ков, пренебрежения или даже гневных обвинений. Если это происходит, то обычно разряжает атмосферу и работа встает на более или менее прочные основы. Если разрядки не происхо­дит, если пациент «слишком вежлив», «слишком тактичен», что­бы прямо напасть на терапевта, дело осложняется невыражен­ными обидами и лечение может быть прервано пациентом.

Работе пациента чаще всего не помогают и не сочувствуют те, с кем он имеет дело в повседневной жизни. Правда, может быть, ему повезло иметь друзей или знакомых, которые сами успешно прошли терапию, что, конечно, увеличивает его веру в ценность и нужность этой работы. Если же он живет с родны­ми, которые видят в его действиях намек на неудовлетворитель­ность семейных отношений, считают «слабостью» лечиться от чего-то «психического» или по мере его продвижения обнару­живают. что им все труднее доминировать, эксплуатировать, защищать или осуществлять какое-либо иное невротическое слияние с ним, ему придется бороться со скрытым или явным давлением, требующим, чтобы он прекратил эту «глупость». Многие пациенты не выдерживают этого эмоционального шан­тажа их «нормальных» близких.

По мере того, как эффективность психотерапии все боль­шее признается, эта ситуация до некоторой степени улучшает­ся. Тем не менее, вербальное понимание того, что такое психо­терапия и в чем ее смысл, часто остается признанием на почти­тельном расстоянии, пока дело не доходит до реального вме­шательства в действительную жизнь, вроде изменения отноше­ний с другом или с родными, или до «намерения» самому по­пробовать; в этом случае в той мере, в какой человек является невротиком, он должен сопротивляться, — потому что терапия агрессивна по отношению к невротическому способу жизни! Сопротивление невротика психотерапии — будь он актуальным пациентом или просто человеком, высказывающим свое мне­ние, — является его контрагрессией против психотерапии. Он чувствует угрозу с ее стороны. И в той мере, в какой он невро­тик, — так оно и есть! Что может быть более естественным — и в каком-то смысле более здоровым, — чем его ответная война?

Все сказанное выше относится больше к формальной пси­хотерапии, т. е. ситуации, когда терапевт и пациент встречают­ся лицом к лицу. Как же обстоит дело с вашим продолжением работы, описываемой этими экспериментами? Вам даются ин­струкции, которые, если им полностью следовать, предостав­ляют возможность разыграть то, что происходит в формальной терапии, в одном лице. Но трудность заключается в поддержа­нии продвижения вперед!

Возможно, что уже в предыдущей работе по ориентации себя вы обнаружили сильное сопротивление тому, чтобы про­должать эту работу. Вне сомнения, вы столкнетесь с еще более сильными возражениями против следующих экспериментов — потому что они предлагают сделать следующий шаг, предпри­нять решающее действие в вашей жизненной ситуации.

Вы уже обнаружили, что эта работа приводит вас к откры- тию того, что человеческий организм не всегда функционирует в согласии с принятыми условностями. Эти традиционные ус­тановления, однако, настолько сильно привиты нам и настоль­ко нагружены чувством моральной правильности, что их изме­нение — даже если мы сталкиваемся с необходимостью такого изменения в непосредственном опыте — кажется заслуживаю­щим осуждения.

Наступят моменты в работе, когда ваш гнев — если вы да­дите ему открыто выразиться — обратится на нас за предполо­жение, например, что вы испытываете чувства и фантазии, ко­торые по вашим жизненным стандартам оцениваются как пре­зренные. В такие моменты вам может захотеться отбросить эти эксперименты с отвращением; и если вы так и поступите, ник­то не отнимет у вас этой привилегии. С другой стороны, если временами возникающее предположение, что мы «опасные су­масшедшие», не приведет вас к такому разрыву с нами, мы уве­рены, что рано или поздно вы придете к более позитивным оценкам, потому что вы обретете новые ценности, не потеряв те из старых, которые были действительно важны для вас.

Лучше всего, если в моменты гнева против нас, вы — коль скоро уж невозможно выразить его непосредственно — сделае­

те это в письме. Бели вы «слишком вежливы», чтобы послать такое письмо, напишите его хотя бы для мусорной корзины. Сделайте что-нибудь, чтобы это не застревало у вас в горле!

Мы лично ответственны за все неудобства, которые вы испы­таете, осуществляя эти эксперименты, в том смысле, что, реко­мендуя их вам, мы совершаем агрессивный акт, направленный против вашего теперешнего статус-кво и того удовлетворения, которое он вам дает. То, что мы действуем «с лучшими намерени­ями» и «ради вашего блага», — вне обсуждения. Известная дорога покрыта благими намерениями, и ваша жизнь искорежена теми, кто в нее влез, утверждая, что делает это ради вашего блага.

В следующих экспериментах речь пойдет о поведении, ко­торое вкратце может быть описано гак: различные возбужде­ния, окрашенные удовольствием, агрессией или болью, про­буждают энергию организма к контактированию и приспособ­лению к окружению. В чувствах и в контакте организм растет и расширяет свои границы. Каждый невротический механизм есть прерывание определенного рода возбуждения — препят­ствование дальнейшему развитию. Как объяснялось ранее, тре­вожность — следствие такого прерывания. Вместо того, чтобы рисковать погрузиться в новый, неизвестный контакт, невро­тик замыкается в бесконтактном (неосознаваемом) слиянии со своим «безопасным» привычным функционированием.

Три важных механизма такого рода, с которыми мы будем работать. — ретрофлексия, интроекция и проекция. Можно счи­тать, что они определяют три различных типа «невротических характеров», поскольку возникают в различных типах жизнен­ного опыта и коренятся в различных физиолог ических функ­циях. Однако даже если один из этих механизмов преобладает в ком-то из нас, все мы используем каждый из грех. Поскольку мы стремимся к целостному и полному подходу, мы не должны ипохондрически спрашивать себя: «Кто же я — типичный «рет- рофлектор», «интроектор» или «проектор»? Проработав все аб­страктные возможности отношения к среде, чувствования тела, эмоций, речи, различного типа сопротивлений, вы. независи­мо от своего частного «диагноза», сможете развить сферы ин­тегрированного функционирования, что поможет дальнейшей интеграции.

1. РЕТРОФЛЕКСИЯ

**Эксперимент 12; *Исследование ложно***

***направленного поведения***

Ретрофлексия буквально означает «обращение назад». Рет­рофлексия поведения — это действие, направленное на себя, первоначально адресованное другим людям или объектам. Раз­личные энергии перестают направляться наружу, где они дол-

\

жны были осуществлять манипулирование в ситуации, изме­нять среду гак, чтобы были удовлетворены какие-то потребно­сти; вместо этого человек обращает деятельность, подставляет себя на место среды в качестве объекта действия, цели поведе­ния. В той мере, в какой он это делает, его личность разделяет­ся на «делающего» и «испытывающего» действие.

Почему действие, начавшееся в направлении вовне, не про­должает развиваться в том же направлении? Потому что чело­век встретился с препятствием, которое в тот момент было дая него непреодолимым. Среда — чаще всего другие люди — ока­залась враждебной его усилиям удовлетворить свою потреб­ность. Люди фрустрировали его намерения и наказывали его. В таком неравном состязании ребенок — а, как правило, это про­исходит в детстве — не мог не проиграть. Чтобы избежать боли и опасности, связанных с новыми попытками, он сдался. Сре­да, будучи сильнее, побеждает и отстаивает свои желания, по­давляя его желания.

Вместе с тем, как не раз было показано в последние годы, наказание не устраняет потребность в поведении, которое на­казывается; ребенок научается лишь сдерживать реакции, вы­зывающие наказание. Импульс или желание остаются такими же сильными, как раньше, и, лишенные возможности проявить­ся, постоянно организуют двигательный аппарат — позу, пат­терн мышечного тонуса, начинающиеся движения — в направ­лении открытого выражения. Но поскольку последнее грозит наказанием, организм начинает вести себя по отношению к импульсу так же, как вела себя среда, — то есть подавлять его. Энергия разделена. Часть ее по-прежнему стремится к перво­начальной и никогда не достигаемой цели; другая часть ретроф- лектируется, чтобы держать эту стремящуюся наружу часть под контролем. Сдерживание достигается напряжением мышц, ан­тагонистичных тем, которые вовлекаются в наказуемое дей­ствие. На этой стадии две части человека направлены диамет­рально противоположно друг другу в «клинче». То, что перво­начально было конфликтом организма и среды, превратилось во «внутренний конфликт» между одной частью личности и другой ее частью — между одним поведением и другим, проти­воположным.

Не делайте из этого поспешного вывода, что было бы хоро­шо без дальнейших хлопот «освободить запрещаемое». В неко­торых ситуациях сдерживание необходимо, даже спасительно — например, сдерживание дыхания подводой. Вопрос в том, есть ли рациональные основания для того, чтобы сдерживать данное поведение в данных обстоятельствах. Если человек переходит улицу, вряд ли ему стоит доводить до явного поведения импуль­сы борьбы-за-право-пройти рядом с идущей, машиной. В со­циальной ситуации тоже возможны случаи, когда борьба не­уместна, — как и противоположные.

Если ретрофлексия осознанно управляется, то есть когда человек в данной ситуации подавляет определенную реакцию, выражение которой повредило бы ему, никто не будет оспари­вать нормальность такого поведения. Ретрофлексия патологич­на, только если она привычна, осуществляется хронически, без контроля. Тогда она перестает быть чем-то временным — спо­собом дождаться более подходящей ситуации, а превращается в мертвую точку, постоянно удерживаемую в человеке. Далее, поскольку эта стабилизированная линия фронта не меняется, она перестает привлекать внимание. Мы «забываем» о ее нали­чии. Это подавление, репрессия — и невроз.

Если бы социальное окружение действительно оставалось по-прежнему неумолимым и непреодолимым, то есть если бы выражать определенные импульсы для взрослого человека было так же опасно и наказуемо, как для ребенка, тогда репрессия —

в

«забытая» ретрофлексия — была бы эффективна и желательна.

Но ситуация меняется! Мы не дети. Мы выросли, стали силь­нее, обрели те «права», которых лишены дети. В этих карди­нально изменившихся обстоятельствах стоит попробовать еще раз получить то, что нам нужно от среды.

Сдерживая определенное поведение, мы осознаем как то, что сдерживается, так и сам факт сдерживания. При подавле­нии (репрессии), напротив, мы утрачиваем осознавание как подавляемого, так и самого процесса подавления. Психоана­лиз подчеркивает восстановление осознавания того, что подав­ляется, то есть блокированного импульса. Мы же подчеркива­ем восстановление осознавания самого блокирования, чувство­вания человеком того, что он это делает и как он это делает. Если человек обнаруживает свое ретрофлектирующее действие и вновь обретает контроль над ним, блокированный импульс обнаружится автоматически. Если ничто его не сдерживает, он просто выйдет наружу. Большое преимущество работы о рет­рофлектирующей частью личности состоит в том, что она срав­нительно легко достижима для осознавания, этот активный репрессирующий агент может быть пережит непосредственно, он не зависит от догадок и интерпретаций.

Теоретически лечение ретрофлексии просто: нужно вновь обратить направление ретрофлектирующего акта изнутри на­ружу. При этом энергии организма, ранее разделенные, вновь соединятся и разрядятся в направлении среды. Блокированный импульс получит возможность, по крайней мере, выразиться, а может быть, и получить удовлетворение.! огда как в любом слу­чае, когда подлинная потребность организма удовлетворена, возможен отдых, ассимиляция и рост.

Однако на практике обратный поворот ретрофлексии не осуществляется так прямо. Все части организма выступают на защиту ретрофлексии, как бы стараясь предотвратить катаст­рофу. Человека охватывают замешательство, страх, вина и он пытается обвинить самого себя. Попытка обратить аутоагрес­сию, разорвать клинч двух частей личности вызывает такую реакцию, как будто происходит нападение на тело, на его «при­роду», на саму его жизнь. Когда находившиеся в клинче части начинают освобождаться и разделяться, человек испытывает невыносимое возбуждение, ради уменьшения которого ему может понадобиться временно снова вернуть свой клинч. К этим возрождаемым непривычным чувствам необходимо по­степенно привыкнуть и научиться ими пользоваться. Сначала человек погружается в состояние тревожности и готов отсту­пить в притупленное неосознавание.

Главная причина страха и вины при обращении ретрофлек­сии состоит в том, что большинство ретрофлектированных импульсов — эго разного рода агрессии, от самых мягких до самых жестоких, от убеждения до мучительства. Одно только осознавание таких импульсов уже пугает. Но агрессия в широ­ком смысле слова совершенно необходима для счастья и твор­чества. Кроме того, обращение ретрофлексии не создает новой агрессии, она уже присутствует. Она есть, но направлена про­тив себя, а не против окружающего. Мы не отрицаем того, что агрессия может быть патологической и «неправильно» употреб­ляемой по отношению к объектам и другим людям, так же как она патологически неправильно применяется, если фиксиро­ванно направлена против себя. Но пока человек не начнет осоз­навать свои агрессивные импульсы и не научится выражать их конструктивно, он, разумеется, будет использовать их непра-

4

вильно! Фактически именно акт их репрессирования — созда­ние и поддержание жесткого клинча мускулатуры — делает про­явления агрессии столь опустошительными, «антисоциальны­ми» и невыносимыми. Если они получат возможность спон­танно развиваться в контексте всей личности, а не будут сдав­ливаться и удушаться в клинче ретрофлексии, человек может более полно и разумно оценить свои агрессивные импульсы.

В освобождении блокированных импульсов человек также боится оказаться полностью фрустрироваииым — потому что рет­рофлексия дает хотя бы частичное удовлетворение. Религиозный, например, человек, не позволяя себе обратить гнев за свои невзго­ды на Господа, бьет себя в грудь и рвет на себе волосы. Такая ауто- агрессия являясь очевидно ретрофлексивиой, все же остается аг­рессией, и она дает некоторое удовлетворение ретрофлексирую- щей части личности. Это грубая, примитивная, недифференци­рованная агрессия — ретрофлексированиая детская вспышка — та часть личности, на которую нападают здесь, и на нее всегда мож­но напасть. Аутоагрессия всегда найдет свою жертву!

Обратить такую ретрофлексию сразу означает, что человек будет нападать на других столь же неэффективным и архаич­ным способом. Он вызовет ту же преобладающую конграгрес- сию, которая привела его к ретрофлексии первоначально. По­нимание этого делает даже воображаемую ретрофлексию столь пугающей. Но при этом есть возможность постепенно, шаг за тагом трансформировать ситуацию. Человек может для нача­ла обнаружить и принять, что он «делает это сам себе». Он мо­жет осознавать эмоции ретрофлектирующей части его личнос­ти, особенно мрачную радость от наказания самого себя. Это уже значительное продвижение, потому что мстительность со­циально осуждается настолько, что человеку трудно признать и принять ее в себе, даже если он, оберегая других, направляет ее исключительно против себя. Только когда она принята, то есть признана как существующая динамическая компонента функционирующей личности, появляется возможность преоб­разования, дифференциации, изменения направления ее в здо­ровую сторону. По мере того, как улучшается ориентация чело­века в среде, становится яснее осознавание того, чего он дей­ствительно хочет. По мере того, как он делает пробные попыт­ки выразить себя и наблюдать, что при этом происходит, — по­степенно развивается техника выражения ранее блокированных импульсов. Они теряют свои примитивные, пугающие аспек- ты, дифференцируясь и получая возможность встретиться с более взрослыми частями личности. Агрессия продолжает ос­таваться агрессией, но теперь она может быть направлена на решение полезных задач и перестать быть слепо-деструктивной по отношению к себе и другим. Она будет расходоваться, на­сколько это уместно в текущих ситуациях, а не копиться до со­стояния готового к извержению вулкана.

До сих пор мы говорили только о поведении, которое че­ловеку не удалось направить на других, и он обратил его про­тив себя. Но ретрофлексии включают также и то, чего человек ждет от других, но не может получить; в итоге, желая, чтобы кто-то сделал нечего для него, он делает это для себя сам. Это может быть внимание, любовь, жалость, наказание — все что угодно! Значительную часть того, что сначала делают для ре­бенка родители, он, вырастая, начинает делать для себя сам. Это, разумеется, нормально, если только человек не пытается удов­летворить сам себя в сфере межличностного общения.

Подобное ретрофлексии соединяют абсурд с патетикой. Например, рассказывают историю про одного студента коллед­жа, который, живя в общежитии, не умел установить контакт с однокашниками. Из окна своей комнаты он часто слышал, как его соседей друзья зовут присоединиться к игре или прогулке. Однажды его заметили стоящим под окном собственной ком­наты и выкрикивающим собственное имя.

Некоторые простые лингвистические рефлексивы — воз­вратные глаголы, местоимения, деепричастные обороты — дают примеры ретрофлексии. Когда мы употребляем такие выраже­ния, как «Я спрашиваю себя» или «Я говорю себе», — что име­ется в виду? В предыдущих экспериментах мы часто предлага­ли вам задать себе тот или иной вопрос. Не кажется ли это ло­гически несколько странным? Если вы не знаете чего-то, ка­кой смысл спрашивать себя, а если знаете, какой смысл гово­рить это себе? Такие выражения, которые мы используем на каждом шагу, предполагают само собой разумеющимся, что че­ловек как бы разделен на две части, что это как бы два челове­ка, живущих в одном теле и способных разговаривать друг с другом. Как вам кажется, просто ли это странность языка или она коренится в действительном разделении человека, в том, что, например, в вас есть части, функционально противопос­тавленные друг другу?

Попробуйте действительно понять, что «спрашивая себя» о чем-то, вы задаете ретрофлексивный вопрос. Вы не знаете ответа, иначе бы вы не задавали вопрос. Кто в вашем окру­жении знает или должен был бы знать? Если вы можете оп­ределить, кто это, можете ли вы почувствовать, что хоте­ли бы задать свой вопрос не себе, а ему? Что удерживает вас от этого?Застенчивость?Боязнь отказа? Нежелание обна­ружить свое невежество?

Когда вы «советуетесь с собой» о чем-то, можете ли вы осоз­нать свои мотивы? Они могут быть разными. Это может быть игра. домогательство, утешение или выговор самому

себе. Чем бы это ни было, кого вы подменяете собой ?

Рассмотрите самопорицание (угрызения совести). Вы найде­те здесь не подлинное чувство вины, а лишь притворное ощу­щение себя виновным. Обратите упрек, найдя того X, кото­рому он реально обращен. Кого вы хотите укорить? Кого вы хотите переделать ? В ком вы хотите вызвать чувство вины, притворяясь, что испытываете его сами?

На этой стадии важно не го, чтобы вы попытались искоре­нить ретрофлексию, поспешив к X к выложив ему то, что хоти­те ему сказать. Вы еще недостаточно исследовали себя и при­знали в себе, и недостаточно внимательно рассмотрели меж­личностную ситуацию. Оставьте на некоторое время частное содержание определенной проблемы и займитесь формой сво­его собственного ретрофлективиого поведения. Постепенно вы начнете видеть ту роль, которую сами играете в межличност­ных отношениях. Вы начнете видеть себя так, как вас видят дру­гие. Если вы постоянно требуете чего-то от себя, вы также, скрыто или явно, предъявляете требования другим — и именно так они вас и видят. Если вы постоянно сердитесь на себя, то будете сердиться даже на муху на стене. Если вы постоянно придираетесь к себе, то можете быть уверены, что есть и дру­гие, к кому вы придираетесь.

Человек, ретрофлектирующий агрессию, полагает: «Если я обращаю агрессию на себя, это не касается никого другого, не так ли?». Не касалось бы, если бы ретрофлексия была полной и если бы этот человек жил в герметично!! капсуле. Но ни то, ни другое невозможно. Человек живет с другими людьми, и мно­гое в его поведении — того же типа, что и ретрофлектируемое, — не подвержено ретрофлексии. Например, есть особые виды агрессии, которые не вызывали наказания и потому не были обращены на себя и находили выход наружу. Человек не осоз­нает этого, потому что его «представление о себе» исключает «нанесение вреда другим». Поскольку он нападет надругих слу­чайно, сам того не осознавая, такие действия, в той же мере, как и его ретрофлексированные агрессии, остаются грубыми, примитивными и сравнительно неэффективными. Аутоагрес-

I

сию человеку легче осознать и принять как подлинную агрес­сию, потому что он чувствует себя менее виновным,,если напа­дает на себя, чем если вредит другим. Но ретрофлектирующий человек также обладает и агрессией по отношению к другим, и она тоже должна быть в конце концов осознана и принята, что­бы развиться в агрессию рациональную и нормальную, а не иррациональную и невротическую.

Когда ретрофлексия осознается, обращается и импульс обретает спонтанное развитие, значение того, что ретрофлек- тировано, всегда претерпевает изменение; например, упрек пре­вращается в просто обращение (reproach-approach). В перспек­тиве любой межличностный контакт лучше, чем ретрофлексия. Под межличностным контактом мы имеем в виду не то, что обычно называют «быть среди людей», «общаться с другими», «больше выходить»; такие формы поведения, маскируясь под «социальный контакт», могут быть всего лишь бесконтактным слиянием. Подлинный контакт часто может состоять в том, что сточки зрения «условностей» рассматривается как разрушение или избегание контакта. Представьте себе, например, что кто- то приглашает вас на вечеринку, к которой у вас нет ни малей­шего интереса. Вы предпочли бы провести время как-нибудь иначе. Но если вы так честно и скажете, люди могут подумать, что вы избегаете «социальных контактов». Это «нехорошо», потому что нас с детства и позже учат, что в стадности есть не­кая добродетель, даже если дело сводится к пустой болтовне и убиванию времени. Но мы говорим: «Да, чудесно» вместо: «Спа­сибо. но я не пойду». Таким образом мы избегаем разрушения слияния с преобладающими стереотипами, воспринимаемыми как «хорошие манеры». Но, будучи вежливыми по отношению к другим, мы при этом «невежливы» по отношению к , мы лишаем себя возможности заняться другими делами, которые действительно интересны и важны для нас. Гордясь своей «по­зитивностью», то есть готовностью сказать «да» любому Дику или Тому, мы обращаем негативное «нет» на себя.

Рассмотрим еще раз природу ретрофлективного процесса. В произвольном сдерживании человек отождествляет себя как с тем поведением, которое сдерживается, так и с самим про­цессом сдерживания. В качестве простого примера можно рас­смотреть сдерживание мочеиспускания. Допустим, человек чув­ствует потребность опорожнить свой мочевой пузырь в таком

месте и в такое время, когда это совершенно неуместно. Он просто сжимает уретральный сфинктер, чтобы уравновесить давление жидкости. Это временная ретрофлексия. Человек не собирается делать ее постоянной и не отделяет от себя, от сво­ей личности ни одну из сторон конфликта. Как только появля­ется возможность, он обращается к ретрофлексии; это состоит всего лишь в расслаблении сфинктера, чтобы мочевой пузырь мог опорожниться. Потребность удовлетворена и оба напряже­ния освобождены. Люди, разумеется, обладают разной способ­ностью выдерживать такое напряжение в течение того, или иного времени. Если они считают функции выделения «неприличны­ми», то будут стесняться при необходимости выйти из комнаты или отделиться от компании.

В отличие от этого простого сдерживания, где обе состав­ляющих конфликта осознаваемы и принимаются «я» как при­надлежащие ему — «Я хотел бы освободиться от этого, но пред­почитаю подождать», — в друг их ситуациях человек отождеств­ляется лишь с одной стороной конфликта и только ее человек принимает как свою. В насильственном сосредоточении, как мы видели ранее, человек отождествляет себя только с «произ­вольным» заданием, то есть с «дающим задание», который на­стаивает на том, чтобы работа, какая бы она ни была, была вы­полнена. Он растождествляется, то есть отделяет от себя и не признает за собственные, другие интересы, которые называет «отвлечениями». В терминах структуры конфликта эго подоб­но простому сдерживанию, описанному выше; но различие со­стоит в отношении к одной из сторон конфликта. Хотя различ­ные потребности противостоят друг другу и направлены про­тивоположно, «я» не разделено в этой ситуации, потому что оно отказывается включить в себя потребности из фона, которые противостоят заданию. Таким способом мало что достигается; часто фон значительно прояснился бы, если бы «я» могло отож­дествиться с наиболее настоятельным из этих «отвлечений», отдать ему приоритет, покончить с ним и затем вернуться к за­данию. Как бы то ни было, нам важно показать здесь, что в той ретрофлексии, которая составляет борьбу с «отвлечениями» при натужных усилиях сосредоточиться, «я» чувствует себя суще­ствующим только в старании выполнить задание.

Иногда в ретрофлексиях «я» играет обе роли, отождествля­ясь как с активной, ретрофлектирующей частью личности, так и с пассивной частью, объектом ретрофлексии. Это особенно относится к самосожалению и самонаказанию. Прежде чем рас­сматривать это дальше, вернитесь к случаям самосожаления и самонаказания в вашей жизни и попробуйте ответить на следу­ющие вопросы:

Кого вы хотите пожалеть ? От кого вы хотели бы получить сочувствие? Кого вы хотите наказать? Кем вы хотели бы быть наказаны ?

«Жалость», «симпатия» и «сострадание» обычно использу­ются как синонимы и все считаются «добродетелями». Разли­чия в оттенках их значения, может быть, несущественные с лин­гвистической точки зрения, весьма существенны с психологи­ческой. В словаре они различаются следующим образом: «Жа­лость — чувствование чужого страдания или беды, при этом объект жалости часто считается не только страдающим, но и слабым и нижестоящим. Симпатия — дружеское чувство по отношению к другим, особенно в горе или несчастье; сло\*зо подразумевает определенную степень равенства в ситуации, обстоятельствах и др. Сострадание — глубокое сочувствие дру­гому, особенно в серьезном или неизбежном страдании или несчастье». Все эти слова, выражающие отношение к страда­ниям других, различаются мерой актуального участия, близос­ти или отождествления со страданием. Жалость — наиболее отдаленное, и мы утверждаем, что чаще всего, что называется жалостью, наделе есть замаскированное злорадство. Теннисон говорит о «презрительной жалости», и многие из нас слышали выкрики вроде «Я не хочу вашей проклятой жалости!». Такая жалость — снисхождение. Мы обращаем ее к тем, кто находит­ся в столь низком положении, что перестает быть нашим серь­езным соперником. Они «вне игры». Жалея их, мы подчерки- ваем различие их жребия и нашего. Подобное отношение под­час мотивирует благотворительность.

Когда наше страдание другим является подлинной, а не маской высокомерия,ликующегосамовознесения, — оновклю- чает в себя стремление помочь практически и принять ответ­ственность за изменение ситуации. В таких случаях мы скорее будем говорить о симпатии или сострадании, активном вхож­дении в ситуацию страдающего. Такое отношение вовлечено в актуальность и слишком занято ею, чтобы позволить себе рос­кошь сентиментальных слез. Слезливая жалость — это чаще всего мазохистское наслаждение страданием.

Когда она ретрофлектируется, мы имеем ситуацию само- сожаления, жалости к себе. Часть себя становится объектом, жалость остается презрительным, отчужденным снисхождени­ем. Чтобы преодолеть разделение «я» (разделение жалеющего и жалеемого), высокомерная радость наказания должна превра­титься в активное стремление помочь, будь объектом этой по­мощи кто-то иной или отвергнутая часть себя. Эта новая ори­ентация ведет к задаче манипулирования в среде ради достиже­ния необходимых изменений.

Желательность самоконтроля в нашем обществе не подвер­гается сомнению; с другой стороны, мало лишь рационально понимать, что это такое. Вся программа этих экспериментов на­правлена на развитие владения собой, самоконтроля, но на бо­лее широкой и всесторонней основе — фактически на совершен­но иной основе, нежели обычная наивная жаждущая погоня за ним. Когда человек вопрошает: «Как мне заставить себя делать то, что я должен делать?», — этот вопрос может быть переведен гак: «Как мне заставить себя делать то, что значительная, обла­дающая силой часть меня не хочет делать?». Иными словами, как одна часть личности может установить жесткую диктатуру над другой частью? Желание сделать это и более или менее ус­пешные попытки характерны для невроза навязчивости.

Человек, относящийся к себе подобным образом, — «до­минирующий громила». Если он может и смеет вести себя так с другими, он может временами оказываться успешным органи­затором. Но когда ему необходимо получить указание от дру­гих или от самого себя, он становится пассивно или активно сопротивляющимся. Поэтому обычно принудительность мало чего достигает. Такой человек проводит свое время готовясь, решая, уверяясь, но мало продвигается в выполнении того, что он так детально разрабатывает. То, что происходит в его пове­дении по отношению к самому себя, напоминает контору в которой босс — самодур; его предполагаемые «рабы» при по­мощи задержек, ошибок и миллиардом других способов сабо­тажа разрушают его попытки принуждения. При навязчивости «я» отождествляется с ригидными целями и пытается добиться их, идя напролом. Другие части личности, мнение и интерес которых не учитываются, мстят усталостью, отговорками, обе­щаниями, не имеющими отношения к делу трудностями. «Пра­вящий» и «управляемые» находятся в постоянном клинче.

Хотя немногие из нас страдают неврозом навязчивости, но всем нам свойственна известная мера принудительности, по­тому что это один из характернейших невротических симпто­мов нашего времени. В определенной степени он окрашивает собой все наше поведение. Если взять в качестве примеров вы­полнение наших упражнений, то без сомнения они иногда пред­ставляются обременительными, навязанными извне, и задача тогда состоит в том. чтобы разделаться с ними как можно ско­рее. Вы реагируете на это раздражение недовольством, гневом, если не все получается так, как вы предполагали. Ждать спон­танного развития — это не то, что позволит вам внутренний «надсмотрщик».

Обратите ситуацию, в которой вы принуждали бы . в ситуацию, когда вы принуждаете другого выполнить зада­ние за вас. Будете ли вы пытаться манипулировать средой с помощью магических слов? Или вы будете угрожать, коман­довать, подкупать, награждать?

С другой стороны, как вы реагируете, когда вас принужда­ют ? Притворяетесь глухим ?Даете . которые не со­

бираетесь выполнять ? Или вы реагируете чувством вины и выплачиваете свой долг презрением к себе и отчаянием ?

Пытаясь заставить себя делать то, чего вы сами не хотите делать, вы работаете против мощного сопротивления. Перспек­тива достижения цели проясняется, если вместо принуждения вы займетесь выяснением того, какие препятствия стоят на ва­шем пути (то есть посмотрите на себя, стоящего на своем пути). Это великий принцип даосской философии: создать пустоту.

чтобы природа могла развиваться в ней; или, как они это выра­жают: стой в стороне от пути.

Какие, например, препятствия вы встречаете, делая эти уп­ражнения? Если вы говорите: «Я должен их делать», — кто обес­печивает это «должен»? Вы, разумеется, потому что никто вас не принуждает со стороны. Что, если вы не будете их делать? Удар не последует. Ваша жизнь будет продолжаться, пойдет по своему привычному руслу. Предположим, вы говорите: «Я хочу их выполнять, но какая-то часть меня не хочет». В чем состоят ее возражения? Потеря времени? Столь же вы бережливы по отношению ко времени в других случаях? Если вы сбережете время, которое тратите на эти эксперименты, посвятите ли вы его действительно необходимому, «важному» делу?

Предположим, что возражение связано с отсутствием гаран­тии, что эти эксперименты принесут вам «пользу». Можете ли вы получить такую гарантию в других делах, которые делаете?

Каковы бы ни были ваши возражения, не порицайте себя за них. Порицайте того (или то), кого (или что) вы считаете от­ветственным зато, что и как вы чувствуете. Разрядив какую-то долю агрессии, которую вы обращали на себя, вы сможете реа­гировать на ситуацию совсем иначе.

Другая важная ретрофлексия, которую стоит рассмотреть, — чувство презрения к самому себе, самоуничижение (то, что Гар­ри Стак Салливан называл слабой я-системой и считал сущно-

■

стью невроза). Как описывал это Салливан, когда отношения человека с самим собой нарушены, все его межличностные от­ношения тоже нарушены. Человек хронически пребывает в плохих отношениях с самим собой, если у него сложилась при­вычка все время оценивать себя и сравнивать свои реальные достижения со своими наивысшими требованиями. Если он обратит ретрофлексию, то оставит себя в покое и начнет оце­нивать людей вокруг себя. Если же он осмелится на это, то ско­ро поймет, что такие вербальные оценки — себя или других — не так уж важны. Он поймет, что его ретрофлексированные оценки были всего лишь механизмом, позволявшим ему зани­маться собой. Обратив столь же изощренное оценивание на других, он скоро заметит бессмысленность этого и остановит­ся. Тогда он сможет смотреть на людей, просто осознавая, кто

они такие и что они делают, и научится либо манипулировать ими действительно удовлетворительным образом, либо приспо­сабливаться к ним.

В чем вы сомневаетесь относительно себя Не доверяете себе ? За что осуждаете себя ? Можете ли вы обратить эти отно­шения ? Кто этот X, в котором вы сомневаетесь ? Кого вы пре­зираете? С кого хотели бы сбить спесь? Не является ли ваше чувство неполноценности скрытым высокомерием ? Можете ли вы рассмотреть свое самоуничижение и увидеть в нем рет- рофлектировапное желание уничтожить некоего X?

Еще один важный тип ретрофлексии — интроспекция. Это «глазение» на самого себя. Эта форма ретрофлексии очень распространена в нашей культуре, так что психологи­ческая литература часто принимает как само собой разумею­щееся, что любая попытка увеличить самоосознавание обя­зательно сводится к интроспекции. Хотя это совершенно не так, вместе с тем, по-видимому, каждый, кто будет выпол­нять эти эксперименты, начнет с интроспекции. Наблюдаю­щий отделен от наблюдаемой части, и пока это разделение не «срастется», человек не почувствует, что возможно само- осознаваиие, которое не есть интроспекция. Раньше мы срав­нивали подлинное осознавание с жаром, который порожда­ется горением угля, а интроспекцию — с лучом отраженного света на объекте.

Рассмотрите свою интроспекцию. Какова ваша цель? Вы ищете какую-то тайну? Пытаетесь вытащить какое-то воспоминание? Надеетесь (или боитесь) столкнуться с чем- то неожиданным ? Не смотрите ли вы на себя пристальным оком сурового родителя, чтобы удостовериться, что вы не наделены недозволенного ? Или вы стараетесь найти что-то, что будет соответствовать теории — например той, кото­рая развивается на этих страницах? Или, , вы ус­

матриваете, что таких подтверждений нет ?

Обратите подобные отношения на окружающих людей. Есть кто-нибудь, чьи «внутренности»вы хотели бы рассмотреть?

Есть ли кто-нибудь, за кем вы хотели бы строго смотреть?

Независимо от цели вашего интроспектирования, как вы это делаете?Докапываетесь до чего-то? Или вы похожи на гру­бого полисмена, который стучит в дверь и требует открыть немедленно? Или вы смотрите на себя робко, украдкой или уставились на себя невидящими глазами ? Или вы подтасовы­ваете события, чтобы они соответствовали вашим ожида­ниям? Фальсифицируете их путем преувеличения? Или вы даете им происходить только на «левой педали»? Или вы вы­деляете только то, что соответствует вашим ближайшим целям ?Короче, обратите внимание, как функционирует ваше «я». Это гораздо важнее, чем частное содержание.

Крайний случай интроспекции — ипохондрия, поиск симпто­мов болезни. Обратите ее, ищите симптомы болезни у дру­гих. Может быть, вы не проявившийся врач или медсестра. Какова цель таких поисков 9 Не является ли она сексуальной ? Не говорили ли вам, что мастурбация создает характерное выражение глаз? Не высматривали ли вы в своих глазах и в глазах других такого рода симптомы ? Не рассматриваете ли вы интроспективно свое тело в поисках знаков наказания за ваши «грехи» ?

Некоторые студенты, рассказывая о своих реакциях на этот эксперимент, выражали возмущение «оскорбительными из­мышлениями» и бросались на защиту того, что их личные мо­тивы «хороши»: «Вы предполагаете, что каждый из нас питает скрытое желание жалеть или наказывать кого-нибудь или быть объектом жалости и наказания. Я считаю такое предположе­ние нелепым».

«Я категорически отрицаю, что когда я жалею кого-то, то в этом есть скрытое злорадство».

«Вы говорите так, как будто считаете нас всех «ненормаль­ными». Или вы сам ненормальный?».

«У вас получается, что я должен считать себя ответствен­ным за ситуацию, в которой я оказался. Может быть, для кого- то это и так, но не для меня. Вы просто не представляете себе, что со мной делали!» Некоторые из ваших утверждений кажут­ся мне излишне жесткими.

Однако большинство отчетов показывают честные попыт­ки разобраться в том, что обнаружилось: «Я не нуждаюсь в обыч­ной жалости, но мне хочется, чтобы меня жалели, когда я при­ношу какую-нибудь серьезную жертву».

«Мне пришлось признать, что то, что мне казалось чисто­сердечной жалостью к моей сводной сестре, содержит немалую долю тайного злорадства».

«Я жалею тех, кто. как вы сказали, «вне игры»».

«Я обнаружил, что на самом деле я хочу наказать мою дев­чонку. Это беспокоит меня, потому что я действительно ее люб­лю. К счастью, это не продолжается все время, а только тогда, когда на меня находит тоска».

«Я не мог поверить, что желание наказать или быть нака­занным относится ко мне. Но потом я вспомнил, что постоян­но вижу во сне, как я наказываю кого-то, обычно женского пола, причем делаю это очень жестоко. В юности мне снилось, что меня кто-то наказывает физически, и это доставляло мне удовольствие. Мои родители наказывали меня не физически, а угрозой, что перестанут меня любить. Это долго продолжалось, и я думал, насколько было бы лучше, если бы они дали мне хо­рошую трепку и на том дело бы кончилось».

Мы не будем приводить отрывки из разных отчетов, каса­ющихся остальных разделов эксперимента, а вместо этого про­цитируем с сокращениями один довольно подробный отчет: «Хотя нет никого, кого бы я постоянно хотел жалеть, времена­ми я хочу пожалеть сестру, потому что полагаю, что она неудач­но вышла замуж. Но когда я вижу, что она вполне счастлива, то понимаю, что моя жалость неуместна... Я очень счастлива, по­тому что мы с женихом глубоко любим друг друга. Я очень до­вольна его родителями, они очень хорошо относятся ко мне. ... Иногда у меня возникает желание наказать отца за то, что он выливает злость на мать. Если бы мне пришлось выбирать, кто бы наказывал меня, — это была бы мать. Она такая мягкая и добросердечная, что наказание не было бы тяжелым. Мне не хотелось бы быть наказанной моим женихом, потому что он так упрям, что наказание — хотя это, может быть, было бы не более чем длительное молчание или отсутствие — было бы хуже любого грубого, жестокого наказания. ...Когда я пытаюсь при­

нуждать себя, то даю себе обещания. Я обещаю себе, что ни­когда больше не запущу свои дела так, чтобы оказаться в тис­ках. Кроме того, я обещаю себе, что, сделав определенное ко­личество работы, я дам себе возможность отдохнуть. Это хоро­шо срабатывает, если только периоды отдыха не начинают рас­тягиваться все больше и больше — а так обычно и бывает. ...В чем я сомневаюсь относительно себя, — хотя это не повторяет­ся слишком часто, — это вполне ли я готова к браку. Я все еще представляю себе это в романтической дымке, и эта картина не включает стирку грязных носков и экономию на бакалее. Я со­мневаюсь также, что моя сестра, которая уже замужем, готова к этому. У нее пока нет своей квартиры, так что она еще не стол­кнулась со всеми этими вещами. ...Вы часто пользуетесь слиш­ком сильными выражениями. 51 никого не хотела бы «стереть с лица земли». Если бы моя сестра была этим «иксом», конеч­но, у меня не было бы желания уничтожить ее. До того как она вышла замуж, наши отношения были очень близкими, но я не могу сказать, что ревную ее к мужу за то, что он разлучил нас. ...Впервые я почувствована реальный антагонизм к вам. Что-то внутри меня как бы спрашивает: «Куда это они кло­нят? Что они хотят откопать/». Как будто вы поставили меня у стены под сильным лучом направленного на меня света. Воз­никает какая-то тревога; как будто какая-то паутина отодви­гается в сторону, но я не могу различить, что за ней. Я только знаю, что это что-то беспокоящее меня. ...Когда я интроспек- тирую, я как будто жду, что обнаружится что-то неуловимое. Я даже не уверена, что это что-то приятное, скорее нет, пото­му что это создает во мне некоторую тревожность. ...Если го­ворить о том, что кто-то следит за мной, то это мать моего жениха. Это прекрасный человек, и она добра и снисходитель­на ко мне больше, чем этого можно ждать от будущей свекро­ви. По временами, когда я с ней, я начинаю бояться, что она будет властвовать надо мной гак же полно, как она властвует над мужем и дочерью. К счастью, мой жених прошел через пе­риод бунта и совершенно не находится у нее под башмаком. ...Интроспектируя, я сначала смотрела на себя невидящим взглядом. Затем я попробовала бросать скрытые взгляды ис­подтишка. Если то, что я обнаруживаю, противно, я стараюсь

смягчить это или оно блокируется другими мыслями. ...Сим­птом, который, как я обнаружила, ищу в себе, — сексуальный. Это началось, наверное, с французского фильма, кусочек ко­торого я видела. Мне пришла в голову мысль, что женщина, которая имела половое сношение, сидит, расставив ноги, а не скрещивая их в коленях. Я искала это в сестре, когда она при­ходила к нам. Это так и было. Прошло уже три недели с тех пор, как я видела этот фильм, но эта мысль время от времени все еще приходит мне в голову».

**Эксперимент 13: *Мобилизация мускулов***

В этом эксперименте мы вплотную подходим к механике ретрофлексии. Когда ваш подход к объектам или людям в среде фрустрирован или оценивается как слишком опасный, так что вы обращаете свою агрессию внутрь, против себя, мышечные движения, с помощью которых вы это делаете, могу г сохранять­ся в неизменном виде или преобразовываться так, чтобы соот­ветствовать заменяемым объектам. Если вы впиваетесь ногтя­ми в свою кожу — это именно то, что без ретрофлексии вы сде­лали бы с кем-нибудь другим. С другой стороны, когда вы сдер­живаете импульс ударить кого-то кулаком, сокращая мускулы- антагонисты и таким образом делая руку неподвижной, — рет­рофлексия не является ударом самому себе. Это статически поддерживаемое противодействие. Это определенное действие и одновременно — противоположное ему, таким образом, что общий эффект равен нулю. Пока продолжается этот конфликт, возможность использовать руку для других целей уменьшает­ся, энергия тратится зря; ситуация подобна стабилизировавшей­ся линии фронта. Но в данном случае эта линия фронта прохо­дит внутри в самой личности.

Ретрофлексия — это манипулирование своим собственным телом и импульсами как заменой других людей и объектов. Та- кие самоманипуляции безусловно полезны и нормальны, ког­да нужно воздержаться от чего-то, переждать, приспособиться к окружающему, проявить благоразумие, осторож ность — в соб­ственных, в конечном счете, интересах. Невротическое, лож­ное использование ретрофлексии имеет место тогда, когда часть

личности подвергнута цензуре, задушена, так что ее голос не доходит до осознающей личности. Но как бы ни была эта часть задушена, зажата, какой бы цензуре она ни подвергалась, — она все равно осуществляет свое давление. Борьба продолжается. Человек просто перестает ее осознавать. Конечным результа­том такой цензуры, осознается она или нет, неизбежно окажет­ся более или менее серьезное психосоматическое заболевание: ухудшение ориентации или манипулирования, боли, слабости или даже дегенерация тканей.

Рассмотрим неэффективность ретрофлексии i m следующем примере. Пациент, проходящий психотерапию, обнаруживает необычную склонность к плачу, иногда несколько раз за сеанс. Плач возникает тогда, когда можно было бы ожидать упреков или иного рода нападения. Происходит следующее: пациент чувствует себя как бы нападающим, но, не смея делать этого, обращает атаку на себя, чувствует себя страдающим и разража­ется слезами, как бы говоря: «Посмотрите, как я безвреден и как плохо со мной обходятся». Первоначальная цель состоит, разумеется, в том, чтобы заставить кого-то — может быть, тера­певта — плакать. Если это невозможно, появляются слезы и хроническая обида, пока агрессия не будет реорганизована и выведена наружу.

В других случаях это могут быть частые головные боли, яв­ляющиеся, как сказали бы фрейдисты, «обращенным» плачем. Тайну этого «обращения» легко разгадать, если понять, что го­ловные боли, как и большинство других психосоматических симптомов, — это ретрофлектированная двигательная деятель­ность. Они порождаются напряжением мышц против возника­ющего импульса.

Если вы слегка откроете кран и попытаетесь удерживать воду пальцем, то почувствуете, как постепенно сдерживать струю становится все труднее. Это прямая аналогия тому, что часто происходит во внутренних конфликтах, когда вы подав­ляете или удерживаете потребность в дефекации, эрекцию, при­ступ рвоты, отрыжку и пр. Если вы сильно сжимаете кулаки, то рискуете через некоторое время получить судорогу. «Психоген­ная», или «функциональная» головная боль — феномен такого же типа. В этом случае вы начинаете плакать, но затем сдержи­ваете этот импульс, сжимая собственную голову, чтобы не по- казаться «слюнтяем» или не доставить другим удовольствия видеть вас плачущим. Вы хотели бы скрутить X, который вывел вас из душевного равновесия, но ретрофлектируете это «скру­чивание» и используете его для сдерживания своих слез. Ваша головная боль — не что иное, как переживание мышечного на­пряжения. Если вы расслабите мышцы, то начнете плакать и одновременно головная боль исчезнет. (Разумеется, не все го­ловные боли возникают таким образом; плач тоже может сдер­живаться не только напряжением мышц головы, но и, напри­мер, напряжением диафрагмы.)

Здесь уместно еще раз повторить наше предупреждение против преждевременного расслабления. Допустим, вам удаст­ся расслабить мышцы шеи, бровей и глаз и разразиться плачем. Но это не разрешит первоначального конфликта. Это просто обходной путь. Важная часть симптома — тенденция к агрес­сивному сжатию — остается непроанализированной. Когда кто- нибудь причиняет вред вам, возникает желание ответить ему тем же. Эта тенденция находит некоторое выражение — вы дей­ствительно причиняете какой-то вред, даже если он состоит в ретрофлексивном сжатии, которое делает вас жертвой собствен- ной агрессии, в дополнение к тому вреду, который причинил вам другой. Если вместо обращения ретрофлексии вы просто откажетесь от ретрофлективного поведения — в данном случае самосжимания, — вы можете преуспеть, только каким-то обра­зом избавившись от склонности получать повреждения. Это требует техники более серьезной, чем ретрофлексия, — десен- ситизации. Нежелание наносить вред зависит от неполучения вреда, что в свою очередь зависит от прекращения эмоциональ­ной реакции на окружающее. Это процесс может дойти до де­персонализации. Правда, существует и гиперсензитивность, когда почти все «задевает». Это состояние разрешается путем реорганизации личности, а не дальнейшей дезорганизации в форме отупения. Здоровый нормальный организм, когда на него действительно нападают, отвечает гем же в той мере и таким способом, каким уместен в данной ситуации.

Кроме того, если мышцы искусственно расслабляются, они еще меньше подчиняются вам, даже если речь идет о поведе­нии, не включенном в конфликт. Вы теряете подвижность, гра­цию, подвижность черт. Это объясняет релаксированную «без­ликость» некоторых людей, прошедших «анализ». Они «овла­дели» своими-проблемами, став совершенно отчужденными — настолько отчужденными, что это уже перестает быть челове­ческим.

В здоровом организме мышцы ни зажаты, ни расслаблены (дряблы), они находятся в среднем тонусе, готовые выполнять движения, поддерживающие позу равновесия, обеспечивать передвижение или манипулирование объектами. В начале дви­гательно-мышечной работы этого эксперимента не расслабляй­тесь. Позже мы добавим: не расслабляйтесь, пока не будете в состоянии справиться с возбуждением, высвобождаемым таким образом. Если релаксация происходит преждевременно и вы удивлены и испуганы разблокированным возбуждением, вы сожметесь более чем когда-либо и почувствуете сильную тре­вогу. Однако, если вы научитесь справляться с возбуждением, освобождение мышц будет происходить само собой.

С самого начала будьте готовы к неожиданным взрывам гнева, выкрикам, рвоте, уринадии, сексуальным импульсам и пр. Но такие импульсы, которые вы можете пережить в начале, довольно близки к поверхности, и вы легко с ними справитесь. Тем не менее, чтобы избежать возможного замешательства, мы советуем выполнять мышечные эксперименты в одиночестве. Кроме того, если вы склонны к приступам тревожности, преж­де чем предпринимать интенсивное мышечное сосредоточение, проработайте то, что вы собираетесь делать, с помощью внут­ренней вербализации.

Лежа, не расслабляясь произвольно, почувствуйте свое тело. Отметьте, в какой области ощущаются боли — головная боль, боль в спине, писчий спазм, желудочный спазм, вагинизм и т. д. и т. п. Почувствуйте, где есть зажимы. Не «входите» в зажим и ничего с ним не делайте. Осознайте напряжения глаз, шеи, области вокруг рта. Позвольте своему вниманию последовательно пройти по ногам, нижней части туловища, рукам, груди, шее, голове. Если вы заметите, что лежите сгорбленно, исправьте положение. Не делайте резких

пай дайте возможность ощущению себя мягко развиваться. Заметьте тенденцию вашего организма к саморегуляции — тенденцию отпустить что-то в одном месте, потянуться — в другом и пр.

Не обманывайте себя, что вы чувствуете свое тело в тех слу­чаях, когда вы всего лишь визуализируете или «теоретичес­ки» знаете о нем. ‘Если вы склонны к последнему, вы работае­те с представлением о себе, а не с собой. Но это представле­ние о себе навязано вам вашим «я» с его сопротивлениями; оно не обладает саморегуляцией и спонтанностью. Оно не исхо­дит из чувствования-осознавания организма. Можете ли вы, выжидая, не доверяя визуализациям и теориям, обрести жар осознавания, возникающий непосредственно в частях тела, на которых вы сосредоточиваете внимание ?

Продвигаясь, обратите внимание, какие возражения каж­дому определенному моменту самоосознавания могут у вас возникнуть. Не питаете ли вы презрения к физическому фун­кционированию? Или вы стыдитесь, что вы — тело? Не счи­таете ли вы дефекацию болезненной и грязной необходимос­тью? Не пугает ли вас тенденция сжимать кулаки? Не боитесь ли вы нанести удар? Или того, что ударят вас? Не беспокоит ли вас ощущение напряжения в гортани? Не боитесь ли вы закричать?

В тех частях тела, которые вам было особенно трудно ощу­тить, вы скорее всего испытаете острую боль, болезненную ту­пость, судорогу, когда восстановите чувствительность. Если такие боли возникнут, сосредоточьтесь на них. (Разумеется, мы имеем в виду только функциональные или «психогеничес- кие» боли, а не результаты физических повреждений или ин­фекций. Старайтесь не впасть в ипохондрию, но, если возни­кают сомнения, обратитесь к врачу Если возможно, найдите такого врача, который разбирается в функциональных рас­стройствах).

Чрезвычайно полезный метод понимать значение опреде­ленных болей и напряжений — вспомнить соответствующие расхожие выражения. Как правило, они содержат веками про­веренную мудрость. Например:

Если у меня жесткая шея, не упрям ли я? У меня болит .

Что причиняет мне боль в шее ? Я высоко задираю голову; не высокомерен ли я ? Я двигаю вперед подбородок; не хочу ли я лидировать? Мои брови выгибаются дугой; не надменен ли я? У меня сжимается горло; не хочу ли я закричать ? Я насвис­тываю в темноте; не боюсь ли я чего-то ? Мое тело дрожит; я испуган? У меня нависающие брови; я сержусь? Я чувствую себя разбухающим; не готов ли разразиться гневом? Мое гор­ло стянуто; нет *ли* там чего-то, что не могу проглотить? Я чувствую тошноту; чего я не могу переварить?

Теперь, полагая, что вы начали вновь узнавать свое теле­сное существование, свои напряжения и зажимы и их характе­рологическое и межличностное значение, мы должны сделать следующий шаг. До сих пор вы исследовали себя и мягко к себе приспосабливались, чтобы дальше ориентироваться; теперь настало время явно выразить функции, которые скрыты в за­жатых мышцах, превратить мышечные зажимы в контролируе­мое поведение. С ориентацией мы должны сочетать возмож­ность манипулирования в среде.

Наш следующий шаг в разрешении проблем хронических мышечных напряжений — и любых других психосоматических симптомов — состоит в обретении адекватного контакта с сим­птомом и принятии его за свой собственный. Представление о принятии симптома — как раз того, от чего мы хотим избавить­ся — часто кажется абсурдным. Так что давайте попробуем — даже рискуя подвергнуться обвинениям в ненужных повторе­ниях — добиться здесь предельной ясности. Вы можете спро­сить: «Если у меня есть крайне неприятный симптом или ка­кая-то нежелательная черта, разве я не должен избавиться от них?». Ответ будет: «Конечно, да!». Вопрос тогда сводится к выбору средств, которые будут работать, и отказу от средств, которые только кажутся работающими, а на самом деле беспо­лезны. Рассматривая симптом как что-то навязанное вам, вы обращаетесь к кому-то за помощью с тем, чтобы заставить сим­птом исчезнуть, но все это не работает. Единственный путь, который ведет к успеху, косвенный: ясно и живо осознать сим­птом, принять обе стороны конфликта как свои, то есть реи- дентифицировать себя с частями своей личности, от которых вы себя отделили, и затем найти средства, с помощью которых обе стороны конфликта — возможно, в измененной форме — могут быть выражены и удовлетворены. Так, при головной боли лучше принять ответственность, чем аспирин. Лекарство вре­менно притупит боль, но не разрешит проблему. Сделать это можете только вы.

Боль, отвращение и т. п. неприятны, но это функции организма. Их появление не случайно. Это способы, которы­ми природа привлекает наше внимание к тому, что требует вни­мания. Вы должны научиться переживать, если это необходи­мо, боль и страдание, чтобы разрушить и ассимилировать па­тологический материал, содержащийся в симптоме. Реинтег­рация разделенных частей всегда содержит конфликт, разру­шение и страдание. Если, например, вы опасаетесь «инфан­тильного» поведения, вы должны, тем не менее, научиться принимать его как свое собственное, чтобы дать ему шанс вырасти и найти свое место в общей интеграции вашей лич­ности. Если ему не будет уделено необходимое внимание и не бу­дет дана возможность делать свою работу, какой бы она ни была, — оно не сможет измениться. Если же оно получит вни­мание и возможность взаимодействовать со всем вашим по­ведением в целом, оно без сомнения будет изменяться и раз­виваться.

Чтобы обрести уверенность в этой сложной; работе, начни­те с «ошибок», к которым вы склонны. Может быть, вы делаете постоянно одну и ту же ошибку в каком-то пассаже — если вы играете на фортепиано. Если так, попробуйте не раздражаться и не пытаться блокировать это, а проявите любопытство и сыг­райте намеренно этот ошибочный вариант, чтобы выяснить, в чем же дело. Среди других возможностей не исключено, что «ошибка» является следствием более естественной аппликату­ры, чем указана в нотах.

Повторяющиеся ошибки или неловкости часто являются ретрофлектированным раздражением. Когда кто-то раздража­ет вас или выводит из душевного равновесия, вы, вместо того чтобы ответить ему тем же, чем он досаждает вам, выливаете на себя еще один ушат.

Оставьте на некоторое время в стороне моральные сужде­ния в собственный адрес. Дайте себе шанс. Когда импульсы, которые вы привыкли отделять от себя на моральных основа­ниях, научатся говорить своими собственными голосами, вы часто будете обнаруживать, что ваши оценки меняются. По меньшей мере не будьте к себе более критичны, чем к другим; в конце концов, вы тоже человек!

Скоро вы обнаружите, что спокойное приятие невротичес­кой боли или какой-то «аморальной» тенденции не так страш­но, как вам казалось. Когда вы обретете технику рассасывания боли и реинтеграции «аморальности», вы почувствуете себя более свободным, заинтересованным и энергичным.

Примените к головной боли или другому подобному симптому метод эксперимента на концентрацию. Отдайте ей свое вни­мание и позвольте спонтанно образовываться фигуре/фону. Если вы можете принять боль, она явится мотивирующим

интересом; это *ощущение,вызывающее* заинтересованность.

\*

В рассасывании боли важно уметь ожидать ее развития. По­звольте этому происходить самому по себе, без вмешатель­ства и без предварительных идей. Если вы войдете в контакт, фигура будет становиться все более ясной и вы сможете раз­решить болезненный конфликт. Но нужно иметь в виду, что в течение длительного периода после начала работы измене­ния могут быть очень медленными — особенно, если вы ждете с самого начала яркой драмы, — так что вы рискуете поте­рять терпение.

Боль будет перемещаться, расширяться или сужаться, ме­нять интенсивность, качество и т. п. Старайтесь замечать, в каких местах и в каком направлении вы сжимаете опреде­ленные мускулы, определять форму и размеры зажимов. Будь- те внимательны к каждому дрожанию, почесыванию, «элек­тричеству», вздрагиванию — короче, ко всем знакам биоло­гического возбуждения. Такие ощущения возбуждения, веге­тативные или мышечные, могут появляться волнами или быть постоянными, возрастать или убывать. По мере развития зуда, например, посмотрите, можете ли вы удержаться от преждевременного почесывания; сосредоточьтесь на нем и

*следите за его развитием. Позвольте возбуждению выйти па передний план. Если эта процедура правильно проведена, она в конце концов оставляет вас с чувством здоровья и благопо­лучия. Эта техника применима не только к психосоматичес­ким болям, но также к усталости, неопределенным возбуж­дениям, приступам тревожности.*

При выполнении этих экспериментов вы, возможно, ис­пытаете тревогу, которая, как мы видели, является попыткой с помощью саморегуляции преодолеть неправильное дыхания во время усиливающегося возбуждения. Независимо оттого, есть ли тревога, попрактикуйте следующий дыхательный экспери­мент.

*Сделайте 4—5 глубоких вдохов и выдохов. Затем мягко еды - хайте, хорошо обеспечивая выдох, но без усилия. Можете ли вы почувствовать поток воздуха в горле, в носоглотке, в го­лове? При выдохе ртом дайте воздуху спокойно выходить и подставьте руку, чтобы почувствовать поток. Не держите ли вы грудь расширенной, даже когда в нее не входит воздух? Втягиваете ли вы живот во время вдоха ? Можете ли вы про­чувствовать мягкий вдох до подложечной ямки и тазовой об­ласти ? Чувствуете ли вы движение ребер вширь по бокам и на спине? Обратите внимание на напряжения в горле; на че­люсти; на смыкания в носоглотке. Обратите особенное вни- мание на напряжения в диафрагме. Сосредоточьтесь на этих напряжениях и зажимах и следите за их развитием.*

*В течение дня* — *особенно в те моменты, когда испытываете интерес (в работе, когда рядом кто-то сексуально привлека­тельный, при восприятии произведении искусства, при стол­кновении с важной проблемой)* — *обратите внимание, как вы стараетесь сдержать дыхание, вместо того, чтобы дышать глубже*, *как биологически естественно в такой ситуации. Что вы удерживаете, сдерживая дыхание? Крик? Попытку убе­жать? Желание ударить? Рвоту? Выпускание газов? Плач?*

В своих отчетах по этому эксперименту студенты демонст­рировали существенную разницу в степени продвижения, ко­торого они достигли на этой фазе, — от практически никакого до значительных разблокирований возбуждения. Мы повторя­ем, что нет никакого стандартного срока для ассимиляции этих техник; и если у вас пока не получается ничего пугного, это не должно вас обескураживать.

«Нет ничего более усыпляющего для меня, чем попытки делать эти упражнения. Стоит мне начать, и я сразу засыпаю — независимо от того, собирался ли я спать». Если мы скажем, что этот человек ускользает в сон, в этом не будет никакого морализирования по поводу того, что он не должен был бы этого делать. Просто это способ его функционирования в настоящее время. Так, как он сейчас ст руктурирован, он предпочитает из­бегать своих проблем, а не решать их. Он может продолжать следовать этому предпочтению, если соглашается с одним из следующих предложений (или с обоими): I) проблемы не су­ществуют; 2) проблемы неизбежны и неразрешимы.

«Не могу сказать, чтобы мне удалось позволить своему вни- манию двигаться по телу, отмечая напряжения, покалывания, боли и пр., — если только успех может быть измерен обнаруже­нием того, что у меня есть подобные физические ощущения. Нетрудная штука — сфокусировать внимание на частях тела и ощущать их, но не само ли это фокусирование создает те эф­фекты, о которых говорят авторы? Как далеко можно зайти, доставляя себе неприятные физические ощущения, пока либо не понадобится врач, либо не станешь ипохондриком? Мне кажется весьма подозрительной теория, согласно которой каж­дое покалывание в зажатой мышце связано с каким-то давно забытым переживанием». Этот человек продолжает настаивать на разделении «тела» и «ума». Для него ощущения — это «фи­зические ощущения», естественные для «частей тела», которые каждый может наблюдать. И сразу же вслед за этим утвержда­ется, что они обязаны своим существованием нашему предска­занию, что они будут обнаружены, если на них обращать вни­мание, то есть что они как бы внушаются. В этом пункте сту­дент, конечно, может сопротивляться «нашему влиянию», по­тому что он отвергает нашу теорию, будто напряжения и зажи­мы имеют значение конфликтов, которые могут быть обнару­жены и проработаны. Ему видится менее привлекательная аль­тернатива — попасть к врачу. Для чего? Чтобы восстановить невнимательность к «телу»? Чтобы «развнушить» то, что было «внушено»? Прописать аспирин вместо прежнего болеутоли- теля — невнимания? Чтобы врач предложил ему забыть эго или сказал, — как оно и есть на самом деле — что это «психосома­тическое»?

Последнее предложение в приведенной цитате — пример того, как искажается аргумент ради того, чтобы его легче было опровергнуть. Мышца может болеть по множеству причин, включая обычную усталость, раздражение или различные про­блемы диеты. Но мы занимаемся здесь не такими случаями, а хроническими зажимами, которые человек — если он внима­телен, — может замечать у себя вновь и вновь в отсутствие обыч­ных объясняющих факторов. Именно они, если дать им разви­ваться и внимательно следить за происходящим, помогут вспомнить ситуации, где они были использованы как средство подавления конфликта и потом «заучены». Но такое вспоми­нание, дггже когда оно удается, представляет собой случайный побочный продукт обнаружения и выражения составляющих конфликт напряжений.

«Поскольку у меня не было головной боли, мне пришлось использовать для эксперимента ссадину на голени». Хотя со­средоточение на актуально поврежденной части тела усиливает кровообращение и таким образом ускоряет заживление, это не имеет отношения к целям данного эксперимента.

«Я не знаю, как оценить успешность эксперимента. Я дви­гался по всем направлениям, но не достиг ничего кроме ощу­щения, что я бесполезно теряю время».

«...Эксперимент создал интересный блок. Если, ложась, я чувствую боль или зуд и сосредоточиваюсь на ней, она не вы­ходит на передний план, а исчезает; другая точка в совершенно другой части тела зудом или покалыванием начинает отвлекать мое внимание».

«Я ужасно устал от всего этого напыщенного вздора. М не не досаждает ни одно из моих побуждений, и я полностью осоз­наю их все. У меня нет рвотных позывов, нет желания впасть в ярость или покончить с собой. Я не стыжусь ничего — абсо­лютно ничего — в себе. Мне не нужно бояться желания уби­вать людей. Я не боюсь кричать и покричал бы громко и как следует, но из-за соседей не делаю этого. Я не отчуждаю свои импульсы по моральным соображениям. Без сомнения, я — психопатическая личность. Я крал автомобили, принимал нар­котики, жил с женщинами. Попробуйте доказать это!».

«Напряжения, которые я чувствую вокруг плеч, в шее, иног­да в ногах, происходят оттого, что я беспокоюсь и боюсь опоз­дать. Я чувствую себя как бы связанным изнутри, и это прояв­ляется в тех частях тела, которые я назвал».

В следующем отчете можно видеть, что писавшая его сту­дентка значительно продвинулась, но еще не вполне уверена в том, что следует выразить и как это сделать. «У меня вызывает большое сопротивление записывание на бумаге моих актуаль­ных чувств. Должна сказать, что если раньше ваши утвержде­ния казались мне очень запутанными, теперь они кажутся яс­нее и я осознаю, что это я путалась. До сих пор я избегала от­ветственности осознавания и до сих пор не примирилась с ней до конца. Но я понимаю, что должна возвратить себе свои по­давлявшиеся конфликты и либо попытаться жить с ними, либо разрешить их. Я снова вернулась к начальным экспериментам, и теперь, когда сопротивление по отношению к ним уменьши­лось, они стали казаться легкими. Однако когда я попыталась делать последнее, меня охватило нервное возбуждение, кото­рое началось, по-видимому, в ногах и медленно растекалось по всему телу, так что я была готова разорвать себя на куски. Даже сейчас, когда я печатаю это, оно снова начинается. Я колочу по клавишам, как будто агрессия и возбуждение, вызванные экс­периментом, могут быть рассеяны стуком машинки. Внезапно я почувствовала боль в левой руке, кажется, в кости. Вся ниж­няя часть моей левой руки задеревенела. Правая рука не затро­нута. Я пыталась вспомнить, когда началась нервная реакция царапанья. Я не смогла продолжить думать о царапанье, а вме­сто этого начала думать о плаче. Так что поговорю немного об этом. Я происхожу из семьи, в которой всякое проявление эмо­ций, особенно таких, встречали сильное неодобрение. Сейчас я в конфликте с родителями, и это вызывает во мне чувство вины, что доставляю им ненужные страдания. Я отказываюсь возвращаться домой. Там заботятся о моем материальном бла­гополучии. но во всем остальном меня душит их полускрытая неприязнь к моим идеям и моему образу жизни. Я получила письмо от них, которое вызывает во мне желание расплакать­ся Когда я получила и прочла его и теперь, когда я о нем вспо­минаю, у меня появляется комок в горле, мышечный зажим за глазными яблоками и напряжения во всем теле. Эго повторя­ется и сейчас, когда я пишу. Но я не позволю себе роскоши пла­кать из-за этого. Меня удивляет, как легко я плачу над филь­мом, книгой, спектаклем, произведениями искусства, но что касается моих личных дел, тут я себе этого не позволяю.

Теперь я осознаю, что внезапно почувствовала агрессив­ность, как будто хочу сделать что-то жестокое, и то, как я стучу по клавишам, отражает это чувство. Боль снова пришла в ле­вую руку.

Что касается внутреннего думания, я осознаю, что в моей голове начинают кристаллизоваться разрозненные слова и фра­зы. Кажется, мои мысли касаются конфликта, компромисса, фасада, за которым я прячусь, разного для каждой компании, в которой я оказываюсь. В жизни каждый играет много ролей. Какая из них истинная, действительно представляющая чело­века? Осознавание, которое меня больше всего задело, — это величина и сила моих сопротивлений».

У этой студентки, очевидно, незавершенные отношения с родителями. Что, скажем, должен человек делать, если родите­ли не принимают его таким, каков он есть? Как можно «заста­вить их понять»? Как должен жить человек — своей жизнью, которую он сам выбирает, или той, которую выбирают для него

и за него? Этой студентке предстоит открыть, что из тех ролей,

« ,

которые она играет, иеттой, «которая представляет действитель-

■

но ее». Дело обстоит иначе: часть «действительно ее», ее само­сти, вовлечена в каждую из ролей и находит в ней выражение. Проблема состоит в том, чтобы интегрировать их таким обра­зом, чтобы ее самость стала целостное и проживала свою жизнь последовательно и непрерывно.

С ледующий отрывок не говорит ничего особенного о со­держании, обнаруженного и развившегося конфликта, но ин­тересен тем, что здесь обретается частичная разрядка и после-

9

дующая дифференциация примитивного импульса: «Когда я старался осознавать свое тело, возникали определенные чув­ства; определенные люди вовлечены в потенциальное завер­шение возникших чувств; и неизбежно следует некоторое сму­щение. Я действительно всерьез сердит на авторов, потому что в конце концов из всего этого получилось нечто необщепри­нятое и шокирующее, без какого бы то ни было шанса на за­вершение. Произошло то, что я стал осознавать определен­ную функцию или желание, и также то, что вопрос о его ис­полнении даже не стоит. Я понял, что желание было и рань­ше, потому что, как только я лег на кровать, эта вещь внезап­но возникла в уме, сложившаяся, развитая во всех деталях. Сценарий был полным от начала до конца. Не думаю, чтобы желание возникло и так возросло за короткое время экспери­мента. Наверное, оно скрыто присутствовало все время, но до сих пор я не осознавал этого. Осознание принесло мне лишь чувство активной злобы на себя и состояние постоянной фру­страции. Этого не ослабишь, кусая подушку и вцепляясь в себя ногтями. Есть только один способ избавиться от него — сде­лать это, но я не могу!» (Здесь отчет был прерван и возобнов­лен только через несколько дней.)

«Перечитав предыдущую часть, я собирался разорвать все и начать заново. Но потом решил оставить, потому что это име­ло весьма любопытные последствия. Внезапное осознание при­чины телесного напряжения и невыполнимой потребности на­столько рассердили меня, что я на некоторое время потерял представление о том, что я теперь считаю важным. Начав экс­перимент еще раз через некоторое время, я намеренно поста­рался представить себе всю последовательность разыгранной мести, хотя и знал, что в действительности это никогда не мо­жет произойти. Внезапно я обнаружил, что покраснел до кор­ней волос не потому, что это было запрещенное действие, а по­тому, что это было так глупо! Какой смешной способ «мести»! Я часто думаю, что, если бы и теперь мне представилась воз­можность сделать то, что казалось невозможным, я бы не стал этого делать просто потому, что это глупо и неэффективно. Есть другие, гораздо более адекватные пути справиться с ситуацией. И теперь многие из моих отношений и поз к X стали бессмыс­ленными».

В этом контексте важно, что для освобождения примитив­ной ретрофлектированной агрессии и действия, которые ею предотвращалось, не требуют того, чтобы репрессируемое дей­ствие было выполнено буквально относительно X. Будучи осоз­нанной и разыгранной в фантазии, примитивная агрессия диф­ференцировалась и превратилась в «другие, более адекватные способы справиться с ситуацией». Сам факт сдерживания ос­тавляла агрессию примитивной и не имеющей возможности разрядиться.

В следующем отрывке объектом сосредоточения был пи­щеварительный тракт: «В течение нескольких месяцев, факти­чески около года, я страдал диареей, которая — поскольку для нее не было физических оснований - была, по-видимому, пси­хосоматической. Во время экспериментов на осознавание я сосредоточился на желудке, солнечном сплетении и окружав­ших мышцах, чтобы посмотреть, могу ли я осознавать напря­жения в этой области и не они ли являются причиной болезни. Я обнаружил много напряжений в этом районе и провел много времени, изолируя и наблюдая их. После этого моя диарея пол­ностью исчезла. Прошло еще слишком мало времени, чтобы судить, окончательно ли это, поскольку я не изменял ни диету, ни жизненную ситуацию, но это кажется обнадеживающим».

В качестве последнего примера приведем отчет студента, получившего эффекты, обычно требующие более продолжи­тельной работы с этой техникой: «Я расслабился в постели, об­ретая «чувствование» тела. Через некоторое время я почувство­вал полный контакт с ним, сначала с одной частью, потом с другой. Тогда я глубоко вдохнул и полностью выдохнул. Воз­буждение разрасталось. Я почувствовал волну его нарастания, затем спад. Это повторялось несколько раз, и я понял, что сдер­живаю дыхание, не давая ему участиться. Тогда я начал наме­ренно пыхтеть — и появилось возбуждение! Оно проходило через меня волнами. Как будто руки и ноги перевязаны, в то время как невероятные удары электричества разряжались в

ь •

меня. Мое тело пружинило вверх, туда и сюда, поворачиваясь и вращаясь силой «течения» — таз, плечи, спина, ноги, голова. Все во мне двигалось кругами и во всех направлениях. Мое тело горело; я действительно горел, мои руки и ноги как будто пы­лали. Пот лил с меня градом, слезы текли по лицу, дыхание ста­ло судорожным, рот ловил воздух, я мычал: «О-о-о, о-о-о, о-о- о...». Не знаю, как долго это длилось, — по крайней мере, не­сколько минут. После того, как это кончилось (эта наиболее интенсивная часть), я посмотрел на руки — не обожжены ли они; я бы не удивился, если бы это было гак. Мурашки бегали у меня по телу еще около получаса, я чувствовал себя живым и сильным!

Есть место, на затылке, которое нужно было расслабить, прежде чем я смог почувствовать все возбуждение. Работа над этим местом и диафрагмой привела к тому, что я мог пережить вышеописанное. Расслабляя это место в затылке, я могу по­чувствовать мурашки, бегущие вверх и вниз по позвоночнику.

Слово «мягко», дважды повторяющееся в инструкции, было для меня очень важным при выполнении эксперимента.

Не знаю, что будет за следующим поворотом на пути этих экспериментов, но чертовски интересно это выяснить. До сих пор это похоже на «медовый месяц», о котором вы писали во введении. Может быть, на следующем эксперименте это кон­чится, но я буду продолжать попытки».

**Эксперимент 14:** Совершение вновь обращенного

действия

Это последний эксперимент по ретрофлексии; два преды­дущих были подготовкой к нему. В них вы, обнаружив и мы- шечно исследовав какую-то ретрофлетированную деятельность, обращали ее только в фантазии или воображении. Но решаю­щим, разумеется, является обращение в открытом действии, направленном вовне, в среде, потому что только таким обра- зом ваш «внутренний конфликт» может быть вновь переведен в стремление получить то, что вам нужно, в контакте с людьми и объектами «внешнего мира».

Это было бы преждевременным — вы не были бы готовы к этому, если вы, сосредоточиваясь на мышечных клинчах, не сумели до некоторой степени освободить и дифференцировать их на составные части. Если же предположить, что это уже до­стигнуто, то следующим шагом должна быть работа, состоящая

в попытках открытого обращения ретрофлектированной дея­тельности. Предположим, например, что вы душили себя, что­бы удержать выкрик, и что теперь, наконец, можете почувство­вать в горле импульс крика, а в пальцах — импульс «удушить». Как бы странно это ни звучало для вас, если вы еще не обнару­жили в себе такой или подобный конфликт, мы имеем в виду сказанное буквально, а не фигурально. Если вы чувствуете что- то в этом роде, что вы делаете с этим?

Разумеется, не выходом подбежать к кому-нибудь и, крича во весь голос, броситься его душить! Части конфликта имеют такое значение — желание кричать и желание душить, — но они примитивны и недифференцированы, и именно статический клинч в вашей мускулатуре держит их в таком состоянии. Если вас не парализует одна только мысль о том, что это глупо, то можете теперь дать некоторое явное выражение обеим сторо­нам таким образом, который покажется вам относительно бе­зопасным. Вы можете душить подушку! Впейтесь в нее пальца­ми, как будто это глотка. Трясите ее, как английский дог трясет крысу. Будьте безжалостны к ней! В то время, как вы это делае­те — безжалостно вышибаете жизнь из своего врага, — вы рано или поздно обнаружите, что вы вокализируете — ворчите, ры­чите, говорите, кричите. Эта часть появится скорее, если вы можете выполнять эксперимент там, где вас никто не слышит; но когда вы войдете в эксперимент полностью, вы, может быть, перестанете заботиться о том, что думают соседи.

Перед этим вы, может быть, чувствовали, что хотите душить, давить, сжимать, — но «не могли бы. даже если бы попытались. Мускульные зажимы, удерживающие соответствующие импуль­сы действий в слиянии, могут быть настолько тонкими, что даже при максимальном сосредоточении они не освобождаются окончательно. Могут предприниматься различные попытки вы­разить импульс искусственно, но это лишь притворство, пове­дение не становится естественным. Однако если вы настойчи­во продолжаете, ищете варианты, позволяете себе следовать воз­никающим линиям действия, каким бы абсурдом, гримас­ничаньем, позерством это ни казалось, возможно, произволь­ность в какой-то момент уступит место спонтанности; вы по­чувствуете сильное возбуждение, и поведение станет подлин-

ным выражением того, что ранее было заблокировано. В этот момент то, что ранее было невозможным, парадоксальным об­разом станет возможным и будет сделано.

Простое физическое исполнение того, что вы осознаете как желаемое, — будь то крик, нанесение удара, душение, сжима­ние и т. п. — окажется бесполезным, если не будет сопровож­даться растущим осознаванием значения этого акта, узнавани­ем его особой роли в вашей межличностной ситуации: на кого или что вы хотите кричать, кого или что вы хотите ударить; и, кроме того, необходимо ощущение выполнения, чувство, что именно вы делаете это и отвечаете за это. Иначе действие ока­зывается блефом, простым форсированием. Если вы будете при­нуждать себя делать что-то на том основании, что «предполага­ется», что вы это будете делать, чтобы выполнить эксперимент, вы будете надрывать глотку, напрягать мышцы, разрушать себя новыми фальшивыми возбуждениями, но не достигнете интег­рации, которой вы ищете.

Здесь истинность концепции единства совместно функци­онирующих тела, чувства и среды может получить драматичес­кое подтверждение. Если ваша ориентация, ваше чувствование

■

.. и ваши явные действия движутся вместе спонтанно и в правиль­ном ритме, вы неожиданно обнаружите, что можете понимать, чувствовать и действовать с новым самоосознаванием и яснос­тью; вы спонтанно откроете забытое воспоминание, увидите свои истинные намерения в каких-то отношениях в настоящем, ясно увидите, что нужно делать дальше, и т. д. Это указывает на важность параллельного развития всех факторов, над которы­ми мы работали в этих экспериментах: использование всеохва­тывающего подхода, фантазия, анализ межличностной ситуа­ции, словесный или семантический анализ, упражнение эмо­ций, телесное самовыражение. Не расслабляйтесь преждевре­менно, чтобы не упустить какой-либо из факторов, не принуж­дайте себя и не навязывайте себе предварительных решений — допустите спонтанное развитие.

Когда найдено явное выражение, это обычно высвобожда­ет сдерживавшуюся энергию. Например, кажущаяся летаргия депрессии, будучи разблокированной, может заместиться тем, что скрывалось и сдерживалось, — гневом или клоническими

движениями рыдания. Если страхи или социальное давление столь велики, что такое выражение не может пробиться, их за­меняют миниатюрные и совершенно неадекватные движения «в уме», например что-то вроде внутреннего (неслышного) по­скуливания. Реальные движения, которые могли бы разрядить энергию, сплелись в клинч с самоконтролирующими напряже­ниями в диафрагме, глотке и голове. Поскольку единственный способ освободить энергию — это выразить ее, а самоконтро- лирующее «я» не собирается позволять этому определенному импульсу найти подходящее выражение, клинч не изменяется. Поскольку он не изменяется, он перестает привлекать внима­ние и становится «забытым» — изолированным, неосознавае­мым в организме конфликтом. Если сжатые мышцы порожда­ют психосоматические боли, «я» не понимает и не принимает это как последствие безжалостного самоконтроля и считает их навязанными «извне», а себя жертвой. Энергия в организме не может протекать свободно.

Если вы сосредоточитесь на головной боли и будете сле­дить за ее развитием, то рано или поздно начнете осознавать, что она создается мышечным сжатием головы. Далее, вы мо­жете обнаружить, что вы печальны, фактически что вам очень хочется заплакать. Если вы находитесь в этот момент среди людей, то, по-видимому, не сможете освободить мышцы и дать себе волю. Чтобы облегчить задачу, постарайтесь уединиться. Даже в уединении мужчине может быть трудно расплакаться, если он воспитан по формуле вроде «большие мальчики не пла­чут» (дальнейшие эксперименты на проекцию и интроекцию помогут вам преодолеть эти антибиологические предрассудки).

Если вы обнаруживаете импульс сделать что-то, что не мо­жет найти непосредственного выражения, старайтесь прежде всего не обращать его против себя; обратите это на любой удоб­ный объект. Не душите снова себя, попробуйте душить подуш­ку, позволяя одновременно развиться фантазии о том, кого вы действительно хотите задушить. Стискивайте апельсин вместо собственных глазных яблок. Дайте пинка вашему портфелю. Ударьте кулаком диван. Пусть ваша голова мотается из сторо­ны в сторону, дайте себе прокричать «нет!». Сначала вы будете проделывать все это весьма неуклюже, но через некоторое вре­мя, когда вы убедитесь, что это не так уж глупо, что это дей­ствительно первые безопасные подходы к тому, что позже вы сможете делать на менее примитивной основе, — вы дадите себе выразить с полной эмоциональной силой все пинки, удары и крики детской ярости. Вопреки принятым условностям это нормальный, здоровый способ экстериоризации организмом фрустрированной агрессии.

Часто симптомы спрятаны гораздо глубже, чем мы до сих пор обсуждали. Если боль от определенного конфликта была слишком сильной, невыносимой, ее окружение может быть десенситизировано (сделано бесчувственным); так появляют­ся слепые пятна. В этом случае, концентрируясь на теле, вы бу­дете находить не боли и покалывания, а места «тусклого» чув­ствования, нечувствительности, пустоты. Если так, сосредото­чивайтесь на них до тех пор, пока не будете осознавать их как вуаль или покрывало, которое можно снять, или как туман, который можно развеять.

Теоретически мужская и женская сексуальная фригидность являются просто «слепыми пятнами» и могут быть излечены соответствующим сосредоточением. Однако на практике боль­шинство подобных случаев связаны с очень сложными сопро­тивлениями. Основной мышечный блок фригидности — зажа- тость тазовой области, особенно в пояснице и в паху. Это часто бывает связано с неправильной мастурбацией. Поскольку мас­турбация является сексуальной ретрофлексией — нормальной или невротической, в зависимости от контекста, — рассмот­рим ее вкратце.

До предпоследнего поколения мастурбация qnm^acb чем- то крайне порочным и вредным. Сейчас во многих кругах она одобряется, даже поощряется «прогрессивными родителями» — часто не без большого смущения с их стороны. И порицание, и поощрение — это упрощения. Здорова или вредна мастурбация — зависит от импульса, который она выражает, от состояния, в котором она осуществляется, отношения к ней, и оттого, как это делается.

Часто говорится, что вред, приносимый мастурбацией, свя­зан с чувством вины и угрызениями совести. Но как раз в этом пункте возникает основное непонимание. Вина связана не столько с самим актом, сколько с сопровождающими его фан­тазиями — вроде, садизма, самовосхваления и пр. Поскольку нормальная здоровая мастурбация выражает сильную потреб­ность — это замена полового акта, — соответствующей фанта­зией может быть половой акт с реальным партнером. Если же мастурбация вызывает чувство вины, задача состоит в том, что­бы заметить, какая фантазия его вызывает, и разобраться в ней независимо ог сексуального акта.

Вторая опасность мастурбации состоит в отсутствие мышеч­ной деятельности тазовой области. Здесь руки становятся ак-

а

тивным агрессивным партнером в акте, половые органы про­сто насилуются. Мужчина, лежащий на спине, предается пас­сивно-женской фантазии. Или в отсугствие спонтанно разви­вающегося сексуального возбуждения ситуация превращается в борьбу, стремление к победе — руки стремятся к насилию, а гениталии сопротивляются и отвергают насилующего. В то же время таз не движется оргастическими волнами и порывами; он обездвижен, зажат и риг иден. В результате не возникает удов­летворяющего оргазма, искусственно стимулированное воз­буждение неадекватно разряжается и в итоге остается усталость и потребность в новых попытках.

Кроме того, мастурбация часто является попыткой прожить и проявить напряжения, вообще не сексуальные — например несексуальное одиночество, депрессию, раздражение или тре­вожность. Иногда мастурбация является несексуальным выра­жением общего неповиновения и бунта.

В здоровой мастурбации, как и в здоровом сексуальном акте, ведущая роль принадлежит тазовой области, или, что со­ответствует этому, подлинной сексуальной потребности. Если поясница ригидно зажата или ноги вытянуты столбами, оргас­тические движения невозможны. Чтобы сексуальный акт при­носил удовлетворение, необходимо, чтобы человек отдался сво­ему чувствованию. Если человек «думает» в этот момент, если у него протекают фантазии, которые не являются составной час­тью того, что он делает, если он избегает того, чтобы внимание

9

было отдано партнеру или того, чтобы почувствовать собствен­ное удовлетворение. — нельзя надеяться на глубокую разрядку возникшего сексуального напряжения.

Вернемся, однако, к более общей проблеме систематичес­кого развязывания ретрофлексии. Сосредоточиваясь на мышеч­ных зажимах или на зонах нечувствительности и следя за раз­витием ощущения, вы высвобождаете некоторое количество энергии, которая ранее была связана и недоступна. Но через некоторое время вы обнаружите, что не можете двигаться даль­ше, не обратив внимания на функциональные отношения меж­ду большими частями тела. Чтобы достичь реинтеграци, нужно восстановить чувственный контакт между частями тела. Эги части, разумеется, не отделены друг от друга, они вместе с вами идут по улице. Но необходимо изучить и живо прочувствовать структурную и функциональную связь верхней и нижней час­тей тела, туловища и головы, туловища и ног, правой и левой половины. Занимаясь этим, вы будете поражаться, насколько очевидны и вместе с тем новы обнаруживаемые отношения. Например, вы поймете на собственном опыте, что означает фрейдовское выражение «ложное перемещение выше», когда, скажем, репрессируемые сексуальные или анальные функции появляются на неадекватной — заметающей — основе — в речи и мысли; или, наоборот, оральные блоки повторяются в аналь­ных зажимах. В этом нет ничего таинственного, поскольку си­стема работает как одно целое, и если что-то происходит с од­ной подсистемой, например кишечным трактом, другие функ­ции приспосабливаются так, чтобы компенсировать или, по меньшей мере, продолжать поддерживать функционирование — хотя и менее эффективно — всего целого.

Детали взаимоотношений между частями тела у разных люден различны. Теперь вы уже должны уметь обнаруживать и прорабатывать особые черты своего собственного функциони­рования. Так что здесь мы ограничимся лишь несколькими за­мечаниями относительно равновесия и отношений между ле1 вым и правым.

Когда мышечные действия ретрофлектируются, ясно, что лоза должна быть деформирована во всех направлениях. На­пример, если вы ригидно удерживаете свой таз, то лишаетесь гибкой основы для движений верхней части туловища, рук, го­ловы. Попытки восстановить правильность позы и добиться изящества с помощью «упражнений» окажугся бесполезными, если только они не будут способствовать освобождению этой ригидности. Матери могуч только ухудшить положение, когда постоянно пристают к детям с наставлениями «стоять прямо», «отводить плечи назад» или «выше держать голову». «Плохая» поза чувствуется как «правильная» и будет поддерживаться до тех пор, пока определенные части тела захвачены, как в тиски, и не имеют возможности спонтанно двигаться. Для того чтобы поза была правильной, голова, не ограничиваемая напряжен­ными мышцами шеи, должна свободно уравновешиваться на туловище. Верхняя часть туловища, без выпяченной груди или втянутой спины, должна легко держаться на тазовой области. Эти сегменты тела можно сравнить с тремя пирамидами, каж­дая из которых стоит на своей вершине и легко движется на этой точке опоры в любом направлении.

Конфликт между головой и туловищем часто находит вы­ражение в борьбе между правой и левой рукой. Когда, напри­мер, голова «моральна» и «права», человек становится «твердо­шеим» — боящимся потерять свое ненадежное равновесие. В этом случае шея служит не мостом между головой и тулови­щем, а барьером, в буквальном смысле мышечной «бутылоч­ной шейкой», между «верхними» и «нижними» функциями че­ловека. Плечи, боящиеся развернуться и работать или бороть­ся, держатся сжатыми. Нижняя часть тела всегда «под контро­лем». Кооперация между правой и левой сторонами отсутству­ет. Одна рука стремится подавить деятельность другой, то же происходит с ногами. При сидении равновесие неустойчиво: верхняя часть давит на ягодицы, как свинец.

*Сосредоточиваясь на различиях между левой и правой сторо­нами, вы можете в значительной степени восстановить тон­кие моменты равновесия,необходимые для хорошей позы и правильного передвижения. Лягте на спину на пол. Порабо­тайте сначала над выемкой в пояснице и дугой в шее. Хотя ни то, ни другое не бьию бы в воздухе, если бы ваша лежачая поза бьша правильной, не старайтесь расслабиться или насильно заставить позвоночник распрямиться. Поднимите колени и слегка раздвиньте их, опираясь подошвами о пол. Это умень­шит напряэ!сение в позвоночнике, но вы все еще можете по-*

*чувствовать жесткость спины и тянущее ощущение в ногах. Допустите спонтанно возникающие приспособления в направ­лении более удобной позы. Теперь сравнивайте каждую ана­томическую часть правой стороны с левой. Вы найдете мно­го различий в том, что должно быть билатеральной симмет­рией. Ощущение, что вы лежите «совершенно криво», выра­жает, хотя и в несколько преувеличенном виде, то, что на самом деле имеет место. Следуя внутренним давлениям в орга­низме, номере того, как вы их замечаете, мягко меняйте позу — очень, очень медленно, без резких движений. Сравнивайте левый и правый глаз, плечи, ноги, руки и т. д.*

*В процессе этой работы держите колени несколько раздви­нутыми, руки свободными и неперекрещенными. Отметьте тенденцию соединить их, если она возникнет. Посмотрите, что это может означать. Вы хотите защитить ваши гени- талии?Вы чувствуете себя слишком открытым и беззащит­ным перед миром, когда вы так лежите ? Кто может напасть на вас ? Или вы хотите связать себя из страха, что иначе вы распадетесь на куски ? Не являются ли ваши различия право­го и левого выражением желания одной рукой ухватиться за X, а другой—оттолкнуть его У Пойти куда-то и в то же са­мое время не пойти ? Когда вы пытаетесь устроиться поудоб­нее, как вы это делаете? Вы извиваетесь? Ежитесь? Пере­ползаете ? Не чувствуете ли вы себя в ловушке ?*

*Очень важная связь и важные различия существуют между передней и задней половинами тела. Например,* , *что*

*в то время, когда вы делаете вид, что смотрите перед собой, на самом деле вас постоянно интересует то, что сзади вас, так что вы никогда не видите, где находитесь. Какой неизве­стной вещи вы ждете сзади ? Или вы надеетесь, что нечто возьмет вас приступом ? Если вы склонны спотыкаться и лег­ко падать, сосредоточение на различиях между передней и задней частью может оказаться очень полезным.*

*Давая развиваться мышечным ощущениям, вы можете иног­да почувствовать смутное, но сильное желание проделать определенное движение. Это может быть какое-то протя­гивание или вытягивание. Попробуйте последовать этому им­пульсу. Если чувство усилится, протяните всю руку и — как*

*естественное продолжение этого жеста* — *все тело. К чему вы устремились ? К матери ? К отсутствующей возлюбленной Не переходит ли в какой-то момент протягивание рук в от­талкивание? Если это так* — *оттолкните. Оттолкнитесь от чего-то твердого, как стена. Делайте это с силой, соот­ветствующей вашему чувству.*

*Или, предположим*, *ваши губы сжимаются и голова клонит­ся на сторону. Дайте вашей голове двигаться из стороны в сторону и скажите «нет!». Можете вы сказать это твердо и громко? Или ваш голос дрожит и прерывается? Вы проси­те? Оправдываетесь? Или. прямо наоборот, ваш отказ вы­растает в общее чувство неповиновения и бунта, с ударами, пипками и криками ? Что это значит ?*

*При выполнении этих подражательных движений ничего нельзя достичь насильно. Это превращается в актерство и сбивает вен с нужного пути. Ваше понимание того, что хо­чет быть выраженным, должно расти из исследования и раз­вития ваших чувств в их собственном значении для вас. Если движения правильные и происходят в правильном ритме и в правильное время, они кристаллизуют ваши чувства и прояс­нят значение ваших межличностных отношений.*

Приводя реакции на этот эксперимент, начнем, как всегда с наиболее антагонистических. «Я человек привычки и дово­лен теми позами, которые у меня есть. Я не собираюсь лежать на полу или вертеться по полу. Я не протягиваю рук к отсут­ствующим матери или возлюбленной, я не отталкиваю ничего, оправдываясь, не пинаюсь, не кричу: «Нет»».

«У меня нет агрессивных импульсов. Когда я был моложе, я был темпераментнее, агрессивнее, более уверен в своей правоте. М не стоило большой борьбы научиться контролировать эти вещи за последние десять лет, но я сделал это! Это не то, чтобы я кон­тролировал свою вспыльчивость: правда состоит в том, что у меня больше мет никакой вспыльчивости. Я надеялся получить в этих экспериментах — и мои надежды совершенно не оправдались — не приглашение снова развить мою вспыльчивость, а научиться уверенности в себе. Вот в чем моя проблема! Где эксперименты, которые имеют к этому отношение?».

«Когда я осознаю желание почесать какое-то место, я де­лаю это. Если мне неудобно, я меняю положение. Если я буду ходить вокруг и спрашивать, чувствую ли я что-либо, — это не сделает меня счастливее или приспособленнее».

«Откровенное обсуждение сексуальных связей и мастурба­ции шокирует меня. Рискуя показаться пуританином (хотя я не таков), могу сказать, что этот шок заставил меня отказаться выполнять упражнение».

«Все предположения в этом эксперименте смешны. Я не боюсь ничего у себя за единой! Прочтя все это, я начал раз­мышлять об авторах. И чем больше я размышлял, тем больше мне казалось, что единственное, чему я учусь в этих экспери­ментах, это печатать на машинке».

Приведем теперь отрывки из отчетов тех, кто получил бо­лее позитивные результаты.

«Когда я вдыхаю, живот движется, по-видимому, естествен­но, но челюсти сильно сжаты, гак же как и горло и остальная часть лица. Я ощущаю это как сдерживаемый крик. У меня был случай убедиться в этом, когда отец задавал мне головомойку а я понимал, что прав я, а не он. Я пережил то же душащее чув­ство, но не мог позволить себе выразиться. Мне казалось, что я нс должен задевать его чувств. Между тем именно это, как я знаю, я делаю, мрачно и уныло слоняясь после этого. соби­раюсь в следующий раз избавить себя от этой боли, а его от моей хандры, высказав то, что я думаю».

«Однажды на прошлой неделе я пришел домой с вече­ринки со страшной головной болью. Вместо аспирина я по­пытался, как вы советовали, принять ответственность за нее! Я долго лежал, стараясь прочувствовать свой лоб изнутри. Постепенно я почувствовал, что боль, которая казалась об­щей, на самом деле концентрируется в двух разных точках, за каждым глазом. Затем стало совершенно ясно, что это не просто боль, а определенно мышечная боль. Я некоторое вре­мя сосредоточивался на мышцах вокруг глаз, не пытаясь рас­слабить их, и вдруг без всякого усилия с моей стороны они сами расслабились и боль исчезла! Это было замечательное чувство облегчения и, естественно, я почти сразу же заснул. Только на следующее утро я задумался, каково же значение боли, но к этому времени, как я понял, было поздно пытать­ся осознать это»,

«Первое напряжение, которое я почувствовал, — напряже­ние диафрагмы и слабый приступ тошноты. Когда осознавание усилилось еще больше, я почувствовал несколько конвульсив­ных рвотных движении в районе диафрагмы, но они были не слишком сильными и скоро прекратились, так что вся область казалась расслабленной. 11ока продолжалась тошнота (хотя это не было тошнотой в обычном смысле), я старался дать про­явиться своим чувствам и вдруг почти спонтанно я почувство- вал, что мои руки сжаты. Так же легко пришли сильные движе­ния головы из стороны в сторону, как при отрицании, и прежде чем осознал это, я уже произносил слово «нет» громко и эмо­ционально. Я проделывал этот эксперимент вплоть до душе- ния подушки и, как раз когда я эго делал, я увидел несколько визуальных образов, которые были очень интересны и многое мне открыли. Мне не кажется, что их нужно здесь описывать, поскольку они имели весьма личный, интимный характер. На­пряжения диафрагмы я теперь не чувствую и надеюсь, что они больше не вернутся».

«Однажды дома никого не было и некоторое время не дол­жно было быть, так что я решил делать эксперимент в большой комнате, где было достаточно места для движения. Сначала я растянулся на иолу одетым. Это мешало мне. Впервые я мог полностью отдаться манипулятивному эксперименту и знал, что мне никто не помешает, так что я подстелил одеяло, задернул занавески и разделся. Мне удавалось почувствовать тело луч­ше, чем когда бы то ни было. Я был возбужден, мое дыхание учашалось. Я сосредоточился на нем, пока оно, все еще остава­ясь довольно частым, замедлилось настолько, что стало глубо­ким. Я пытался вербачизовать различные чувства — трепет в груди, плечах, предплечьях; в то время как я работа'! над этими ощущениями, я почувствовал, что у меня начинается эрекция. Я постарался непроизвольно остановить ее и тут же почувство­вал боль в спине. Это было очень интересно, потому что эту боль я давно знал и теперь начал понимать, в чем дело. ...Мой позвоночник был очень напряжен. Ни поясница, ни шея не касались пола. Подняв ноги, я почувствовал себя как-то неудоб­но. Основание позвоночника давило на пол, — это было уси­лие к тому, чтобы выпрямить и опустить ноги. Ноги чувствова­ли напряжение. Когда я начал сравнивать стороны тела, то об­наружил, что правая сторона расслаблена больше, чем левая. Правое плечо было несколько приподнято, и большая часть веса приходилась на левое плечо и левую ягодицу. Я ясно чувство­вал, что тазовая дуга поднята. Наблюдая за различными груп­пами мышц, я вдруг почувствовал страшное желание выпря­миться. Я поднял руки и расправил плечевые мускулы. Затем я спонтанно встал на «мостик», как делают борцы, подняв все тело и поддерживая себя только на ногах и шее. Когда я снова лег, то почувствовал себя расслабленным и странно освобож­денным. Позвоночник не был так напряжен, поясница была ближе к полу, хотя шея и спина все же поддерживались высоко. ...Хотя значение всего этого не стало для меня ясным, я чув­ствую, что оно начинает выявляться, и в целом я чувствую себя не столь запутанным, как раньше».

«Когда я лежала на кровати и выполняла этот эксперимент, я стала осознавать, что стыжусь своих гениталий. Мне захоте­лось встать и прикрыться, но я продолжала лежать и ждать, что будет происходить. Желание прикрыться рукой стало очень сильным, и я вспомнила, как мама говорила мне: «Хорошие девочки никогда не показывают себя». Я выросла в семье, где очень большое значение придавалось моральной добродетели. Эмоции, особенно связанные с сексуальностью, подавлялись строгими внушениями и предупреждениями. Выполняя этот эксперимент, я почувствовала свои естественные желания, но в то же время и страхи и предупреждения, внушенные мне в детстве. Я поняла, что мне предстоит большая работа по пере­оценке ценностей, прежде чем я приду в согласие с собой. В моей жизни много незаконченных дел, но мне становится все яснее, как делать эту работу, и мне кажется, что хорошее начало уже положено».

«Когда я приступал к этому эксперименту, мне казалось, что я до некоторой степени уже понимаю, в чем дело; но я был изум­лен, увидев, как противоположные силы действуют на тело. До недавнего времени я был неспособен испытывать гнев, неза­висимо от обстоятельств. Вместо этого я чувствовал себя заде­тым, начинал нервничать, и позже у меня начинала раскалы­ваться от боли голова. Лежа на полу с поднятыми коленями, я начал осознавать, что моя правая рука вяло лежит рядом с те­лом, а левая скрючилась в сторону со стиснутым кулаком. Для меня правая с торона представляет мои кроткие, неагрессивные тенденции, а левая — агрессивные. Меня удивило, но совсем не обрадовало, что как бы ни отстранять агрессию, она все рав­но выходит на поверхность в другой форме. Я иногда бываю очень саркастическим, но часто лишаю себя даже этой более или менее тонкой формы нападения. Мне кажется, что когда я отказался и от этого, то стал неспособен осознавать гнев. Это осознавание вернулось ко мне во время экспериментов, но я еще почти ничего не могу с этим поделать открыто. Мне ка­жется жестоким и несправедливым нападать на кого-либо, ка­кова бы ни была причина. Я знаю, однако, чго в действитель­ности я хочу это делать, и в определенных ситуациях эго не толь­ко оправданно, но и необходимо. Я делаю некоторые успехи в этом отношении, но обнаруживаю в себе очень много ретроф­лексии. которую надо обратить, и стараюсь примириться с тем, что это потребует много времени и работы».

«Я отправился в свой театр теней и позволил различным людям появляться в моей фантазии. В конце концов появился сэр X. В этот момент я перестал наносить удары кулаком во­ображаемому противнику и дал волю правой ноге. Тут же я по­чувствовал судорогу в голени. Эго очень удивило меня — не столько судорога, сколько мысль о гом. чтобы ударить кого-то. Я всегда ненавидел подобные действия и считал невозможным для себя даже помыслить о таком. А тут я пытался заехать м-ру X в лицо! Поскольку эксперимент на этом прекратился, пре­кратилась и судорога. Однако сейчас, когда я печатаю это. я чувствую, как опять появляется напряжение в ноге. Теперь я задаю себе вопрос, можно ли это считать примером ретрофлек- тированного поведения. Значит ли эго, что все эти годы я пи­нал себя самого, хотя хотел пнуть кого-нибудь другого. Пока я не знаю, как ответить на этот вопрос, но собираюсь вернуться к своему исследованию».

Следующий отчет мы цитируем относительно полно, по­скольку в нем уделяется много внимания тонким деталям:

«Со временем я почувствовал, что могу выполнять двига­тельно-мышечные эксперименты в течение все более и более длительного времени, а также то, что с каждой попыткой я все быстрее и полнее осознаю свою внутреннюю деятельность и напряжения. Когда я попробовал это в первый раз, то в течение некоторого времени не получал никакого результата. Затем я начал осознавать свое сердцебиение, затем его результаты — циркуляцию в конечностях и пульсацию в кровяных сосудах. На этом я потерял гештальт и уснул.

Второй эксперимент я начал негативно. Внезапно я осоз­нал, что занимаюсь интроспекцией — то есть «уставился» внутрь себя в попытке добиться каких-то результатов. Как только я прекратил это, результат появился мгновенно. Я не делал заме­ток во время эксперимента, так что не могу сообщить обо всех

моих ощущениях. Могу только сказать, вспоминая то, что уда-

«

ется вспомнить, что ощущений было много и они приходили так быстро, что я бы не мог рассказывать о них, не вмешиваясь в протекание осознавания. Сначала я снова почувствовал ту же циркуляцию, что и в первый раз. В этот раз, однако, мне уда­лось поддерживать гештальт, и я скоро был вознагражден за эго определенным двигательно-мышечным осознаванием. 'Гут были разного рода покалывания, электрические течения и особенно маленькие внутренние скачки в конечностях. Кажется, тревож­ности почти или даже совсем не было, разве что какое-то слиш­ком сильное стремление, которое я осознаю как часть навяз­чивой жажды преждевременного успеха. В какой-то момент я чуть было не заснул опять, но, восстановив фигуру/фон. я об­рел приятное чувство преодоления этого сопротивления осоз­наванию.

Затем л почувствовал сильную боль в мышцах живота, как будто кто-то ударил меня в солнечное сплетение. Однако когда я попытался сосредоточиться на ней, она исчезла, затем я по­чувствовал сильную боль в верхней части руки. Эта боль оста­лась, когда я на ней сосредоточился, и даже усиливалась в тече­ние пяти минут. Она немного сдвигалась и то усиливалась, то ослабевала. Я попробовал обратиться к свободным ассоциаци­ям с моей жизненной ситуацией, чтобы посмотреть, связано ли что-нибудь с этой болыо. Я, честно, не помню, как двига­лась моя мысль в это время, но что-то вышло на поверхность, что заставило боль взорваться маленьким внутренним грибком- бомбой. Я могу оцисать эго чувство как что-то вроде оргазма в области руки. Это чувство вырастало до почти невыносимого напряжения, затем ослабло без разрешения, оставив во мне та­кое ощущение, как будто ожидаемый оргазм не состоялся. Тем не менее, когда я прекратил эксперимент, я чувствовал себя хорошо, в отличие от типичного последствия неполного оргаз­ма. У меня, однако, было такое чувство, будто что-то ужасное чуть было не случилось. Я должен также сказать, что, пока я печатал этот отчет, спонтанно вернулось воспоминание об эк­сперименте более подробное, чем я мог себе представить, и вне­запно я почувствовал ту же боль в том же месте руки. Она есть и сейчас. Это интересует, но и тревожит меня.

В этом месте я прервал работу, чтобы сосредоточиться на вернувшейся боли в руке. Внутреннее осознавание пришло сра­зу, но боль осталась. Внезапно я вытянулся всем телом и начал дрожать от страха (буквально), эта эмоция удивила меня и выз­вала отвращение. Вытянувшись, я почувствовал, что хочу про­тянуть к кому-то руки — к матери. Одновременно мне вспом­нился случай, когда я именно это и делал. Мне было тогда че­тыре года. Я путешествовал с родителями, и мне очень сильно не понравился администратор гостиницы. Я сделал что-то, что мне было запрещено, и мама сказала, что, если я не буду вести себя как следует, она уйдет и оставит меня с администратором, который в этот момент был здесь.

Я заплакал и побежал к матери, вытянув руки. Она утешила меня и стала уверять, что она шутит, а администратор смеялся надо мной и называл меня «маменькиным сыночком». Все это может быть выдумкой, и я не удивлюсь вашему скепсису. Я сам отношусь к этому скептически. Однако насколько я могу вспом­нить, я не думал об этом эпизоде ни разу с тех пор, как он слу-

и

чился, а сейчас я вспомнил его так ясно, как будто это было вчера. Боль в руке все еще остается, но она стала менее острой и распространилась на большую площадь.

В следующем эксперименте на мышечные напряжения осознавание приходило несколько более медленно, чем в про­шлый раз, возможно из-за тревожности, которая возникла в

результате предыдущего эксперимента. Потребовалось около 15 минут, чтобы сформировалось сильное осознавание, на этот раз это было в районе лица. Сначала я заметил тенденцию муску­лов в углу рта слегка подниматься вверх, что показалось мне попыткой улыбки. Прошло около 10 минут, пока я понял, что это подергивание вверх было не улыбкой, а частью движения лица в приступе плача. Поняв это, я начал плакать. Я не позво­лял себе этого с раннего детства. Смущение собственным по­ведением помешало в этот момент дальнейшему развитию. Я не мог связать мое действие с чем-либо в моей жизненной си­туации, кроме, может быть, смерти матери, которая произош­ла два года назад; тогда я не мог плакать, хотя хотел. Однако я стал осознавать, что давление моей нижней губы на верхнюю и напряжения на лбу, о которых я уже говорил, препятствовали плачу. После эксперимента я чувствовал себя хорошо и был очень счастлив, что мне стало доступным это внешнее выраже­ние плача».

1. **ИНТРОЕКЦИЯ**

**Эксперимент 15:** Интроециро и еда

В работе с интроекцией мы будем использовать ту же тех­нику сосредоточения и развития, которая применялась к рет­рофлексии, но есть одно существенное различие в процедуре. В ретрофлексии как сам ретрофлектирующий акт. так и пове­дение, которое держится под контролем, являются составны­ми частями личности, и прежде всего нужно принять тожде­ство с обеими частями, а затем — найти новую интеграцию, в которой обе части обретут внешнее выражение. Интроекция же состоит из материала — способа поведения, чувствования, оцен­ки, который вы приняли в свою систему поведения, но не ас­симилировали таким образом, чтобы это стало частью вашего организма. Вы приняли это в себя посредством насильствен­ной (а следовательно, ложной) идентификации, так — хотя те­перь вы будете сопротивляться его изъятию, — будто это нечто вам дорогое, но в действительности это чужое тело.

Человек — и как организм, и как личность — растет, асси­милируя новый материал. Сравнение обретения привычек, от­ношений, верований и идеалов с процессом принятия физи­ческой пищи поначалу может показаться слишком грубой ана­логией. но чем больше мы всматриваемся в детали каждого из этих процессов, тем больше понимаем их функциональное сходство.

Когда физическая пища соответствующим образом пере­варена и ассимилирована, она становится частью организма; однако пиша, которая «ложится камнем на желудок», — это интроект. Вы осознаете, чувствуете это и хотите освободиться от нее. Если вы это делаете, то выбрасываете ее из «своей сис­темы». Предположим, однако, что вы подавляете свой диском­форт, тошноту и желание изрыгнуть пищу. Тогда вы «держите ее внутри», и в конце концов вам либо удается, хоть и не без боли, переварить ее, либо она начинает вас отравлять.

Сели это не физическая пиша, а понятия, «факт ы» или стан­дарты поведения, ситуация аналогична. Теория, которой вы овладели, «переварена» в деталях, так что вы сделали ее своей и можете пользоваться ею гибко и эффективно, потому что она стала вашей «второй натурой». Но «урок», который вы прогло­тили целиком, без понимания, просто доверяя мнению, «авто­ритетов», и применяете теперь «как будто» это ваше, представ­ляет собой иитроект. Хотя вы подавили первоначальное заме­шательство, когда это насильно в вас впихивалось, вы не мо­жете реально использовать это знание, потому что оно не стало вашим; в той мере, в какой вы загрузили свою личность про­глоченными кусками того и другого, вы ослабили способность думать и действовать «от себя», по-своему.

В этом пункте мы расходимся с Фрейдом. Он считал, что интроекты нормальны и здоровы, — например, модели и под­ражания, с помощью которых формируется личность ребенка, особенно интроекции любящих родителей. Но при этом он, очевидно, не различал иптроекцию и ассимиляцию. То, что ас­симилируется, не берется как целое, а полностью разрушается (деструктурируется), трансформируется и принимается изби­рательно, по мере потребности организма. То, что ребенок по­лучает от любящих родителей, он ассимилирует, потому что эго ему подходит, соответствует ею нуждам и потребностям его роста. Ненавидимые родители должны интроецироваться, при­ниматься как данность, хотя это противоречит потребностям организма. Такая интроекции сопровождается неудовлетворе­нием реальных нужд ребенка и подавлением бунта и отвраще­ния. «Я», состоящее из интроектов, не функционирует спон­танно, оно состоит из понятий о себе — обязанностей, стан­дартов, представлений о «человеческой природе», навязанных извне.

Если вы поняли необходимость агрессивного, деструктив­ного и реконструктивного отношения к любому опыту — для того чтобы он действительно стал вашим опытом, — вы можете понять и ранее упоминавшуюся оценку агрессии, вы переста­нете бездумно отбрасывать ее как «антисоциальную», что само основывается на интроекции. «Социальное» в обыденном смысле часто означает соответствие интроецированным нор­мам, кодам и установлениям, чуждым действительно здоровым интересам и потребностям человека и лишающим его подлин­ного общения и способности испытывать радость.

При удалении иитроектов из личности задача состоит не в том, чтобы принять и интегрировать диссоциированные части себя, как в случае ретрофлексии. В данном случае она скорее заключается в том, чтобы осознавать, что не является подлин­но своим, чтобы обрести избирательное и критическое отно­шение к тому, что вам предлагается. Кроме того, нужно научить­ся «откусывать» и «жевать» опыт, чтобы извлекать из него то, что питательно для организма.

Чтобы пояснить процесс интроецирования, вернемся к ран­ним годам жизни. Зародыш в утробе матери находится с ней в полном слиянии; мать обеспечивает его кислородом, пищей и составляет его среду. Родившись, ребенок должен сам вдыхать воздух и начинает различать чувственную среду, однако его пища (правда, теперь доступная лишь временами) приходит к нему, полностью готовая для переваривания. От него требуется только сосать и глотать. Такое проглатывание жидкости эквивалентно полному интроецированию, пища проглатывается целиком. Но это соответствует стадии сосания, до появления зубов.

На следующих стадиях орального развития — кусания и жевания — ребенок становится более активным по отношению к пище. Он выбирает, присваивает и до некоторой степени из­меняет то, что предлагает ему среда. Появление передних зубов соответствует периоду перехода ог сосания к «покусыванию». Ребенок должен уметь различать: сосок во время сосания не следует кусать, то же касается остальной пищи, он должен от­кусывать по кусочку то, что лишь наполовину готово для про­глатывания. С появлением коренных зубов он достигает ста­дии жевания, что крайне важно, потому что это дает возмож­ность полностью разрушать пищу. Вместо того, чтобы прини­мать то, что дано, и «некритически» интроепировать это, жева­ние перерабатывает то, что предоставляется средой, обеспечи­вая ассимиляцию. На основе этой способности, а также разви­тия способности к сенсорному различению и восприятию объектов ребенок учится говорить, и начинается процесс фор­мирования его «я».

Процесс отнятия от груди — то есть время, когда ребенка «заставляют» перестать сосать грудь — обычно рассматривает­ся как трудный и травмирующий. Но, если этому не предше­ствовало голодание и вызывающие соответствующий эффект проблемы (то есть не накоплен опыт прерываний, ненормаль­ностей или незаконченных аспектов предыдущих стадий), ре­бенок готов и жаждет использовать свои вновь развившиеся способности и оставить позади интроецированное слияние. Трагично, что эта естественная последовательность фаз почти никогда не встречается в нашем обществе, то есть у нас всегда с самого начала неправильное кусание и жевание, что привело Фрейда и других к представлению о нормальности «частичной интроекции», проглатывания плохо пережеванных кусков того или иного рода.

В кусании, жевании, очень важной способности передвиже­ния и приближения ребенок обретает основные доступные ему виды агрессии, находящиеся в его распоряжении и используе­мые им для своего роста. Они, разумеется, не являются «антисо­циальными», хотя и являются прямой антитезой пассивного сли­яния. Но если эти биологические виды деятельности не исполь­зуются для таких функций роста, как инициатива, выбор, пре­одоление препятствий, набрасывание на объект и разрушение его в целях ассимиляции, тогда избыточная энергия находит выход как неуместная агрессия — доминирование, раздражительность, садизм, жажда власти, суицид, убийство, и их массовый эквива­лент — война! Тогда организм не развивается в постоянном твор­ческом приспособлении к среде, при котором «я» становится системой исполнительных функций, занятых ориентацией и манипулированием. Вместо этого организм обременен таким «я», которое представляет собой беспорядочный набор неассимили- рованных интроектов — способов поведения и качеств, заим­ствованных у «авторитетов», которые оно неспособно перева­рить, отношений, которые это «я» не «откусило» и не «переже­вало», знаний, которые не понимаются, сосательных фиксаций, которые оно неспособно растворить, отвращения, от которого оно не в состоянии избавиться.

Когда благодаря обращению ретрофлексии некоторое ко­личество агрессивной энергии отвлечено от себя как жертвы, эта энергия может быть с пользой употреблена на кусание и жевание физической пиши и ее психологического соответствия: проблем, которые нужно решать фиксацией, которые нужно растворять, представлений о «я», которые должны быть разру­шены. На это и направлены эксперименты дайной главы, но, так же как при работе с ретрофлексиями, нужно идти вперед медленно, не принуждая себя, иначе вас ждут разочарования. Основные сопротивления, с которыми здесь можно встретить­ся, — нетерпение и жадность, — эмоции, нормальные на глота­тельной стадии, но не на стадии зрелого, дифференцированно­го выбора, откусывания и жевания. Прежде всего стремитесь обрести осознавание. Вы можете многого достигнуть, если, со­средоточившись на своем способе еды, научитесь различать жидкую пищу, которую можно пить, и твердую пищу, по отно­шению к которой выпивание и проглатывание неадекватно.

*Сосредоточьтесь на своей еде, без чтения или «думания». Про­сто обратитесь к вашей нише. Моменты еды стали для нас в основном поводом для различных социальных действий. При­митивное существо уединяется, чтобы поесть. Последуйте* — *ради эксперимента — его примеру: один раз в день принимай­те пищу в одиночестве и учитесь есть. Это может занять около двух месяцев, но в конце концов вы обретете новый вкус, вы не будете повторяться. Если вы нетерпеливы, это может показаться слишком долгим. Вам захочется магических спо­собов, быстрых результатов без усилия. Но, чтобы избавить­ся от своих интроектов, вы сами должны совершить работу разрушения и повой интеграции.*

*Отмечайте свои сопротивления при обращении к пище. Чув­ствуете ли вы вкус только первых кусков, а потом впадаете в транс «думания», грез, желания поговорить* — *и при этом теряете ощушение вкуса ? Откусываете ли вы куски того, что едите, определенным и эффективным движением передних зубов? Иными словами, откусываете ли вы кусок мясного сэн­двича, который держите в руке, или только сжимаете челю­сти, а потом движением руки отрываете кусок? Используе­те ли вы зубы до полного разжижения пищи? Пока просто замечайте*. *что вы делаете, без произвольных изменений. Мно­гие изменения будут происходить сами собой*, *спонтанно, если вы будете поддерживать контакт с пищей.*

*Когда вы осознаете свой процесс еды, чувствуете ли вы жад­ность?Нетерпение? Отвращение?Или вы обвиняете спешку и суету современной жизни в том, что вам приходится про­глатывать пищу ? Иначе ли обстоит дело, когда у вас есть свободное время? Избегаете ли вы пресной, безвкусной пищи или проглатываете ее без возражений? Чувствуете ли вы «симфонию» запахов и текстуры, фактуры пищи или вы на­столько десенситизировали свой вкус, что для него все более или менее одинаково ?*

*Как обстоит дело не с физической, а с «ментальной» пищей ? Задайте себе, например, подобные вопросы относительно чи­таемой печатной страницы. Проскальзываете ли вы труд­ные абзацы или прорабатываете их? Или вы любите только легкое чтение, то, что можно проглотить без активной ре­акции ? Или вы принуждаете себя читать только «трудную» литературу, хотя ваши усилия доставляют вам мало радос­ти ?*

*А как с кинофильмами ? Не впадаете ли вы в своего рода транс, при котором вы как бы «тонете» в сценах? Рассмотрите это как случай слияния.*

Рассмотрим в том же контексте алкоголизм, который — хотя он обычно и осложнен многими ответвлениями (включая со­матические изменения), — мышечно укоренен в оральном не­доразвитии/ Никакое лечение не будет иметь длительного эф­фекта или не станет больше чем подавлением, если алкоголик («взрослый» сосунок) не перейдет на стадию кусания и жева­ния. В основе лежит то, что пьющий хочет «пить» свою среду — обрести легкое и полное слияние без возбуждения (которое является для него болезненным усилием), контакта, разруше­ния и ассимилирования. Это бутылочный сосунок, отказыва­ющийся принимать твердую пищу и жевать ее. Это относится как к бифштексу на его тарелке, так и к более широким пробле­мам его жизненной ситуации. Он хочет, чтобы решения прихо­дили к нему в «жидкой форме», готовыми, чтобы ему остава­лось только выпить и проглотить.

С точки зрения социальных взаимоотношений он хочет войти в непосредственное слияние без подготовительною кон­такта с другим человеком. Случайный знакомый становится другом, которому он готов «открыть сердце». Он обходит те ча­сти его личности, где необходимо различение; а потом на ос­нове этого якобы глубокого и искреннего, а в действительнос­ти весьма поверхностного, контакта он начинает выдвигать нетерпеливые и экстравагантные требования.

Также некритически он принимает социальное порицание, считает его как бы исходящим от себя, у него сильное аутоаг­рессивное сознание. Он может топить его в вине, но когда он просыпается, его мстительность удваивается. Поскольку его агрессия не употребляется на перемалывание физической пищи и психических проблем, та часть, которая остается непомехцен- ной в его «совесть», часто выходит наружу в виде мрачных, бес­смысленных драк.

Питье адекватно усвоению жидкостей, а опьянение делает социальные контакты теплыми и приятными. Но это только фазы опыта, а не целое, и когда эти фазы постоянно на первом плане как настоятельные потребности, исчезает возможность обретения опыта другого рода и уровня.

Сходный механизм проявляется и в сексуальной неразбор­чивости. Здесь действует требование немедленного временно­го удовлетворения, без предварительного контакта и развития отношений. Будучи холодным, с одной стороны, и испытывая тактильное голодание — с другой, неразборчивый человек ищет грубой тактильной близости как конечной цели сексуальнос­ти. Хотя и здесь, конечно, есть осложняющие моменты, но в основе опять-таки лежат нетерпение и жадность.

Наши представления об интроекции вызвали почти едино­душное несогласие при первом с ними столкновении с ними. Процитируем несколько отрывков из отчетов:

«Я питала иллюзию, — которую вы без сомнения диагности­руете как невротическую, — что быть человеком, это значит боль­шее уважение к величию души, а не обращение к своей пище».

«Я не понимаю, как перемена привычек в еде может по­мочь развитию способности отвергать интроецироваш 1ые идеи. Я этого не вижу. Даже если ранние привычки относительно еды

имеют к этому отношение, то изменение этих привычек сейчас не сделает вас сразу способными увидеть, что фрейдовское по­нятие интроекции ошибочно, а ваше может быть частично пра­вильным. Почему бы нам не поработать над чем-нибудь полез­ным вместо всей этой ерунды?».

«Параллель между насильственным принятием пищи и на­сильственным научением поведению довольно бедна и сама по себе, а особенно если понимать ее не просто как фигуральное выражение. Организм не может «вырвать» поведением, и точ­но так же нельзя «кусать» и «жевать» переживания и опыт. Слож­ное поведение действительно может быть интроецировано, но я считаю, что это имеет мало отношения к привычкам в еде — разумеется, когда детства уже прошло. Я не стал заниматься экспериментированием по поводу еды, потому что априори счел это совершенно бесполезным; я не уделю этому даже того по­верхностного внимания, которое уделял другим эксперимен­там, — их я делал ради любопытства. В терминах авторов я от­казываюсь интроецировать то, что они говорят по поводу инт­роекции».

«Эта тренировка впечатляет и вдохновляет меня к действию не более, чем вся остальная. Хотя я многому научился в про­цессе чтения всего этого, а именно острому чувству осознава­ния своих мыслей, мотивоь. привычек и пр., с возможной по­стоянной пользой от этого, я все еще не могу понять основную мысль, которая кроется за всей этой словесной путаницей. Я думаю, что основная мысль — помочь индивидууму лучше осоз­нать различные процессы, протекающие в нем самом, чтобы он мог исключить многие нежелательные факторы, присутству­ющие в его мыслях и действиях. Но, как я и раньше говорил,

t

мне кажется, что авторы предполагают слишком много пони­мания со стороны студентов, и мне кажется, что тренировка заставляет слишком много заниматься собой — решительно опасная вешь без надлежащего руководства».

Во всех приведенных отрывках можно отметить привыч­ную современную опору на словесные доказательства. Действи­тельно, можно было бы привести множество «объективных» экспериментальных доказательств в связи с изложенным нами, возможно, достаточных для того, чтобы заставить студентов,

отчеты которых мы процитировали, интеллектуально согласить­ся с представленной теорией. Но мы стремимся не к словесно­му соглашению, а к динамическим эффектам, которые вы мо­жете получить, непосредственно обнаруживая и доказывая ка­кие-то моменты в своем собственном невербальном функцио­нировании.

Некоторые, не желая отвергать теорию без дальнейших раз­говоров, отвергли се временно, отложив невербальную провер­ку: «Я все время спрашиваю, возможно ли такое функциональ­ное единство. Я хочу отложить все это до лета, когда поеду до­мой и поработаю над этим».

Тем не менее, какие бы сомнения ни вызывала теория, боль­шинство студентов экспериментально отнеслись к рассмотре­нию своего процесса еды и рассказывали о различных откры­тиях относительно того, как они обычно принимают пищу: «Сосредоточившись на еде, я обнаружил, что не знаю, как есть; я просто проглатываю свою пищу. Я не могу перестать есть в спешке, даже когда мне некуда спешить. Я обнаружил, что во­обще редко употребляю резцы».

Проблема сохранения фигуры звучала во многих отчетах: «Я попробовала надеть платье, в котором собиралась быть на празднике. То, что я увидела в зеркале, было мало похоже на мой идеал — высокой, тонкой, гибкой блондинки. Я разозли­лась на себя и дала слово сидеть на диете. Но потом мне стано­вится себя так жалко, что я сажусь и съедаю конфетку или ку­сочек кекса».

Процитируем подробно рассказ о попытке прожевать пищу до жидкого состояния: «Меня знают в семье как человека, ко­торый глотает пищу и читает во время еды; поэтому я с боль­шим интересом отнесся к эксперименту над едой. Это работа­ет, но, к моему ужасу, работает слишком хорошо, так что я оста­новился, чтобы не зайти слишком далеко. Прежде всего я по­смотрел, как же я принимаю пищу, и был очень удивлен, заме­тив, что я откусываю лишь частично, а затем отрываю кусок.

Было довольно легко замедлить процесс настолько, чтобы откусить кусок настолько глубоко, насколько я мог, прежде чем начат ь жевать. Но поскольку я редко ем, не читая, уже сосредо­точение на откусывании вместо отрывания отправило меня в грезы. Я тупо сидел, не осознавая, что делаю, и не думал ни о чем — буквально, — пока не заметил, что пища уже проглоче­на. Что касается вопроса, довожу ли я пищу до жидкого состо­яния, — нет (возможно, это реакция на моего отца, ярого флет- чериста; хотя он и не жует под счет, но ест медленнее, чем кто- либо, кого я видел). Я попробовал жевать и жевал до тех пор, пока пища не стала столь жидкой,, сколь я мог выдержать. При этом я заметил две реакции. Во-первых, у меня заболел язык, около корня. Обычно после того, как я чувствую пищу во рту, ничего не происходит до тех пор, пока пища не оказывается в пищеводе, то есть я не осознаю глотания, проглатывания, ды­хания или чего-то еще. Теперь же, когда я попытался проже­вать полностью, то почувствовал, что мне не хватает воздуха. Язык болел, доставляя мне неудобство. Казалось, я сдерживал дыхание. Мне пришлось распихать пищу по сторонам рта, сде­лать несколько глотательных движений (хотя я ничего не про­глотил) и глубоко вздохнугь, прежде чем продолжать. После этого я стал вытаскивать пищу из углов рта и пошел на работу с

в

грязными остатками этого последнего куска. Это описание очень детально и, по-моему, тошнотворно, и именно так я чув­ствовал себя после пары кусков — меня тошнило. Пища обрела ужасный вкус, и я обнаружил, что стараюсь избегать восприя­тия вкуса или вообще какого бы то ни было чувствования того, что входит в мой рот. Обычно я не чувствую вкуса или каких бы то ни было других ощущений от еды, но этот эксперимент в значительной степени вернул мне вкус, так что теперь, чтобы избавиться от неприятных ощущений, вызванных этим, мне приходится десенситизировать себя. Когда выше я написал, что прекратил эксперимент, пока он не зашел слишком далеко, я имел в виду, что я почувствован такое отвращение к тому, что происходило у меня во рту, что это вызвало сильный импульс рвоты. Я немедленно ускользнул в грезу или ступор, говоря себе: «Не буду портить еду тем, что мне становится плохо; в конце концов, всему есть предел», — и прекратил на этом. Это, ко­нечно, сопротивление, но я проделывал это дважды».

Студент, который считает, что у него хорошие привычки в еде, рассказывает следующее: «В детстве у меня не было этих хороших привычек. Я был очень плохим едоком и. наверное, интроецировал большую часть того, что ел, стараясь думать или говорить о чем-то, чтобы не сознавать, что я ем. Изменение произошло где-то между десятью и тринадцатью годами. Ос­новным событием моей жизни в это время было то, что отец заново женился, и мы уехали из дома дяди, где до этого жили».

Многие студенты сообщали что-то вроде следующего: «Я был поражен, насколько мой способ обращения с проблема­ми, с тем, что я читаю, смотрю в кино и пр., соответствует тому, как я обращаюсь с пищей».

**Эксперимент 16: *Изгнание и переваривание***

***интроектов***

Интроекты характеризуются определенной констелляцией эмоций и тенденций поведения: это нетерпение и жадность, отвращение и борьба с ним посредством потери вкуса и аппе­тита, фиксация с ее отчаянной привязанностью и лрикрегглен- ностыо к тому, что перестало быть питательным. Рассмотрим это подробнее. •

Говорят, что подростки и дети нетерпеливы и жадны. Но эти термины, которыми могут быть охарактеризованы недораз­вившиеся взрослые, неуместны по отношению к детям. Голод­ный младенец хочет получить грудь. Не получая ее немедлен­но, он кричит. Нетерпение? Нет, потому что это единственное, что он может сделать в направлении удовлетворения своей по­требности. Это не что-то, что нужно исправить; скорее, это что- то, из чего нужно вырасти. Нетерпение имеет значение только по отношению к своей противоположности — терпению. Взрос­лые имели возможность дифференцировать эти типы поведе­ния, научившись разными способами обретать терпение. Ребе­нок не имел еще такой возможности.

Если у него есть любящая мать, его «крик голода» явится для нее адекватным и не вызывающим возмущение сигналом. Когда младенцу дадут грудь, он немедленно высасывает моло­ко и глотает его. Жадно? Нет, потому что жидкая пиша не тре­бует задерживания перед перевариванием. Называть поведение ребенка нетерпеливым и жадным — ошибочно; совершенно очевидно, что это агрессия, полностью адекватная ситуации слияния ребенка и матери. Мы можем говорить о нетерпении и жадности, только если примитивная агрессия по мере выраста­ния ребенка не дифференцируется в технике обращения с пре­пятствиями и их переработки. Такой «взрослый ребенок», уже

t

имеющий возможность и средства, для того, чтобы самому за­ботиться о себе, все еще сохраняет свою агрессию в ее первона­чальной примитивной форме и настаивает, что нечто должно быть сделано для него и за него, и сделано немедленно!

Если вы рассмотрите собственное нетерпение, вы сможете в этом убедиться. Вы поймете, что это примитивная агрессия, жесткая, сердитая реакция на фрустрацию. Сказать «я нетерпе­лив по отношению к тебе» равнозначно «ты раздражаешь меня, потому что не спешишь удовлетворить то, что я хочу, прямо сей­час, а я не хочу прикладывать дополнительных усилий (разру­шения препятствий), чтобы ты мог соответствовать моим же­ланиям».

У детей мы можем наблюдать дифференциацию агрессии на стадии кусания. Они стремятся применять эту новую спо­собность ко всему, что можно схватить зубами. Рот становится объектом манипуляции. Впоследствии руки перенимают «ис­следовательскую» функцию рта и его манипулирование. По мере роста потребности в различении и переработке пищи рот «специализируется», соответственно, на пробовании на вкус и разрушении.

Родители серьезно влияют на картину на стадии кусания. С одной стороны, кусание наказывается как жестокое и дур­ное; с другой стороны, ребенка принуждают есть пищу, кото­рую он не хочет есть, по крайней мере в данный момент. В этих обстоятельствах его стремление создать для нежелаемой пищи преграду из зубов насильно преодолевается. Лишенная возмож­ности адекватного выражения, оральная агрессия ребенка дол­жна быть помещена куда-то еще. Часть ее ретрофлектируется, для того чтобы подавить отказ от пиши, за который наказыва­ют. Часть обращается против людей. Это подоплека так назы­ваемого «каннибализма», когда человек «готов вас съесть».

Чтобы проглотить и удерживать в себе нежелаемую пишу, ребенок должен подавлять свое отвращение. Кроме того, его лишают возможности спонтанно использовать зубы: его нака­зывали за «жестокое и дурное кусание» так же, как и за сжима­ние зубов перед нежелаемой пищей. Безопасным оказывается только поведение сосунка — то самое, в процессе вырастания из которого он находится. Таким образом, его развитие, выход из этой стадии прерывается: его «кусание» повреждено, и он либо несколько задерживается в развитии, либо возвращается к «нетерпению и жадности» сосунка. Только жидкая пища для него хороша, но ее никогда не хватает для удовлетворения го­лода.

Такое блокирование может быть и в вашем случае — воз­можно, как следствие «кормления по расписанию» и других «научных» нововведений или из-за блокирования оральной аг­рессии. Оно является основной предпосылкой тенденции к интроецированию — проглатыванию целиком того, что не при­надлежит организму. Мы будем заниматься этой проблемой у ее истока — то есть будем заниматься самим процессом еды. Разрешение проблемы включает восстановление чувства отвра­щения, что неприятно и вызовет сильное сопротивление. По­этому в данном случае мы предлагаем эксперимент, не рассчи­тывая, чтобы можно было спонтанно попробовать и посмот­реть, что будет происходить, а апеллируем к вашему мужеству, которого потребует это непростое задание.

*Каждый раз во время еды один кусок* — *помните: только один!— разжевывайте полностью до разжижения; не дайте ни одно­му кусочку проскользнуть не*, *выискивайте их своим языком и вытаскивайте из уголков рта для дальнейше­го разжевывания; когда вы почувствуете*, *что пища полнос­тью разжижена — выпивайте ее.*

Выполняя эксперимент, вы, может быть, будете «забывать себя» во время этого действия и глотать. Вы станете невнима­тельны. Вам будет некогда. Временами вам будет казаться, что вы «испортили вкус» чего-то хорошего. Столкнувшись с отвра­щением, вы пожалеете, что все это начали. Но рано или поздно результатом эксперимента станет то, что вы будете получать больше пользы (питательных BeuiecTBj и удовольствия (ощу­щая вкус) от пищи, чем вы могли себе представить, а вместе с этим начнете обретать ощущение себя как человека, занятого активной деятельностью.

Задание ограничивается одним куском во время каждого приема пищи, потому что даже это, сколь бы простым оно ни казалось, довольно трудно сделать, Это потребует перемобили- зации большого количества энергии. Задача состоит не в жева­нии самом по себе, а в разрушении и ассимилировании реального материала. Избегайте разных навязчивостей, вроде счета же­вательных движений (флетчеризм), потому что это только от­влекает внимание.

*В качестве функционального соответствия жеванию одного куска найдите себе такую же работу в интеллектуальной сфере. Например, возьмите одно трудное предложение в кни­ге, которое кажется «крепким орешком», и тщательно его проанализируйте, разложите на части. Найдите точное зна­чение каждого слова. Определите, ясно или смутно, истинно или ложно предложение в целом. Сделайте это предложение своим или уясните, какую его часть вы не понимаете. Мо­жет быть, это не ваше непонимание, а предложение непо­нятно. Решите это для себя.*

*Еще один полезный эксперимент, использующий функциональ­ную тождественность между съеданием физической пищи и «перевариванием» межличностной ситуации*, *таков: когда вы пребываете в неспокойном настроении — сердиты*, *подавле­ны, обвиняете кого-то — то есть склонны к «проглатыва­нию», — произвольно примените свою агрессию, набрасыва­ясь на какую-то физическую пищу. Возьмите яблоко или ку­сок черствого хлеба и обратите на него свое возмездие. В со­ответствии со своим состоянием жуйте его так нетерпели­во, поспешно, злобно, жестоко, как вы только можете. Но кусайте и жуйте,* — *а не глотайте!*

Невротический отказ от агрессии имеет два исключения. Первое — когда агрессия ретрофлектирована и человек обра­щает ее на себя; второе — когда агрессия помещена в «совесть» и моральные суждения, так что направлена и против себя, и против других. Если невротик использует некоторую часть аг­рессии в виде биологической агрессии зубов, он, соответствен­но, уменьшит свое нападение на себя и на других в иной форме

ч»

и, что самое главное, научится видеть в агрессии здоровую фун­кцию, предотвращающую интроецирование. Он научится отвер­гать то, что неперевариваемо для его физической и психологи­ческой системы, и «откусывать», и «жевать», то, что потенци­ально переваримо и питательно, если правильно жевать и ас­симилировать. А те интроекты, которые он уже имеет, он на­учится извлекать на поверхность и избавляться ог них или, по крайней мере, хорошо прожевывать в качестве подготовки к действительному усвоению.

Английское слово «disgust» состоит из приставки «dis», что означает «без», и латинского «gustus», что означает «вкус». Это соответствует тому, что мы переживаем, испытывая отвраще­ние. При отвращении мы чувствуем тошноту, которая сопро­вождается обращенной перистальтикой в пищеводе. Это изме­ненное направление сокращений желудка и пищевода направ­лено, разумеется, на то, чтобы изрыгнуть проглоченное, сделав таким образом возможным выбрасывание или дальнейшее пе­режевывание (как у жвачных, вроде коровы) неперевариваемой или недостаточно пережеванной пищи.

Тот же процесс происходит в организме, когда в среде по­являются объекты или ситуации, которые, может быть, не при­нимаются за физическую пищу, но воспринимаются как «пер­цептивная пища». Нас тошнит даже при виде мертвой и разла­гающейся лошади. Может быть, у вас что-то подступает к гор­лу, даже когда вы просто читаете эти слова, и уж, конечно, вам станет нехорошо, если мы с вами начнем описывать возмож­ность принять такую разлагающуюся конину в качестве пищи. Иными словами, организм реагирует на определенные объек­ты и ситуации — это трудно переоценить! — так, будто они по­падают в пищевод.

Наш язык полон выражений, отображающих психосома­тическую тождественность отвращения, порождаемого физи­ческой пишей, и тем, что невозможно переварить лишь в пси­хологическом смысле. Вспомните, например, «мне дурно от это­го», «меня тошнит при одной мысли о том, что...», «это выгля­дело тошнотворно...» и пр. Нетрудно вспомнить ряддругих вер­бализаций тошноты, указывающих на этот вездесущий инди­катор неперевариваемости.

Отвращение — это желание поднять пищу вверх из желуд­ка, изрыгнуть ее, отвергнуть материал, неприемлемый дтя орга­низма. Человек проглатывает нечто неудобоваримое только в результате притупления или недоверия к здоровым и естествен­ным способностям организма, позволяющим осуществлять различение — обонянию, вкусу и пр. В таких случаях важно, что человек чувствует отвращение и может, по крайней мере впоследствии, «отправить это обратно». Поскольку интроекты проглатываются подобным же образом, их устранение из ва­шей системы требует восстановления чувства отвращения.

Невротики много говоря!' о том, что их отвергают. Это чаще всего является проецированием на других их собственного от­вержения (как — мы рассмотрим подробнее в следующем экс­перименте). Они отказываются чувствовать свое латентное от­вращение к тому, что они включают в собственную личность. Если бы они почувствовали его, им пришлось бы изрыгнуть, отказаться от многих своих «любимых» отождествлений, кото­рые были неприятны на вкус и ненавистны, когда проглатыва­лись. Или им следовало бы пройти трудоемкий процесс их вы­явления, проработки и ассимиляции.

Насильственное кормление, насильственное образование, насильственная мораль, насильственные отождествления с ро­дителями и братьями или сестрами — все это оставляет букваль­но тысячи разных неассимилированных обрывков, вклинива­ющихся в психосоматический организм в качестве интроектов. Они не переварены в качестве интроектов их и невозможно

t

переварить. А люди, давно привыкшие смиряться с тем, как «обстоят дела», продолжают затыкать носы, десенситизировать вкус и проглатывать все больше.

В психоаналитической практике пациент может лечь и вер­бально «выбросить» весь непереваренный материал, накоплен­ный после предыдущего сеанса. Это приносит облегчение, яв-

щ \_

ляясь психологическим эквивалентом рвоты. Но терапевтичес­кий эффект как таковой равен нулю, потому что пациент будет продолжать интроеиировать дальше. В момент принятия в себя он не чувствует отвращения к тому, что позже будет изрыгат ь.

Если бы он чувствовал отвращение сразу, он бы тогда же и отверг это, не оставляя для психоаналитического часа. Он не научился жевать и прорабатывать то, что питательно и необ­ходимо. Пациент также «выпьет» и то, что скажет ему анали­тик, — как нечто новое, с чем он может отождествиться, без обдумывания и ассимиляции. Он ждет, что терапевт проде­лает за него работу интерпретации, а он позже «изрыгнет» эти интерпретации своим скучающим друзьям. Иными сло­вами, «интеллектуально» принимая интерпретации — без конфликта, страдания и отвращения, — он просто надевает на себя новую цепь, дальнейшее усложнение своего представ­ления о самом себе.

Ортодоксальный психоанализ ошибается, не считая все интроекты «незавершенными делами», которые должны быть проработаны и ассимилированы. Вследствие этого он прини­мает за норму многое в жизни пациента, ч го не является его собственным и спонтанным. Если, не ограничивая себя прора­боткой снов и наиболее очевидных симптомов, аналитик с вни­манием отнесется ко всем аспектам поведения, он увидит, что интроецированное «я» — это нездоровое «я». Последнее дина­мично, целиком состоит из функций и подвижных границ меж­ду тем, что принимается, и тем, что отвергается.

Если смотреть на интроект как на «незавершенное дело», его генезис нетрудно проследить до ситуации прерванного воз­буждения. Каждый интроект — это осадок конфликта, в кото­ром человек сдался, прежде чем конфликт был разрешен. Одна из сторон конфликта (конфликт обычно происходит между импульсом действовать определенным образом или оставить поле битвы) замещается, чтобы создать некоторую интеграцию (правда, ложную и неорганичную) — соответствующее жела­ние принуждающего авторитета. Самость захвачена. Сдаваясь, она довольствуется вторичной интеграцией — чтобы выжить, будучи разбитой, — отождествляя себя с завоевателем и обра­щаясь против себя. Она принимает на себя роль принуждающе­го, завоевывая себя, ретрофлектируя враждебность, прежде на­правленную вовне, на принуждающего. Такова ситуация, ко­торую обычно называют «самоконтролем». Будучи уже разби той, жертва побуждается победившим принудителем продлевать

поражение обманчивым представлением о том, что это она, жертва, и есть победитель!

*Хотя это и неприятно, но нет иного пути*, *чтобы обнаружить, что в тебе не является частью тебя*, *кроме как восстано­вить отвращение и сопровождающий его импульс отверже­ния. Если вы хотите освободиться от этих чуждых вкрапле­ний, интроектов в вашей личности, вы должны, в дополнение к жевательному эксперименту, интенсифицировать осозна­вание вкуса, находить места, где вкус отсутствует, и вос­станавливать его. Осознавайте изменение вкуса во время жевания, различия в структуре, консистенции, температу­ре пищи. Делая это, вы наверняка возродите отвращение. Тогда, как и при любом другом болезненном опыте, который является вашим собственным, вы должны принять и это, осоз­нать это. Когда, наконец, появляется импульс рвоты,* — *пос­ледуйте ему. Это кажется вам ужасным и болезненным толь­ко из-за ваших сопротивлений. Маленький ребенок делает это с легкостью, оргастическим потоком; сразу же после этого он снова счастлив, освободившись от чуждой материи, бес­покоившей его.*

«Фиксация» составляет второй наиболее важный момент интроективной констелляции. Фиксации — это тенденции к статическому цеплянию и сосанию, в то время как ситуация уже требует активного кусания и жевания. Быть фиксирован­ным — это значит быть в слиянии с ситуацией сосания, теле­сной близости, привязанности, воспоминаний и грез и т. п. С нашей точки зрения, причиной фиксации является не травма­тический межличностный или эдипов опыт; это действие струк­туры «характера» ригидного паттерна, постоянно повторяюще­гося в жизни невротика. Вы можете узнать фиксированный, конфлюентный (т. е. находящийся в слиянии) тип по сомкну­тым челюстям, неразборчивому голосу, лености в жевании.

Он вцепляется «по-бульдожьи». Он не отпустит, но он не может также — и это решающий фактор — откусить кусок. Он привязывается к исчерпавшим себя отношениям, из которых ни он, ни его партнер не получают уже ничего. Он привязыва­ется к отжившим привычкам, к воспоминаниям, к недоволь­ствам. Он не будет заканчивать незавершенного и не предпри­мет ничего нового. Там, где есть риск, он видит только возмож­ные потери, и никогда — компенсирующие их приобретения. Его агрессия, ограниченная сжиманием челюстей, как будто он пытается сам себя укусить, не может быть использована ни для разрушения объекта, на котором он фиксирован, ни для пре­одоления новых препятствий, которые могут возникнуть. Он щепетилен в отношении возможности повредить и — проеци­руя свое непризнаваемое желание вредить — боится, что нане­сут вред ему.

Страх кастрации содержит в качестве основного компонен­та привязывающийся страх нанести или получить повреждение, и «вагина дентата», часто встречающаяся фантазия кассацион­ной тревоги, — это незавершенное кусание самого мужчины, спроецированное на женщину. С кассационными фантазиями мало что можно сделать, пока не будет восстановлена денталь­ная агрессия; если же эта естественная деструктуризация реин­тегрирована в личности, тогда не только страх повреждения пе­ниса, но также и страх других повреждений: урона чести, соб­ственности, зрения и пр., — могут быть сведены к норме.

*Вот простая техника для того, чтобы начать работу над под­вижностью фиксированной челюсти. Если вы заметили, что ваши зубы часто сжаты или что вы находитесь в состоянии суровой решимости, вместо того чтобы работать с легкос­тью и интересом, позвольте своим верхним и нижним зубам легко соприкасаться. Держите их не сжатыми и не разомк­нутыми. Сосредоточьтесь и ждите развития. Рано или по­здно ваши зубы начнут стучать, как от холода. Дайте этому развиться* — *если это будет происходить* — *в возбуждение общей дрожи по всем мышцам. Дайте свободу этому состоя­нию, пока вы не будете весь трястись и дрожать.*

*Если вам удался этот эксперимент, используйте возмож­ность увеличить свободу и растяжение челюсти. Смыкайте зубы в различных положениях* — *резцы, передние коренные, задние коренные,* — *а в это время сожмите пальцами голову там, где челюсти переходят в уши. Найдя болезненные точки*

*напряжения, используйте их как места Если*

*вы достигли общего дрожания в этом или других эксперимен­тах, используйте это для того, чтобы полностью отпустить всякую ригидность* — *до головокружения или прекращения напряжения.*

*Попробуйте противоположное — сильное сжатие зубов в любом положении* — *как при откусывании. Это создаст бо­лезненное напряжение в челюстях, которое распространит­ся на десны, рот, горло, глаза. Сосредоточьтесь на паттерне напряжения и затем так внезапно, как освободите*

*челюсти.*

*Чтобы вернуть подвижность жесткому рту, откройте его широко, когда разговариваете, а затем «откусывайте» свои слова. Выбрасывайте их, как пули из пулемета.*

Эффект «вцепившихся зубов» не ограничивается челюстя­ми, а распространяется на горло и грудь, препятствуя дыханию и усиливая тревожность. Он распространяется также на глаза, фиксируя взгляд и не давая ему быть проницательным. Если состояние тревожности появляется, когда вы говорите — на­пример, публично или в небольшой группе, — вам может по­мочь следующее: речь — это организованный выдох. Вдох при­нимает кислород для метаболизма; выдох порождает голос (об­ратите внимание, как трудно говорить на вдохе). При возбуж­дении вы ускоряете речь (нетерпение и жадность проявляются не только в процессе вбирания в себя, но в данном случае и в обратном — в выходе из себя), но не вдыхаете достаточно, и дыхание становится затрудненным.

*Эксперимент простой по структуре, по очень сложный для выполнения, может излечить это; кроме того, он является прекрасным средством дать себе почувствовать свое невер­бальное существование по отношению к вербализации. Час­тично вы уже делали это при работе над внутренним молча­нием. В этом эксперименте координируются дыхание и «мыш­ление» (внутренняя речь). Поговорите про себя (молча, внут­ренне), но обращаясь к определенной аудитории, может быть, к одному человеку. Будьте внимательны к своей речи и своему дыханию. Постарайтесь не оставлять слов в горле («уме») во время вдоха; выпускайте одновременно дыхание и мысли. За­метьте*, *как часто вы сдерживаете дыхание.*

*Вы вновь увидите*, *как много в вашем мышлении от односто­ронних межличностных отношений} а не обмена; вы всегда читаете лекцию, комментируете, судите или защищаете, расследуете и пр. Поищите ритма речи и слушания, давания и принятия, выдоха и вдоха. (Эта координация дыхания и внутренней речи* — *хотя одного этого и недостаточно* — *яв­ляется основа терапии заикания.)*

Эксперименты на интроекцию вызвали больше яростных протестов, чем все предыдущие. «Авторы заходят в этом осоз­навании жевания и пиши слишком далеко — до отвращения. Без сомнения, есть более легкие способы показать, что мы обычно не осознаем, как мы едим».

«Ваши утверждения — сплошная организованная ирраци­ональность».

«Если вы буквально предлагаете нам жевать кусок пищи, пока он не начнет вызывать отвращение настолько, что мы его выплюнем,— тогда это самая большая глупость, с какой я толь­ко встречался. Я согласен, что мы часто чувствуем нечто вроде позыва к рвоте по разным причинам и, возможно, мы чувство­вали бы себя лучше, если бы могли отрыгнуть то, что хотим; однако это, как что угодно другое, может стать привычкой, и мы окажемся в весьма затруднительном положении».

«Еда — это еда, и все тут. Последовав вашему предложению, я откусил кусок и жевал его, жевал, жевал, пока не устал и не смог уже больше жевать. Тогда я проглотил. О'кей, вот. Я не чувствовал тошноты. Не понимаю, как можно входить в такие подробности относительно рвоты. Чем рвет? Пищей! Люди едят ее каждый день. И вот вдруг, прочитав про ваш эксперимент, кто-то будет есть ту же пищу, и его вырвет. Конечно, это вну­шение!».

Такие суждения, как это последнее, принадпежат одному из немногих студентов, которые удивились, что пища, если ее тщательно жевать, может вызвать в ком-нибудь отвращение. Большинство просто приняли как само собой разумеющееся,

что жевание до разжижения пиши вызовет тошноту, более того, что так будет постоянно! Но почему?! Как хорошо сказано выше: «Что тут может вызвать рвоту? Это же пища!».

Если нет ничего внутренне отвратительного в этом опреде­ленном куске пищи, иными словами, если это хорошая пища и вы голодны — тогда, если тщательное жевание вызывает тош- ноту, вы, по-видимому, ошибаетесь. Вы, вероятно, извлекаете ранее вытесненное отвращение, которое возникло, но не было выражено в каких-то прежних ситуациях. Когда вам приходи­лось проглатывать что-то невкусное, вы исключали жевание и десенситизировали процесс еды. Сейчас вы ведете себя так, как будто вам все еще нужно это делать — по отношению ко всей пище.

В действительности вы сейчас в состоянии различать. Вы теперь уже не должны быть, как сказал один студент, «хорошим мальчиком, который съедает все». То, что вызывает у вас отвра­щение, вы можете отвергнуть; то, что кажется питательным и вызывает аппетит, вы можете есть со вкусом. Но это возможно только после того, как вы восстановите и выразите ранее по­давлявшееся отвращение.

Рассмотрим это еще раз. Отвращение — это естественный барьер, которым обладает каждый здоровый организм. Это за­щита против принятия в организм того, что неперевариваемо и чуждо его природе. Однако, приложив большое усилие, роди­тели и другие значимые люди могут заставить ребенка демоби­лизовать свое отвращение — то есть напасть на собственную защиту от того, что нездорово, и вывести ее из строя. Способ­ность ребенка — экспериментально показанная множество раз — подбирать хорошо сбалансированную диету, соответствующую его нуждам, отвергается и разрушается произвольным режимом официально признанного «правильного» питания в «правиль- ных» количествах и в «правильное» время. Ребенок в конце кон­цов «приспосабливается» к этому, проглатывая то, что ему дают, почти без контакта с пищей. Поскольку естественные защиты организма разрушены, теперь уже довольно легко заставить ре­бенка проглатывать всякую неестественную и произвольную «умственную пищу», и это «сохраняет общество» для следую­щего поколения.

Здоровый органический способ еды — или, в широком смысле, способ отбора и ассимиляции из среды того, что нуж­но для поддержания и роста организма, — не может быть, к со­жалению, восстановлен за одну ночь. Полное восстановление отвращения к тому, что действительно отвратительно, останав­ливает дальнейшее интроецирование, но не гарантирует немед­ленное выталкивание того, что уже интроецировано и, фигу­рально говоря, «камнем лежит в желудке». Это требует времени и переходного периода сопровождающегося более или менее частой или хронической тошнотой.

Люди по-разному относятся к рвоте. Для одних это срав­нительно легко и приносит глубокое облегчение. Другие име­ют высокоорганизованные защиты против нее. «Я не мог мо­билизовать чувство отвращения, о котором идет речь, может быть, из-за ужасного страха перед рвотой. Я не помню про­исхождения этого страха, но могу припомнить, что малень­ким ребенком я часами боролся, чтобы не допустить рвоту. Было ли это связано с насильственным кормлением, я не знаю, но моя мать до сих пор рассказывает, что когда я был маленьким, она должна была кормить меня насильно, кусок за куском».

«Выполняя эксперимент, я действительно почувствовал

I

отвращение и позыв рвоты. Но дальше я не пошел, потому что всегда питал неприязнь к рвоте. Когда я понял, что это было бы хорошо для меня, и попробовал, усилие всегда казалось слиш­ком большим. Попытки вызвать рвоту, засовывая пальцы в рот, вызывали боль в груди, что было причиной для подавления желания закончить акт».

«Меня рвет легко. В детстве, когда у меня был не в порядке желудок, родители посылали меня в ванну, показывая, как до­биться рвоты. В результате для меня это очень естественный и чрезвычайно облегчающий процесс».

«Когда я проглатываю пищу, очень скоро после этого я чув­ствую давление в желудке или, чаще,— выше, в пищеводе. Та­кое ощущение, будто что-то застряло там и не может сдвинуть­ся ни туда, ни сюда. Такое же ощущение я испытывал в детстве, когда опаздывал в школу. В таких случаях по дороге в школу меня часто рвало».

«Еда была тем моментом в моем детстве, когда отец был строг и поступал по неписаному закону. Иногда это лишало меня ап­петита до такой степени, что я не мог проглотить ни кусочка, и я помню несколько случаев, когда мне приходилось извиняться и выходить из-за стола, потому что начиналась рвота».

Восстановление отвращения в связи с едой может вывести на поверхность многие воспоминания прошлых переживаний. «Может быть, это своего рода обобщение, но в результате экс­перимента с едой я начал размышлять о многих вещах в моей жизни. Мне часто вспоминался отец. Это очень деспотичный человек, из тех, кто старается не дал ь детям повзрослеть. Мне кажется, что разыгрывание «родителя» для него является делом жизни в гораздо большей степени, чем его профессия, и я ду­маю, что от этого он никогда не откажется. Мношми идеями, которые он втолкнул мне в глотку, меня теперь начинает «рвать». Они всплывают в моем уме, и я анализирую их с точки зрения сегодняшних социальных и моральных взглядов. Я просто по­ражаюсь тому, сколь многие вещи я считал само собой разуме­ющимися, своими собственными взглядами, хотя теперь мне совершенно очевидно, что это его взгляды. Они без всякой не­обходимости усложняют мою жизнь».

Один студент подробно описывал выявление и освобожде­ние себя от «интроецированного стыда» в связи со случайной смертью брата в детстве. Процесс выбрасывания интроекта на­чался жгучим ощущением в желудке. Это происходило вскоре после того, как он начал выполнять эксперимент на еду.

Другой студент сообщил, что жгучее ощущение в желудке возникло почти сразу же в начале этих экспериментов, но толь­ко при работе с интроектами произошло следующее:

«В связи с размышлением над тем, какие интроекты суще­ствуют во мне как посторонние тела, я вернулся к работе нал слиянием, где мы рассматривали черты, речь, одежду и пр,, и то, кому мы в этом подражаем. Я осознал, что думаю о терпи­мости. И тогда возникла фраза: «Как я ее ненавижу!» Слова «я» и «ее» были подчеркнуты — реально подчеркнуты. Я сидел со сжатыми кулаками, напряженными бицепсами, сжатыми губа­ми и зубами, нахмуренными бровями, пульсацией в висках, напряжением за ушами; все тело впечаталось в скамейку и на

валилось на опирающиеся в землю ноги (эксперимент прово­дился в парке). Одновременно — мне это показалось важным — напряжение в желудке и ранее довольно слабое жгущее ощуще­ние усилились до такой степени, что мне стало плохо. Тогда пришли слова: «1ётя Агнесса!» — и все напряжения, жжение,

зажимы и пульсации исчезли. Единственный симптом, оста-

-\*

вавшийся еще несколько минут, был кислый вкус во рту. «Тетя Агнесса» была мужеподобной, деспотичной, властной женщи­ной, которой время от времени поручали смотреть за мной, когда мне было три года. Перед тем, как начались эксперимен­ты на осознавание, сколько я себя помню, я легко засыпал и редко видел сны. Однако как раз перед экспериментом на сли­яние у меня начались ночные кошмары, повторяющиеся каж­дую ночь. Как только я избавился от этого «ненавистного инт- роекта», кошмары исчезли и с тех пор я сплю спокойно».

1. ПРОЕКЦИИ

**Эксперимент 17. *Обнаружение проекций***

Проекция — это черта, положение, отношение, чувство или фрагмент поведения, которое в действительности принадлежит вашей личности, но не ощущается вами как свое, а приписыва­ется объектам или окружающим людям и затем переживается как направляемое ими на вас, а не наоборот. Например, про­ецирующий, не осознавая, что он отвергает других, полагает, что они отвергают его; или, не осознавая, что он относится к другим сексуальным интересам, полагает, что они смотрят на него с вожделением.

Этот механизм, так же как ретрофлексия и интроекция, функционирует как прерыватель возникающего возбуждения, когда человек не может с ним справиться. По-видимому, это предполагает следующее: 1) вы осознаете природу возникшего импульса; но 2) вы прекращаете агрессивный подход к среде, необходимый для адекватного выражения, с тем резульгатом,

1. что исключаете это из внешней деятельности своего «я»; тем не менее, поскольку вы осознаете, что импульс существует, он
2. должен приходить извне — скорее всего, от человека или людей в вашем окружении; и 5) он кажется насильственно на­правленным на вас, потому что ваше «я», не понимая этого, насильственно прерывает ваш собственный направленный вов­не импульс.

Ярким примером механизма проекции может быть замк­нутая женшина, которая постоянно жалуется, что мужчины

а

пристают к ней с неподобающими предложениями.

Для функционирования проекции необходимы ретрофлек­сии и слияния, как и в интроекции; вообще, как уже было ска­зано, все невротические механизмы связаны друг с другом и зависят друг от друга. В ретрофлексиях оба компонента конф­ликта содержатся в личности, но из-за того, что они находятся в клинче, человек теряет часть среды, потому что, прежде чем

его направленный вовне импульс доходит до объекта или до других людей, он прерывает его, обращая на себя.

В проекциях человек осознает импульс и осознает объект ь среде, но не отождествляет себя со своим агрессивным подхо­дом и не проводит его, так что в результате он теряет ощущение того, что это его импульс. Вместо этого от стоит неподвижно и, сам этого не понимая, ждет решения своих проблем извне.

Эти механизмы являются невротическими, только если они неуместны и хронически повторяются. Все они могут быть по­лезными и здоровыми, если употребляются временно и в опре­деленных обстоятельствах. Ретрофлексия является нормальным здоровым поведением, если она используется для сдерживания себя из осторожности в действительно опасной ситуации. Ин- троекция скучного и несущественного материала необходимо­го школьного курса может быть здоровой, если есть шанс, сдав последний экзамен, «выплюнуть» все это и освободиться. При­мерами здоровой временной проекции могут быть планирова­ние и предвидение. В них человек «чувствует себя» в будущей ситуации — проецирует себя в среду — и затем, следуя этому практически, интегрирует себя с проекцией. Подобным образом, испытывая определенную симпатию к кому-либо, человек чув­ствует себя как бы в другом и, разрешая чужую проблему, раз­решает свою. Одаренные художественным воображением ар­тисты облегчают свои проблемы, проецируя их в свои сцени­ческие роли. Когда маленький ребенок «проецирует» игрушеч­ного медведя из кроватки на пол, это может означать, что он сам хотел бы быть там. Все эти механизмы становятся нездоро­выми, если возникает структурная фиксация на каком-либо невозможном или несуществующем объекте, потеря осознава­ния, существование изолированных слияний и следующая из этого блокировка интеграции.

Страх быть отвергнутым очень важен для всех невротиков, поэтому мы можем начать наше экспериментирование с него. Картина отвергнутости — сначала родителями, а теперь друзь­ями — в большей степени создается, обыгрывается и поддер­живается невротиком. Хотя такие утверждения могут иметь ос­нования, противоположное также верно — невротик отвергает других за то, что они не живут в соответствии с фантастичес­ким идеалом или стандартом, который он им предписывает. Поскольку он спроецировал свое отвергание на других, он мо­жет, не чувствуя никакой ответственности за ситуацию, счи­тать себя пассивным объектом всякого рода необоснованной вражды, недоброжелательства и даже мести.

*Что касается вас* — *вы чувствуете себя отвергнутым ? Кем ? Матерью, отцом. сестрой*, *братом? Таите ли вы на них зло за это ? На каких основаниях вы отвергаете их ? В чем они не отвечают вашим требованиям ?*

*Вызовите в фантазии кого-нибудь из знакомых. Любите ли вы (или не любите) этого X?Любите вы или не любите ту или иную его черту или образ его действий ? Визуализируйте его (или ее) и поговорите с ним (с ней) вслух. Скажите ему*, *что вы принимаете в нем то-то и то-то*, *не хотите больше тер­петь того-то, не выносите, когда он делает то-то, и т. д. Повторяйте этот эксперимент много раз. Говорите ли вы неестестьенно ? Неуклюже ? Смущенно ? Чувствуете ли вы то, что говорите? Не появляется ли тревожность? Вы чувству­ете себя виноватым ? Боитесь, что своей искренностью вы можете непоправимо испортить отношения ? Убедитесь в разнице между фантазией и материальной реальностью*, *что обычно проецирующий и путает.*

*Теперь решающий вопрос: не чувствуете ли вы, что это вы отвергаете на тех самых основаниях, на которых вы счита­ете себя отвергаемым ? Вам кажется, что люди смотрят па вас свысока? Если так, можете ли вы вспомнить случаи, ког­да вы смотрели свысока (или хотели бы) на других? Не отвер­гаете ли вы в себе тех самых черт, за которые, как вы дума­ете, другие отвергают вас?* . *жирный, кривозубый — что еще вы не любите в себе? Полагаете ли вы. что другие так же презирают вас за эти недостатки, как вы сами? С другой стороны, не замечаете ли вы, как вы приписываете другим вещи, нежелательные в себе ? Обманув кого-то, не го­ворите ли вы: «Он чуть было не обманул меня!» ?*

Не всегда легко различить то, что действительно наблюдает­ся, и то, что является воображаемым. Но ошибка быстро выясня­ется, когда возникает какое-нибудь ясное противоречие; проек­тивное поведение тогда сознается как безумное, галлюцинатор­ное, и вы говорите: «Не знаю, как я такое мог подумать». Но чаще всего проецирующий может найти «доказательства» того, что во­ображаемое наблюдается. Такие рационализации и оправдания всегда будут в распоряжении того, кто их ищет. В тонкостях и мню- госторонних аспектах большинства ситуаций проецирующий мо­жет (в паранойяльном убеждении) усматривать какую-либо дей­ствительно существующую деталь — может быть, какую-то незна­чительную обиду или что-нибудь вроде этого, и затем фантасти­чески ее раздувать. Так он сам наносит себе вред — или, на его языке, оказывается жертвой причинения вреда.

Незамечаемая человеком потребность отвергнуть X приве­дет к обнаружению чего-то в его собственном поведении, что, по его мнению, объясняет, но не оправдывает отвержение его X. Если бы X действовал так, как проецирующий предполагает, и действительно отвергал его, цель была бы достигнута — то есть это вело бы к их разделению, а это и есть то, чего проеци­рующий хочет, не осознавая.

Предположим, X опаздывает на назначенное свидание. Если без каких-либо иных оснований человек приходит к зак­лючению, что это знак неуважения, — это может означать, что человек сам высокомерен.

Распространенный случай параноидальной проекции в по­вседневной жизни — это ревнивый муж или ревнивая жена. Если вы склонны к ревности и постоянно подозреваете или «доказываете» неверность, посмотрите, не подавляете ли вы сами желание быть неверным тем самым образом, какой при­писываете партнеру? Примените детали своих подозрений к себе, как ключ: то есть вы бы делали это именно таким обра­зом, с такими же тайными звонками по телефону и пр.

Второй важный источник параноидальной ревности также проективен. Ревнующий партнер подавляет свои гомосексуаль­ные (или лесбиянские) импульсы и воображает, что партнер любит другого мужчину (или другую женщину), и вызывает образы их близости. Эпитеты, которые он адресует воображае­мым любовникам, — те же самые, которые он (она) обратил бы к собственным табуированным импульсам.

Во всех этих случаях степень очевидности или противоре­чивости несущественна. Ревнивому мужу или раздражительной свекрови не помогут доказательства, что они неправы; ситуа­ция повторится со столь же необоснованными доказательства­ми обвинения. Проецирующий привязывается к своей пассив-

Ч

но страдательной роли и избегает какого бы то ни было про­движения.

Исключительно важный и опасный класс проекций — это предрассудки: расовые, классовые; антисемитизм, антифеми­низм и пр. В каждом таком случае, помимо других факторов, принижаемой группе приписываются те самые черты, которые реально принадлежат самому обладателю предрассудка, но ко-

I

торые он отказывается осознавать. Ненавидя собственную «жи­вотность» и отказываясь смотреть ей в лицо (хотя часто она, в соответствующем контексте, оказывается полезным импульсом организма), обладатель предрассудка полагает и «доказывает», что презираемая раса или группа «не выше животных».

Рассмотрите собственные взгляды по этим поводам так ис­кренне, как только можете, и проверьте, не являются ли неко­торые ваши воззрения предрассудками. Полезным признаком может быть то, что определенные бросающиеся в глаза «под­тверждающие» случаи принимают в уме преувеличенное зна­чение. Эти индивидуальные случаи на самом деле непоказатель­ны для распространенных людских проблем, которые разумно могут обсуждаться только в терминах холодной статистики. Если вы заметите такие поразительные подтверждения какой- нибудь своей излюбленной идеи, посмотрите, не являетесь ли вы сами носителем той черты, о которой идет речь.

Вопреки мнению, что такая пассивно-страдательная про­ективная позиция характерна только для мазохистических и пассивно-женских типов, мы полагаем, что она типична для современного расщепленного человека. Она запечатлена в на­шем языке, в нашем отношении к миру, в наших институтах. Стремление предотвратить направленные вовне движения, ини­циативу, социальное ущемление агрессивных импульсов — эпи­демическая болезнь «самоконтроля» и «самообладания» — по­рождают язык, в котором «я» редко делает или выражает что- то; вместо этого возникает «оно». Эти ограничительные меры привели также к представлению о мире как совершенно «нейт­ральном» и «объективном», не имеющем отношения к нашим нуждам и заботам; к созданию институтов, которые берут на себя наши функции, которые можно «обвинять» в том, что они «контролируют» нас и изливают на нас враждебность, от кото­рой мы столь старательно открещиваемся в себе — как будто не сами люди наделяют институты той силой, которой они распо­лагают!

В таком мире проекций человек, вместо того чтобы гневать­ся, «подвергается» приступу ярости, с которым он не может «справиться». Он не думает, а мысль «приходит» ему в голову. Проблема «преследует» его. Его заботы «беспокоят» его — в то время как в действительности он беспокоит себя и всех, кого может.

Отчужденный от собственных импульсов, хотя и неспо­собный уничтожить чувства и действия, которые эти импуль­сы вызывают, человек делает «веши» из собственного поведе­ния. Поскольку он не переживает это как себя-в-денствии, он отрекается от ответственности за это, пытается забыть или скрыть это или проецирует это и страдает от этого как от при­ходящего извне. Он не грезит и не желает; сон «приходит к нему». Он не блистает славой; абстрактная слава становится вешью, за которую умирают. Он не прогрессирует и не хочет прогрессировать, но Прогресс — с большой буквы — стано­вится его фетишем.

Когда ранний психоанализ ввел понятие «Id» или «Оно» в качестве источника стремлений и снов, это было выражением такой властной правды: личность не ограничена узкой сферой «я» и его «разумных» самоконтролируемых маленьких мысли­шек и планов. Другие побуждения и сны — это не пустые тени, а реальные факты личности. Но после этого прозрения ортодок­сальный психоанализ не стал настаивать на следующем шаге — на освобождении и расширении «я» с его привычками, изменении его фиксированной формы, переходе от нее к системе подвиж­ных процессов, чтобы оно могло почувствовать факты id как свои собственные, использовать свои фантазии и галлюцина­ции (как делает ребенок в игре), управлять своими побуждени­ями в целях творческого приспособления.

Внимательное рассмотрение нашего привычного языка показывает пути такого освобождения и приспособления. Да­вайте обратим процесс отчуждения, самообладания и проеци­рования, обратив язык «оно». Цель состоит в том, чтобы прий­ти к пониманию своей творческой роли в своей среде и ответ­ственности за свою реальность — ответственности не в смысле вины, стыда и упрека, а в том смысле, что это вы позволяет ей оставаться неизменной или же изменяете ее.

*Рассмотрите свои словесные выражения. Переведите их, как с одного языка на другой: все предложения, в которых «оно» яв­ляется подлежащим, а «я*» — *второстепенным членом предло­жения, замените на такие, где «я» будет подлежащим. Напри­мер: «Мне вспомнилось, что мне назначили встречу» замените на «Я вспомнил, что у меня встреча». Ставьте себя в центр пред­*

*положений, которые вас касаются; например, выражение «Я должен это сделать» означает «Я хочу это сделать», или «Я не хочу этого делать и не буду, но при этом я выдумываю себе оп­равдания», или «Я удерживаюсь от делания чего-то другого». Переделайте также предложения, в которых вы действитель­но должны быть объектом, в такие, где вы переживаете что- то. Например: «Он ударил меня» в «Он ударил меня, и я испыты­ваю удар»; «Он говорит мне» в «Он что-то говорит мне, и я слу­шаю это».*

*Тщательно рассматривайте содержание этого «оно» в та­ких выражениях; переведите словесную структуру в визуальную фантазию. Например: «Мысль пришла мне в голову». Как она это сделала ? Как она шла и как вошла ? Если вы говорите: «У меня болит сердце», испытываете ли вы боль по какому-то поводу всем своим сердцем? Если вы говорите: «Уменя болит голова», не сжи­маете ли вы мускулы таким образом, что причиняете вред голове* — *или даже для того, чтобы причинить вред?*

*Вслушайтесь в язык других людей и попробуйте переводить его таким же образом. Это прояснит для вас многое в их отно­шениях. В то же время вы начнете понимать, что в жизни, как в искусстве, хотя важно и то, что говорится, еще важнее струк­тура*, *синтаксис, стиль — это выражает характер и мотива­цию.*

Вот некоторые реакции на этот эксперимент. «Вы, должно быть, думаете, что у нас интеллект детей!..»

«Последняя часть эксперимента — эго сплошное барахта­нье в семантике. Переводить фразы с «оно», с точки зрения психологии, так же конструктивно, как решать кроссворды».

«Люди говорили мне, что я слишком часто говорю «я», и когда я пишу письма, то стараюсь найти замену, чтобы не ка­заться эгоистичным».

«Мне не кажется, что мера проецирования большинства людей переходит здоровую норму. Когда я читал инструкции, у меня возникло впечатление, что авторы рассматривают весь мир так, как будто он полон параноиков. Мне кажется, что это ука­зывает на определенную проекцию со стороны авторов».

«Я был поражен, обнаружив, сколь часто я употребляю без­личную форму выражения: «Мне пришло в голову...», «Так слу­чилось, что...» и т. д., — все это кажется весьма обычным, и я широко этим пользуюсь. Когда я пытаюсь сознательно изме­нить синтаксис моей речи, то чувствую повышенное осознава­ние непосредственного окружения и моей ответственности за него. Я могу извлечь из этого большой смысл — чуть было не сказал: «В этом есть большой смысл». Я буду продолжать этот эксперимент, потому что нахожу его очень важным».

«У меня есть подруга, которую я иногда ругаю за то, что она мало времени посвящает школьным заданиям. Прямо пе­ред экзаменами она наспех зазубривает необходимое, а осталь­ное время тратит на развлечения и удовольствия. Она делает это вполне открыто и не стыдится этого. Я же сижу дома с книж­кой в руках. Как я недавно поняла, это только притворство, и лучше бы я проводила свое время так, как она!».

«Изменение «оно» на «я» прямо-таки открыло мне глаза. Когда я роняю что-то, я ловлю себя на объяснении: «Это выпа­ло у меня из рук». Если я опаздываю на поезд, потому что про- волынился, я жалуюсь: «Он уехал, не дождавшись меня». Все это одно и то же, но эти мелкие «домашние» истины так трудно принять!».

«Когда мне удается обмануть кого-нибудь, я не говорю: «Ои чуть было не обманул меня». Я говорю: «Он дурак, что не сде­лал этого первым!»

«Я отвергаю сестру за то, что она безобразно относится к отцу. Л теперь я обнаружил, что я порицаю ее за то, что она вы­ражает нечто, что я сам придерживаю. Мне действительно очень горько, что он не делает для нас больше. Он из тех, кому лишь бы прогянугь сегодняшний день».

«Недавно мне показалось, что мои отец отвергает меня, потому что в ссоре он встал на сторону брата. Выполняя экспе­римент, я рассмотрел свои собственные позиции. К моему боль­шому удивлению, я обнаружил, что на самом деле это я отверг помощь и совет, которые они оба мне предлагали».

**Эксперимент 18: *Ассимилирование проекций***

Каждому, кроме совсем маленьких детей, ясно, что в кино фигуры и картины не излучаются экраном а являются отраже­нием света, пропущенного через пленку в проекторе. Экран — просто белая поверхность, и то, что может на нем появиться, точно соответствует ленте в аппарате. Когда же человек про­ецирует часть своей личности, то проекция попадает не на бе­лую поверхность экрана, а на другого человека, на объект или ситуацию, которые уже сами до некоторой степени обладают тем, что проецируется на них. Проекция обычно осуществля­ется на «подходящий экран», например, на людей, которые об­ладают особенными чертами или позами, так что вполне оп­равданно то, что мы нагружаем их тем, чем обладаем и сами.

Абстракции, представления, теории также могут служить экранами дая проекций. Примечательный случай можно най­ти в современной психотерапевтической терминологии. Сис­тема мышечных зажимов, посредством которых невротик сдер­живает и подавляет свои спонтанные импульсы, названа (Виль­гельмом Райхом) «характерным панцирем». Это придает систе­ме статус «объективного» барьера, который каким-то образом должен быть разрушен или пробит. В действительности же это собственная агрессия человека, обращенная на самого себя. Правильная терапевтическая техника должна была бы не рас­сматривать этот «панцирь» как глухой объект, скорлупу или жесткую кору, которую нужно разбить, а понять его как невер­но направленную деятельность самого человека. В таком слу­чае он сможет сказать: «У меня болит спина и жесткий живот — то есть я напрягаю мышцы спины до боли и я прерываю непри­личные движения газа и подавляю дурные желания». Продол­жая, он скажет: «Я ненавижу секс и свои сексуальные жела­ния», и тогда можно будет работать с ложным отождествлени­ем человека с социальными табу и пытаться растворить то, что он интроецировал. Иными словами, в таких случаях мы снача­ла должны развенчать проекцию («Я страдаю от своего панци­ря»), затем ретрофлексию {«Я подавляю движения таза»), за­тем интроекцию («Я ненавижу секс»).

Наиболее важный абстрактный экран для проекций — это, разумеется, «совесть» или моральные установки. «Совесть» аб­страктна в том смысле, что ее диктат вербализуется как «обще­ство требует» или «мораль предполагает, что...», в то время как в действительности сам человек предполагает или требует во имя общества или морали\ Такая «совесть» часто, агрессивна в своих проявлениях, потому что, как любой экран, она отража­ет нам то, что мы на нее проецируем. Рассмотрите в связи с этим следующий очевидный факт: не те, кто живет «чистой» жизнью, кто непреклонно честен и соблюдает все правила, об­ладают «легкой совестью». Далеко не так! Таких людей их «со­весть» постоянно преследует и укоряет.

Требовательная ли совесть заставляет их ограничивать себя и идти по канату «правильности»? Вспомните какую-нибудь эскападу, которая вам удалась, так что вы хорошо провели вре­мя. Наверное, при этом ваша «совесть» мало вас беспокоила; но если проделка не удалась, вас поймали или вы были разоча­рованы, — вы, может быть, почувствовали себя виноватым, и ваша «совесть» начала говорить вам, что этого не следовало бы делать. Логически мы должны сказать, что собственный гнев человека, направленный на фрустрируюший объект, — гнев, который он, однако, не может не только выразить, но даже осоз­нать как таковой из-за своего отождествления (интроекции) с социальной нормой, — есть то, что проецируется в «совесть». А затем он сам страдает от ее ударов.

а

Не интроецированные нормы дают силу «совести»; они лишь составляют ядро — подходящий экран, на который че­ловек может проецировать агрессию. Эго доказывается гем фактом, что «совесть» всегда более требовательна, чем различ­ные табу, и часто выдвигает неслыханно жесткие требования. Сила «совести» — это сипа собственного реактивного гнева че­ловека.

Перфекционизм (взыскательное стремление к совершен­ству) — другой экран для проекций. Он основан на так называ­емом эго-идеале (в отличие от супер-эго или «совести»). Если «совесть» служит, как мы видели, экраном для проецирования агрессии и жестоких требований, которые человек отчуждает от себя, эго-идеал посредством проекции получает отчужден­ные любовь и восхищение. Такая любовь часто гомосексуаль­на; с другой стороны, реальный гомосексуализм часто может быть понят в анализе как более ранняя проекция первоначаль­ной любви к себе, которая, в свою очередь, была ретрофлекси­ей, вызванной наказаниями или пристыживанием.

*Чтобы растворить иррациональную «совесть», нужно сде­лать два шага. Во-первых*, *переведите фразу типа «Моя со­весть или мораль требует...» в «Я требую от себя...», то есть переведите проекцию в ретрофлексию. Во-вторых, обрати­те последнюю в обоих направлениях, то есть в «Ятребую от X» и «X (например, общество) требует от меня». Нужно от­личать действительные требования и принуждения общества как от своих личных требовании, так и от своих интроек- ции. Посмотрите, как вы ведете себя в своей <<совести»: при­дираетесь ? Ворчите ? Угрожаете ? Шантажируете ? Броса­ете горькие, обиженные взг/1яды? Бели вы сосредоточитесь на этих фантазиях, то увидите, сколь многое в вашем «мо­ральном долге» является вашей собственной скрытой атакой, что представляет собой частично интроецированные влия­ния, и какая чисть рациональна.*

Не опасайтесь того, что, растворив «совесть», вы преврати­тесь в преступника или импульсивного психопата. Когда вы дадите органической саморегуляции и своим естественным вле­чениям возможность соприкоснуться с другими людьми, вы будете поражены тем, как принципы, по которым вы должны жить, проявятся из самой вашей сущности и будут очевидно и

совершенно пригодны для жизни, в какой бы социальной си­туации вы ни находились.

Преступность в значительной степени является следстви­ем неправильной ориентации и непонимания роли человека в обществе. Как сказал Сократ, зло — это просто ошибка. Пато­логическая преступность часто связана со сверхсуровой «сове­стью». С «совестью» дело обстоит так же, как с «самоконтро­лем»: преувеличенный «самоконтроль» ведет к нервным сры­вам; преувеличенная «совесть» — к моральным срывам. Под­чинение «совести» — это отождествление с ригидными прин­ципами, которые не работают и которым всегда не хватает ми­лосердия. Органическое функционирование и самоосознава- ние означают оценку и понимание конкретной ситуации. «Со­весть» налагает обязательства и выполняет мало работы; осоз­навание функции интересно, и работа выполняется.

Когда вы перейдете ко второму шагу растворения «совес­ти», то есть к превращению своих требований к себе в требова­ния кХ, вы почувствуете значительное сопротивление и нежела­ние делать это, потому что принятие своей совести как части себя означает признание сильных диктаторских желаний и тре­бований по отношению к другим людям — желание быть их «совестью». Вы можете, конечно, превратиться в моралиста и попытаться причинить нам всем страдания; но будем надеять­ся, что вы ограничитесь фантазией, и этого будет достаточно для проработки вашего желания быть общим правителем и су­дьей, пока вы не обретете более интегрированную ориентацию и контакт с миром. Ваши взгляды на «совесть» изменятся, ког­да вы увидите, что та же нетерпимость, которая вкладывалась вами в вашу «совесть», теперь проявляется в ваших страстных желаниях.

Проецирующий направляет вовне свои нежелательные чув­ства, но не избавляется от них. Единственный способ действи­тельно избавиться от «нежелательного чувства», — это принять и выразить его и тем разрядить. Проекции так же привязаны к человеку, как подавляемый материал находится «в» нем. Про­ецирующий всемогущество связан с ним ужасом и трепетом; проецирующий агрессию — страхом. Так, предрассудок не из­бавляет человека от его «животности» просто проецированием ее в презираемую группу; он должен стать антисемитом, анти- вивисекционистом или кем-то еще и разрушать свою жизнь подобными идиосинкразиями. Различие между предрассудком и просто глупым представлением состоит в том, что в после­днем случае человек слишком ленив и не заинтересован, чтобы выяснять суть дела, и его это мало волнует. Если же вы не мо­жете позволить событиям идти своим чередом, если вам пред­ставляется надвигающаяся, преследующая вас опасность — это уже предрассудок.

В снах проецирование агрессии превращается в кошмары. Сны с проецируемой дентальной агрессией, в которых вам уг­рожают крокодилы, собаки, «вагина дентата», типичны для интроектов. Пытаясь интерпретировать сон, хотя бы для нача­ла попробуйте рассматривать все лица,/являющиеся вам во сне, и все их черты как проекции — то есть как части вашей лично­сти. В конце концов, вы — производитель сна, и все, что вы в него помещаете, должно быть в вас, только тогда оно может быть доступно для конструирования вами этого сна.

Так же, как и сны, многие «воспоминания» являются про­екциями нынешней ситуации. Это часто происходит в психо­анализе по отношению к воспоминаниям детства. Перенос (эмоциональное отношение к аналитику) объясняется как оживление событий детства; между тем достаточно простых фактов аналитической ситуации, чтобы объяснить то, что про­исходит, без обращения к прошлому вообще. Например, паци­ент, сердитый на аналитика в настоящем, не выражает свой гнев открыто, а воспроизводит воспоминание того времени, когда отец «плохо обращался с ним» таким же образом. Для ассими­лирования таких проекций совсем не нужно ходить вокруг да около, долго копаясь в прошлом, если имеющие отношение к делу события происходят у аналитика перед носом. Если паци­ент с укором говорит: «Вы скучаете», или «Вы думаете обо мне то-то и то-то», или «Вы хотите избавиться от меня», — проек­ция очевидна.

Ваша «реальность» (то, что для вас составляет реальный мир) выполняет одну из двух функций: либо это важное для вас окружение, в котором могут удовлетворяться ваши потребнос­ти, и вы знаете его как яркие, интересные фигуры на лустею- щем фоне, либо это экран для ваших проекций. В последнем случае вы будете стараться заставить проекции соответствовать наблюдениям, вы всегда будете искать доказательства, делать из мухи слона или иным образом искажать свою перспективу.

Вместо этого попробуйте сделать следующее: в течение не­которого периода говорите всему «Тат, твам аси» — Это другое есть я. И потом делайте это во всех случаях, когда вы чувствуете острую реакцию, особенно страх или пассивную беспомощность. Избегайте проекции отрицания, восхищения, агрессии. Представьте себя в шкуре агрессора, восхищающе­го, отвергающего и пр. Обращение чаще будет соответство­вать истине, чем не соответствовать.

Вот некоторые реакции на этот эксперимент. «Совет «пред­ставлять себя в шкуре агрессора и пр.» и утверждение, что это чаще всего соответствует истине, — прекрасный финал для вас. Это действительно кульминация абсурда!».

«Я полагаю, что пройдет много времени, прежде чем я смо­гу принимать ответственность за все мои проекции, потому что я весьма широко разбросал части моей личности. Но я собира­юсь продолжать помещать себя в разные «шкуры» — мои «шку­ры», — потому что, насколько я сейчас могу судить, все эти шкуры мне подходят!».

«Я попробовал выполнять «тат-твам-аси» и обнаружил, что у меня весьма суровая «совесть». Я надеюсь со временем суще­ственно укротить ее, но я вижу, что это потребует длительного времени».

«Как принятие ответственности за свое поведение не озна­чает принятие вины, так же неоправданно принимать похвалу за это. Однако пока я продолжаю мыслить в терминах морали­стики, мне кажется ободряющим и облегчающим принимать похвалу за то, что я делаю, и хвалить других за их действия. Я все больше и больше замечаю, что когда я или кто-то, кого я знаю, переживает поражение, это всегда, по крайней мере от­части, «внутренняя работа»».

«Я «растворил» некоторую часть иррациональной «совес­ти», которая была у меня сколько я себя помню. Я всегда пола­гал, что должен завершать любое дело, которое начал и, более того, я должен завершать его в определенное время (например, в течение дня). Раньше в некоторых особых случаях я утверж­дал, что «моя «совесть» требует, чтобы я кончил это сегодня». Потом я распространил это до « «совесть» требует, чтобы я закончил дело сегодня, хотя позже у меня будет много времени для этого». Глупость такого утверждения стала совершенно яс­ной, когда я довел его до: «Общество требует от меня, чтобы я закончил дело сегодня», — потому что очевидно, что общество ничего такого не требует. Без веских эмоциональных фейервер­ков это произвело радикальный переворот в моем отношении к работе. Когда я теперь начинаю работу, в этом нет мелодрама­тизма (чувства, что «кости брошены и нет возврата»), вместо этого я понимаю, что у меня много времени, и если что-то бо­лее важное появится прежде, чем я закончу эту работу, я могу отдать ему преимущество, и мир не погибнет. Когда я огляды­ваюсь на то, как я действовал, то удивляюсь: «До чего может дойти глупость!»

«Вы, может быть, диагностируете это, назвав каким-нибудь забавным словом, но я все равно выплесну это вам. В своих попытках создать атмосферу «разрешения» вы слишком пере­гнули палку. С непреднамеренностью, которая не может быть непреднамеренной, вы учите нас мастурбации, рвоте и распра­ве с подушками. Вы совершенно моралистичны, хотя и нео­бычным образом. Вы стараетесь заставить нас интроецировать ваши взгляды, заменив ими те, которые у нас есть. Ложитесь ли вы спать с удовлетворением от того, что в эту самую минуту множество людей выворачивает для вас свои внутренности в рвоте?».

«Сначала я никак не мог понять, что это такое — влезть в шкуру других людей, которые кажутся такими непохожими на меня. Я не осознавал проецирования, и из всего этого ничего не вышло. Тогда я подумал, что, может быть, мне удастся под­смотреть проецирование у других. И — вот это да! Что за от­крытие! Я испытал то, что много раньше вы называли «ага-фе- номеном». Меня это стукнуло между глаз, когда я был на со­брании комитета, отбиравшего кандидатов в клуб, к которому я принадлежу. Когда называли чье-то имя и кто-то хотел дать

ему отвод, он должен был приводить основания. То, что чело­век говорил о кандидате, объясняя, почему он не хочет видеть его в клубе, было перечислением его собственных недостатков! Увидев, как это происходит, я без сомнения уловил, что такое влезть в чужую шкуру и посмотреть, подходит ли она мне. Гру­стно сказать: Подходит!».

Ф. ПЕРЛЗ, П. ГУДМЕН, Р. ХЕФФЕРЛИН

Практикум по гештальт-терапии. — Пер. с англ. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. - 240 с.

«Практикум по гештальт-терапии» справедливо относят к чис­лу классических работ по теории и практике гештальт-терапии — одному из ведущих направлений мировой психотерапии. Эта книга развивает теорию метода и предлагает десятки упражне­ний-экспериментов, помогающих читателю заново открыть са­мого себя, осознать свои истинные устремления и потребности и научиться эффективно и с удовольствием проживать собствен­ную жизнь.

Книга предназначена для психологов, психотерапевтов, а так­же для всех интересующихся психологией.

ISBN 5-89939-025-5

Фредерик С. Перлз — доктор медицины, родился в Берлине в 1893 году. Он всемирно известен как основа­тель гештальт-терапии, которая является одним из наи­более эффективных методов психотерапии. В течение многих лет Ф. Перлз проводил семинары и профессио­нальные групповые занятия по гештальт-терапии. В пос­ледние годы жизни занимался разработкой принципов гештальта в системе образования.

“Практикум по гештальт-терапии” справедливо отно­сят к числу классических работ по теории и практике геш­тальт-терапии — одному из ведущих направлений миро­вой психотерапии. Эта книга развивает теорию метода и предлагает десятки упражнений-экспериментов, помога­ющих читателю заново открыть самого себя, осознать свои истинные устремления и потребности и научиться эффективно и с удовольствием проживать собственную жизнь.

Книга предназначена для психологов, психотерапев­тов, а также для всех интересующихся психологией.

ISBN 5-89939-025-5

9

785899 390258

Институт Психотерапии ЕЗ 123060 Москва-60, а/я 67 \* (095)492-6633,497-1116 ®/факс: (095) 474-2541



**ПРЯКТИКЫМ**



**РАЗВИТИЕ ОБЩЕЙ МОТОРИКИ И КООРДИНАЦИИ ДВИЖЕНИЙ**

**по**

**КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ, ТРУДНОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ И** ХАРАКТЕРА

**РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ, ВООБРАЖЕНИЯ, ПАМЯТИ**

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ, ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ**

**РЕЛАКСАЦИОННЫЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ**

Истратова О.Н.

Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О. Н. Истратова. — Ростов н/Д : Феникс, 2007. — 349, [1] с. — (Психологический практикум). 18ВЫ 978-5-222­11691-3

Настоящее издание представляет собой практическое пособие по психокоррекционной и развивающей работе с детьми и подростками. В нем уделяется внимание вопросам орга­низации коррекционной работы, представлены разнообразные тренинговые упражнения и иг­ры, подобранные в соответствии с задачами и проблемами развития в каждом возрасте. Они направлены на решение проблем познавательного, психомоторного, социального, личностно­го развития детей.

Предлагаемые рекомендации и игры помогут родителям и педагогам оптимизировать свое общение с детьми, а психологу — организовать полезные и увлекательные занятия с ребята­ми, нуждающимися в психологической поддержке;

Книга может быть полезна практическим психологам, педагогам, преподавателям и студен­там психологических факультетов, а также любящим родителям, заинтересованным в полно­ценном развитии своего ребенка.

ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемая читателю книга представляет собой пособие по организации коррекционно - развивающей работы с детьми и подростками. Рост неблагополучия в развитии современных детей порождает множество вопросов у их родителей, педагогов, которые все чаще и чаще обращаются за помощью к психологу.

Первая глава «Специфика психокоррекционной работы с детьми и подростками» посвяще­на вопросам организации психокоррекционной работы с детьми и подростками на основе возрастно-психологического подхода в консультировании. В главе отражены принципы кор­рекционной работы с детьми и подростками, даются рекомендации по формированию дет­ской коррекционной группы и режиму ее работы, приведено описание этапов групповой рабо­ты с детьми, которое отражает логику построения психокоррекционной программы, обсужда­ется вопрос критериев эффективности программы и проведенной психокоррекционной рабо- ты. Также здесь приведены основания для проведения индивидуальной и групповой форм психокоррекционной работы с детьми и подростками в соответствии с применяемым методом коррекции.

Материал второй главы «Психологический практикум» организован в соответствии с воз­растными особенностями детей четырех возрастных групп: малышей раннего возраста (1-3 года), детей дошкольного (3-6(7) лет), младшего школьного (6(7)-10 лет) возрастов и подрост­ков (11—16 лет). В начале каждого параграфа, соответствующего определенному возрасту, дается краткий анализ возрастных особенностей ребенка. Это поможет, на наш взгляд, сори­ентироваться психологу (особенно начинающему свою практику) и педагогу в планировании коррекционной, профилактической или обще-развивающей работы с детьми.

Анализ возрастных особенностей, а также типичных трудностей развития ребенка в каж­дом возрастном периоде позволил выделить основные типы проблем и, соответственно, на­правления коррекционно-развивающей работы психолога с детьми разных возрастов. По этому принципу и систематизированы предлагаемые игры и упражнения. Они направлены на решение проблем познавательного, психомоторного, социального, личностного развития де­тей и т. д.

Предлагаемые рекомендации и игры помогут родителям и педагогам оптимизировать свое общение с детьми, а психологу — организовать полезные и увлекательные занятия с ребята­ми, нуждающимися в психологической поддержке.

Книга может быть полезна практическим психологам, педагогам, преподавателям и студен­там психологических факультетов, а также любящим родителям, заинтересованным в полно­ценном развитии своего ребенка.

***глава 1***. Специфика психокоррекционной  
работы с детьми и подростками

1. Цели, задачи и принципы психокоррекционной работы с детьми и подростками

Психокоррекционная работа с детьми и подростками имеет свою специфику по сравнению с таковой у взрослых. Вообще, обсуждая возможности коррекционной и развивающей работы с детьми, многие психологи, как у нас в стране, так и за рубежом, отмечают больший опти­мизм по отношению к решению детских проблем. Эти проблемы имеют подчас менее дли­тельную историю развития в силу относительно малого количества прожитых лет; к тому же развивающийся организм, личность ребенка имеют массу компенсаторных, адаптивных воз­можностей, что позволяет психологу, педагогу более гибко подходить к вопросам исправле­ния искажений развития: учет возрастных особенностей детей позволяет выявлять трудности на ранних этапах их становления или даже предупреждать их появление, проводя профилак­тическую работу. Вот почему в коррекционной работе, по нашему мнению, необходимо руко­водствоваться принципами возрастно-психологического подхода.

Термин «коррекция психического развития» как «совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление недостатков в развитии ребенка»[[5]](#footnote-5) впервые был употреблен в дефектологии, а затем был перенесен в область нормального развития. Здесь коррекция рассматривается как «создание оптимальных возможностей и условий для психического раз­вития в пределах нормы»[[6]](#footnote-6). Большой вклад в разработку принципов организации коррекцион­ной работы с детьми внес Л. С. Выготский. Именно он указывал на первостепенную роль профилактических мер, направленных на предупреждение развития вторичных дефектов. Та­ким образом, основными направлениями коррекции психического развития являются:

* коррекция отклонений в психическом развитии;
* профилактика негативных тенденций личностного и интеллектуального развития.

Основываясь на положении Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, можно выде­лить еще один уровень коррекционной работы с детьми — обще-развивающая работа.

Итак, основная цель коррекционной работы в пространстве нормального детства — спо­собствовать полноценному психическому и личностному развитию ребенка.

Основываясь на положениях отечественной психологии о структуре и динамике возраста и понимании процесса психического развития ребенка как активного деятельностного процесса, реализуемого в сотрудничестве со взрослым в форме усвоения общественно-исторического опыта путем интериоризации, следует выделить три основных направления в области поста­новки коррекционных целей: 1) оптимизация социальной ситуации развития; 2) развитие ви­дов деятельности ребенка; 3) формирование возрастно-психологических новообразований[[7]](#footnote-7) [[8]](#footnote-8).

Принципы построения коррекционных программ  
работы с детьми и подростками:

* принцип «нормативности» развития на основе учета возрастно-психологических и ин­дивидуальных особенностей ребенка;
* принцип «коррекции сверху вниз» посредством создания зоны ближайшего развития ребенка;
* принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;
* принцип единства диагностики и коррекции;
* принцип приоритетности коррекции каузального типа, направленной на устранение или нивелирование самих причин, порождающих эти негативные явления в развитии ребенка;
* деятелыюстный принцип;
* принцип комплексности методов психологического воздействия;
* принцип активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка к участию в коррекционной работе.

1. Методы коррекционной работы с детьми и подростками

Сегодня существует множество различных психокоррекционных упражнений, используе­мых в групповой работе с детьми и подростками, однако все они являются конкретным во­площением какого-либо метода из следующих направлений: игротерапии, арттерапии (изо­бразительная, сказко-, музыко-и т. д.), поведенческой терапии (различного вида тренинги, психогимнастика), социальной терапии.

* 1. Игротерапия

Игротерапия — наиболее популярный метод, используемый в работе с детьми, так как ближе всего отвечает задачам развития.

Известный отечественный психолог О. А. Карабанова в качестве основных психологиче­ских механизмов коррекционного воздействия игры выделяет4:

* моделирование системы социальных отношений в наглядно-действенной форме в осо- бых игровых условиях, исследование их ребенком и его ориентировка в этих отношениях;
* изменение позиции ребенка в направлении преодоления познавательного и личностно­го эгоцентризма и последовательной децентрации, благодаря чему происходит осознание собственного Я в игре и возрастает мера социальной компетентности и способности к разре- шению проблемных ситуаций;
* формирование наряду с игровыми отношениями реальных отношений, т. е. равноправ­ных партнерских отношений сотрудничества и кооперации между ребенком и сверстниками, обеспечивающих возможность позитивного личностного развития;
* организацию поэтапной отработки в игре новых, более адекватных способов ориенти­ровки ребенка в проблемных ситуациях, их интериоризация и усвоение; [[9]](#footnote-9) подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли, и правил, регули­рующих поведение в игровой комнате.
  1. Арттерапия

«Основная цель арттерапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способностей самовыражения и самопознания. Расширение возможностей самовыражения и самопознания в искусстве, по сравнению, например, с игрой, связано с продуктивным харак­тером искусства — созданием эстетических продуктов, объективирующих в себе чувства, пе­реживания и способности ребенка, облегчающих процесс коммуникации с окружающими людьми»5.

Различают следующие виды арттерапии в зависимости от характера творческой деятель - ности и ее продукта: рисуночная терапия, основанная на изобразительном искусстве, библио­терапия как литературное сочинение и творческое прочтение литературных произведений, драматерапия, музыкотерапия и др.

Различают директивную арттерапию, где задача перед ребенком ставится прямо: задается тема рисунка, производится руководство поиском лучшей формы выражения, оказывается помощь в рисовании. Такая форма арттерапии применяется в случаях страхов, фобий, тре­вожности. В недирективной арттерапии ребенку предоставляется свобода как в выборе самой темы, так и в выборе формы ее выражения. Психолог эмоционально поддерживает ребенка, при необходимости технически ему помогает. Эта форма арттерапии применяется в случаях низкой самооценки, негативного искаженного образа.

В дошкольном и младшем школьном возрасте наиболее часто используется рисуночная терапия, сказкотерапия и музыкальная терапия. Рисование ребенка прямо и непосредственно связано с игрой, вплетено в игру, являясь развитием сюжета и продолжением самой игры. Однако здесь есть и своя специфика.

В сравнении с другими психокоррекдионными методами, например широко распространен­ной в работе с детьми игротерапией, арттерапия имеет свои преимущества при тяжелых эмоциональных нарушениях, при низком уровне развития у ребенка игровой деятельности, несформированности коммуникативной компетентности.

В результате применения арттерапевтичееких методов в коррекционной работе с детьми можно обеспечить эффективное эмоциональное отреагиро-вание, придать ему даже в случа­ях агрессивных проявлений социально приемлемые допустимые формы; облегчить процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабо ориентированных на сверстников де­тей; развивать произвольность и способность к саморегуляции, осознанию ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний. Арттерапия существенно повышает лич­ностную ценность, содействует

1. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков/ Г. В. Вурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. — М.: «Академия», 2002.

формированию позитивной Я-концепции и повышению уверенности в себе за счет социально­го признания ценности продукта, созданного ребенком.

* 1. Тренинг

Метод поведенческого тренинга направлен на обучение ребенка адекватным формам по­ведения в проблемных ситуациях, на повышение уровня «исполнительской компетентности» в отношении определенных ситуаций взаимодействия и общения с социальным окружением, предметным миром. Сторонники поведенческого тренинга как метода групповой работы с детьми исходят из предположения о том, что причиной значительной доли трудностей ребен­ка является отсутствие у него соответствующих навыков6.

Элементы метода поведенческого тренинга находят широкое применение в коррекционной работе с детьми и их родителями в организации научению новому, более эффективному по сравнению со старым, поведению; в приеме последовательного перехода от игровых ситуа­ций к условным и реальным жизненным ситуациям в ходе тренинга поведения и, наконец, в приеме «домашних заданий», используемом в основном при работе с родителями.

В отличие от методов модификации поведения метод тренинга личностного роста направ- лен, соответственно, на сферу личностного развития, причем, как отмечает автор подобного тренинга для подростков А. Г. Лидере, предметом воздействия здесь выступают не столько индивидуально-личностные проблемы детей, сколько нормативно-возрастные проблемы и задачи их развития. Таким образом, тренинг личностного роста может рассматриваться как форма не только коррекционной, но и обще-развивающей и профилактической работы.

Л. Анн7 определяет социально-психологический тренинг с детьми (подростками) как «фор­му специально организованного обучения для самосовершенствования личности, в ходе ко­торого решаются следующие задачи:

* овладение социально-психологическими знаниями;
* развитие способности познания себя и других людей;
* формирование положительной Я-концепции».

Познание подростком себя происходит в ходе групповой работы через соотнесение себя с другими, через восприятие себя другими (посредством обратной связи), через результаты собственной деятельности, через восприятие своего внешнего облика и внутренних пережи- ваний.

При организации тренинговой работы с детьми психологу необходимо побуждать их к про - явлению отношений, установок поведения, эмоциональных реакций, к обсуждению, разбору предложенных тем. Эффективность проводимой работы зависит также от создания в группе условий для полного раскрытия детьми своих проблем и эмоций в атмосфере взаимного при - нятия, безопасности, поддержки и защиты. Необходимым условием организации тренингаяв- ляется разработка и поддержание в группе определенных норм, проявление гибкости в выбо­ре директивных и недирективных техник воздействия.

1. Осипова А. А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: ТЦ. Сфера, 2002.
2. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. — СПб.: Питер, 2094.
   1. Психогимнастика

Психогимнастика относится к невербальным методам групповой психотерапии, в основе которой лежит использование двигательной экспрессии. Это курс специальных занятий (этю­дов, упражнений, игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ре­бенка. (его познавательной и эмоционально-личностной сферы). Психогимнастика примыкает к психолого-педагогическим и психотерапевтическим методикам, общей задачей которых яв­ляется сохранение и предупреждение эмоциональных расстройств у детей. В ходе занятий дети изучают различные эмоции, обучаются азбуке выражения эмоций — выразительным движениям. Основная цель здесь — преодоление барьеров в общении, развитие лучшего по­нимания себя и других, снятие психического напряжения, создание возможностей для само­выражения.

Во время занятий психогимнастикой в основном используется бессловесный материал, хо­тя вербальное выражение детьми своих чувств поощряется ведущим8.

* 1. Метод социальной терапии.

Статусная психотерапия9

Метод социальной терапии — это метод психологического воздействия, основанный на ис­пользовании социального принятия, признания, социального одобрения и положительной оценки ребенка значимым социальным окружением — как взрослыми, так и сверстниками. Метод социальной терапии обеспечивает, во-первых, удовлетворение потребности личности в социальном признании и, во-вторых, формирование адекватных способов социального вза­имодействия у детей с низким уровнем коммуникативной компетентности.

Метод статусной, психотерапии основан на возрастных перемещениях ребенка, позво­ляющих регулировать статус ребенка в группе и направленно регулировать относительную успешность его деятельности. Например, относительное повышение успешности непопуляр­ного, «изолированного», «пренебрегаемого» ребенка путем перевода его в группу более младших детей, понижение статуса относительной успешности путем перевода в группу бо­лее старших детей может быть рекомендован для коррекции личностного развития детей- «звезд» с эгоистической направленностью, авторитарными тенденциями и проявлениями агрессивности в поведении.

При реализации методов социальной и статусной психотерапии необходимо соблюдать следующие правила:

* Их применение возможно только тогда, когда другие методы оказались неэффектив­ными или в случаях, когда требуется экстренное психологическое вмешательство.
* Необходимо тщательно выяснить причины трудностей ребенка.
* Обязательное согласование вопроса о возрастных перемещениях ребенка с админи- страцией детского учреждения, педагогами и родителями.

1. Чистякова М. И. Психогимнастика/Под ред. М. И. Буянова. — 2-е изд. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
2. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков/ Г. В. Вурменская, Е. И. Захаро­ва, О. А.."Карабанова идр.—М.: «Академия»; 2002.

* Обоснование возрастных перемещений для самого (ребенка: перевод в младшую группу может стать \для ребенка дополнительной психотравмой, поэтому необходимо объяс­нить ему его так называемый новый статус — «помощник взрослого».

1. Показания к применениюиндивидуальной игрупповойформ психокоррекционной работы с детьми и подростками

Цель групповой психокоррекционной работы состоит в восстановлении психического един - ства личности посредством нормализации ее межличностных отношений[[10]](#footnote-10).

О. А. Карабанова[[11]](#footnote-11) указывает на ряд индикаторов неблагополучия развития, наличие кото­рых позволяет положительно решить вопрос о целесообразности коррекционного воздей­ствия. К этим индикаторам относятся:

* нарушение коммуникации в системе отношений «ребенок—взрослый» и «ребенок— сверстники», утрата взаимопонимания, дезинтеграция сложившихся ранее форм общения;
* низкий уровень социальных достижений, значительно расходящийся' с потенциальным

уровнем развития ребенка;

* поведение, отклоняющееся от социальных норм и требований;
* переживание ребенком состояния эмоционального неблагополучия, эмоциональный стресс и депрессия;
* наличие экстремальных, кризисных жизненных ситуаций;
* аномальные кризисы развития, которые в отличие от нормативных возрастных кризи- сов не связаны с завершением цикла развития, не ограничены во времени и носят исключи - тельно разрушительный характер, не создавая условий и не содействуя формированию пси - хологических новообразований, знаменующих переход к новому возрастному циклу.

В данном контексте групповая работа особенно показана при характерологических нару- шениях, обусловливающих проблемы в межличностных отношениях. К данным нарушениям относятся: неадекватный уровень притязаний, эгоцентризм, неустойчивость самооценки, из­лишняя застенчивость, скованность и неуверенность в общении, тревожно-мнительные черты характера, фобические реакции и т. д.

Групповая форма психокоррекционной работы находит широкое применение в решении самых различных трудностей психического развития ребенка, а также при профилактической и общеразвивающей работе. Однако особая специфика каждого метода определяет и спектр проблем, решение которых данным методом наиболее оптимально. 10 11 грызение ногтей и пр.), отказ от пищи, трудности кормления, воровство (в тех случаях, когда совершается только дома);

* трудности эмоционального развития — неадекватная или неполная ориентировка ре­бенка в эмоциональных состояниях и чувствах как самого себя, так и другого человека; труд­ности обозначения чувств и переживаний в речи и трудности осознания эмоциональных со - стояний; неспособность к эмпатии при наличии потребности в общении с другим человеком, несформированность социальных эмоций;
* трудности личностного развития — трудности формирования Я-концепции, неадекват­ные представления о своих качествах, способностях и возможностях, неадекватная само­оценка, неуверенность в себе, неадекватная полоролевая идентификация (как правило, у мальчиков);
* фобические реакции — страх определенных объектов, действий и событий, реакция их избегания, высокая ситуативная и личностная тревожность. Отметим, что при наличии фобий и страхов индивидуальная игротерапия часто оказывается неэффективной. Это связано с тем, что индивидуальная игротерапия предоставляет ребенку возможность избегания «опас­ных» объектов и событий благодаря свободе выбора сюжета игры и его развития, неограни­ченному выбору игрушек, игровых предметов и игровых действий. По сравнению с групповой формой индивидуальная игротерапия лишает ребенка возможности наблюдать модель «бес­страшного» поведения сверстников в отношении объектов и событий, вызывающих страх и тревогу»

Арттерапия:

* трудности эмоционального развития, актуальный и посттравматический стресс, депрес­сивные и субдепрессивные состояния, снижение эмоционального тонуса, высокая эмоцио­нальная лабильность, дисфория, импульсивность эмоциональных реакций;
* эмоциональная депривация детей, переживание ребенком эмоционального отвержения и чувства одиночества;
* повышенная тревожность, страхи, фобические реакции;
* наличие конфликтных межличностных отношений в семье, со сверстниками, с воспита­телями, педагогами, неудовлетворенность внутрисемейной ситуацией и типом семейного воспитания (чрезмерная или недостаточная опека, жестокое обращение, чрезмерные требо­вания и т. д.). ревность к братьям и сестрам, низкая коммуникативная компетентность;
* дисгармоничная Я-концепция, низкая, искаженная, неадекватно завышенная, амбива­лентная самооценка, низкая степень самопринятия.

Тренинг:

* «исполнительская некомпетентность», то есть отсутствие навыков адекватного пове­дения в отношении определенных ситуаций общения с социальным окружением и предмет - ным миром (девиантность, нарушения поведения и коммуникации);
* трудности личностного развития (дисгармоничная Я-концепция, неадекватная само­оценка и др;)

Социальная терапия:

* отклонения в личностном развитии ребенка, обусловленные депривацией потребно­сти в социальном признании;
* низкий уровень коммуникативной компетентности.

Многие проблемы (эмоциональные, поведенческие) успешно прорабатываются нескольки- ми методами, поэтому психологи-практики применяют часто комбинированный подход при составлении программы групповой психокоррекционной работы.

Проведение групповой психокоррекционной работы затруднительно при негативном отно- шении к данному виду работы ребенка (подростка) или его родителей, в случаях явного асо­циального поведения ребенка (подростка), проявляющегося в немотивированной физической и вербальной агрессии, жестокости, воровстве. Противопоказано помещать в группу ребенка, находящегося в актуальном стрессовом состоянии — депрессии, посттравматическом стрес­се, фрустрации, эмоциональном шоке, связанных с потерей близких, катастрофой, тяжелой травмой, насильственными действиями и др. Во всех этих случаях ребенок проходит сначала курс индивидуальной психокоррекционной работы, а затем принимается решение о переходе к работе в группе в зависимости от содержания и характера трудностей развития, динамики состояния ребенка в процессе индивидуальных замятий.

1. Рекомендации по формированию детской психокоррекционной группы

При формировании группы психолог руководствуетсяследующими критериями:

* размер группы;
* композиция (состав участников) группы;
* тип группы (открытая/закрытая).

Размер группы зависит от степени тяжести и характера проблем развития участников груп­пы,, уровня сформированное™ тех навыков, которые требуются для работы в группе тем или иным методом (например, уровень развития игровой деятельности и игровой мотивации — в игротерапии, уровень развития изобразительной деятельности и символической функции — в рисуночной терапии). Количество детей в группе также зависит от их возраста: чем младше дети, тем меньше размер группы. В работе с детьми дошкольного-младшего школьного воз­раста рекомендуемый размер группы — 3-7 (до 9) человек. Психологи, работающие с под­ростками, определяют размер группы в 10-1-6 человек (до 25-30 — тренинг, личностного рос­та А. Г. Лидерса).

Композиция группы также определяется проблемами участников и целями коррекции. Су­ществуют разные мнения относительно подбора детей в группу. Согласно одному из них, в группу должны включаться дети со сходными трудностями и проблемами развития. В таком случае коррекция осуществляется более прицельно за счет подбора специализированных упражнений. Особенно распространен данный подход в работе со страхами и тревожностью у детей. Другая точка зрения — подбор детей по принципу дополнения, с разными проблемами, в результате чего ребенок имеет возможность наблюдать модели поведения сверстников, подражать социально приемлемым формам поведения.

Психологи рекомендуют комплектовать группы из детей одного возраста (+ 1-2 года, но не более) или этапа возрастного развития. Это связано с уровнем значимости тех или иных про­блем в определенном возрастном периоде, различиями в актуальных потребностях, ценност­ных ориентациях, интересах. Половой состав может быть как гомогенный, так и гетероген­ный12.

Не рекомендуется включать в группу детей, общающихся за пределами группы, так как в таком случае дети могут продолжать- реализовывать те неадекватные формы взаимодейст­вия, которые и могли стать источником возникших трудностей. Эта рекомендация касается и дружеских диад, подгрупп, так как сложившиеся ролевые отношения могут тормозить разви­тие новых навыков и форм взаимодействия у детей.

Группы могут быть «открытые» и «закрытые». «Открытые» группы могут принять новых членов практически на любом этапе работы. «Закрытые» группы формируются до начала за­нятий, и в дальнейшем их состав не изменяется даже при условии количественного сокраще­ния состава группы13. В зависимости от целей коррекции принимается решение о типе труп - пы. В работе с явными нарушениями

1. Фурманов И. А., Аладьин А. А., Фурманова Н. В. Психологическая работа с детьми, лишенными родительской опеки. Книга для психологов. — Минск, 1998.
2. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков/ Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. — М.: «Академия», 2002.

поведения, личностного развития предпочтение отдается закрытому типу группы, так как по­явление новых участников может нарушить уже развивающуюся динамику эмоциональных и социальных отношений, что, с другой стороны, приводит к трудностям адаптации к группе но­вого участника. «Открытые» группы характеры для коррекционно-развивающей работы, на­пример в «Тренинге личностного роста для подростков» А. Г. Лидерса. Он обосновывает это следующим образом: «Он (тренинг) принципиально открыт как для психологов, так и для ро­дителей, подростков и учителей, потому что, во-первых, абсолютно экологически чист и эко­логически валиден, а во-вторых, не исключает, а как раз предполагает зрителей вокруг рабо­тающей группы. Зрители (а большинство из них обычно взрослые и психологи) — это глаза и дополнительные чувства и переживания для группы, это чуткий барометр настроения, это, в конце концов, источник дополнительного материала для упражнений группы и благодатный зритель для того действа, которое развертывается во время тренинга...

Тренинг личностного роста с подростками — это, по сути дела, один из каналов трансляции натуральной подростковой субкультуры »14.

Специфика работы с подростками с нарушениями поведения предполагает использование «мягкого» полузакрытого режима. Его особенность состоит в том, что несмотря на жесткие временные ограничения (фиксированное время начала и конца работы) к работе в группе до­пускаются все опоздавшие. Хотя здесь возможны некоторые методические уловки, а именно введение регламента опоздания (скажем, не более 15-ти минут) или санкций-наказаний за, опоздание. Вместе с тем, во время работы группы никто из участников не имеет права ее по­кинуть15.

1. Возрастно-психологический подход в консультирование детей и подростков/ Г. В. Бурменская, Е. И, Захарова, О. А. Карабанова и др. т- М.: «Академия», 2002.
2. Фурманов И. А., Аладьин А. А., Фурманова Н. В. Психологическая работа с детьми, лишенными родительской опеки. Книга для психологов. — Минск, 1998.
3. Организация групповой работы **с** детьми и подростками

Режим работы группы определяется возрастом ее участников, степенью трудностей (про­изводится собственно коррекция или профилактически-развивающая работа).

В работе с дошкольниками групповое занятие не должно превышать по продолжительно - сти 45-60 минут, с детьми младшего школьного возраста — 60 минут (7-9 лет) и 90 минут (9­11 лет), с подростками — 90 минут[[12]](#footnote-12).

Периодичность занятий составляет, как правило, 2-3 раза в неделю. А. Г. Лидере отмечает, что занятия, проводимые реже одного раза в неделю, теряют свою эффективность.

Реализация программы групповой работы с детьми и подростками, как и любая тщательно спланированная и организованная деятельность, проходит определенные этапы.

Этап планирования. Собственно коррекционную работу предваряет диагностическая. Предварительная психологическая диагностика и специальный подбор детей в группу необ- ходимы по ряду причин. Во-первых, существует ряд детских проблем, для решения которых групповая работа малоэффективна и даже нежелательна на первых порах. Поэтому с детьми крайне агрессивными, эгоцентричными, конкурирующими со своими братьями и -сестрами или же с детьми, переживающими сильный стресс, кризис, лучше работать индивидуально и лишь после того, как большая часть проблем решена, можно включать их в групповую работу. Напротив, для детей замкнутых, малообщительных, пассивных, не владеющих элементар­ными навыками общения, или же для детей с нарушениями поведения, контролируемой аг­рессией, сверхзависимых, с заниженной самооценкой, страдающих страхами и фобиями, проведение пробной формы групповой работы полезно и дает хорошие результаты. Во-вто­рых, проведение предварительной диагностики необходимо для подбора оптимального со­става группы, где дети сочетались бы по принципу дополнения (т. е. с противоположными синдромами), что обеспечивает более успешную идентификацию с альтернативным образ­цом поведения. Кроме того, предварительная диагностика позволяет выявить круг проблем у детей, участвующих в группе, и подобрать максимально «эффективные» упражнения и иг­ры[[13]](#footnote-13).

На этапе планирования производится разработка психокоррекционной программы, опре­деляется форма работы, осуществляется подбор методик и техник. Организационный этап. На этом этапе производится подбор детей в группу и информирование родителей и педаго- гов о предстоящей работе. Этап реализации коррекционной программы. Этапы реализации групповой работы с детьми тесно зависят от методов, применяемых психологом. Так, в игро­вой психотерапии О. А. Карабанова выделяет четыре этапа, наиболее емко отражающих ло­гику решения задач коррекции[[14]](#footnote-14):

Отдельные занятия этапов представляют реализацию отдельных методов коррекционной работы, которые, в свою очередь, имеют определенную структуру. Так, например, в арттера- пии выделяют следующие этапы[[15]](#footnote-15):

* ориентировочный — исследование обстановки и правил поведения на занятии, изуче­ние возможностей изобразительных материалов, а также лимитов и ограничений в их исполь- зовании;
* выбор темы рисования — происходит эмоциональное включение ребенка в процесс ри- сования;
* поиск адекватной формы выражения — переход от первого, пока примитивного и упро­щенного, выражения темы к поисково-исследовательской активности, возникает увлечен­ность самим поиском формы и активное экспериментирование!
* развитие формы осуществляется в направлении все более полного и глубокого само­выражения, конкретизации проблемы и возможностей ее преодоления и, наконец, разреше­ния конфликтной травмирующей ситуации в символической форме.

Тренинг имеет также свою структуру:

1. ориентировочный этап, в ходе которого происходит эмоциональное объединение участников группы;
2. развивающий этап, в ходе которого решаются основные задачи тренинга;
3. закрепляющий этап, целью которого, как правило, является повышение самопринятия для укрепления самооценки и актуализации личностных ресурсов.

Само тренинговое занятие традиционно включает в себя следующие элементы: ритуал приветствия, разминку, основное содержание, рефлексию по поводу данного занятия, ритуал прощания[[16]](#footnote-16).

На завершающем и обобщающем этапе происходит оценка эффективности проведенной работы, составляются психолого-педагогические рекомендации для родителей по воспита- нию и обучению детей, обсуждение итогов проведенной работы с родителями и педагогами.

1. Оценки эффективности проведенной психокоррекционной работы

Оценка эффективности проведенной работы с детьми может быть разной, в зависимости от того, кто производит эту оценку: ребенок, то есть непосредственно тот, на кого была на­правлена работа; родитель или другое заинтересованное лицо (родственники, педагоги, ад­министрация детского учреждения), кто обратился с запросом о помощи к психологу; сам пси­холог.

С точки зрения ребенка работа будет успешной и эффективной, если он во время занятий получит эмоциональное удовлетворение и в целом, как в ходе работы, так и

* на уровне общеразвивающего долгосрочного эффекта коррекционной программы как повышение жизнестойкости ребенка, повышение его устойчивости к воздействию факторов риска в развитии;
* на уровне разрешения реальных трудностей развития;
* на уровне постановки целей и задач коррекционной программы.

Таким образом, программа может не претендовать на полное разрешение трудностей в развитии и вообще иметь профилактический или общеразвивающий характер.

Оценка результативности произведенного воздействия осуществляется психологом, как правило, повторной диагностикой тех сторон психики и личности детей, которые явились предметом коррекции. Для оценки устойчивости полученного эффекта необходимо произве­сти ретестирование. [[17]](#footnote-17)

ГЛАВА 2. Психологический практикум  
**I. *Ранний возраст (1-3 года)***

1. Основные тенденции развития в раннем детстве[[18]](#footnote-18)

В соответствии с периодизацией, принятой в отечественной психологии, раннее детство приходится на период с 1-го года до 3-х лет. Элементы групповой психокоррекции возможны уже в этом возрасте, особенно если ребенок посещает ясельную группу дошкольного детско­го учреждения. Конечно, в силу возраста, ребенку особенно требуется индивидуальный под­ход в коррекции возникших трудностей[[19]](#footnote-19), однако в профилактических и общеразвивающих целях вполне возможна групповая работа с малышами ясельной группы.

В этом возрасте происходят важнейшие изменения в психическом развитии детей — фор­мируется мышление, активно развивается двигательная сфера, появляются первые устойчи­вые качества личности.

Ведущей деятельностью является предметная деятельность, которая влияет на все сферы психики детей, определяя во многом и специфику их общения с окружающими. Она возникает постепенно из манипулятивной и орудийной деятельности младенцев. Эта деятельность под­разумевает, что предмет используется в качестве орудия по закрепленным в данной культуре правилам и нормам — например, ложкой едят, лопаткой копают, а молотком забивают гвозди.

В раннем детстве обнаруживается связанность ребенка с конкретной ситуацией: поведе­ние ребенка целиком определяется ситуацией, он не привносит в нее знаний о других воз­можных вещах и явлениях. Это связано со своеобразным единством между сенсорными и моторными функциями, тесной связанностью восприятия и эмоционального отношения. Важ­ной характеристикой этого возрастного этапа является лабильность эмоциональной сферы ребенка. Его эмоции и формирующиеся в это время чувства, отражающие отношения к пред­метам и людям, еще не фиксированы и могут быть изменены при изменении ситуации. Вос­приятие является ведущей психической функцией этого периода, что обусловливает специ­фику других психических функций: память проявляет себя в узнавании, мышление — как его наглядно-действенная форма и т. д.

Общение со взрослым принимает в раннем детстве сначала форму ситуативно-делового, а к концу возраста — внеситуативно-познавательного общения. Однако общение со взрослым имеет большое значение не только для формирования познавательной сферы, но и для раз­вития личности детей раннего возраста. Окружающим надо помнить, что представление о се­бе, первая самооценка детей в это время является на самом деле интериоризованной оцен- кой взрослого. Поэтому постоянные замечания, игнорирование пусть даже не всегда успеш­ных попыток детей сделать что-то самостоятельно, недооценка их стараний могут привести уже в этом возрасте к неуверенности в себе, снижению притязаний на успех в осуществляе­мой деятельности.

Основные симптомы кризиса 3 лет: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие (свое­нравие), протестное поведение, обесценивание требований взрослых, ревность, деспотизм. Конструктивное содержание кризиса связано с нарастающей эмансипацией ребенка от взрос - лого. Кризис 3 лет — это перестройка социальных отношений ребенка, смена его позиции по отношению к окружающим взрослым и прежде всего к авторитету родителей — он пытается установить новые, более высокие формы отношения с окружающими.

На основании изложенных тенденций развития ребенка раннего возраста можно выделить следующие направления психокоррекционной и развивающей работы:

* развитие моторики;
* развитие предметных действий;
* развитие речи;
* общеразвивающие игры.

1. Развитие моторики

Развитие моторики в раннем возрасте является важной задачей для развития ребенка в целом. Любой малыш, ограниченный в передвижении в пространстве, отстает в развитии по­знавательной деятельности. Его исследования окружающего мира в этом случае исчерпыва­ются очень небольшим пространством, расположенным вблизи него. Все дети хотят двигать­ся, исследовать окружающий мир, взаимодействовать с людьми и игрушками. Оказание ре­бенку продуманной поддержки дает ему возможность делать то, что он хочет, но не может без посторонней помощи из-за своих физических проблем. Если ребенок не получает под­держку в развитии, то это ведет к отставанию детей в моторном развитии[[20]](#footnote-20). Несформирован- ность крупной (грубой) моторики (движения руками, ногами, туловищем и т. д.) проявляется в виде плохой координации частей тела при выполнении сложных движений, их недостаточной точности и ловкости (неуклюжести), в выраженных затруднениях при выполнении физических упражнений по показу или словесной инструкции.

Учеными замечено, что если ребенок поставлен в условия хронической гипокинезии (огра­ничение произвольных движений, малая подвижность), то у него развиваются своеобразные компенсаторные двигательные действия: раскачивание тела из стороны в сторону, рассмат­ривание своих рук, навязчивые движения руками, сосание пальцев и др. Превращаясь в ав­томатические, эти действия в какой-то мере удовлетворяют необходимую потребность ребен­ка в движениях. Такие компенсаторные действия, превращаясь во вредные привычки, пре­пятствуют развитию у ребенка необходимых двигательных актов и могут быть устранены лишь длительными систематическими занятиями.

коление передаются забавные народные потешки: «Ладушки-ладушки», «Сорока- белобока» и другие пальчиковые игры.

Мелкая моторика рук взаимодействует с такими высшими свойствами сознания, как вни­мание, мышление, оптико-пространственное восприятие (координация), воображение, на­блюдательность, зрительная и двигательная память, речь. Развитие навыков мелкой мотори­ки важно еще и потому, что вся дальнейшая жизнь ребенка потребует использования точ­ных, координированных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы одеваться, рисовать и писать, а также выполнять множество разнообразных бытовых и учебных дейст­вий, то есть дают возможность приобрести социальный опыт.

Начинать работу по развитию мелкой моторики нужно с самого раннего возраста. Уже грудному младенцу можно массировать пальчики (пальчиковая гимнастика), воздействуя тем самым на активные точки, связанные с корой головного мозга, делать массаж кистей рук, да­вать перебирать ему крупные, а затем более мелкие предметы — пуговицы, бусины, крупы. Не нужно забывать и о развитии элементарных навыков самообслуживания: застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать шнурки и т. д. Хорошим помощником в развитии мелкой моторики станут различные развивающие игрушки и игры (пазлы, картинки-вкладыши и т. д.), а также рисование и лепка.

1. Игры на развитие общей моторики

• Упражнения, направленные на регуляцию мышечного тонуса. Общий принцип этих упражнений —сильное напряжение мышц с последующим их расслаблением.

1. «Лодочка». Ребенок ложится на спину, вытягивая руки над головой. По команде одно­временно поднимает прямые ноги, руки и голову. Поза держится максимально долго. Затем выполняется аналогичное упражнение, лежа наживоте.
2. Ребенок лежит на спине, ноги согнуты в коленях, ступни на полу, руки вытянуты вдоль туловища. В течение минуты ноги бегут, сильно топая по полу, верхняя часть туловища и го­лова остаются неподвижными. После выполнения упражнения ребенок лежит, расслабив­шись, с закрытыми глазами. Ведущий может провести сеанс релаксации. [[21]](#footnote-21)

Затем только при помощи ног, руки за спиной (на последних этапах руки за головой, локти в сторону).

1. Ползанье на животе при помощи рук. При этом нога от колена поднимается вертикально вверх (одновременно с ведущей рукой, затем с противоположной).
2. Ползанье на четвереньках. Ползанье вперед, назад, вправо и влево с одновременным продвижением одноименных руки и ноги, затем противоположных руки и ноги. При этом руки сначала располагаются параллельно друг другу; затем перекрещиваются, то есть при движе­нии с каждым шагом правая рука заходит за левую, затем левая заходит за правую и т. д. При освоении этих упражнений можно положить ребенку на плечи плоский предмет (книгу) и по­ставить задачу его не уронить. При этом отрабатывается плавность движений, улучшается ощущение положения своего тела в пространстве.
3. «Паучок». Ребенок садится на пол, руки ставит немного позади себя, ноги сгибает в ко­ленях и приподнимается над полом, опираясь на ладони и стопы. Шагает одновременно пра­вой рукой и правой ногой, затем левой рукой и левой ногой (упражнение выполняется по че­тырем направлениям — вперед, назад, вправо, влево). То же, только шагает одновременно разноименная рука и нога. После освоения добавляются движения головы, глаз и языка в различных сочетаниях.
4. «Гусята». Отрабатывается «гусиный» шаг с прямой спиной по четырем направлениям (вперед, назад, вправо, влево). То же с плоским предметом на голове. После отработки вклю­чаются разнонаправленные движения головы, языка, глаз.
5. Шаг на месте. Ребенок марширует на месте, высоко поднимая колени. Руки висят вдоль тела.
6. «Зоопарк». Ребенок изображает различных животных или птиц.

• Групповые игры

1. Дети стоят в кругу; через одного надо то приседать, то подпрыгивать, то наклоняться в быстром темпе.
2. «Паровоз». Дети разбиваются на команды по 4-5 человек, выстраиваются паровозиком в затылок друг другу (стоящий сзади держит стоящего впереди за талию). Все закрывают гла­за, кроме первых, которые медленно начинают движение. Их задача — вести «паровоз», оги­бая препятствия, не сталкиваясь с другими: задача остальных — максимально «прислуши­ваться» к стоящему впереди, наиболее точно повторять изменения в его движениях, тем са­мым обеспечивая точную передачу информации стоящим сзади. По команде педагога дети останавливаются, первый встает в конец паровоза и т. д., пока каждый не побывает в роли ведущего.
3. Игры, развивающие координацию движений[[22]](#footnote-22)

ПЛЯШУТ МАЛЫШИ

Цель: обучение ритмичным движениям, умению слушать простую мелодию.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Дети сидят на стульчиках кружком, и взрослый предлагает одному из них спля­сать: «Миша сейчас спляшет, а ребятки ему похлопают!»

Ребенок выходит на середину круга, а взрослый поет (на мотив «Ах вы, сени...»):

Вот наш Мишенька встает,

Он плясать сейчас начнет.

Будет Мишенька плясать,

Всех ребяток забавлять!

Миша, Миша, попляши,

Нашим деткам помаши.

Выбирай других плясать И ребяток забавлять!

(А. Ануфриева)

Ребенок пляшет, дети хлопают в ладошки.

ДОГОНЯЛКИ

Цель: обучение ориентироваться в пространстве, развитие навыков бега на небольшие расстояния, тренировка умения быстро выполнять простейшие команды по ходу игры.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Один ребенок сидит на стуле, к нему подходит взрослый с другими детьми, они говорят:

Мы веселые ребята,

Любим бегать и играть!

Ну, попробуй нас догнать,

Раз, два, три, четыре, пять!

(Е. Тихеева)

При слове «Пять» все бегут, а ребенок, сидящий на стуле, встает и догоняет. Тот, кого он поймал, садится на стул, и игра повторяется. 26

Ход игры: Взрослый сидит или стоит, а ребенка ставит перед собой, поддерживая за кисти рук, приговаривая: «Взбираемся на горку», стимулирует перемещение стоп ребенка по но­ге взрослого. Когда ребенок поднимется высоко, взрослый читает русскую потешку:

Ой, ребята, тара-ра!

На горе стоит гора,

А на той горе дубок,

А на дубе воронок!

ВСЕ ВЫШЕИ ВЫШЕ

Цель: развитие мышц туловища и конечностей, ловкости, координации движений.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход игры: С помощью взрослого ребенок поднимается по лестнице-стремянке или спор­тивной стенке. На верхней ступеньке висит яркая игрушка.

Взрослый при этом приговаривает: «Лезет, лезет мишка, вот и влез высоко!» Взяв игрушку, ребенокдолжен медленно спуститься вниз.

Взрослый страхует ребенка, при необходимости помогает ему.

ПЕРЕШАГНИ ЧЕРЕЗ ВЕРЕВОЧКУ

Цель: развитие координации движений, ловкости, формирование правильной осанки, на­выка преодоления препятствий.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход игры: Протягивается и закрепляется веревочка на расстоянии 10-15 см от пола. Ре­бенок сидит на скамеечке на расстоянии 5 м от веревочки.

По просьбе взрослого малыш идет и перешагивает через веревочку.

Взрослый контролирует осанку и смыкание губ (спина должна быть прямая, рот закрыт), следит за тем, чтобы упражнение выполнялось четко и красиво.

МАЛЕНЬКИЕ НОЖКИ БЕЖАЛИ ПОДОРОЖКЕ

Цель: формирование правильной осанки, развитие зрительной и слуховой памяти, сообра­зительности, концентрации и устойчивости -внимания, мышления (умения создать образы легкого и быстрого, медленного и тяжелого движения). Развитие у ребенка умения согласо­вывать свои движения с действиями других. Автоматизация звука «Ш» в связном тексте.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Ребенок и взрослый садятся лицом друг к другу. Взрослый просит ребенка по­казать свои ножки. Ребенок поднимает ноги. Взрослый говорит: «Ножки у тебя маленькие, но бегают быстро. Покажи, как ножки бегают».

Ребенок бежит и приговаривает:

Маленькие ножки бежали по дорожке.

Маленькие ножки бежали по дорожке.

Затем взрослый говорит, что у медведя ноги большие, идет он медленно: «Большие ноги шли подороге. Большие ноги шли подороге». Припевка повторяется несколько раз.

Ребенок в соответствии со словами и ритмом припевки то бегает, то ходит, создавая обра­зы то быстрого и легкого, то медленного и тяжелого движения.

1. Игры, обучающие быстро бегать

БЕГИТЕКОМНЕ!

Цель: умение ориентироваться в пространстве, укрепление мышц туловища и ног, разви­тие двигательной активности.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Дети сидят на стульчиках. Взрослый садится напротив детей, у противополож­ной стены. Он обращается кдетям и говорит: «Бегите ко мне!», при этом манит их рукой.

Когда прибегают дети, взрослый обнимает их и говорит: «Прибежали, прибежали! Ну, те­перь бегите назад!»

Дети поворачиваются и бегут назад. Взрослый говорит им вслед:

«Убегайте, убегайте!»

Дети садятся на стульчики. «Отдохнули?» — спрашивает взрослый.

«Ну, бегите опять ко мне, бегите, бегите! Кто быстрее?»

догонимяч

Цель: развитие ловкости, инициативы, дисциплинированности, терпения, тренировка зре- нияи слуха.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: корзина или коробка с мячами.

Ход игры: Ребенок стоит рядом со взрослым, который держит корзину с мячами. Взрос­лый бросает мячи из корзины подальше от ребенка. После его команды: «Догони мяч!» — ре­бенок бежит за мячом, подбирает его и снова кладет в корзину. Так он собирает все осталь­ные мячи.

В то время, когда ребенок бежит за мячом, взрослый ритмично читает стихотворение.

Мой веселый звонкий мяч,

Ты куда пустился вскачь?

Красный, желтый, голубой,

Не угнаться за тобой!

Я тебя ладонью хлопал,

Ты скакал и звонко топал,

Ты пятнадцать раз подряд Прыгал в угол и назад.

(С. Маршак)

ПОХОДИ И ПОБЕГАЙ

Цель: обучение бегу в разном темпе, развитие чувства ритма.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: корзина или коробка с мячами, бумажные самолетики.

Ход игры: Взрослый показывает самолетик и спрашивает:

Что это?

* Самолет.

Что он делает?

* Летает.

Где летает?

* Высоко в небе.

Затем читает стихотворение Н. Найденова «Самолет»:

Самолет летит,

Самолет гудит: «У-у-у-у!»

Я лечу в Москву!

Командир-пилот Самолет ведет: «У-у-у-у!»

Я лечу в Москву!

По комнате пускают бумажные самолетики, которые ребенок ловит и приносит взрослому, а потом садится на стульчик. Взрослый предлагает ребенку самому «полетать» по комнате.

Сначала ребенок «заводит мотор», двигается не очень быстро, повторяя: «Жу-жу-жу- лечу!» Взрослый машет флажком, ребенок разводит руки в стороны (на высоту плеч) и пере­ходит с ходьбы на бег. Некоторое время он свободно бегает по комнате, повторяя: «У-у-у-у- у!», затем «мотор» выключается, малыш произносит: «Ш-ш-ш» и садится на место.

1. Игры, обучающие прыжкам

ВОРОБУШКИ

Цель: формирование умения подпрыгивать, улучшение координации движений, развитие вестибулярного аппарата, укрепление мышц стоп, автоматизация звука «Ч» в звукоподра­жании.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: детский стульчик или скамеечка.

Ход игры: Ребенок-«воробушек» сидит на стульчике «в гнездышке» и спит.

Взрослый говорит:

В гнезде воробушкиживут И дружно утром все встают.

Ребенок открывает глаза, громко поет: «Чирик-чик-чик, чирик-чик-чик! Так весело поют».

Во время пения ребенок встает со стульчика, прыгает на месте на обеих, ногах и с места вперед и назад. Взрослый вначале держит ребенка под мышки, а позже за плечи, лицом к се­бе. Освоив этот способ, взрослый держит ребенка только за руку и прыгает вместе с ним.

МЯЧ

Цель: обучение прыжкам, умение двигаться ритмично.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход игры: Ребенок изображает мяч, прыгает на месте, а взрослый, положив на его головку ладонь, приговаривает:

Друг веселый, мячик мой,

Всюду, всюду он со мной!

Раз, два, три, четыре, пять,

Хорошо мне с ним играть!

(С. Вышеславцева)

После этого «мячик» убегает, а взрослый ловит его.

ПОДПРЫГНИ ДО...

Цель: развитие ловкости, быстроты реакции и движений, формирование правильной осан­ки.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: любая яркая игрушка, бубен или колокольчик.

Ход игры: Взрослый подзывает ребенка, протягивает свою руку над его головой и предла­гает ему дотянуться до своей ладони рукой, а затем подпрыгнуть повыше, так, чтобы дотро­нуться до ладони головой. Руку взрослый держит на небольшом расстоянии от головы ребен­ка.

Затем взрослый предлагает ребенку подпрыгнуть и достать рукой игрушку или колокольчик (бубен), который взрослый держит на небольшом расстоянии.

1. Игры, формирующие навыки ползания

КОШЕЧКА КРАДЕТСЯ

Цель: тренировка вестибулярного аппарата, укрепление мышц туловища и конечностей.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Ребенок ползает на четвереньках. Потом он останавливается и поворачивает голову («кошечка» крадется), затем наклоняет голову к полу («кошечка» пьет). Игра прово­дится на коврике.

СОБАЧКА

Цель: развитие навыков простейших передвижений в горизонтальном и вертикальном по - ложении. Укрепление мышц туловища и конечностей, умение ориентироваться в пространст­ве, развитие слуха.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Материал: игрушечная собачка, надувное бревно или другое небольшое препятствие.

Ход игры: Взрослый становится на четвереньки и ползает по полу, как собачка, приглашая ребенка сделать также. Показывая игрушечную собачку, он говорит ребенку: «Ну-ка, покажи, как собачка бегает и лает».

Ребенок ползает на четвереньках, подражает лаю собак: «Гав-гав».

Ползание можно усложнить переползанием через бревно.

СОБИРАЕМШАРИКИ

Цель: развитие элементарных навыков передвижения в горизонтальном и вертикальном положении, укрепление мышц туловища, развитие умения правильно различать цвет и форму предметов.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Материал: цветные шарики разных цветов и размеров.

Ход игры: Взрослый высыпает на пол цветные шарики или мячики и просит ребенка со­брать их, принести и положить в ящик. Чтобы усложнить игру, можно поставить перед рассы­панными шариками несколько преград (например, стульчик, скамейку), которые ребенок дол­жен преодолеть, а затем собрать шарики. Можно попросить ребенка собрать только красные или зеленые или только маленькие шарики и т. д.

ДОРОЖКА ПРЕПЯТСТВИЙ

Цель: тренировка разносторонней координации движений, развитие навыков в ходьбе, подлезании, переступании. Тренировка самостоятельности и быстроты реакции на команды.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: В начале дорожки взрослый укрепляет веревку в горизонтальном положении низко над землей, затем ставит стул, низкий стол, кладет несколько больших кубиков и т. д. В конце дорожки кладут игрушку, интересную для ребенка (мячик, большую куклу и т. п.). Ребе­нок должен преодолеть препятствия, установленные на пути к игрушке, перелезая, подлезая, переступая через них. Если детей несколько, можно устроить соревнование.

КОТЯТА ИЩЕНЯТА

Цель: развитие навыков бега, лазания, ходьбы, умения ориентироваться в пространстве, координации движений, чувства равновесия, ловкости, выдержки.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Играющих делят на две группы — «котят» и «щенят». «Котята» находятся около своих стульчиков, «щенята» — на другой стороне комнаты, за своими стульчиками, «в буд­ках». По сигналу взрослого «котята» начинают бегать легко, мягко. На слова взрослого «Котя­та!» они произносят «Мяу!». В ответ на это «щенята» лают «Ав-ав-ав», перелезают через стульчики, на четвереньках бегут за «котятами», которые быстро влезают на свои стульчики. «Щенята» возвращаются в свои «будки».

После 2-3-х повторений дети меняются ролями. В конце игры взрослый предлагает всем пройти тихо, медленно, по-кошачьи. Контролируется осанка и смыкание губ.

1. Игры, развивающие чувство равновесия

ТУЧИ И ВЕТЕР

Цель: тренировка вестибулярного аппарата.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Ребенок сидя или стоя изображает кругообразными движениями рук над голо­вой и движениями всего тела маленькие и большие тучи. Потом он быстро бежит — как тучи, которые гонит по небу ветер.

КАЧЕЛИ - КАРУСЕЛИ

Цель: развитие чувства равновесия, чувства ритма.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход игры: Взрослые поднимают ребенка, который лежит на спине, до уровня своего пояса (один держит ребенка под мышки, другой за обе ноги) и раскачивают его в выпрямленном по­ложении — получаются своеобразные качели. Затем один, продолжая держать ребенка под мышки (другой опускает ноги малыша), кружится с ним вправо и влево, как карусель. Эту игру желательно проводить под ритмичную музыку или ритмично приговаривать:

А недавно две газели Позвонили и запели:

— Неужели

В самом деле

Все сгорели карусели?..

Вы б, газели, не галдели,

А на будущей неделе Прискакали бы и сели На качели-карусели.

Но не слушали газели

И по-прежнему галдели:

— Неужели В самом деле Все качели Погорели?..

(К. Чуковский)

ЧЕРЕЗ РЕЧКУ

Цель: развитие равновесия, навыка хождения по ограниченной площади. Формирование правильного прикуса.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: длинная доска, резиновое или пластмассовое колечко (можно использовать ко­лечко от пирамидки).

Ход игры: Взрослый кладет на пол доску — это «мостик». Ребенок встает на «мостик», от­крывает рот и высовывает язык, на кончик которого взрослый кладет колечко (оно не должно быть слишком маленьким). Пройдя «мостик», ребенок снимает с языка колечко и отдает его взрослому.

Сначала ребенка держат за руку, затем он идет самостоятельно.

Взрослый следит за правильностью осанки.

МАЛЕНЬКИЙ САМОЛЕТИК

Цель: развитие мышц плечевого пояса, координации движений.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход игры: Взрослый берет ребенка под предплечья и грудную клетку и поднимает в горизонтальном положении вверх. Если ребенок боится, то вначале держится ручками за плечи взрослого, и тот поднимает его на своих напряженных руках, поддерживая туловище снизу. После того как ребенок преодолеет страх, взрослый может немного покружиться, а ре­бенок разводит руки в стороны и, прогнувшись в спине, изображает летящий самолет.

1. Игры с мячом

ВСЕ ДАЛЬШЕ И ВЫШЕ

Цель: развитие ловкости, умения ловить мяч.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: яркий мяч.

Ход игры: Ребеноксидит. Взрослый, отходя от ребенка, бросаетему мяч и приговаривает: «Бросим дальше, бросим выше». Ребенок ловит мяч. Игру можно проводить дома и на улице.

КИДАЕМ МЯЧИКИ

Цель: приобретение навыка бросания мяча, развитие ловкости, координации движений, умения различать цвета и величину предмета.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Материал: маленькие и средние мячики разных цветов.

Ход игры: На полу лежат разные мячи, ребенок и взрослый стоят рядом. Взрослый пока­зывает, как надо кидать вдаль средние мячи обеими руками, а маленькие мячи — одной ру­кой (то правой, то левой).

Взрослый называет цвет и размер мячей, ребенок повторяет и кидает мячи так, как ему по­казывает взрослый.

КТО ПОПАДЕТ

Цель: тренировка меткости, ловкости, развитие координации движений, умения играть в мяч.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Материал: небольшой ящик или корзина, маленькие мячики.

Ход игры: По просьбе взрослого ребенок подходит к ящику на расстояние около 50 см (взрослый показывает ребенку, где нужно остановиться). Ребенок берет у взрослого мячик и захватом сверху бросает его в ящик (корзину) попеременно то правой, то левой рукой.

БЕГИ, ЛОВИ

Цель: развитие ловкости, быстроты движений.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: мяч.

Ход игры: Взрослый с большим, красивым мячом стоит перед ребенком на расстоянии 1,5-2 м. Подбрасывая мяч вверх и ловя его, взрослый отступает на несколько шагов, пригова­ривая: «Бросаю раз, бросаю два, бросаю три — беги, лови!» Ребенок бежит и старается пой­мать мяч, но взрослый сам ловит мяч и говорит: «Не поймал — беги обратно!» Ребенок воз­вращается на свое место. Игра повторяется 2-3 раза, после чего взрослый дает ребенку воз­можность поймать мяч. Ребенок идет по кругу, держа мяч над головой.

МЯЧСГОРКИ

Цель: тренировка разнообразных движений, формирование правильной осанки, развитие ловкости и быстроты.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: мяч, устойчивый стул, длинная доска.

Ход игры: Ребенок стоит лицом к взрослому, который строит «горку»: на стул он кладет одним концом доску. Ребенок подходит к «горке», скатывает с нее мяч и бежит, догоняя его. Затем приносит мяч на место, и игра начинается сначала.

МЯЧ В ВОРОТА

Цель: тренировка точности движений.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: 6 кубиков высотой 10-20 см, рейкадлиной 1,5-2 м, мяч.

Ход игры: Взрослый расставляет кубики на расстоянии друг от друга и кладет на них рей - ку. Получается несколько «ворот». Перед воротами на расстоянии 1,5 м от них лежит мяч. Ребенок берет мяч, катит в ворота и бежит за ним. Пройдя ворота на четвереньках, ребенок выпрямляется, догоняет мяч и, положив его на прежнее место, садится отдыхать, дожидаясь своей очереди.

КАТАЕМ МЯЧ

Цель: формирование навыка ловли и катания мяча. Форма проведения: индивидуальная и групповая. Материал: мяч.

Ход игры: Ребенок стоит, а взрослый катит мяч, говоря: «Мяч покатился». Затем идет за ним и берет в руки. Ребенок повторяет движения взрослого — катит мяч и поднимает его.

Потом взрослый катит мяч в противоположную сторону, и ребенок повторяет это движение. Взрослый контролирует правильность осанки и смыкание губ.

ЛОВИ И БРОСАЙ - МЯЧ НЕ ТЕРЯЙ

Цель: тренировка умения ловить и бросать мяч.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Материал: мяч.

Ход игры: Ребенок стоит напротив взрослого, у которого большой мяч. Он бросает мяч ребенку, тот ловит его и бросает взрослому, который приговаривает: «Лови и бросай — упасть не давай!» Отдавая мяч ребенку, взрослый говорит: «Можешь играть, как хочешь, но мяч не теряй! Играй!» Ребенок свободно играет с мячом: катает, подбрасывает, ловит. На слова взрослого: «Мяч не теряй, вверх поднимай!» — ребенок останавливается и поднимает свой мяч. Игра повторяется 3-4 раза, потом ребенок идет с мячом по кругу.

1. Игры, развивающие движения кисти — «пальчиковая гимна­стика»

ЛАДУШКИ

Цель: развитие мелких движений кисти, чувство ритма.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Ребенок выполняет хлопки в ладоши, вначале подражая взрослому, потом по его команде: перед собой, над головой, за спиной, в положении стоя, сидя на корточках, лежа на животе и на спине. Взрослый задает темп, вначале медленный, потом с ускорением.

ИГРА С ПАЛЬЧИКАМИ

Цель: развитие подвижности пальцев рук.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Ребенок сидит перед взрослым на стуле. Взрослый читает стихи, со­провождая их последовательным загибанием пальцев на обеих руках.

Ребенок подражает ему, а в дальнейшем самостоятельно двигает пальцами, обращаясь к мизинцу на левой руке:

Мой Мизинчик, где ты был?

С Безымянным щи варил,

А со Средним кашу ел,

С Указательным запел.

А Большой меня встречал И конфетой угощал.

Указательный на правой Вел в поход нас всей оравой.

Средний брат несет рюкзак,

Безымянный ходит так,

А Мизинец стал играть:

Братьев слушать приглашать.

Правыйже Большой плясал

И на танец приглашал.

Раз-два-три-четыре-пять!

(М. Кольцова)

На этот счет ребенок разгибает пальцы и начинает новую игру или повторяет эту. Можно спеть и такую потешку, загибая во время пения пальчики на ручке ребенка:

Ивану-большаку — дрова рубить,

Ваське-указке — воду носить,

Мишке-среднему — печку топить,

Гришке-сиротке — кашу варить,

А крошке-Тимошке — песенки петь.

Песни петь и плясать,

Родных братьев потешать!

(Русская потешка)

Если упражнения вызывают у детей некоторые трудности, то родители помогают ребенку удерживать остальные пальчики от непроизвольных движений.

Этот пальчикхочет спать,

Этот пальчик — прыг в кровать,

Этот пальчик прикорнул,

Этот пальчик уж заснул;

Встали пальчики — «Ура»!

В детский сад идти пора!

(М. Кольцова)

При этих стишках можно сгибать пальцы, начиная то с большого, то с мизинца, то на пра­вой, то на левой руке.

ОЛАДУШКИ

Цель: развитие чувства ритма.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход игры: Взрослый читает потешку, двигая руки ребенка к себе и от себя.

Ай-mama, mama, mama,

Пожалуйте, решета,

Мучки посеять,

Пирожки затеять.

А для нашей лапушки Затеем оладушки,

Испечем блинка Покормить сынка!

(Русская потешка)

ПАЛЬЧИКО ПАЛЬЧИК

Цель: развитие подвижности пальцев, умения двигаться в соответствии со словами.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Ребенок сидит на стуле перед взрослым и под песенку взрослого повторяет за ним движения.

Пальчик о пальчик тук да тук (2 раза).

Хлопай, хлопай, хлопай (хлопают в ладоши)!

Ножками топай, топай (2 раза).

Спрятались, спрятались (закрыть лицо руками)!

Пальчик о пальчик тук, да тук (2 раза).

КТО ПРИЕХАЛ

Цель: развитие мелкой моторики, тактильной чувствительности.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Пальцы обеих рук складываются кончиками вместе.

Кто приехал? Быстро хлопает кончиками больших пальцев.

Мы, мы, мы! Кончики больших пальцев прижаты друг к другу, а кончики остальных паль­цев одновременно быстро хлопают.

Мама, мама, это ты? Хлопает кончиками больших пальцев.

Да, Да, Да! Хлопает кончиками указательных пальцев.

Папа, папа, это ты? Хлопает кончиками больших пальцев.

Да, да, да! Хлопает кончиками средних пальцев.

Братец, братец, это ты? Хлопает кончиками больших пальцев.

Да, да, да! Хлопает кончиками безымянных пальцев.

Ах, сестричка, это ты? Хлопает кончиками больших пальцев.

Да, да, да! Хлопает мизинцами.

Все мы вместе? Хлопает всеми пальцами.

Да, да, да!

(Болгарская песенка)

1. Развитие предметных действий

Предметная деятельность — это действия с предметами согласно их назначению. Благо­даря взрослому ребенок усваивает постоянное назначение предметов, которое не меняется в зависимости от ситуации. Это не означает, что ребенок будет использовать предметы только по назначению, но важно, что он это осознает.

Связь действия с предметом проходит три фазы развития: выполнение любых знакомых действий с предметом; употребление предмета только по прямому назначению; свободное использование предмета, но на другом уровне.

Предметная деятельность развивается постепенно — во-первых, с возрастом ребенка; это зависит от умственного и физического развития малыша. Во-вторых, на развитие предметной деятельности влияют так называемые социальные факторы, то есть условия жизни и воспи­тания ребенка.

Предметная деятельность является ведущей для развития ребенка раннего возраста. Ее развитие определяет и развитие всех сторон психики и деятельности ребенка.

Трудности и возможности в развитии предметных действий в раннем возрасте[[23]](#footnote-23)

• Волевой регуляции своего поведения у малышей еще нет: они не могут сознательно под­чиниться требованиям взрослых и способны выполнить и освоить только то, что при­влекло их внимание. Следовательно, нужно делать так, чтобы нужное и полезное для ребенка действие стало интересным и привлекательным для него, чтобы он сам захотел его освоить.

* Скорость научения предметному действию и способы его освоения у всех детей раз - личны. Поэтому в раннем детстве крайне непродуктивными являются любые групповые фор­мы обучения предметным действиям. В период между первым и вторым годами жизни дети осваивают образцы предметного действия только в индивидуальном, лично им адресованном иких нуждам приспособленном общении со взрослым.
* Без смысловых ориентиров (для чего это нужно) или нечетко заданных связей предмет­ного действия с реальными потребностями ребенка развитие предметных действий легко сводится к совершенствованию моторного навыка, не приводящего к формированию собст­венно предметного действия в его психологическом смысле.
* Может случиться так, что в ходе подражания ребенок усвоит действие либо неправиль­но, либо частично. Например, известны случаи, когда, не успев еще толком понять смысл действия, малыш вырывает предмет из рук старших и начинает активно действовать с ним сначала подобно тому, как это делал взрослый, а потом все более нетипичным для данного предмета образом. Это связано с тем, что многие действия требуют не просто подобия тому, как это делает взрослый, а точности совершения действий, особого порядка их исполнения, учета последовательности операций и т. д. По простому подражанию усвоить такие действия сложно, необходимы иные способы научения. Подражание не позволяет усвоить смысл дей- ствия, оно лишь задает внешнюю схему действия и в этом смысле является достаточно огра­ниченным по возможностям обучения. Чтобы подражание от чисто внешнего перешло к более или менее осмысленному, его необходимо сочетать с пояснениями, тогда ребенок будет со­вершать действия не приблизительно, а точно так, как ему показывают, строго определенным образом, с учетом цели, ради которой совершается действие.
* В поведении детей до полутора лет существует одна специфическая черта — игнориро­вание образца взрослого. Взрослый может счесть образец непосильным, неинтересным и пе­рестать представлять его ребенку, а малыш неожиданно воспроизведет этот образец много дней спустя в совершенно иной ситуации, безо всякой стимуляции со стороны взрослого. Следует помнить о таком феномене, как отсроченная имитация, и, даже если малыш не «бе­рет» образец действия сразу, не отказывайтесь от последующих попыток ввести это дейст- вие, если вы уверены, что нет активного противодействия вашему показу.
* Тесно сотрудничая в предметной сфере с ребенком раннего возраста, не забывайте ос­тавлять ему небольшое жизненное пространство, где он мог бы сам поэкспериментировать с предметами, подумать, вообразить что-то свое и осуществить свой план. Это очень важно для малыша. Нельзя заполнять собой все его жизненное пространство, нужно дать ему время и место для собственных проб и ошибок.

ИГРЫ-ЗАНЯТИЯ С КУКЛОЙ*[[24]](#footnote-24)*

Эти игры способствуют формированию практических умений и навыков, прививают поло­жительное отношение к умыванию, физкультуре, побуждают принимать посильное участие в труде.

СТРОИМ КУКЛЕ КОМНАТУ

Цель: вызвать у ребенка желание заботиться о кукле, выучить названия предметов мебе­ли, расширить представления, связанные с устройством комнаты для куклы.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: кукла, мебель (стол, стулья, кровать), чайная посуда.

Ход игры: На столе перед ребенком стоит мебель для куклы Кати: два стула, стол, шкаф для белья, кровать, диван, кресло. Взрослый называет предметы мебели, а ребенок повторя­ет.

«Наша Катя, — рассказывает взрослый, — купила новую мебель. Она покажет нам свои покупки, а мы посоветуем ей, где что расставить в комнате». Взрослый предлагает ребенку рассмотреть мебель, затем расставляет ее.

«Посмотреть» на Катину мебель приходит собачка. Ребенок рассказывает ей, какую ме­бель купила кукла. Взрослый побуждает ребенка использовать в речи слово «мебель».

Собачка пытается «запомнить» названия предметов мебели, но «путает» стул с креслом, диван с кроватью. Взрослый предлагает поиграть в игру «Чего не стало?», чтобы помочь со­бачке «запомнить» новые слова.

Ребенок закрывает глаза, а взрослый прячет какой-либо предмет мебели. Ребенок угады­вает, какого предмета мебели не стало.

Игра повторяется 3-4 раза.

ОДЕНЕМ КУКЛУПОСЛЕ СНА

Цель: научить воспроизводить 3-5 последовательных действий: одевать куклу, приводить в порядок постель, использовать предметы по назначению. Способствовать переносу усвоен­ных действий в самостоятельные игры. Упражнять детей в употреблении предлогов (в, на, под).

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: кукла, игрушечная мебель, кукольная одежда, посуда, тазик, кувшинчик.

Ход игры: Взрослый говорит ребенку, что кукла Машенька проснулась и сказала: «С доб­рым утром!» Он сначала показывает, как одеть куклу, затем ребенок пытается сделать это сам. Куклу причесывают, усаживают за стол, ребенок приводит в порядок ее постель. Затем куклу поят чаем, а она, позавтракав, благодарит ребенка.

КУКЛАДЕЛАЕТ ЗАРЯДКУ

Цель: привить ребенку положительное отношение к умыванию, физкультуре, ознакомить с последовательностью действий.

Форма проведения: индивидуальная. 28

* Топ-топ, влево! Топ-топ, вправо!

Разводит кукле руки в стороны:

* Раз-два, раз-два, иди смело, иди на носочках!

Наклоняет ее вперед, выпрямляет:

* Встань! Ноги вместе, руки вниз. Сделай шаг в сторону. Раз-два!

Поднимает кукле руки вверх:

Выше руки, шире плечи.

Раз, два, три! Дышировней.

От зарядки станешь крепче,

Станешь крепче и сильней!

Взрослый спрашивает детей:

* Что сделала кукла после сна?
* Что нужно сделать после зарядки?

Взрослый предлагает помочь кукле убрать постель, одеться, умыться. Ребенок приносит кувшинчике водой, полотенце, мыло, расческу.

Взрослый спрашивает:

* Что это? Зачем кукле мыло, вода, полотенце?

Ребенок отвечает и помогает взрослому умывать куклу, вытирает ее полотенцем. После этого куклу расчесывают, усаживают за стол, на котором уже стоят кувшинчик с молоком, чашка, булка в хлебнице. Взрослый наливает молоко в чашку, дает ребенку булочку, и тот угощает куклу.

НАКОРМИМ КУКЛУ ОБЕДОМ

Цель; уточнить с детьми назначение посуды, научить называть и последовательно вы­полнять действия, закреплять желание заботиться о кукле.

Упражняться в употреблении слов: горячая, сладкая.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: кукла, стол, стул, кухонная и столовая посуда.

Ход игры: Взрослый говорит:

* Скоро кукла Маша возвращается с прогулки, она долго играла и проголодалась, давай­те приготовим ей кашу и компот.

Взрослый спрашивает ребенка:

* Какую посуду нужно взять? Зачем нужны кастрюля, тарелка, чашка?

Ребенок отвечает.

Вместе с ребенком взрослый готовит посуду (кастрюля, нож, тарелки, хлебницу, чашку), потом наливает из ведерка воду в кастрюлю и ставит ее на плиту. Детям предлагается по­мыть фрукты, мелко «нарезать» их. Взрослый предупреждает, что вода уже кипит, и предла­гает ребенку высыпать из тарелки фрукты в кастрюлю. Затем мешает ложкой и говорит:

* Теперь добавим сахар — будет вкусный, сладкий компот. Попробуем на вкус, накроем кастрюлю крышкой, пусть еще варится.

Обращаясь к ребенку, взрослый говорит:

Ах, как много разных дел!

Вот компотик закипел,

А теперь для куклы нашей Мы наварим сладкой каши.

Отставляет кастрюлю с компотом в сторону и достает коробочку с крупой. Взрослый объ­ясняет, что крупа называется рис, что рисовая каша очень вкусная и кукла Маша будет до­вольна. Взрослый пересыпает крупу в тарелку, подходит к ребенку и показывает ему зерна риса.

Взрослый привлекает ребенка к приготовлению каши, говоря:

* Вода уже закипела, надо помыть крупу. Налей в маленькую кастрюльку воды и помой рис. Теперь насыплем крупу в кипящую воду и будем варить кашу.

Помешивая ложкой кашу, взрослый приговаривает:

Да, да, да — каша будет хороша.

Варим кашу не спеша.

Взрослый говорит ребенку:

* Кукла Маша сделала зарядку, она умыта, причесана, в чистом платье и собирается на­вестить Мишку. Помоги ей положить в сумочку кувшин с медом и орешки.

Ребенок помогает кукле.

1. Развитие речи

В раннем возрасте у ребенка происходит интенсивное развитие активной речи, которое идет в процессе совместной деятельности со взрослым. Среди причин запаздывания форми­рования говорения у современных малышей психологи-практики отмечают прежде всего ис- кажение, а также скудность форм совместного общения и деятельности взрослого и ребенка. Это и чрезмерная активность взрослого, которая не оставляет места инициативе ребенка: взрослый буквально угадывает все желания ребенка, у которого, в свою очередь, и не возни­кает необходимости активного обращения к взрослому. Эта необходимость не возникает и в ситуации, если в отношениях с ребенком в семье на первом плане продолжает оставаться эмоциональное взаимодействие (для выражения чувств не всегда нужны слова). Непремен­ным условием речевого развития является включенность ребенка в общение с другими людьми. Недостаточная интенсивность речевого общения может объясняться занятостью, усталостью родителей, которые начинают приветствовать самостоятельные занятия ребенка. Удобство родителей, их спокойствие иногда становится фактором, ограничивающим речевое развитие ребенка[[25]](#footnote-25).

Другой стороной является понимание речи взрослого. С развитием слушания и понимания сообщений, выходящих за пределы конкретной ситуации, речь становится средством позна­ния действительности. Педагогам и родителям нужно разумно стимулировать высказывания ребенка, побуждать его говорить о своих желаниях. Непременным условием развития актив­ной речи малыша является сотрудничество взрослого и ребенка, например, в совместных иг­рах.

Возьми мишку и посади в машину.

Возьми мишку из машины.

Посади в машину куклу.

Покатай куклу в машине.

Ребенок должен услышать, понять и выполнить эти команды. Задания нужно давать крат­кие и простые, а произносить их тихо, но очень четко.

СДЕЛАЙ ТО, ЧТО Я СКАЖУ

Цель: формирование умения дослушивать задание до конца, осмысливать его и выпол­нять соответствующие действия. Различать противоположные по значению действия (под­няться вверх — спуститься).

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: кубики, две матрешки, две куклы в платьях разного цвета, тазик с водой, кро­ватка, машина.

Ход игры: Взрослый строит лесенку из кубиков. У ее основания и на верхней ступени ста­вит по матрешке (можно взять любые другие небольшие фигурки). Затем взрослый просит ребенка: «Помоги матрешке спуститься с лесенки!» Если ребенок все делает правильно, его хвалят и просят рассказать, как матрешка спускалась с лесенки (прыг-прыг-прыг). Ребенку предлагаются следующие задания:

* попроси водичку умыть куклу в красном платье (ребенок находит куклу и умывает ее во­дой из тазика, приговаривая: «Водичка, водичка, умой кукле личико!»);
* помоги матрешке подняться по лесенке (взрослый учит ребенка сопровождать подъем матрешки словами: вверх, вверх... и наверху);
* куклу в зеленом платье уложи в кроватку и укачай (ребенок и взрослый вместе напева­ют: «A-а, а-а, люли, дети все уснули»);
* матрешку, которая стоит на лесенке, покатай на машине (ребенок катает и приговари­вает: «Вперед — назад, вперед — назад»).

Можно придумать и другие задания. Если ребенок отвлекается и не дослушивает до конца задание, его повторяют еще раз.

СНЕГ

Цель: развитие у ребенка способности понимать инструкции взрослого, выполнять соот­ветствующие движения, использовать в речи предлоги.

Форма проведения: индивидуальная. [[26]](#footnote-26)

Снова читает стихотворение, и ребенок повторяет за взрослым движения снежинки.

После чтения стихотворения взрослый прячет ребенка-снежинку (за шкаф, под стол или за дверь) и спрашивает: «Куда залетела белая снежинка?»

Ребенок отвечает: «За шкаф!» Вновь взрослый прячет снежинку и спрашивает, куда она залетела.

Ребенок каждый раз отвечает на вопрос, используя соответствующие предлоги.

Стихотворение читается 3-4 раза, столько же «прячется снежинка».

ВО ДВОРЕ

Цель: развитие речевого слуха и способности кзвукоподражанию.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Материал: игрушечные петух, курица, кошка, собака, корова.

Ход игры: Взрослый выразительно читает стихотворение и показывает ребенку соответ­ствующие игрушки.

Ку-ка-ре-ку!

Кур стерегу.

Кудах-тах-тах!

Снеслась в кустах.

Мур-мур-мур,

Пугаю кур!

Ам-ам! Кто — там?

Кря-кря-кря!

Завтра дождь с утра!

Му-му-му!

Молока кому?

(А. Барто)

Прочитав стихотворение, взрослый задает ребенку вопросы: «Как корова мычит?», «Как собачка лает?», «Как уточка крякает?» и т. д.

ЧАСЫ ТИКАЮТ

Цель: развитие звукопроизношения, закрепление правильного произношения звука «К», звук «Т» (Ть). Развитие голосового аппарата, выработка умеренного темпа речи, умения про­износить слова быстро и медленно, громко и тихо.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Материал: большие и маленькие часы (настоящие или игрушечные).

Ход игры: Взрослый показывает ребенку настольные часы и приглашает послушать, как они «разговаривают». Он говорит: «Это часы. Когда они идут, то тикают «Тик-так, тик- так». Взрослый предлагает ребенку воспроизвести тиканье часов, если у ребенка недоста­точно четкое звукопроизношение, упражнение повторяют несколько раз.

Взрослый продолжает рассказывать: «Часы бывают разные: большие часы висят на стене или стоят на столе, а маленькие часики люди носят на руке (показывает). Большие часы ти­кают громко (произносит «Тик-так» громко), а маленькие часики — тихо (произносит «Тик-так» тихо)». Затем взрослый предлагает ребенку воспроизвести тиканье больших и маленьких ча­сов.

Далее взрослый говорит: «Большие часы, когда идут, тикают медленно». Произносит «Тик- так» в слегка замедленном темпе и предлагает ребенку вместе воспроизвести медленное ти­канье больших часов.

«Теперь послушай, как тикают маленькие часики, — говорит взрослый и произносит «Тик- так» в слегка ускоренном темпе, а потом предлагает воспроизвести тиканье больших и ма­леньких часов, т. е. проговорить эти звукоподражания быстро и медленно. Взрослый следит за правильнымичеткимпроизношениемзвуков «К» и «Т» (Ть).

СОБАЧКА ЛАЕТ

Цель: укрепление артикуляционного и голосового аппарата ребенка, уточнение и закреп­ление произношения звука «Ф». Обучение умению умеренно громко и очень громко произно­сить звукосочетания «Аф-аф!», «Фу-фу!», широко открывать рот при произнесении «Аф-аф!».

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Материал: большая и маленькая игрушечные собачки, любой головной убор (шапка, бе­рет), лягушка или любое мелкое животное.

Ход игры: Взрослый показывает ребенку маленькую собачку и предлагает послушать, как она лает («аф-аф-аф!»). Он объясняет, что когда собака лает, она широко открывает пасть (повторяет «аф-аф-аф!», широко открывая рот). Ребенок вместе со взрослым, а затем один повторяет, как лает собачка.

Собачка «подходит» к шапке или берету и «пытается залезть» в него. Взрослый грозит со­бачке пальцем и строго говорит: «Фффу-ффу, нельзя!» Когда собачка еще раз «пытается влезть в шапку», ребенок повторяет запрет «ффу!» вместе со взрослым и один (4-5 раз).

Взрослый убирает головной убор и показывает большую собаку, объясняя, что большая собака лает громко («аф-аф!» произносится громче обычного), а маленькая не так громко.

Взрослый спрашивает, как лает большая собака и как маленькая, а ребенок отвечает. Взрослый добивается, чтобы ребенок правильно и четко произносил звукосочетания, умерен­но громкие и громкие.

Взрослый говорит: «Смотри, наши собаки кого-то увидели». Обращает внимание ребенка на сидящую лягушку (или котенка, цыпленка и т. д.) и просит сказать собакам, чтобы они не лаяли и не пугали лягушку. Ребенок повторяет за взрослым! «Фу-фу! Нельзя лаять!»

КАП - КАП - КАП

Цель: развитие голосового аппарата, выработка умения произносить звукоподражания громко и тихо.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Материал: картинка с изображением дождя.

Ход игры: Взрослый показывает ребенку картинку и говорит: «Дождик пошел. Сначала тихо закапал: «Кап-кап-кап». (Ребенок тихо повторяет: «Кап-кап-кап».) Потом застучал силь­нее: «Кап-кап-кап!» (Ребенок повторяет громче: «Кап-кап-кап!») Опять тихо капает дождик и перестал!»

В конце игры взрослый читает потешку:

Дождик, дождик,

Кап-кап-кап!

Мокрые дорожки.

Нам нельзя идти гулять —

Мы проточим ножки.

(Русская народная песенка)

Ребенок вместе со взрослым повторяет звукоподражание «кап-кап-кап».

ПОКАТАЕМСЯ НА ЛОШАДКЕ

Цель: развитие силы голоса, выработка умения произносить звукосочетание «Нно-нно» громко итихо, закрепление правильногопроизношения звуков «Н» и «О».

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: лошадка-качалка (если лошадки нет, можно посадить ребенка на колени).

Ход игры: Взрослый сажает ребенка на лошадку-качалку и говорит:

«Маша едет на лошадке, нно-нно» (произносит тихим голосом). Ребенок повторяет тихо: «Нно-нно».

«Чтобы лошадка бежала быстрее, громко скажи ей: «Нно, нно, беги, лошадка!» (Сильнее раскачивает ребенка на лошадке). Ребенок повторяет фразу вместе со взрослым, затем са­мостоятельно.

Взрослый добивается, чтобы ребенок произносил звук «Н» протяжно, а все звукосочетания громко и четко.

1. Общеразвивающие игры

Игра удовлетворяет многие потребности ребенка — потребность выплеснуть накопившую­ся энергию, развлечься, насытить свое любопытство, исследовать окружающий мир. В разви­тии ребенка раннего возраста игра имеет огромное значение. Все игры ребенка в этом воз­расте носят общеразвивающий характер.

Задачи и возможности общеразвивающих игр:

* приобретение сенсорного опыта. Дети могут плескаться водой, отрывать у цветков ле­пестки. Благодаря сенсорной игре дети узнают о своих физических и чувственных возможно­стях, а также о свойствах вещей, которые их окружают.
* развитие моторики.
* научение выплескиванию эмоций. Играя в так называемую игру-возню, ребенок учится сдерживать свои чувства, контролировать импульсивные желания, что помогает ему изба­виться от негативных привычек, которые не приемлются группой.
* развитие навыков речи. Дети любят играть со словами. Они экспериментируют с ритми­ческим строем и мелодией речи, объединяют слова друг с другом, придавая им новое значе­ние. Игра со словами дает детям возможность поупражняться в грамматике, которой они в это время овладевают.
* разыгрывание ролей, имитация деятельности взрослых. Ознакомление с социальными отношениями, нормами, традициями.
* когнитивное развитие. Во время игры дети узнают о свойствах различных предметов, тех законах, которым они подчиняются. Играя в какую-либо конструктивную игру, дети извле­кают для себя информацию, которую они могут использовать для расширения своих знаний.
* развитие интеллектуальных способностей. Играя, дети могут беспрепятственно экспе­риментировать, при этом у них формируются сложные навыки.
* развитие способностей к символизации. Совершенствуя навык замещения одного объ­екта другим, дети становятся способными объединять множество символов в сложные по­следовательности.
* развитие мотивационной сферы. Отечественные психологи усматривают в процессе детской игры в раннем возрасте формирование двух важнейших особенностей мотивацион- ной сферы. Во-первых, во время игры у ребенка формируется соподчинение мотивов — под­чинение ситуативных мотивов более общим, высоким. Во-вторых, происходит формирование самих мотивов более высокого типа, связанных с выполнением ребенком взятых на себя обя­занностей. Например, у ребенка, играющего в кубики, мотив игры лежит не в том, чтобы сде­лать постройку, а в том, чтобы ее делать, то есть в содержании самого действия.

• развитие интереса к творческим видам деятельности (рисование, лепка, конструиро­вание, пение).

Рассмотрим возможности домашних общеразвивающих игр[[27]](#footnote-27).

1. Кубики. Двухлетний ребенок вполне успешно справляется с возведением простых по­строек из кубиков и строительных наборов. Задача взрослого сводится к минимуму: начать постройку, «подтолкнуть» игру, так как ребенок этого возраста не обладает образным мыш- лением и не может самостоятельно создать то, чего он себе не представляет, а вот продол­жить начатое взрослым, пусть даже стереотипно, он вполне в состоянии. Обязательно нужно похвалить его постройки, даже если они кривобоки и некрасивы: гораздо важнее оценить ко­личество и разнообразие элементов строительного набора, которые ребенок использовал. Ведь в ходе этой игры он практически овладевает представлением о геометрических формах и размерах фигур, о соотношении разных по размеру, но одинаковых по форме фигур, разви­вается координация его движений и тонкая моторика руки.

1. Мозаика. У ребенка двух-двух с половиной лет слабо развито образное мышление, по­этому он пока не может использовать мозаику по ее прямому назначению — для выкладыва­ния узоров или картинок по образцу — и тем не менее он вполне может играть с мозаикой.
2. Почини игрушку. Для этой игры нужно подобрать простую игрушку, например машинку, и предоставить ребенку возможность в течение не скольких дней поиграть с ней. В процессе игры ребенок ознакомится с особенностями и возможностями данной игрушки. Затем неза­метно, чтобы ребенок не видел, «испортите» игрушку (например, на колесо машинки можно надеть резинку, которая не даст ему крутиться). Цель игры заключается в том, чтобы ребенок сам заметил неисправность и нашёл ее причину.

Количество неисправностей в одной игрушке можно увеличивать до трех, но каждая новая неисправность добавляется после того, как ребенок научился находить предыдущую.

Игра направлена на развитие внимания, образного и логического мышления, требует оп­ределенной моторной ловкости.

1. Оденем кукол. Маленький ребенок успешно знакомится с величиной предметов, срав­нивая между собой однотипные предметы разного размера. Ребенку дают двух кукол (боль­шую и маленькую) и два комплекта одежды и объясняют, что куклам холодно, они хотят одеться, но перепутали всю одежду. Малышу предлагается помочь куклам. Не беда, если сначала ребенок распределит вещи неправильно. Следует обратить его внимание на то, что одежда мала для большой куклы или велика для маленькой, и пусть он подумает еще раз. Когда каждой кукле достанутся ее вещи, ребенка надо похвалить и подчеркнуть: «Большое платье — большой кукле, маленькое — маленькой. Большие туфли — большой кукле, а ма­ленькие — маленькой». Задание можно усложнить, предложив ребенку трех кукол разных размеров.
2. Найди такой же. Перед ребенком раскладывают 4-6 однородных предметов, разли­чающихся по цвету, величине, рисунку, и предлагают найти среди них такой же, как тот, что находится в руках у взрослого. Чтобы ребенку было интереснее играть, можно загадывать с ним предметы по очереди и делать при этом ошибки, которые ребенок, конечно же, заметит. Можно усложнить игру, увеличивая количество предметов, различия между которыми не так заметны.

Эта игра, требующая от ребенка умения выделять различные признаки предметов, способ­ствует развитию внимания, логического мышления.

1. «Окошки». Из листа цветной бумаги нужно вырезать кусочки в форме различных про­стых геометрических фигур. Этот лист с вырезанными «окошками» наклеивается на белую бумагу. Ребенок должен разложить данные ему геометрические фигуры таким образом, что­бы они полностью закрыли белые «окошки». Не нужно заставлять ребенка запоминать на­звания фигур, важно, чтобы он научился зрительно выделять такой признак предмета, как форма, и овладел навыком элементарного анализа, позволяющего сопоставить формы «окошка» и той геометрической фигуры, которую он в это окошко вставляет.
2. Счетные палочки. Обычные школьные счетные палочки прекрасно подходят для игры с двухлетним ребенком. На ровной твердой поверхности взрослый начинает выкладывать из палочек какую-нибудь простую фигуру, добавляя каждый раз по одной палочке и предлагая ребенку сделать то же самое из своей части палочек. Так, повторяя за взрослым каждый шаг, каждый элемент, ребенок выложит аналогичную фигуру. Так ребенок постепенно, по шагу ов­ладевает действием по образцу, пока еще в самой элементарной форме. Кроме того, эта игра также требует от ребенка некоторой моторной ловкости и глазомера.
3. Магнитная азбука. Магнитная азбука может надолго занять маленького ребенка: он с удовольствием прикрепляет буквы к любой металлической поверхности — стенке холодиль­ника, стиральной машине, подносу и пр. Ни в коем случае не следует заставлять ребенка за­поминать буквы: — это занятие пока лишено для него всякого смысла.

Можно предложить ребенку выбрать буквы определенного цвета, предварительно показав ему одну — две из них. Как и при игре с мозаикой, ребенок может не знать наименований цветов, но выделить цвет как признак предмета он вполне способен.

Можно предложить ребенку и более сложное задание — подобрать одинаковые буквы. Взрослый выбирает любую букву из набора и просит ребенка найти такую же (как правило, в наборе есть 2-3 одинаковые буквы). Называть букву не надо, здесь она выступает просто как фигура определенной формы. Выполнение этого задания способствует развитию памяти (ребенок должен помнить, как выглядит та буква, которую он ищет), внимания, учит ребенка сравнивать предметы по форме, выделять сходство и различие.

1. Игры-занятия, развивающие восприятие величины, формы и

цвета[[28]](#footnote-28)

Привлекательные предметы малыши обязательно пытаются взять в руки, но обычные их действия с предметами (зажимание в руке, перекладывание с места на место, постукивание друг о друга и т. д.) не приводят к восприятию формы.

Непонимание пропорций и формы предметов может задерживать развитие ребенка. Его руки действуют неловко, с трудом удерживают предметы, малыш часто роняет их. Когда ре­бенок научится определять форму и величину предметов как существенные признаки, он бы­стро овладеет действиями с этими предметами, научится рисовать, конструировать, лепить.

Игры, включенные в этот раздел, помогают ребенку получить целостное представление о предмете (величина, форма, цвет), знакомят с последовательностью размещения цветовых тонов вспектре.

Во время игры с настольными игрушками от ребенка требуется большая сосредоточен - ность и внимание при выполнении необходимых действий.

Надо стараться не отвлекать в это время малыша посторонними вопросами или громкими разговорами.

КАКОЙ МЯЧБОЛЬШЕ

Цель: формирование понятий «большой», «маленький».

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: большие и маленькие мячи, произвольно перемешанные.

Ход игры: Взрослый стоит на расстоянии 3-5 м от ребенка и просит принести ему самый большой мяч. Ребенок выбирает мяч и подает его взрослому. Если он не ошибся и принес самый большой мяч, то его хвалят. Если ребенок приносит маленький мяч, взрослый объяс­няет и показывает разницу, давая ребенку подержать большой и маленький мячи. Рукой ре­бенка взрослый обводит по окружности большого и маленького мяча, говоря при этом, «большой» это или «маленький» мяч.

Мячи снова произвольно перемешивают, и игра повторяется, но ребенка просят принести уже самый маленький мяч.

КАКОЙЭТО ФОРМЫ

Цель: научить ребенка чередовать предметы по форме.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: четыре круглых и четыре квадратных глиняных бусины одинакового цвета, диаметр круглой бусины равен 2 см, сторона квадратной бусины — 2 см. Тонкие шнуры или толстые нитки для нанизывания.

Ход игры: Кукла или другая игрушка «приходят в гости» к ребенку и «приносят» с собой в корзиночке бусины и шнурок. Взрослый знакомит ребенка с куклой и показывает, что у нее в корзиночке. Кукла просит ребенка сделать из бусинок украшения. 32

Материал: большая и маленькая собачки (или медвежата), машинка, красный и синий мя­чи, большая и маленькая чашки, матрешка.

Ход игры: Взрослый показывает ребенку игрушки и предметы и предлагает назвать их, рассказать, какого они цвета, размера. Затем дает ребенку следующие задания:

* большую собаку напои чаем из большой чашки (если ребенок ошибается, собачка «ры­чит» или отворачивается, показывая свое неудовольствие. Так же при ошибках ведут себя другие игрушки);
* поставь матрешку рядом с красным мячиком;
* маленькой собачке подари синий мячик;
* попляши вместе с куклой;
* возьми маленькую собачку и посади ее на ковер;
* большую собаку посади рядом с маленькой.

В конце занятия взрослый просит ребенка помочь ему убрать игрушки и предметы, исполь­зованные в игре. Затем взрослый спрашивает ребенка: «Где хранится посуда? В какой короб­ке лежат кубики?» и т. д. Необходимо следить за правильным использованием в речи малы­ша глаголов «посадить», «поставить», «положить».

КУРОЧКА ИЦЫПЛЯТА

Цель: обратить внимание ребенка на то, что цвет является признаком разных предметов и может служить для их обозначения.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: коробка с мозаикой, где помещены шесть элементов желтого цвета и один бе­лого.

Ход игры: Взрослый начинает занятие с чтения потешки:

Курочка-рябушечка, куда пошла?

* На речку.

КурочКа-рябушечка, за чем ты пошла?

* Заводичкой.

Курочка-рябушечка, зачем тебе водичка?

* Цыпляток поить!

Курочка-рябушечка, как твои детки просят пить?

* Пи-пи-пи-пи-пи!

Взрослый показывает белый элемент мозаики и говорит: «Курочка у нас будет белого цве­та».

Демонстрируя желтую мозаику, он поясняет:

«Желтого цвета будут цыплятки».

В отверстие панели взрослый вставляет белую мозаику, еще раз напоминает, что курочка будет белого цвета, и помещает следом за белой мозаикой одну желтую, говоря, что такого цвета цыплята. Затем дает ребенку коробку с мозаикой и предлагает найти еще одного цып - ленка и поместить его следом за мамой-курочкой.

Если ребенок неуверенно выполняет задание, взрослый помогает ему и просит найти еще 2-3-х цыплят. После того как все цыплята будут найдены и размещены «гуськом» позади ку­рочки, ребенок повторяет задание самостоятельно.

Если при выполнении задания ребенок допускает ошибки, взрослый может подсказать: «Посмотри, все ли цыплятки у тебя одинаковые? Какого цвета бывает цыпленок?» и т. д.

ЕЛОЧКИ ИГРИБОЧКИ

Цель: научить чередовать предметы по цвету.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: коробка с мозаикой, в которой лежит десять элементов зеленого цвета, десять красного и по пять штук белого, желтого и синего цвета.

Ход игры: Взрослый, показывая детям мозаику, поясняет, что елочки бывают зеленого цвета, и размещает у себя на панели елочку (элемент зеленого цвета). Показывая элемент красной мозаики, поясняет, что такого красного цвета бывают грибочки. Разместив у себя на панели елочку, грибочек, елочку, грибочек, взрослый читает:

Елочки нарядные стали все в рядок,

И за каждой елочкой красненький грибок!

Затем ребенок продолжает выкладывать ряд елочек и грибков и работает с мозаикой са- мостоятельно.

Если ребенок ошибается, взрослый спрашивает:

«Проверь, у тебя все правильно? Посмотри внимательно!» Некоторые дети могут размес­тить правильно 2-3 пары элементов и начинают ошибаться. Воспитатель спрашивает: «Поче­му у тебя два грибка вместе? У тебя все правильно?»

Если ребенку трудно выполнять задание самостоятельно, взрослый диктует ему последо­вательность элементов: «Елочка, грибок, елочка, грибок...» Ребенок выкладывает соответст­вующие элементы на панель.

ГУСИ С ГУСЯТАМИ

Цель: научить ребенка чередовать предметы по цвету, делая выбор элементов трех за­данных цветов из пяти предложенных.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: коробка с мозаикой, в которой помещены десять элементов желтого и десять белого цвета, по пять элементов синего, красного и зеленого цвета.

Ход игры: Взрослый показывает ребенку синюю мозаику, поясняя, что такого цвета быва­ет речка. Затем отбирает все элементы синего цвета и размещает их в левой части панели сверху вниз.

Показывая один элемент белой мозаики и один желтой, взрослый говорит, что это гусь (белый) и гусенок (желтый). Помещает на панели желтый элемент следом за белым и пояс - няет: «Гусь пошел и гусенка повел». После этого предлагает ребенку найти «гуся и гусенка» и разместить их на панели.

Когда все элементы мозаики будут правильно размещены, взрослый читает ребенку чет­веростишие из стихотворения Н. Клоковой «Гуси»:

Белые гуси на речку идут,

Белые гуси гусяток ведут.

Белые гуси вышли на луга,

Крикнули гуси: «Га-га-га!»

Затем ребенок получает комплект мозаики и выполняет задание самостоятельно. Задание считается выполненным, если ребенок чередует мозаику по цвету сам или с незначительной помощью взрослого. Если ребенку трудно выполнить задание, взрослый диктует ему каждый элемент.

Задание можно усложнить, если предложить ребенку выбирать нужные элементы из вось­ми цветов.

ДОМИКИИ ФЛАЖКИ

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: коробка с мозаикой, в которой помещены по десять элементов белой и красной мозаики. Для усложнения задания в коробку кладут три зеленых, два синих, три желтых эле­мента, которые не потребуются при выполнении задания.

Ход игры: Взрослый показывает элемент белой мозаики и говорит, что такого цвета будут домики; показывая элемент красной мозаики, поясняет, что такого цвета будут флажки. Затем взрослый произвольно выкладывает «домики» на панели, а «флажки» помещает над доми­ками и приглашает ребенка найти в коробке и разместить на панели сначала домик, потом флажок и т. д.

Спрашивая у ребенка, правильно ли найдены «домик и флажок», взрослый выясняет, как тот понял задачу. Затем передает коробку с мозаикой ребенку и следит за выполнением за­дания, обращая внимание на правильный подбор элементов по цвету и напоминая, что к каж­дому домику нужен флажок.

Некоторые, самые младшие, дети нуждаются в координации движений мелких мышц руки. В этом случае взрослый берет руку ребенка в свою и помогает ему устанавливать элементы на панели.

РАЗНОЦВЕТНЫЕ БУСЫ

Цель: научить чередовать элементы по цвету.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: четыре белых и четыре красных бусины (могут быть использованы и другие цвета), тонкие шнуры или толстые нитки с укрепленными концами, коробочки для бус.

Ход игры: В «гости» к ребенку приходит кукла (медведь, собачка и т. д.) и приносит буси­ны. Взрослый обращает внимание ребенка на то, что бусы разного цвета. Взяв белую бусину, он объясняет:

«Эта бусинка белая, а есть еще вот такая — красная, как флажок или ягодка. (Показывает красную бусину.) Сначала будем нанизывать белую бусинку, а потом красную». Всякий раз название цвета подчеркивается голосом и сопровождается показом бусины такого цвета.

Далее ребенок отбирает и нанизывает бусинки сначала вместе со взрослым, затем само­стоятельно.

Взрослый акцентирует внимание ребенка на предварительной подготовке материала для нанизывания: каждую пару бусин надо класть так, чтобы белую бусину удобно было взять в первую очередь.

Если ребенок быстро и без труда выполняет задание, ему можно предложить нанизывать бусы других цветовых сочетаний: белого и синего, белого и черного и т. д.

Основой для успешного чередования других цветовых сочетаний является именно белый, хорошо знакомый белый цвет (в быту он упоминается очень часто: белый снег, белые руки и т. Д.).

Если ребенок справляется с заданием с трудом, взрослый говорит ему, как нанизывать ка­ждую бусинку.

Как правило, дети с удовольствием играют с разноцветными предметами, и не столь важ­но, что ребенок не сразу выполнит задание. Не стоит сразу требовать обязательного запоми­нания цветов.

После выполнения задания взрослый завязывает концы нитей и предлагает ребенку по­дойти и показать кукле, мишке и другим игрушкам сделанное украшение.

НАЙДИ ПАЛОЧКУ

Цель: научить детей выбирать предметы двух заданных цветов из четырех возможных, за­крепить умение группировать предметы по цвету, знакомить с последовательностью разме­щения цветовых тонов в спектре.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: палочки восьми цветов: красного, оранжевого, желтого, зеленого, синего, фио­летового, черного и белого. (Вместо палочек можно взять карандаши или полоски цветной бумаги.)

Ход игры: Ребенку дают произвольно перемешать палочки четырех цветов и предлагают взять себе палочку любого цвета и найти еще такую же. Когда ребенок отберет палочку, он выбирает еще одну, затем все оставшиеся такого же цвета.

После выполнения задания ребенку дают сортировать палочки других цветов (например, если в первом случае ребенку давали палочки красного, синего, желтого и белого цвета, то в следующий раз он занимается с зелеными, синими, белыми и фиолетовыми палочками).

Особенности этой игры в том, что ребенок выбирает палочки того цвета, который ему больше нравится. Если ребенку понравилась эта игра, можно предложить выбрать другие цветовые сочетания.

В конце занятия взрослый размещает палочки в следующем порядке: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый. Ребенок видит гармоничное сочетание цветов и размещает свои палочки так, как расположены цвета радуги.

ПОМОГИ МАТРЕШКЕ НАЙТИ СВОИ ИГРУШКИ

Цель: закрепление у ребенка умения группировать однородные и соотносить разнород­ные предметы по цвету.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: рисунок с матрешками, бусинки и палочки разных цветов.

Ход игры: Взрослый поочередно, в соответствии с последовательностью цветовых тонов спектра, показывает ребенку матрешек, одетых в платья разных цветов (красное, оранжевое, желтое, зеленое, голубое, синее, фиолетовое). Вместе с ребенком он любуется красивыми платьями матрешек.

Черную и белую матрешек следует рассматривать после цветных.

Взрослый поясняет ребенку, что у каждой матрешки красивое платье, и, когда они все вме­сте, кажется, будто светит яркое солнышко и сияет радуга.

Затем взрослый говорит ребенку, что у каждой матрешки есть свои игрушки: мячики (бу­синки) и палочки, но они все перепутались, и надо помочь матрешкам найти свои игрушки.

Взрослый показывает одну из матрешек и предлагает выбрать бусинки такого же цвета, как у нее платье. После того как ребенок выберет все бусинки и положит их рядом с матрешкой, ему предлагается также выбрать палочки.

В ходе игры взрослый следит за тем, чтобы ребенок не торопился, не хватал руками все игрушки подряд, а сначала внимательно посмотрел на них, нашел глазами нужные игрушки, а потом брал их для матрешки. В конце занятия взрослый еще раз называет цвета матрешек, бус и палочек.

Бусинки и платочки можно заменить мозаикой, колечками от пирамидки, карандашами, фи­гурками из цветной бумаги и т. д.

1. Игры-занятия с сюжетными картинками[[29]](#footnote-29)

Игры, предложенные в этом разделе, развивают не только речь и движения детей, но и во­ображение, творческие наклонности, способность к перевоплощению.

Ребенок рассматривает картинки, подражает движениям персонажей, изображенных на них (людей, животных), воспроизводит их голоса. Малыш описывает предметы, выделяя их существенные признаки, находя сходства и различия, расширяя, таким образом, свои пред­ставления об окружающем его мире.

КТО ЧТО ДЕЛАЕТ?

Цель: обучение ребенка внимательно рассматривать картинку и называть изображенные на ней предметы и их качества, выполнять действия, которые он видит на картинке; развитие игровых навыков.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: картинки с одним действием, легко поддающиеся пониманию: мальчик играет на барабане; медвежонок прижал к себе бочонок с медом; девочка сметает щеткой крошки со стола; мальчик из леечки поливает цветы; девочка причесывает куклу; малыш катает шарик. Игрушки и предметы, изображенные на картинках: барабан, бочонок, щетка, лейка, кукла, расческа, шарик.

Ход игры: Ребенок выбирает картинку и рассказывает о том, что на ней изображено. За­тем он идет к столику с игрушками и предметами, находит нужный и воспроизводит действие, изображенное на картинке, — например, стучит в барабан.

ПОЙДЕМ ВМЕСТЕ

Цель: знакомство с животными, развитие правильногозвукопроизношения.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: картинки с изображениями козлика и ослика.

Ход игры: Ребенку показывают картинки и задают по ним вопросы, а ребенок отвечает.

Кто здесь нарисован?

Козлик и ослик.

Какой козлик? Как он кричит?

Козликкричит: «Мэ-э-э!»

Какой ослик? Как он кричит?

Ослик кричит: «И-а-и-а-и-а»

Взрослый говорит, что козлик и ослик очень любят детей и хотят посмотреть, как малыши играют. Он предлагает ребенку показать, как скачет козлик, как ходит ослик, и поет песенку: Мы догоним козлика,

Мы догоним ослика.

Топ-топ-топ!

Картинки кладут в разных местах, и ребенок вместе со взрослым идет сначала к козлику, потом к ослику, подражая их голосу и походке.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: бумажный жук или его изображение на картинке.

Ход игры: Взрослый показывает ребенку жука, вырезанного из яркой бумаги, и кладет его на стульчик. Ребенок идет по кругу, а взрослый певуче повторяет русскую потешку:

Жук-жучок,

Не летай в озерышко.

Улетишь высоко —

Упадешь глубоко.

Уж ты на землю падешь —

Тебя мышка съест.

Уж ты на воду падешь —

Тебя рыбка заглотнет.

Ребенок во время чтения потешки поднимает руки, встает на цыпочки или садится на кор­точки, изображая жука. Когда потешка прочитана, ребенок приседает и повторяет «Жу-жу- жу!». Игра повторяется несколько раз по желанию малыша.

ЗМЕЙКА

Цель: тренировка произношения звука «ш», расширение словарного запаса, развитие лов­кости.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: картинка с изображением змейки.

Ход игры: Взрослый показывает змейку на картинке и задает ребенку вопросы:

Оленька, кто это?

Змейка.

Как змейка шипит?

Шшш-ш-ш.

Как она ползет?

Извивается, вот так.

Звучит четверостишие из сказки П. Бажова:

Эй-ка, эй-ка!

Голубая змейка!

Объявись, покажись,

Колесом покрутись!

Ребенок рассматривает змейку, играет с ней, а взрослый предлагает изобразить ее. Ребе­нок кладет руки на пояс взрослому. Взрослый медленно идет вперед, ребенок за ним. Взрос­лый следит за тем, чтобы ребенок шел маленькими шажками, прямо, не шаркал ногами. «Змейка» шипит: «Шшш-ш-ш», потом взрослый и ребенок начинают огибать преграды, рас­ставленные на полу (большие кубики, стулья, натянутую веревочку, бревнышко и т. д.). Большие препятствия надо обходить, а через веревочку, бревнышко — перешагивать. Нужно следить, чтобы ребенок не опускал рук, четко произносил «Шшш-ш-ш», повторял стихи.

КТО ЧТО ЕСТ?

Цель: уточнение представлений ребенка о пище, активизация в речи детей глаголов «ла­кать», «есть», «грызть».

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: фигурки персонажей сказки «Репка» или картинки с их изображениями.

Ход игры: Взрослый читает сказку «Репка». По окончании чтения он спрашивает ребенка, что дед и баба сделали с репкой (вымыли, очистили и стали есть).

«Дед, бабка и внучка, — говорит взрослый и ставит на стол фигурки людей отдельно, — едят сладкую репку. Едят все и похваливают: очень-очень сладкая репка! Какая она?» Ребе­нок отвечает.

Взрослый продолжает: «Жучка, кошка и мышка на людей глядят, репку не едят. Сейчас им внучка другую еду принесет: кошке молочка и кусочек колбаски. Лакай, киска, молоко! Ешь колбаску! Жучке — косточку, а мышке корочку хлеба или сыра. Грызи, Жучка, косточку! Грызи, мышка, корочку!»

Ребенок повторяет.

Затем взрослый предлагает ребенку рассказать, кто что ест.

ПОБРОДИМПОЛУЖАМ

Цель: расширение словарного запаса, развитие игровых навыков.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: картинка с изображением дождика, большие кубики.

Ход игры: Ребенку показывают картинку с дождем и задают вопросы:

Почему девочка в сапожках?

Идет дождь.

Холодно? Как девочка одета?

Девочка тепло одета, с зонтиком.

Дует ветер? Как он дует?

Ребенок по предложению взрослого показывает, как дует ветер: глубоко вдыхает и посте­пенно выдыхает воздух, раздувая щеки.

Потом звучит стихотворение П. Синявского «Дождик»:

Кругом цветные зонтики Раскрылись под дождем,

Пустились чьи-то ботики От дождика бегом.

Зачем же мама ахала?

Льет дождик —

Ну и пусть!

Я вовсе не из сахара,

Растаять не боюсь!

Теперь взрослый предлагает изобразить дождик: после слов «льет дождик» малыш дол­жен присесть на корточки и постучать пальчиками о пол, приговаривая «кап-кап-кап». После слов «солнце светит» малыш встает, поднимается на носочки, вытягивает руки вверх и не­сколько раз поворачивает кисти в разные стороны. Упражнение повторяется 3-4 раза, затем ребенку предлагают побегать «по лужам». На пол кладут кубики, а ребенок должен переша­гивать их, стараясь не задеть.

ЗА РУЛЕМ

Цель: расширение словарного запаса, знакомство с транспортом.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: картинка, на которой изображен водитель, сидящий в кабине грузовика, игру­шечный руль (или любое крупное пластмассовое кольцо), игрушечный грузовик, кот.

Ход игры: Ребенок сидит на стульчике или на ковре, а взрослый показывает картинку и задает по ней вопросы: «Что здесь нарисовано?», «Что делает водитель?», «Что у него в ру­ках?», «Куда едет грузовик?» и т. д.

Затем взрослый берет игрушечный грузовик и плюшевого кота и читает стихотворение А. Барто «Грузовик»:

Нет, напрасно мы решили Прокатить кота в машине.

Кот кататься не привык —

Опрокинул грузовик!

Взрослый вместе с ребенком инсценируют четверостишие. Потом ребенку дают игрушеч­ный руль, и он свободно ходит по комнате, крутит руль, гудит, как машина, «би-би-би». В кон­це занятия ребенок играет с грузовиком.

САМОЛЕТИКИ

Цель: расширение словарного запаса, знакомство с транспортом, развитие ловкости.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: игрушечный самолетик или его изображение на картинке.

Ход игры: Ребенку показывают самолёт и задают вопросы: «Что это?», «Где у самолета крылья?», «Как он гудит?», «Куда летит самолет?»

Затем ребенок расправляет руки в стороны, изображая самолет, и идет за взрослым, по­вторяя стихотворениеА. Барто «Самолет»:

Самолет построим сами,

Понесемся над лесами.

Понесемся над лесами,

А потом вернемся к маме!

Ребенок-«самолетик» пролетает мимо деревьев, домиков, ворот, построенных из кубиков, и старается не опрокинуть их. Взрослый следит, чтобы ребенок бегал осторожно, не слишком опускал голову, не наступал ему на ноги. Потом можно дать ребенку в руки самолетик и раз­решить свободно бегать с ним по комнате.

КАКЦАПЛЯ

Цель: развитие игровых навыков, координация движений, расширение словарного запаса. Форма проведения: индивидуальная.

Материал: картинка с изображением цапли, ободки на головки с нарисованными цаплями. Ход игры: Взрослый показывает картинку и беседует с детьми:

Сашенька, ктоэто?

Цапля.

Покажи, где у цапли ноги? Какие они?

Длинные.

Где у цапли шея? Какая она?

Длинная-длинная.

А клюв какой?

Длинный, острый.

На головку ребенка надевают ободок и говорят, что теперь он цапля, очень красивая пти­ца. Ребенок встает и идет за взрослым по кругу медленно, высоко поднимая ноги, как цапля. Потом читают отрывок из стихотворения П. Воронько «Почему цапля стоит на одной ноге»:

Цапля ногу поднимает,

Ничего не понимает.

И весь день среди ракит На одной ноге стоит.

Ребенок стоит то на одной, то на другой ноге, затем снова ходит по кругу, высоко поднимая ноги и опускаясь на носочки. Это удается не сразу и не всем. Но самое главное — побудить ребенка двигаться.

2. Дошкольный (3-6(7) лет) и младший  
школьный (6(7)-10 лет) возраст

* 1. Основные тенденции развития в дошкольном возрасте

Дошкольное детство (от 3 до 7 лет) — большой и ответственный период онтогенеза, кото­рый предоставляет огромные возможности для развития, но в то же время таит в себе опас­ную уязвимость ребенка ко многим неблагоприятным условиям, поскольку он еще очень мал и остро нуждается в любви, защите и заботливом руководстве.

Социальная ситуация развития дошкольника характеризуется существенным расширением спектра межличностных отношений, которые на предшествующем этапе развития — раннем возрасте — сводились преимущественно к узкому семейному кругу. Дошкольник начинает ак­тивно осваивать сферу общения со сверстниками, а поступив в дошкольное учреждение, включается и во взаимоотношения с воспитателем как социальным взрослым, предъяв­ляющим особые, новые для ребенка требования.

Принципиально иной становится и сфера деятельности. С 3 до 7 лет это сюжетно-ролевая игра, рисование, конструирование, восприятие сказки и многие другие виды активности. Ин­тенсивно развивается и сфера общения: дополнительно к ситуативно-личностной и ситуатив­но-деловой формам, дошкольник осваивает и более сложные — внеситуативно­познавательную и внеситуативно-личностную, а также взаимодействие со сверстниками.

Происходит закладка общей основы познавательных способностей, включая формирова­ние таких видов мышления, как наглядно-действенное, наглядно-образное и элементы сло­весно-логического. Именно в дошкольном возрасте развивается символическая функция и воображение, лежащее в основе любого вида творческой активности34.

Осваивая мир постоянных вещей, овладевая употреблением все большего числа предме­тов по их функциональному назначению, ребенок с изумлением открывает для себя некото­рую относительность постоянства вещей. Через отношения со взрослым интенсивно разви- вается способность идентификации с людьми, сказочными и воображаемыми персонажами, природными объектами, игрушками, изображениями и т. д. Ребенок продвигается в развитии речевого общения и общения посредством выразительных движений, действий, отражающих эмоциональное расположение и готовность строить позитивные отношения.

В дошкольном возрасте продолжается активное овладение собственным телом, ребенок начинает приобретать интерес к телесной конструкции человека, в том числе к половым раз­личиям, что содействует развитию половой идентификации35.

В личностной сфере дошкольника начинают формироваться иерархическая структура мо­тивов и потребностей, общая и дифференцированная самооценка,

1. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш.

учеб. заведении/ Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. — М: Издательский центр «Академия»,

2002.

1. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. ву­зов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия».

элементы волевой регуляции поведения. Вместе с тем активно усваиваются нравственные нормы поведения, и на основе постепенно накапливающегося жизненного опыта возникают ценностно-смысловые образования. К концу дошкольного возраста также заметно возрастают возможности произвольной регуляций поведения, а эгоцентрическое восприятие действи­тельности постепенно уступает место способности учитывать не только свою точку зрения, но и Принимать во внимание и мнения других людей — Как взрослых, так и сверстников.

К важным особенностям дошкольного возраста следует отнести то обстоятельство, что на его протяжении многие психологические характеристики, в том числе и неблагоприятные, но­сят еще латентный, не вполне явный характер, а их проявления как бы «маскируются» под чисто детские, а значит, вполне естественные для этого периода черты незрелости. Впослед­ствии можно видеть, что в одних случаях социально желательные аспекты поведения детей оказываются преходящими, временными, в итоге постепенно, по мере взросления, ребенок теряет их (например, робость и пугливость в новых ситуациях, импульсивность и непосредст­венность реагирования, эгоцентризм и т. д.). Однако во многих случаях в дошкольном возрас­те у ребенка закладываются корни будущих проблем, поскольку здесь начинают формиро­ваться достаточно устойчивые особенности личностного реагирования, происходит выстраи­вание иерархии мотивов и ценностей, закрепляются некоторые характерологические особен­ности[[30]](#footnote-30). Зачастую родители обращаются к специалистам за помощью, когда проблемы, воз­никшие в дошкольном детстве, приобретают особую остроту с поступлением ребенка в шко­лу. При этом проблемы адаптации к школе могут усугубить старые трудности и породить но­вые, «школьные» проблемы.

* 1. Основные тенденции развития в младшем школьном возрасте[[31]](#footnote-31)

Младший школьный возраст — это особый период, когда в жизни ребенка происходит пе­рестройка всей системы его отношений с действительностью. У дошкольника имеется две сферы социальных отношений: «ребенок — взрослый» и «ребенок — дети». Эти системы связаны с игровой деятельностью — ведущей в данном возрасте. Однако игра в младшем школьном возрасте не только не теряет своего психологического значения, но продолжает развивать психические функции ребенка. Дети упиваются игрой, наслаждаясь чувством вла­дения многими игровыми действиями. Но педагогам необходимо помнить, что попытки при­способить детей к учебной деятельности через игру себя не оправдывают. Такое обучение привлекательно для ребенка, но не содействует переходу к собственно учебной деятельно­сти, не формирует ответственного отношения к выполнению учебных заданий,

С поступлением в школу в жизни ребенка появляется учитель, отношения с которым начи­нают определять его взаимодействие не только с одноклассниками, но и с родителями. Если в школе хорошо, значит, и дома хорошо, значит, и с детьми тоже хорошо. Учитель не просто взрослый, который вызывает или не вызывает симпатию у ребенка. Он является официаль­ным носителем общественных требований к ребенку. Оценка, которую ученик получает на уроке, — это объективная мера его большей произвольности, ребенок осваивает способы самостоятельного управления ими, чему помогает прогресс в речевом развитии. В умственном плане осваиваются классифика­ции, сравнения, аналитико-синтетический тип деятельности, действия моделирования, ста­новящиеся предпосылками будущего формирования формально-логического мышления.

Младший школьный возраст является периодом фактического складывания психологиче­ских механизмов личности, образующих в совокупности качественно новое, высшее единство субъекта,— единство личности, появление «Я-концепции». Ребенок приобретает черты большей индивидуальности в поведении, интересах, ценностях, личностных особенностях.

Таким образом, направлениями коррекционно-развивающей работы с дошкольниками и младшими школьниками являются:

* развитие познавательной сферы (мышления, речи, воображения, памяти, внимания);
* коррекция трудностей учебной деятельности у младших, школьников;
* развитие навыков общения;
* коррекция и развитие эмоциональной сферы;
* развитие самосознания;
* коррекция трудностей поведения и характера;
* упражнения для работы с тревожными и застенчивыми детьми;
* упражнения: для работы с агрессивными и конфликтными детьми;
* развитие моторики;
* релаксационные игры и упражнения.
  1. Развитие познавательной сферы (мышления, речи**,** воображения**,** памяти**,** внимания)[[32]](#footnote-32)

Восприятие, внимание, память в дошкольном детстве характеризуются нарастанием эле­ментов произвольности » мышление приобретает форму наглядно-образного (осваиваются и элементы понятийного мышления), речь начинает выполнять функции планирования и регу­ляции деятельности, активно развивается воображение.

Внимание, память, воображение, восприятие приобретают характер еще большей произ­вольности в младшем школьном возрасте, ребенок осваивает способы самостоятельного управления ими, чему помогает прогресс в речевом развитии. В умственном плане осваива­ются классификации, сравнения, аналитико-синтетический тип деятельности, действия моде­лирования, становящиеся предпосылками будущего формирования формально-логического мышления.

* + 1. Игры на развитие мышления и речи

ПОМОГИХУДОЖНИКУ

Цель: развитие мышления, восприятия.

Форма игры: индивидуальная и групповая.

Возраст: 3-4 года.

Матерная: простые рисунки, на которых на дорисован какой-либо элемент (ручка у чайни­ка, ножкаустула и т. д.).

Ход игры: Ребенку показывают рисунок, на котором есть недорисованный элемент. Он должен, сказать, чего не хватает.

Для детей 3-4 лет можно подбирать простые рисунки, на которых нарисован предмет без какой-либо важной детали (например, лицо человека без губ, собаку без лапы и т. д.). Детям более старшего возраста необходимо предлагать картинки с предметами, у которых не про­рисованы второстепенные, менее заметные детали.

СОБЕРИ ЦВЕТОК

Цель: развитие операции классификации.

Форма игры: групповая.

Возраст: 5-6 лет.

Ход игры: Каждому ребенку выдается круглая карточка — серединка будущего цветка (од­ному — платье, второму — слон, третьему — пчела и т. д.). Затем игра проводится так же, как в лото: ведущий раздает карточки с изображением различных предметов. Каждый участник должен собрать из карточек цветок, на лепестках которого изображены предметы, относя­щиеся к одному понятию (одежда, животные, насекомые и т. д.).

Возраст: 5-6 лет.

Ход игры: Каждый ребенок выбирает в качестве образца какую-либо геометрическую фор­му и собирает изображения предметов, имеющих сходную форму. Набор: круг — пуговица, тарелка, таблетка, часы, мяч, яблоко; прямоугольник — чемодан, кирпич, портфель, телеви­зор, книга, дом, окно; треугольник — крыша дома, сложенная из газеты шапка, воронка, елка, египетская пирамида; овал — огурец, слива, яйцо, рыба, лист.

ПРОТИВОПОЛОЖНОСТИ

Цель: развитие мышления, общей осведомленности, быстроты реакции, внимания.

Форма игры: индивидуальная и групповая.

Возраст: 4-6 лет.

Ход игры: Ведущий называет детям слово и предлагает ответить противоположным по значению. Примеры называемых слов: большой, старый, мокрый, тяжелый, грустный, умный, сложный, сильный, злой, внутри, над, сверху, открытый, длинный, чистый, тихии, богатый, быстро, начало и т. п.

СОСТАВЛЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Цель: развитие способности быстро устанавливать разнообразные, иногда совсем неожи­данные, связи между привычными предметами, творчески создавать новые целостные обра­зы из отдельных разрозненных элементов.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 5-10 лет.

Ход игры: Ведущий берет наугад три слова, не связанные по смыслу, например «озеро», «карандаш» и «медведь». Детям дается задание составить как можно больше предложений, которые обязательно включали бы в себя эти три слова (можно менять падеж и использовать другие слова). Ответы могут быть банальными («Медведь упустил в озеро карандаш»), слож­ными, с выходом за пределы ситуации, обозначенной тремя исходными словами, и введени­ем новых объектов («Мальчик взял карандаш и нарисовал медведя, купающегося в озере»), и творческими, включающими эти предметы в нестандартные связи («Мальчик, тонкий, как ка­рандаш, стоял возле озера, которое ревело, как медведь»). Выигрывает автор самого инте­ресного предложения.

ИСКЛЮЧЕНИЕЛИШНЕГО

Цель: развитие мышления.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 5-10 лет.

Ход игры: Ведущий выбирает любые три слова, например «собака», «помидор», «солнце». Детям дается задание оставить только те слова, которые обозначают в чем-то сходные предметы, а одно слово, «лишнее», не обладающее этим общим признаком, исключить. Сле­дует найти как можно больше вариантов исключения лишнего слова, а главное — больше признаков, объединяющих оставшуюся пару слов и не присущих исключенному, лишнему. Не пренебрегая вариантами, которые сразу же напрашиваются (исключить «собаку», а «поми­дор» и «солнце» оставить, потому что они круглые), желательно поискать нестандартные и в то же время очень меткие решения. Побеждает тот, у кого ответов больше.

Комментарии: Эта игра развивает способность не только устанавливать неожиданные свя- зи между разрозненными явлениями, но легко переходить от одних связей к другим, не за­цикливаясь на них. Игра учит также одновременно удерживать в поле мышления сразу не­сколько предметов и сравнивать их между собой. Немаловажно, что игра формирует установ­ку на то, что возможны совершенно разные способы объединения и расчленения некоторой группы предметов, и поэтому не стоит ограничиваться одним-единственным «правильным» решением, а надо искать целое их множество.

ПОИСКАНАЛОГОВ

Цель: научить детей выделять в предмете самые разнообразные свойства и оперировать в отдельности с каждым из них, формирование способности классифицировать явления по их признакам.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 5-10 лет.

Ход игры: Ведущий называет какой-либо предмет или явление, например «вертолет». Де­тям необходимо выписать как можно больше его аналогов, т. е. других предметов, сходных с ним по различным существенным" признакам. Следует также систематизировать эти аналоги по группам в зависимости от того, с учетом какого свойства заданного предмета они подбира­лись. Например, в данном случае могут быть названы «птица», «бабочка» (летают и садятся); «автобус», «поезд» (транспортные средства); «штопор» (важные детали вращаются) и др. Побеждает тот, кто назвал наибольшее число групп аналогов.

СПОСОБЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРЕДМЕТА

Цель: развитие способности концентрировать мышление на одном предмете, умения вво­дить его в самые разные ситуации и взаимосвязи, открывать в обычном предмете неожидан­ные возможности.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 5-10 лет.

Ход игры: Называется какой-либо хорошо известный предмет, например «книга». Надо на­звать как можно больше различных способов его применения: книгу можно использовать как подставку для кинопроектора, можно ею прикрыть от посторонних глаз бумаги на столе и т. д. Следует ввести запрет на называние безнравственных, варварских способов применения предмета. Побеждает тот, кто укажет большее число различных функций предмета.

ПОИСКОБЩЕГО

Цель: развитие мышления.

Форма проведения: групповая (5-12 учащихся).

Возраст: 9-10 лет.

Материал: бумага и ручка для каждого ученика.

Ход игры: Берутся наугад два слова, так же мало связанных, например «тарелка» и «лод­ка». Следует выписать как можно больше общих признаков для этих предметов. Ответы мо­гут быть стандартными («изделия человеческих рук», «имеют глубину»), и небесполезно по­пытаться найти побольше таких признаков. Но особенно ценятся необычные, неожиданные ответы, позволяющие увидеть эти предметы в совершенно новом свете; их оказывается не так уж и мало. Побеждает тот, у кого список общих признаков длиннее. Можно ввести и каче­ственные критерии: начислять дополнительные баллы за оригинальность.

Комментарии: Эта игра учит в разрозненном, несвязном материале находить множестве общих моментов, «состыковок» и дает четкое представление о степени существенности при - знаков.

ПОИСК ПРЕДМЕТОВ ПО ЗАДАННЫМ ПРИЗНАКАМ

Цель: развитие мышления.

Форма проведения: групповая (5-12 учащихся).

Возраст: 9—10 лет.

Материал: бумага и ручка для каждого ученика.

Ход игры: Ставится задача — назвать как можно больше предметов, обладающих задан­ной совокупностью признаков и в этом смысле похожих на два-три предмета, приведенных в качестве иллюстрации. Например, говорится; 4 Назовите предметы, которые объединяют я себе выполнение двух противоположных функций, наподобие двери (она и закрывает, и от­крывает выход из помещения), выключателя (он и зажигает, и гасит свет)». Ответы могут быть банальными («водопроводный кран»), могут быть более далекими («рука»: и бьет, и гла­дит), а могут быть и совсем неожиданными. Побеждает тот, кто дал наибольшее количество небанальных ответов.

Комментарии: Эта игра формирует способность легко находить аналогии между различны - ми непохожими предметами, быстро оценивать предметы с точки зрения наличия или отсут­ствия в них заданных признаков, быстро переключать мышление с одного объекта на другой.

ПОИСК СОЕДИНИТЕЛЬНЫХ ЗВЕНЬЕВ

Цель: развитие мышления.

Форма проведения: групповая (5-12 учащихся).

Возраст: 9-10 лет.

Материал: бумага и ручка для каждого ученика.

Ход игры: Задаются два предмета, например «лопата» и «автомобиль». Надо назвать предметы, являющиеся как бы «переходным мостиком» от первого ко второму. Называемые предметы должны иметь четкую логическую связь с обоими заданными предметами. Напри­мер, в нашем случае это могут быть «экскаватор» (с лопатой сходен по функции, а с автомо­билем входит в одну группу — транспортные средства), «рабочий» (он копает лопатой и од­новременно является владельцем автомобиля) и др. Допускается использование и двух-трех соединительных звеньев (лопата — тачка — прицеп — автомобиль). Особое внимание обра­щается на четкое обоснование и раскрытие содержания каждой связи между соседними эле­ментами цепочки. Побеждает тот, кто дал наибольшее число чётко аргументированных вари­антов решения.

Комментарии: Эта игра формирует способность легко и быстро устанавливать связи между явлениями, кажущимися на первый взгляд далекими друг от друга, а также находить предме­ты, имеющие общие признаки одновременно с несколькими другими предметами.

ФОРМУЛИРОВАНИЕ ОПРЕДЕЛЕНИЙ

Цель: развитие мышления.

Форма проведения: групповая (5-12 учащихся).

Возраст: 9-10 лет.

Материал: бумага и ручка для каждого ученика.

Ход игры: Называется знакомый всем предмет или явление, например «дырка». Надо дать ему наиболее точное определение, которое обязательно включало бы в себя все суще­ственные признаки этого явления и не касалось несущественных. Побеждает тот, чье опре­деление однозначно характеризует данный предмет, т. е. любая его разновидность обяза­тельно охватывается этим определением, но никакой другой предмет под него не подходит.

Комментарии: Эта игра учит четкости и стройности мышления, умению фиксировать суще­ственные признаки, отвлекаясь от несущественных, а также способности одним «мысленным взором» охватывать массу разновидностей проявления одного и того же предмета, порой не похожих друг на друга. Особенно полезна эта игра для тех учащихся, которые испытывают трудности при формулировании или запоминании определений.

ВЫРАЖЕНИЕМЫСЛИ ДРУГИМИ СЛОВАМИ

Цель: развитие мышления .

Форма проведения: групповая (5-12 учащихся).

Возраст: 9-10 лет.

Материал: бумага и ручка для каждого ученика.

Ход игры: Берется несложная фраза, например: «Нынешнее лето будет очень теплым». Надо предложить несколько вариантов передачи этой же мысли другими словами. При этом ни одно из слов данного предложения не должно употребляться в других предложениях. Важ­но следить, чтобы при этом не искажался смысл высказывания. Побеждает тот, у кого боль­ше таких вариантов.

Комментарии: Эта игра направлена на развитие способности легко оперировать словами, точно выражая свои мысли и передавая чужие. Известно, что критерием понимания чего- либо является свобода формы его выражения: то, что мы хорошо понимаем, мы можем легко выразить, используя разные слова. Но эта связь имеет и обратное проявление: понимание нередко достигается именно в тот момент, когда мы сумели выразить непонятную фразу дру­гими словами, «перевели на свой язык».

Эта игра полезна и для формирования «социального мышления»: человек, легко выра­жающий мысль разными словами, сможет подбирать слова с учетом особенностей конкрет­ной ситуации.

ПЕРЕЧЕНЬ ВОЗМОЖНЫХПРИЧИН

Цель: развитие мышления.

Форма проведения; групповая (5-12 учащихся).

Возраст: 9-10 лет.

Ход игры: Описывается какая-либо необычная ситуация, например: «Вернувшись из мага­зина, вы обнаружили, что дверь вашей квартиры распахнута». Надо как можно быстрее на­звать побольше причин этого факта, возможных его объяснений. Причины могут быть ба­нальными («забыл закрыть дверь», «залезли воры»), но не стоит отбрасывать и маловероят­ные, необычные (вплоть до прилета марсиан). Побеждает тот, кто назовет больше причин, и чем они разнообразнее, тем лучше.

Комментарии: Эта игра развивает способность при решении любой проблемы или осмыс- лении любого явления сразу же искать широкий круг причин, чтобы можно было все их рас­смотреть, проработать самые разные версии, не упустив из виду ни одной, и только после этого принять решение.

Цель: развитие мышления.

Форма проведения: групповая (5-12 учащихся).

Возраст: 9-10 лет.

Материал: карточки с алгоритмом.

Ход игры: Задается некоторое событие, например: «Один человек вдруг неожиданно гру­бо ответил на вопрос другого». Надо назвать как можно больше возможных причин этого, пользуясь заданным (или созданным совместно в группе) алгоритмом причинного объясне­ния. Алгоритмы могут быть разными. Например, можно исходить из того, что причины собы­тия могут находиться в субъекте действия, его объекте и в ситуации; эта классификация сра­зу же задает поиск причин в трех различных направлениях. Кроме того, в каждом из этих слу­чаев причины могут быть преднамеренные и непреднамеренные, постоянные или вре­менные, ближайшие или отдаленные и т. д. Следует рассмотреть все возможные пересече­ния этих различных классификаций и привести хотя бы по одной причине каждого вида (если это возможно). Вначале этот алгоритм может быть задан на карточке (в виде таблицы с обо­значенными строками и столбцами, но пустыми клеточками или в виде классификационного дерева); постепенно он интериоризируется и станет надежно работающим внутренним прие­мом анализа любого явления, с которым знакомится учащийся.

Комментарии: Эта игра формирует установку на всесторонний анализ ситуации при пони - мании какого-либо явления. Она задает конкретные средства поиска всего спектра возмож­ных причин. Кроме того, игра учит эффективно работать с классификациями явления по раз­личным основаниям и быстро находить все его разновидности.. При особом подборе зада­ваемых ситуаций игра может привести к дискуссии на темы порядочности и моральной ответ - ственности.

ПЕРЕЧЕНЬ ЗАГЛАВИЙ К РАССКАЗУ

Цель: развитие мышления.

Форма проведения: групповая (5-12 учащихся).

Возраст: 9-10 лет.

Материал: бумага и ручка для каждого ученика; небольшой рассказ.

Ход игры: Берется небольшой рассказ или сообщение. Например: «Некоторые дети не желают ни учиться, ни гулять — все свое время они проводят перед экраном телевизора. Отец двух таких мальчишек из Вашингтона придумал оригинальный способ борьбы с этой те­левизионной лихорадкой. Он отключил телевизор от сети и присоединил его к небольшой ди­намо-машине, которую надо было приводить в движение, сидя на велосипедной раме и до­вольно усердно работая ногами, чтобы поддерживать нужное напряжение. После этого инте­рес мальчишек к телевизору заметно снизился». Надо подобрать к рассказу как можно боль - ше заглавий, отражающих его содержание. Заглавия могут быть строгими, логичными («Спо­соб отучения детей от смотрения телевизора»), или формальными, т. е. по существу верны­ми, но не схватывающими главное («Отец и сыновья»), или образными, яркими, эмоци­ональными («Велотелевизор»). Приветствуются ответы любого типа. Затем каждый отбирает у себя один или несколько лучших.

Комментарии: Эта игра развивает способность выражать суть отрывка текста одной фра­зой. Эта способность лежит в основе таких приемов, как составление схемы текста или его плана. Чем более она развита, тем легче усваиваются тексты.

ПОСТРОЕНИЕ СООБЩЕНИЯ ПО АЛГОРИТМУ

Цель: развитие мышления.

Форма проведения: групповая (5-12 учащихся).

Возраст: 9-10 лет.

Материал: карточки с алгоритмом.

Ход игры: Участники игры договариваются, что, рассказывая о каких-либо известных со­бытиях, предлагаемых ведущим или выбранных ими самими, будут четко придерживаться определенного общего для всех алгоритма. Алгоритмы могут быть разными. Например, удоб­но пользоваться следующим: факт (что произошло) — причины —. повод — сопутствующие события — аналогии и сравнения — последствия. Это значит, что о чем бы ни шла речь, рас­сказчик должен обязательно фиксировать все отмеченные моменты именно в этой последо- вательности.

Можно разработать и свои собственные алгоритмы. Сперва эти алгоритмы должны быть написанными на карточках и находиться перед глазами каждого участника игры. Затем они, интериоризируясь, превращаются в автоматически действующий способ постижения любого явления, срабатывающий без усилий со стороны человека.

Комментарии: Эта игра решительно дисциплинирует мышление, приучает при анализе яв­ления обязательно выделять все зафиксированные в алгоритмах аспекты, позволяя тем са­мым значительно шире и глубже рассмотреть явление.

ПУТАНИЦА

Цель: развитие словарного запаса.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 6-8 лет.

Ход игры: игра состоит из 2 заданий.

1. е задание: «Назови как можно больше слов, обозначающих фрукты (овощи, деревья, цветы, птиц, игрушки, мебель и т. п.)».
2. е задание: «Сейчас я буду называть тебе слова, а ты будешь мне рассказывать, что этот предмет может делать.

Метель — метет, агром — ...,

Ветер — ..., аснег — ...,

Дождь — ..., асолнце — ...»

Комментарии: При каждом ответе можно спрашивать, к примеру: «А что еще делает солн­це, он ведь не только светит?» Важно, чтобы ребенок подобрал как можно больше слов, обо­значающих действие.

НАЙДИ ОШИБКУ

Цель: развитие грамматического строя речи.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 6-10 лет.

Ход игры: Ученикам дается задание прослушать предложения, найти в них ошибки и ис­править их.

Зимой в саду расцвели яблони.

Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня.

В ответ я киваю ему рукой.

Самолет сюда, чтобы помочь людям.

Скоро удалось мне на машине.

Мальчик стеклом разбил мяч.

После грибов будут дожди.

Весной. луга затопили реку.

Снегзасыпало пышным лесом.

* + 1. Игры на развитие воображения[[33]](#footnote-33)

КАК ЭТО МОЖНО ИСПОЛЬЗОВАТЬ Цель: развитие воображения, творческого мышления.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Возраст: 5-6 лет.

Ход игры: Взрослый называет какой-либо предмет и предлагает ребенку сказать, как его можно использовать. Например, взрослый говорит «газета», а ребенок называет варианты: читать, писать, сделать кораблик, шайку, постелить на пол, использовать как игрушку для кошки и т. д.

Детей необходимо подталкивать к нестандартным ответам. Игроков, которые дают нети­пичные ответы, полезно словесно поощрять. Закончить игру можно рисованием «инструкции по применению» того или иного предмета.

Игра интересна тем, что в процессе выполнения первого задания дети ставятся перед не­обходимостью договориться о действиях каждого участника картинки, согласовать свои пред­положения и догадки. А у детей-дошкольников именно низкий уровень развития этого умения является причиной конфликтов. Поэтому игру полезно проводить в группах детей с низким уровнем развития коммуникативных навыков.

СЛЕДЫ

Цель: развитие воображения.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 5-10 лет.

Материал: бумага, цветные карандаши.

Ход игры: Детям предлагают вначале понаблюдать, какие следы оставляет собака, кошка, птичка. Затем детей просят нарисовать, какие следы оставляют другие животные, а после этого пофантазировать, какие следы оставляют Баба-Яга или Водяной, Колобок или Леший.

БУКВЫ

Цель: развитие воображения.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 5-7 лет.

Материал: бумага, цветные карандаши.

Ход игры: Изучая алфавит, спрашивайте у детей, на что похожи буквы. Ведь все буквы на что-то похожи. «Г» похожа на подъемный кран, «О» — на спасательный круг. Пусть дети по­пробуют нарисовать тот предмет, на который похожи буквы.

НОВЫЙ КАЛЕНДАРЬ

Цель: развитие воображения.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 5-7 лет.

Ход игры: Изучая с ребенком времена года, предложите ему вместо скучных названий ме­сяцев придумать свои названия каждому месяцу, исходя из того, что в этот месяц происходит или в какие игры в это время можно играть на улице.

КАКЛЮДИ

Цель: развитие воображения.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 6-10 лет.

Ход игры: Люди и животные умеют ходить, есть, бегать, сидеть и т. д. Но и про неодушев­ленные предметы говорят — часы ходят, свитер сидит. Предложите детям перечислить, ка­кие еще неодушевленные предметы могут ходить, могут говорить (издавать звуки), могут пить (наполняться жидкостью), бывают теплыми или холодными.

ВОЛШЕБНЫЕКЛЯКСЫ

Цель: развитие воображения

Форма проведения: групповая.

Возраст: 5-10 лет.

Материал: лист бумаги, краски.

Ход игры: До начала игры изготовляют несколько клякс: на середину листа бумаги выли­вают немного чернил или туши и лист складывают пополам. Затем лист разворачивают, и можно начинать игру. Играющие по очереди говорят, какие предметные изображения «ни ви­дят в кляксе или отдельных ее частях. Выигрывает тот, кто назовет больше всего предметов.

ЗАГАДЫВАНИЕПРЕДМЕТА С ПОМОЩЬЮ ПАРЫ ДРУГИХ ПРЕДМЕТОВ

Цель: развитие воображения.

Форма проведения: групповая (€-10 школьников).

Возраст: 9-10 лет.

Ход игры: Называется какой-либо хорошо известный всем предмет (явление, существо), например змея. Нужно назвать два других предмета, в целом мало похожих на заданный, но таких, сочетание признаков которых по возможности однозначно бы его определяло, т. е. как бы замаскировать, закодировать его другими предметами. В данном случае могут быть на­званы, например, горная дорога и кожаное портмоне (синтез некоторых их признаков: удли­ненности, узости и извилистости дороги и особенностей поверхности портмоне — являются признаками змеи), или ручей и мышь (длинное извивающееся и подвижное, живое, с головой, глазами), или веревка и ветер (удлиненное и извивающееся) и т. д. В течение ограниченного времени (5 или 7 минут) следует найти как можно больше вариантов такого загадывания и выбрать наилучший. Предложенные участниками игры ответы обязательно обсуждаются и обосновываются. По результатам обсуждения определяется победитель, а также формули­руется наиболее точный и оригинальный ответ, который может быть продуктом коллективно­го творчества.

Комментарии: Эта игра развивает способность быстро выделять в предмете наиболее ха­рактерные для него признаки и находить другие предметы, имеющие как сходные, так и не сходные с ним признаки. Указанные операции составляют основу комбинирования, являюще­гося одним из основных приемов воображения.

ОТГАДЫВАНИЕПРЕДМЕТА ПО ПАРЕ ДРУГИХ ПРЕДМЕТОВ

Цель: развитие воображения.

Форма проведения: групповая (6-10 школьников).

Возраст: 9-10 лет.

Ход игры: Руководитель игры (а в дальнейшем и сами игроки) называют пары предметов, которые, по их мнению, однозначно кодируют некоторый третий, задуманный ими предмет (например, задумав «фонтан», говорят: «дерево» и «ливень»), предлагая участникам игры отгадать задуманное. При этом задачей игроков является записывание как можно большего числа разнообразных предметов и явлений, представляющих собой возможные расшифровки заданной пары, т. е. образующих синтезы различных признаков этих предметов (так, в нашем примере это может быть дельта реки: вода «ветвится» подобно дереву, сыплющиеся на го­лову древесные опилки и т. д.). Побеждает тот, кто наряду с задуманным предметом назовет наибольшее число других, особенно неожиданных предметов и четко обоснует свои ответы.

Комментарии: Эта игра формирует умение быстро и точно оперировать с разнообразными характерными признаками предметов: выделять их, сопоставлять друг с другом, образовы­вать всевозможные их сочетания, а также создавать целостные образы и понятия по отдель- ным, разрозненным их характеристикам.

ПЕРЕХВАТ ЗАКОДИРОВАННЫХ СООБЩЕНИЙ

Цель: развитие воображения.

Форма проведения: групповая (6-10 школьников).

Возраст: 9-10 лет.

Ход игры: Первый передает своему партнеру закодированное с помощью пары предметов слово, и партнер должен в течение ограниченного времени (например, за 30 секунд или 1 ми­нуту) дать однозначную ее расшифровку. Два других игрока (два «противника»), услышав сказанное первым игроком, должны в течение, этого же времени записать свой вариант рас­шифровки. Одна из сторон получает призовой балл только в, том случае, если противная сторона не сумела отгадать задуманное. Если отгадали обе стороны, балл не засчитывается. Если первый игрок неудачно закодировал слово, его сторона получает штрафной балл. Игра организуется так, чтобы каждая сторона по очереди называла свои закодированные слова, а внутри каждой стороны эту функцию выполняли бы оба партнера попеременно. Остальные играющие обеспечивают составление слов, подлежащих передаче в зашифрованном виде, и их распределение по жребию между четырьмя игроками, а также выполняют судейские функ­ции во время игры.

Комментарии: В этой игре развивается способность загадывать предмет так, чтобы при этом сочетались одновременно и хорошая его замаскированность (от противников), и одно­значная его расшифровываемое^ (для партнера), а также умение выделять индивидуальные особенности воображения и мышления других людей и учитывать их при построении собст­венных действий.

ПЕРЕДАЧА ЗАКОДИРОВАННЫХ СЛОВ  
ПО «ИСПОРЧЕННОМУ ТЕЛЕФОНУ.»

Цель: развитие воображения.

Форма проведения: групповая (6-10 школьников).

Возраст: 9-10 лет.

Материал: бумага, карандаши.

Ход игры: Игроки рассаживаются, образуя цепочку. Первый игрок получает от ведущего некоторое слово, например самолет. Его задача — быстро закодировать его с помощью пары других предметов (например, синица — летает, с крыльями, хвостом, и напильник — метал­лический, тяжелый) и передать второму игроку эти два слова. Второй игрок по этим двум сло­вам должен синтезировать некоторый целостный предмет, закодированный в них. Например, он может предположить, что это граната (шероховатая, металлическая тяжелая — от напиль­ника; округлая, продолговатая, летает по воздуху — от синицы), и передает это слово тре­тьему игроку. Третий кодирует принятое сообщение по-своему (например, «метательный диск» — гранату метают, и «обвал в горах» — грохот и облако пыли) и в таком виде передает его четвертому. Четвертый декодирует и т. д. Передача каждого сообщения осуществляется письменно, на узких полосках бумаги. Чтобы интенсифицировать игру и уменьшить простой игроков, уже передавших свои сообщения, ведущий, не дожидаясь прохождения первого сло­ва по всей цепочке, называет первому игроку новое слово, которое он должен закодировать для второго игрока, и т. д. Для подготовки сообщения вводится ограничение времени, не уло­жившийся в него штрафуется выходом из середины цепочки и занятием места в самом ее на - чале, перед первым игроком.

В дальнейшем процесс игры, зафиксированный на бумажных полосках, подробно обсуж­дается. Играющие обосновывают, почему именно одни отгадывания и загадывания им кажут­ся удачными, а другие неудачными, и вместо последних предлагают собственные, более удачные, по их мнению, варианты ответа.

ПОИСК АССОЦИАЦИЙ

Цель: развитие ассоциативной функции воображения.

Форма проведения: групповая (6-10 школьников).

Возраст: 9-10 лет.

Материал: бумага, карандаши.

Ход игры: Берется какое-либо словосочетание или фраза, например: «Самолет взлетает, пристегните ремни». Нужно за ограниченное время выписать в столбик как можно больше ас­социаций, которые она вызывает. Ассоциации могут быть как банальными (стюардесса, ав­томобильные ремни), так и достаточно нестандартными (перед началом любого дела под­страхуйся; а птица в полете ничем не пристегивается и др.), но в любом случае они должны быть тесно связаны по смыслу с исходной фразой (слишком отдаленные и индивидуальные ассоциации, наподобие «у моего соседа бортмеханика Петрова черные усы», не засчитыва­ются). Побеждает тот, у кого больше таких ассоциаций, которые не встречаются у других иг­роков.

Комментарии: В этой игре развивается ассоциативный фундамент воображения, улучша­ются такие качества ассоциативного потока, как его широта, глубина, скорость и управляе­мость, лежащие в основе многих видов творчества.

ПЕРЕДАЧА АССОЦИАЦИЙ ПО ЦЕПОЧКЕ

Цель: развитие воображения.

Форма проведения: групповая (6-10 школьников).

Возраст: 9-10 лет.

Материал: заготовленные на полосках бумаги фразы.

Ход игры: Игроки рассаживаются, образуя цепочку. Ведущий дает первому игроку полоску бумаги с написанной на ней фразой, например: «Во время грозы следует закрывать окно». Первый игрок должен на другой полоске быстро записать одну из понравившихся ему ассо- циаций и передать второму игроку, тот записывает на своей полоске свою ассоциацию и пе­редает третьему ит. д. В результате может образоваться, например, такая ассоциативная цепочка: Шаровая молния, влетевшая в комнату. — Сильный пожар в доме. — Ноль один (те­лефонный номер, который может быть воспринят как футбольный счет). — Спартак (фут­больная команда; но может быть воспринят и как руководитель восстания рабов) и т. д.

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ СОСТАВЛЕНИЕ АССОЦИАТИВНЫХ ЦЕПОЧЕК

Цель: развитие воображения.

Форма проведения: групповая (6-10 школьников).

Возраст: 9-10 лет.

Материал: бумага, ручки.

Ход игры: Каждый игрок самостоятельно составляет цепочку ассоциаций, отталкиваясь от некоторой заданной, общей для всех фразы. Первая ассоциация подбирается на заданную фразу, вторая — на первую ассоциацию (но уже не на заданную фразу!), третья — на вторую и т. д. Побеждает тот, кто за ограниченное число ходов (например, пять) последовательно, по цепочке «выведет» исходную фразу на совершенно неожиданную, никак не связанную с ней по смыслу область действительности, т. е. «забредет» наиболее далеко. Обязательным ус­ловием победы является естественность, понятность для всех каждой отдельной ассоциации (новой выступает лишь их комбинация).

Комментарии: Эта игра развивает такие качества ассоциативного потока, как его полная раскованность и нацеленность на нечто заведомо далекое, мало похожее на то, что задано.

1. Игры на развитие памяти40

КОРОБКИ

Цель: развитие памяти.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 2-5 лет.

Материал: небольшие коробки, игрушки, платок или покрывало.

Ход игры: В составленные попарно небольшие коробки (их количество со временем уве­личивают, к старшему дошкольному возрасту — до 12 штук) на глазах у ребенка прячут иг­рушку, потом закрывают коробочки платком или покрывалом, а после минутной паузы пред­лагают ребенку угадать, в какой же коробочке игрушка.

НАРИСУЙ ФИГУРУ

Цель: развитие памяти.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 5-6 лет.

Материал: бумага, цветные карандаши, 5-6 геометрических фигур.

Ход игры: Детям показывают 5-6 геометрических фигур, потом просят нарисовать на бу­маге те, которые они запомнили. Более сложный вариант — попросить нарисовать фигуры, учитывая их размер и цвет. Побеждает тот, кто быстрее и точнее воспроизведет все фигуры.

УЗНАЙПРЕДМЕТ

Цель: развитие тактильной памяти.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 4-6 лет.

Материал: 3-10 небольших предметов, повязка на глаза.

Ход игры: Ребенку старшего дошкольного возраста завязывают глаза и по очереди кладут в его вытянутую руку различные предметы. Ребенок должен догадаться, что это за вещь. По­сле того, как ряд предметов будет обследован, ему предлагают назвать все предметы, при­чем в той последовательности, в которой они вкладывались в руку. Победит тот, кто сделает меньше ошибок в узнавании и запоминании предметов.

Комментарии: Для развития ребенка очень важна тактильная память, то есть способность запоминать ощущения от прикосновения к различным предметам. Дети с высокоразвитым тактильным восприятием реже испытывают трудности в школьном обучении.

40 Зяблицева М. А. Развитие памяти и воображения у детей. Игры и упражнения. / Ростов н/Д: «Феникс», 2005; Яковлева Н. Я. Психологическая помощь дошкольнику. — СПб.: «Валерии СПД», 2001; И. В. Дубровина, А. Д. Андрее­ва, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 1998; Заика Е. В. Комплекс упражнений для развития логической памяти учащихся. // Вопросы психологии, 1991, № 6.

ПОВТОРИ ЗАМНОЙ

Цель: развитие моторно-слуховой памяти.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 4-6 лет.

Ход игры: Дети стоят возле стола ведущего. Ведущий предлагает одному ребенку прохло­пать все, что ему простучит карандашом ведущий. Остальные дети, внимательно слушают и оценивают исполненные движения: поднимают вверх большой палец, если хлопки правиль­ные, и опускают его вниз, если неправильные.

ЗАПОМНИ ДВИЖЕНИЕ

Цель: развитие моторно-слуховой памяти.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 4-6 лет.

Ход игры: Дети повторяют движения рук и ног за ведущим. Запомнив очередность упраж­нений, повторяют их в обратном порядке.

ЗАПОМНИ СВОЮ ПОЗУ

Цель: развитие моторно-слуховой памяти.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 4-6 лет.

Ход игры: Дети стоят в кругу или в разных местах комнаты, каждый ребенок должен встать в какую-нибудь позу и запомнить ее. Когда начинает звучать музыка, все дети разбе­гаются, ас ее окончанием они должны вернуться на свои места и встать в ту же позу.

ЗАПОМНИ ПОРЯДОК!

Цель: развитие памяти, наблюдательности.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 4-6 лет.

Ход игры: Дети выстраиваются друг за другом в произвольном порядке. Водящий, по­смотрев на детей, должен отвернуться и перечислить, кто за кем стоит. Затем водящим ста­новится другой.

КТО ЧТО ДЕЛАЛ?

Цель: развитие памяти, наблюдательности.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 4-6 лет.

Ход игры: Четверо играющих стоят рядом друг с другом. Под веселую музыку они делают по очереди различные движения и повторяют их по четыре раза. Пятый ребенок должен за­помнить» что они делали, и воспроизвести их движения.

ВМАГАЗИНЕ ЗЕРКАЛ

Цель: развитие памяти, наблюдательности, Совершенствование памяти.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 4-6 лет.

Ход игры: В магазине стоит много больших; зеркал. Туда входит человек, на плече у него обезьянка. Она видит себя в зеркалах, думает, что это другие обезьянки, и начинает корчить им рожицы. Отражения отвечают ей тем же. Она грозит им кулаком, и ей грозят из зеркал; она топает ногой, и все обезьянки в зеркалах топают ногой. Что ни делает обезьянка, отражения в зеркалах точно повторяют ее движения (один ребенок — обезьянка, остальные — зеркала).

УПРАЖНЕНИЕ НА РАЗВИТИЕ СЛУХОВОЙ ПАМЯТИ

Цель: развитие слуховой памяти.

Форма проведения: индивидуальная, групповая.

Возраст: 7-10 лет.

Ход игры: Экспериментатор дает словесное описание или инструкции предлагаемой дея- тельности. Например, просит ребенка выполнить с помощью конструктора предложенное за­дание без обращения к образцу, а по памяти; воспроизвести какой-либо рисунок по словес­ному описанию и т. д.

ТРОЙНАЯ СТИМУЛЯЦИЯ

***ПАМЯТИ***

Цель: развитие логической памяти. Форма проведения: групповая. Возраст: 9-10 лет.

Материал: 3 набора карточек с напечатанными на них словами или нарисованными кар - тинками для каждого ученика.

Ход игры: Упражнение разработано по аналогии с известной методикой «двойной стиму­ляции» памяти (А. Н. Леонтьев) и на начальном этапе предполагает работу лишь с двумя ря­дами стимулов. Учащимся предъявляется ряд карточек с напечатанными на них словами или нарисованными картинками и предлагается из другого аналогичного набора карточек подоб- рать к каждой из первого набора такую, которая подходила бы к ней по смыслу (например, зерно — хлеб, дом — забор), с тем, чтобы в дальнейшем можно было, глядя лишь на второй ряд карточек, в точности вспомнить все карточки первого ряда.

После того как учащийся усвоил принцип подбора сходных слов и воспроизведение основ - ного слова с опорой на вспомогательное, задание усложняется.

Ему предлагают первый набор карточек (например: крыша, судья, рельс, лодка) и просят положить рядом с ними карточки второго набора (мяч, синица, окно, вокзал), основываясь на смысловом, образном, эмоциональном или каком-либо ином сходстве слов. Карточки второго набора располагаются под карточками первого набора («окно» под «крышей», «синица» под «самолетом», «мяч» под «судьей», «вокзал» под «рельсом»).

Затем первый набор карточек закрывается листом ватмана и предъявляется третий набор карточек (герань, кресло, змея, сапог). Задача учащихся — положить под каждой из карточек оставшегося второго набора связанную с ней карточку нового — третьего набора (окно — ге­рань, синица — змея, мяч — сапог, вокзал — кресло).

После этого закрывается и второй набор карточек. Задача учащихся — глядя лишь на тре­тий ряд карточек, вспомнить связанные с каждой из них карточки второго и первого наборов (по карточке «герань» восстановить «окно» и «крышу», по карточке «змея» вспомнить «сини­цу» и «самолет» и т. д.).

Комментарии: Это упражнение формирует способность быстро находить и устанавливать смысловые связи между отдельными элементами материала и опираться на них при его вое - произведении.

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ДЛИННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Цель: развитие логической памяти.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 9-10 лет.

Материал: бумага, ручка и карточка с несколькими предложениями для каждого ученика.

Ход игры: Подбирается несколько предложений, состоящих из 18-20 слов. Например: «Японские специалисты, обслуживающие компьютеры, давно заметили, что злейшим врагом больших ЭВМ являются крысы, которые прогрызают важные системы электронного управле­ния на транспорте и в производстве». Медленно и вдуниво прочитывая предложение, сле­дует шаг за шагом составлять схему, отражающую его i интаксическую структуру. Затем, гля­дя на схему (слова в которой не несут никакой конкретюй информации, а выступают в роли вспомогательных опор), следует попробовать как мож1 о точнее восстановить предложение (сразу же после запоминания и спустя несколько часов).

Комментарии: Это упражнение развивает способность вскрывать и использовать все до одного смысловые соотношения между элементами фр

посылкой точного в смысловом отношении или даже д|словного запоминания определении, цитат или ключевых фраз текстов.

1. Игры на развитие внимания[[34]](#footnote-34)

ЧТО СЛЫШНО

Цель: совершенствование внимания. Развитиеуменкр быстро сосредоточиваться.

Форма игры: групповая.

Возраст: 4-6 лет.

Ход игры: Ведущий предлагает детям послушать и запомнить то, что происходит за две­рью. Затем просит рассказать, что они слышали. Далее он по сигналу переводит внимание детей с двери на окно, с окна на дверь. Затем каждый ребенок должен рассказать, что там происходило.

БУДЬ ВНИМАТЕЛЕН!

Цель: развитие активного внимания. Стимулирование внимания.

Форма игры: групповая.

Возраст: 4-6 лет.

Ход игры: Дети шагают по кругу. Затем ведущий произносит какое-нибудь слово, и дети должны начать выполнять определенное действие: на слове «зайчики» — прыгать, на слове «лошадки» — ударять «копытом» об пол, «раки» — пятиться, «птицы» — бегать, раски­нув руки в стороны, «аист» — стоять на одной ноге.

коррекционная и развивающая работа с детьми: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. -

СЛУШАЙ ЗВУКИ!

Цель: развитие активного внимания. Стимулирование внимания.

Форма игры: групповая.

Возраст: 4-6 лет.

Ход игры: Дети идут по кругу. Звучит нота нижнего регистра (звуковые стимулы можно придумать самим) — и дети становятся в позу «плакучей ивы»: ноги на ширине плеч, руки слегка разведены в локтях и висят, голова наклонена к левому плечу. На звук, взятый в верх­нем регистре, дети становятся в позу «тополя»: пятки вместе, носки врозь, ноги прямые, руки подняты вверх, голова запрокинута назад, смотреть на кончики пальцев рук.

СЛУШАЙ ХЛОПОК!

Цель: развитие активного внимания.

Форма игры: групповая.

Возраст: 4-6 лет.

Ход игры: Дети идут по кругу. На один хлопок в ладоши они должны остановиться и при­нять позу «аиста» (стоять на одной ноге, вторая поджата, руки — в стороны), на два хлопка — позу «лягушки» (присесть на корточки), на три хлопка — возобновить ходьбу.

КАНОН

Цель: развитие активного внимания.

Форма игры: групповая.

Возраст: 5-6 лет.

Ход игры: Играющие стоят по кругу и по очереди делают следующие движения: один при­седает и встает, другой хлопает в ладоши, третий приседает и встает, и т. д.

ПИШУЩАЯМАШИНКА

Цель: развитие внимания.

Форма игры: групповая.

Возраст: 5-10 лет.

Ход игры: Каждому играющему присваивается название буквы алфавита. Затем приду­мывается слово или фраза из двух-трех слов. По сигналу дети начинают печатать: первая «буква» слова хлопает в ладоши, затем вторая и т. д. Когда слово целиком напечатано, все дети хлопают в ладоши.

ЧЕТЫРЕСТИХИИ

Цель: развитие внимания, связанного с координацией слухового и двигательного анализа­торов.

Форма игры: групповая.

Возраст: 5-6 лет.

Ход игры: Играющие сидят по кругу. Если ведущий говорит слово «земля», все должны опустить руки вниз, если слово «вода» — вытянуть руки вперед, слово «воздух» — поднять руки вверх, слово «огонь» — произвести вращение руками в лучезапястных и локтевых сус- тавах. Кто ошибается, считается проигравшим.

КАРЛИКИ ИВЕЛИКАНЫ

Цель: развитие внимания, связанного с координацией слухового и двигательного анализа­торов. Совершенствование внимания, быстрота реакции.

Форма игры: групповая.

Возраст: 5-10 лет.

Ход игры: По команде «Карлики!» дети приседают, по команде «Великаны!» встают. Ве­дущий выполняет движения вместе со всеми. Команды даются вразбивку и в разном темпе.

ЗАПРЕЩЕННАЯБУКВА

Цель: развитие внимания.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 5-10 лет.

Ход игры: Одного из участников игры назначают водящим. Поочередно обращаясь к иг­рающим, водящий каждому задает какой-нибудь несложный вопрос, требуя на него немед­ленного ответа. Например: «Сколько тебе лет?», «С кем ты сидишь на парте?», «Какое ты любишь варенье?» и т. п. Тот, к кому обращен вопрос, должен тотчас же дать любой ответ, но не употребляя в своей фразе буквы, которая по уговору объявлена запрещенной. Игра ведет­ся в быстром темпе, долго раздумывать не разрешается. Замешкался, не ответил сразу или же, растерявшись, употребил в своем ответе запрещенную букву, становись на место водя­щего и задавай вопросы. Победителями мы будем считать тех, кто ни разу не попал в ловуш­ку и давал быстрые, находчивые ответы.

СКРЫТАЯ ПОДСКАЗКА

Цель: тренировка внимания.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 5-10 лет.

Ход игры: Выбирается отгадчик. Отгадчика просят на минутку уйти из комнаты или отойти в сторонку. Тем временем загадывают какое-нибудь слово. Это должно быть имя существи­тельное единственного числа, состоящее из четырех-пяти букв, причем все буквы в нем должны быть разные, например «стол», «комар», «доска», «парус» и т. п. Таких слов множе­ство, подбирать их долго не придется. Задача водящего — отгадать задуманное нами слово. Предположим, что загаданное слово «комар». Отгадчику оно неизвестно. Он просит подска­зать первую букву. Подсказывать могут три любых участника игры, каждый по-своему. Первая буква загаданного слова «К». Подсказка делается таким образом. Трое играющих поочередно произносят по одному какому-нибудь слову, односложному или двусложному, в состав кото­рого входит буква «К». Допустим, один назовет слово «компас», другой — «сурок», третий — «капля». Во всех трех словах повторяется буква «К». Отгадчик выделит эту букву и запомнит ее. Затем трое других играющих подскажут ему вторую букву и т. д.

СПРЯТАННОЕ СЛОВО

Цель: развитие внимания.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 5-10 лет.

Ход игры: Начинается игра с выбора водящего. Участники игры будут «прятать» слова, он будет их «отыскивать». Водящего просят на некоторое время уйти из комнаты и загадывают какую-нибудь известную пословицу или строчку из всем знакомого стихотворения. Допустим, мы решили спрятать пословицу «Язык до Киева доведет». Разбивают этот текст на части: «язык», «до Киева», «доведет». Для чего нужна такая разбивка, станет понятным из даль­нейшего описания игры. Возвращается водящий. Ему докладывают, что «спрятана» послови­ца и что он, приступая к ее поискам, может задать три любых вопроса трем любым участни­кам игры. Водящий поймет, что текст загаданной пословицы разделен на три части и что пер­вый, к кому обратится он с вопросом, должен вставить в свою ответную фразу первую часть загаданного текста, второй — вторую часть текста и третий — последнюю часть текста.

КОРРЕКТУРНЫЕ ЗАДАНИЯ

Цель: развитие концентрации внимания.

Форма проведения: групповая или индивидуальная.

Возраст: 7-10 лет.

Материал: любые печатные тексты (старые ненужные книги, газеты и др.), карандаши и ручки. Желательно использовать тексты с крупным шрифтом.

Ход игры: В течение 5 минут детям нужно найти и зачеркнуть все встретившиеся буквы «А» (можно указать любую букву) в тексте: и маленькие, и заглавные, и в названии текста, и в фамилии автора. По мере овладения игрой правила усложняются: меняются отыскиваемые буквы, по-разному зачёркиваются и др.; одновременно отыскиваются две буквы, одна зачер­кивается, вторая подчеркивается; на одной строке буквы обводятся кружочком, на второй от­мечаются галочкой и т. п. Все вносимые изменения отражаются в инструкции, даваемой в на­чале занятия.

Комментарии: Практика работы с этим заданием показывает, что после первых 3-4 недель занятий наблюдается сокращение ошибок в письменных заданиях в 2-3 раза. Для закрепле­ния навыков- самоконтроля необходимо продолжать занятия в течение 2-4 месяцев.

НАЙДИ СЛОВА

Цель: развитие концентрации внимания.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Возраст: 7-10 лет.

Ход игры: На доске написаны слова, в каждом из которых нужно отыскать другое, спря­тавшееся в нем, слово. Например: смех, волк, столб, коса, полк, зубр, удочка, мель, набор, укол, дорога, олень, пирожок, китель.

ЗАМЕТЬ ВСЕ

Цель: увеличение объема внимания

Форма проведения: групповая.

Возраст: 7-10 лет.

Материал: 7-10 различных небольших предметов.

Ход игры: Раскладывают в ряд 7-10 предметов (можно выставлять картинки с изображе­ниями предметов на наборном полотне), которые затем закрываются. Приоткрыв предметы на 10 секунд, снова закрыть их и предложить детям перечислить все предметы (или картин­ки), которые они запомнили.

Приоткрыв снова эти же предметы, секунд на 8-10, спросить у детей, в какой последова­тельности они лежали.

Поменяв местами два любых предмета, снова показать все на 10 секунд. Предложить де­тям определить, какие предметы переложены.

Не глядя больше на предметы, сказать, какого цвета каждый из них.

Можно придумать и другие варианты этой игры (убирать предметы и просить детей назы­вать исчезнувший; располагать предметы не в ряд, а, например, один на другом, чтобы дети перечислили их по порядку снизу вверх, а затем сверху вниз и т. п.).

КАЖДОЙ РУКЕ - СВОЕ ДЕЛО

Цель: тренировка распределения внимания.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 7-10 лет.

Материал: книга, лист бумаги, ручка для каждого школьника.

Ход игры: Детей просят левой рукой медленно перелистывать в течение 1 минуты книгу с иллюстрациями (запоминая их), а правой чертить геометрические фигуры или решать не­сложные примеры.

СЧЕТСПОМЕХОЙ

Цель: тренировка распределения внимания.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 7-10 лет.

Ход игры: Ребенок называет цифры от 1 до 20, одновременно записывая их на листе бу­маги или доске в обратном порядке: произносит 1, пишет 20, произносит 2, пишет 19 ит. д. Подсчитывают время выполнения задания и число ошибок.

ЧТЕНИЕ СПОМЕХОЙ Цель: тренировка распределения внимания.

Форма проведения: групповая.

Возраст: 7-10 лет.

Материал: тексты, карандаши.

Ход игры: Дети читают текст, одновременно выстукивая карандашом какой-либо ритм. При чтении дети также ищут ответы на вопросы.

1. Коррекция трудностей учебной деятельности **у** младших школьников

К моменту поступления ребенка в школу формирование учебной деятельности только на­чинается. Эффективность данного процесса зависит от содержания усваиваемого материала, конкретной методики обучения и форм организации учебном работы школьника. Одна из ос­новных трудностей освоения знаний в школе — формализм. Ребенок будто бы усваивает знания, знает научные формулировки, может проиллюстрировать их примерами. Но это зна­ние не применяется на практике. Когда младший школьник сталкивается с реальной ситу­ацией, то прибегает к житейским представлениям. Это происходит потому, что в школах не организуется деятельность применения полученных знаний на практике.

Определим ряд основных задач, решение которых способствует органичному развитию младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

* Перед школой каждый ребенок испытывает чрезвычайное волнение, поэтому важно по­мочь ему обрести себя, научить его самостоятельно отвечать за свои поступки.
* Ребенок должен научиться различать игровое и учебное задание, понимать, что учеб­ное задание, в отличие от игрового, обязательно.
* Ученик должен усвоить, что каждый человек умеет учиться, для этого ему необходимо изменить себя, чтобы стать таким, как все современные взрослые люди.
* Необходимо сформировать у ребенка соответствующий учебной деятельности мотив, например интерес к какому-либо предмету.
* Необходимо развивать произвольность и научить управлять ребенка своим поведени­ем, прививать ребенку умение слушать и последовательно выполнять указания взрослого.

Учебная деятельность, организуемая первоначально взрослым, должна превращаться в самостоятельную деятельность ученика, т. е. в самообучение. Цель обучения — изменить ученика. Г. А. Цукерман предположила, что специфика учебного взаимодействия ребенка и взрослого состоит в появлении учебной инициативы школьника. По ее теории, он сам указы­вает взрослому на противоречия между условиями задачи и теми способами действия, ко­торыми располагает ребенок.

Среди основных направлений коррекционной работы с трудностями учебной деятельности, согласно А. Ф. Ануфриеву и С. Н. Костроминой42, можно выделить следующие:

* Низкий уровень развития восприятия и ориентировки в пространстве;
* низкий уровень развития внимания;
* низкий уровень развития памяти;
* низкий уровень развития мышления;
* низкий уровень развития речи;
* несформированность приемов учебной деятельности.

42 Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Кейс преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таб­лицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. — 3-е изд., перераб. и дополн. — М.: Издатель­ство «Ось — 89», 2003.

Работа по первым пяти направлениям представлена нами в предыдущем параграфе «Раз­витие познавательной сферы...», поэтому в данном параграфе будет уделено внимание рас­смотрению возможностей формирования приемов учебной деятельности у младшего школь­ника.

Формирование учебных умений происходит в ходе правильно организованных занятий. Эти умения можно рассматривать как элементы учебной деятельности, которые развиваются и совершенствуются на последних этапах обучения.

1. Формирование учебныхумений

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ  
ПРИНЯТЬ УЧЕБНУЮ ЗАДАЧУ

Цель: формирование умения принять учебную задачу.

Возраст: 8-10 лет.

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: 3 пересекающихся класса геометрических фигур, составленных по 3 признакам: цвету, форме и размеру (методика поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина). Действие организуется последовательно в предметном, графическом и вер­бальном планах.

Ход игры: Формирование данного умения происходит путем выполнения действий на ос - нове данного учебного материала:

1. Преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемо­го объекта.
2. Моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме.

Первый этап. Формирование условно-динамической позиции

Перед ребенком выкладываются все геометрические фигуры. В экспериментальную ситуа­цию вводятся условные лица (куклы).

Задание следующее: распределить между куклами фигурки так, чтобы каждой из них при­надлежал какой-нибудь признак. В данной ситуации ребенок последовательно занимает по - зицию каждого условного лица и, уже исходя из новой позиции, определяет, кому принадле­жат выбранные фигуры. Дальше игра продолжается: куклы должны построить дом, а для то­го, чтобы взять нужный кирпич, необходимо найти его хозяина и спросить разрешение. Ре­бенка спрашивают: «Если ты сейчас Миша, какие тебе нужны кирпичи? Чьи они?» И обратный вопрос: «Ты — Миша, какие кирпичи общие у Андрюши с Петей? У тебя с Петей? У тебя с Ан­дрюшей?» Определение общих классов, опосредуется их принадлежностью условным лицам.

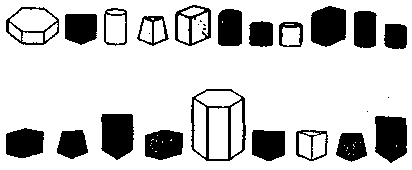
Второй этап. Графическое действие

Вводятся условные обозначения: «хозяева» изображаются разноцветными кружками, классы принадлежащих им предметов обозначаются символическими рисунками. В этой се­рии дети обучаются определять целый класс фигур по его пересечениям с другими классами, по подклассу и дополнительным классам. В отличие от первой серии в данной ребенок не знает, кому принадлежит класс фигур. Требуется определить, какой класс принадлежит лицу, чью роль он принимал, если известно, к кому относятся два подкласса этого класса или пере­сечение двух классов. Ребенок производит операции над классами, устанавливая их прина­длежность условным лицам, чьи позиции он последовательно занимал.

Затем действия производятся па вербальном уровне — ребенку называют свойства фи­гур, а он указывает их «хозяев», и наоборот, упоминались «хозяева», а учащийся описывал принадлежащие им фигуры, т. е. в данной серии у ребенка формируется умение ориентиро­ваться при классификации не на отдельные признаки предметов, а на их соотношение ж на этом основании причислять предметы к тому или иному классу. Для формирования данных умений можно использовать и другое упражнение, в котором действия производятся на ма­териальном уровне: ребенку даются коробочки разных цветов, в каждой из которых лежит кубик. По цвету кубик либо совпадает, либо не совпадает с коробочкой. По признаку цвета — совпадению или несовпадению окраски коробочки и кубика — можно составить 2 класса ко­робок. В ситуацию вводятся куклы, каждая из которых выступает «хозяином» какого-либо од­ного класса. Сначала ребенок последовательно занимает условные позиции и определяет, кому принадлежат подклассы и классы фигур. После этого учитель, а затем ученик переме­щают кубики в коробочки так, чтобы соотношение цветов стало иным. Новое соотношение признаков в предмете изменяет его принадлежность тому иди иному классу (лицу), что и оп­ределяет ребенок.

На графическом этапе вводятся условные обозначения для коробок и лежащих в них куби­ков. Кроме того, детям предлагается система стрелок, которыми обозначается переход пред­мета в другой класс при изменении соотношения признаков. Система стрелок и условные обозначения представляют собой знаки, которые вырабатываются по ходу обучения совме­стно ребенком и учителем. Знаки выступают средством как оперирования классами, так и общения ученика с учителем (точнее, их совместной работы). Это обеспечивает возможность перехода к вербальному этапу обучения.

Критерием сформированное™ действия является умение ребенка занять позицию учителя и самостоятельно вести игру между собой. Подобный обмен ролями возможен лишь при осознании ребенком структуры задачи и средств ее решения. Переходя на позицию учителя, ребенок принимает на себя все его функции — постановку задачи и контроль за ее выполне­нием.



Формирование умения принять учебную задачу тесно связано с такой мыслительной опе­рацией, как анализ и переход к теоретическому обобщению, следствием которого является простейшее умозаключение. В связи с этим можно использовать следующее упражнение.

Учебный материал составляют геометрические тела, различные по форме (цилиндры и граненые фигуры), по высоте (10 и 15 см) и по цвету — 5 цветов.

1. группа: низкие граненые (8 фигур). Их название бик.
2. группа: высокие граненые (7 фигур). Их название гур.
3. группа: низкие цилиндры (3 фигуры). Их название цев.
4. группа: высокие цилиндры (3 фигуры). Их название лаг.

Учитель ставит перед ребенком учебную задачу: «Перед тобой расположены фигуры. У каждой есть свое название. Причем одно и то же название имеют несколько фигур. Вот, например, эта фигурка (низкая белая шестигранная призма) называется бик. Повтори, пожалуйста, как она называется. Ты должен отобрать сюда другие фигурки, которые, по- твоему, могут называться бик».

На следующих этапах аналогично дети учатся отбирать фигуры гур, цев и затем лаг. На первых этапах необходимо научить детей отбирать фигуры хотя бы по одному признаку, вы­деляя его совместно с ребенком. При этом необходимо добиваться, чтобы, выполняя зада­ние, ребенок давал словесный отчет, почему он отнес фигурку к данной группе. Следующим этапом, при полном усвоении первого, может служить выделение одновременно двух призна­ков, которые учитель также пытается выявить совместно с ребенком. Теперь, отбирая об­разцы выделенного класса, дети должны обосновать свой выбор двумя признаками. Учебная задача может считаться принятой, если ребенок в состоянии один разделить предъявленные фигуры на группы, называет их и дает общее определение принципа объединения фигур в каждой группе, а именно — сходство по высоте и форме. Данное задание может быть моди­фицировано использованием другого дидактического материала.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ

ПЛАНИРОВАТЬ СВОИ ДЕЙСТВИЯ

Цель: формирование умения планировать свои действия.

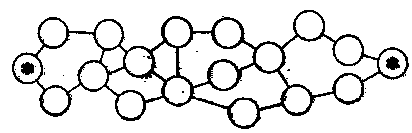
Возраст: 8-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Для формирования данного умения необходимо использовать упражнения, побуждающие обучаемого ребенка изменять свою позицию. Изменяя позицию (т. е. рассматривая ситуацию как бы с точки зрения другого участника деятельности), ребенок учится выделять те связи и отношения между элементами ситуации, которые обычно воспринимаются нерасчлененно. Благодаря соотнесению разных точек зрения должна сняться свойственная детям этого воз­раста «центрация» на отдельных сторонах решаемой задачи. Для того чтобы вызвать из­менение позиции, обучение делится на два этапа. На первом (предварительном) этапе дети реально действуют вдвоем. Различие их позиций (точек зрения) проявляется в практических действиях и не осознается детьми. На втором («основном) этапе ребенку предлагают про­должать в одиночку решение задачи, которую раньше он делил с партнером. При этом теперь от ребенка требуется выполнять как те операции, которые числились за ним прежде, так и те, которыми занимался партнер. Само по себе выполнение операций за другого еще не обеспе­чивает принятие позиции другого. Однако я данном обучении принятие позиции достигается благодаря организации специальной игры, по ходу которой ребенка побуждают брать на себя роль партнера. Учитель предлагает: «Давай теперь Леше (называется имя партнера по первому этапу) дадим отдохнуть, а ты сам будешь действовать и за себя, и за него». Да­лее, уже в процессе выполнения, учитель спрашивает: «Кто ты сейчас? Сережа? А теперь Леша, да?» я т. д. Такая организация обучения обеспечивает ребенку «двойную позицию» (одну из разновидностей условно-динамической). Обучение происходит на следующем ди­дактическом материале.

Материал: игровое поле представляет собой лист бумаги с нанесенными на нем кружками. Два крайних кружка (один из которых обращен к одному из играющих, другой — к другому) отмечены звездочками. Кружки соединяются линиями (дорожками). На исходный кружок пе­ред началом игры ставится фишка.

Ход игры: Играющие по очереди передвигают фишку. За одни ход фишка мажет «шаг­нуть» на любой кружок, соединенный дорожкой с тем, на котором она стояла до этого. Выиг­рывает тот, на чьей звездочке в итоге оказывается фишка. Чтобы выиграть» нужно заранее проделать в уме возможные ходы и определить, какая из дорожек позволит провести фишку к «своей» звездочке, не упуская из виду при этом, что противник будет оказывать противодей­ствие. Сначала дети просто тренируются в игре на разных полях. Затем в качестве противни­ка выступает учитель, и, наконец, в последней серии ребенок действует «один за двоих». В таком условии игры «за двоих» сами практические действия ребенка вскрывают структуру иг­ры (определяемую наличием у партнеров противоречащих друг другу целей). Это и позволяет детям успешно переходить к предварительной ориентировке в задании во внутреннем плане, планировать свои действия в уме. Действие, первоначально выступающее для ребенка как некое нерасчлененное целое, теперь четко разделяется на отдельные последовательные операции (ходы).



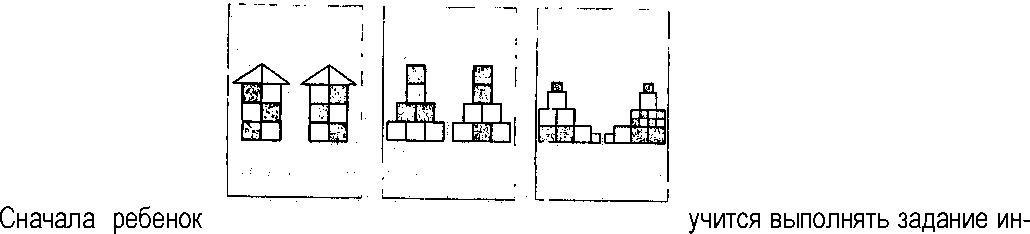
ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ  
ОРИЕНТИРОВАТЬСЯ НА СИСТЕМУ  
ПРИЗНАКОВ (УСЛОВИЙ)

Цель: формирование умения ориентироваться на систему признаков (условий).

Возраст: 8-10 лет.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Детям предлагается воспроизвести постройки из кубиков так, чтобы каждая со­ответствовала одновременно паре чертежей (на одном из них изображается фасад, на дру­гом — задняя стена одного и того же здания). Всего детям было предложено воспроизвести по чертежам 8 усложняющихся построек. Вот примеры некоторых из них:



дивидуально. Учитель учит анализировать чертеж и подбирать отдельные блоки, составляя из них домик. Затем проводится поэтапная интериоризация ориентировочной стороны дейст- вия, в соответствии с методом П. Я. Гальперина поэтапного формирования умственных дей- ствий.

На следующем этапе дети строят домик вдвоем, сидя один напротив другого. Перед каж­дым из них лежит чертеж, обращенный к нему стороной, требующей постройки. Дети по оче­реди выкладывают по одному кубику. Если кубик, поставленный одним из них, не удовлетво­ряет второго, тот может убрать его и заменить другим.

Наконец, на заключительном этапе дети обучаются исходя из выработки у них «двойной позиции». Первый домик строится двумя детьми совместно (как на втором этапе), затем ре­бенок собирает домики, действуя «за двоих» (свой кубик — кубик партнера и т. д.). В зависи­мости от позиции, занимаемой ребенком, изменяется цель, с точки зрения которой произво­дится ориентировка. Анализ ситуации под углом зрения двух разных целей позволяет рас­членить как собственную деятельность (выделив в ней отдельные операции), так и постав­ленную задачу (выделив каждое из ее условий).

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ДЕЙСТВОВАТЬ  
ПО ПРАВИЛУ И РАЗНЫХ ВИДОВ  
КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Формирование данного умения происходит в процессе игры, проводимой в четыре этапа, три из которых обязательны, четвертый, дополнительный, этап рассчитан на детей, про­явивших наибольший интерес к игре. Рассмотрим функции каждого из этапов.

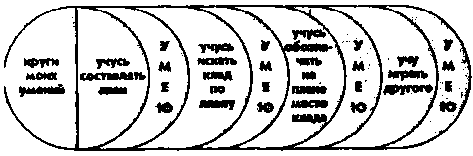
1. Ориентировочно-обучающий этап

Здесь происходит ориентировка ребенка в содержании игры, его знакомство со всеми обя­зательными этапами его будущих действий.

1. Этап освоения правил

Он связан с самостоятельным выполнением ребенком игровых действий, состоит из на­чального и продвинутого этапов освоения. На начальном этапе, как правило, обнаруживают­ся пробелы в пространственной ориентировке ребенка, испытываемые им трудности в вы­полнении действий как в умственном, так и в практическом плане, актуализируется мотивация усвоения необходимых правил действия.

Этап продвинутого освоения игры проводится после специального обучающего занятия, на котором еще раз осваиваются необходимые признаки ориентировки и схемы действия. На этом этапе используется «линия роста» в качестве планирующей и контрольных функций: ре­бенок видит перспективу освоения действий и фиксирует промежуточный итог своего места в ходе игры.



1. Этап совместныхформдеятельности

Здесь происходит обмен ролями сначала между взрослым и ребенком, а затем между детьми.

Ребенок самостоятельно программирует деятельность (усиление планирующего контроля), осуществляет коррекцию выполнении действии партнера по игре (промежуточный и итоговый контроль).

1. Контрольно-итоговый этап

Здесь фиксируется сформированное^ выполнения всего набора игровых действий: уро­вень их самостоятельного моделирования, исполнения и контроля, а также сформирован- ность новой психологической позиции — субъекта присвоения учебно-игрового опыта.

ОФИЦЕР-СОЛДАТ

Цель: формирование умения действовать по правилу и разных видов контрольно­оценочных действий: планирующего, промежуточного и итогового видов самоконтроля.

Возраст: 8-10 лет.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход игры: На первом этапе игры («Подготовка к службе») взрослый вместе с ребенком определяет пространственные признаки на таких реальных предметах, как шкаф, окно и др. (верх, низ, правая и левая стороны, соответствующие углы). Затем взрослый вместе с ребен­ком определяет и обозначает пространственные признаки листа.

Собственно игра начинается на втором этапе («Служба солдата»). Здесь взрослый созда­ет игровую ситуацию: распределяет роли (взрослый — «офицер», ребенок — «солдат»), зна­комит ребенка с игровыми правилами (выполнение команд «офицера»), вводит игровое упот­ребление предметов (лист бумаги — карта). Взрослый предлагает ребенку выполнить подоб­ное задание из 2-3 ходов, где выявляется понимание правил и в случае необходимости осу - ществляется коррекция действий, затем 2-3 задания с различным количеством ходов в зави­симости от исходного уровня готовности ребенка. Во всех случаях ребенок «докладывает офицеру» о выполнении каждого хода.

Обычно первые задания обнаруживают необходимость введения дополнительного обу­чающего упражнения «Молчаливая карта заговорила». После него предлагаются более слож­ные, например выполнение сразу целого ряда ходов, когда ребенку необходимо сообщить координаты конечного пункта движения.

На третьем этане («Присвоение звания») происходит обмен ролями между взрослым и ре­бенком: ребенок составляет задания для взрослого. Затем ученик выбирает товарища по игре и в присутствии взрослого знакомит его с правилами и самостоятельно организовывает обу- чение в игровом процессе.

На четвертом этапе («Трудные задания») взрослый обучает ребенка составлению знаково­го письма. Здесь ребенок уже выполняет письменные команды взрослого — «офицера», по­сле чего, приняв роль «офицера», составляет свое письмо для взрослого — «солдата».

Таким образом, смысл игры для ребенка состоит в правильном выполнении команд «офи­цера» в пределах условно выделенного периода (например, начиная с третьего задания), приобретении умения давать словесный отчет о выполняемых действиях, принятии роли «офицера» и умении управлять игровой ситуацией, рефлексии присвоения нового учебно­игрового опыта.

ПОИСК КЛАДА

Цель: формирование умения действовать по правилу и разных видов контрольно­оценочных действий: планирующего, промежуточного и итогового видов самоконтроля.

Возраст: 8-10 лет.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход игры: На первом этапе игры («Учусь составлять план») взрослый и ребенок совмест­но рисуют план какого-нибудь помещения (например, классной комнаты), используя условные обозначения предметов. Взрослый обращает внимание ребят на положение предметов отно­сительно себя и других точек отсчета.

На втором этапе игры («Учусь искать клад по плану») взрослый вводит ребенка в игровую ситуацию. Взрослый прячет предмет — «клад» — и обе значает это место на плане. Ребенок, ориентируясь по плану, ищет его (это повторяется нескспько раз).

На третьем этапе («Учусь обозначать на плане месте клада») взрослый и ребенок меняют­ся ролями. Теперь уже ребенок прячет «клад» и отме чает это место на плане, а взрослый ищет его. Взрослый намеренно допускает ошибки с целью актуализации контрольных дейст­вий ребенка. На этом же этапе взрослый предлагает ребенку самостоятельно составить план другого помещения.

На заключительном, четвертом этапе («Учу играть другого») в присутствии взрослого ре­бенок обучает игре своего товарища (знакомит с правилами игры, проводит ее).

Игровой смысл для ребенка проявляется в безошибочной ориентации в условном (план) и реальном (помещение) пространстве, составлении плана помещения, соревновательном стремлении детей искусно запрятывать «клад», рефлексии присвоения новых умений.

Комментарии: Как показано выше, в соответствии со структурой игровой деятельности взрослый актуализирует у ребенка соответствующие мотивы, вводит его в игровую ситуацию, а для материализации игровой ситуации в наглядном плане вводится так называемая «линия роста», на которой ребенок обозначает меру своего освоения игры. «Линия роста» является средством формирования у детей внутренней мотивации освоения ими нового учебно­игрового опыта. Дети имеют возможность на каждом занятии фиксировать меру освоения деятельности.

В игре «Офицер — солдат» эта «линия» (полоска бумаги) называется «линия службы», на ней ребенок условным значком (фишка или звездочка) отмечает место своего продви­жения на каждом занятии:

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| «Подготовка к служ­бе» | | «Служба солдата» | | «Присвоение звания» | | «Трудные задания» | |
| Где какая сторона | Знакомство с картой местности | Начало  службы | Молчаливая карта загово­рила | Слово офи­цера | Школа офи­цера | Служба  офицера | Полевые  учения |

В игре «Поиск клада» «линия роста» представляет собой «круг моих умений» (см. выше). Каждому этапу игры соответствуют два круга, различающиеся размером и интенсивностью цвета. Малый и менее интенсивный по цвету, круг фиксирует начало освоения того или иного умения. Чуть больший по размеру и интенсивности цвета круг означает итог отработки того

же умения.

В ходе игровых занятий дети овладевают планирующим и итоговым видами самоконтроля и самооценки, что свидетельствует о процессе формирования у них учебной деятельности, в то же время в сознании ребенка происходит изменение его внутренней позиции по отноше- нию к своей деятельности.

1. Формирование приемов самоконтроля

Успешность и результативность обучения в школе во многом зависят от состояния контро­ля за процессом усвоения учебного материала. Контрольное действие может быть усвоено детьми этого возраста эффективно только в форме ролевых взаимоотношений. Поэтому пра­вила взаимного контроля используются в сюжетной игре.

ФАБРИКА ИГРУШЕК

Цель: формирование приемовсамоконтроля.

Возраст: 8-10 лет.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Игра включает в себя последовательные взаимосвязанные ролевые действия «мастера», «художника», «упаковщика» и «контролера». Специальная роль контролера вво­дится для того, чтобы придать контрольной функции самостоятельное значение в глазах ре­бенка. Этому способствует также и обозначение контрольной функции особым знаком, кото­рый в ходе игры приобретает значение средства, организующего поведение детей.

В обязанности контролера входит наблюдение за тем, как работают остальные сотрудники, оценка их труда и режима работы. Каждая игровая группа состоит из 4 детей, в группе прово­дится в среднем по 4 игровых занятия. Во время занятий обособленная роль контролера снимается и его функции распределяются между детьми: каждый играющий получает значок, а вместе с ним и новые обязанности — проверять работу партнеров. Взаимность контроля, постоянная смена позиций в процессе игры (контролер — проверяемый) способствуют усво­ению ребенком двусторонней формы контрольных отношений. После этого игру можно видо­изменить, а формирование приема контроля перенести с товарища на самого себя.

Детям дается задание — отсортировать фигурки по размеру. После того как ребенок полу­чает инструкцию, учитель прикалывает ему значок контролера и спрашивает, кого теперь на­до будет проверять. Этот прием используется для того, чтобы связать освоенные ребенком в игре правила контроля за действиями партнеров с требованием самоконтроля. После прове­дения серии таких обучающих упражнений у детей появляется устойчивое соблюдение пра­вил даже в индивидуальной неигровой ситуации.

СДЕЛАЙ ТАКЖЕ

Цель: формирование приемовсамоконтроля.

Возраст: 8-10 лет.

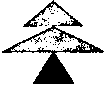
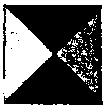
Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Варианты заданий в этой игре могут быть различными. Например, учитель ста­вит на стол пирамидку, кольца которой надеты в порядке возрастания их размеров (сверху вниз). Детям предлагается собрать такую же пирамидку.

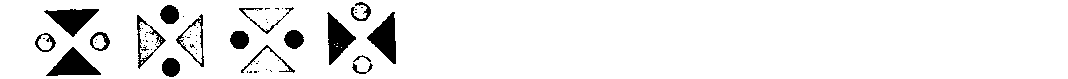
Можно предложить сложить из имеющихся у детей геометрических фигур несложные узо­ры или рисунки, например:

а) квадрат из треугольников по заданному образцу

б) елочку из треугольников



в) узор из геометрических фигур



г) композицию



д) разложить геометрические фигуры в заданном порядке

.'Oh.Q

GO • ©©• GO\*

Задания легко видоизменяются. Например, задание с пирамидкой: учитель ставит пира­мидку с пятью кольцами различного цвета, набранными в определенном порядке. Игрушка уже хорошо знакома детям, только в основу сбора теперь кладется последовательность цве­тов (независимо от размеров колец).

Каждый ребенок должен собрать пирамидку в соответствии с образцом. Затем задание ус­ложняется. Например, ученику дается карточка с нарисованными цветными кольцами и с учетом их размеров:

О о • • •

\* 1 1\*4

Ребенок должен надеть кольца в соответствии с образцом и написать на карточке, каким по счету было кольцо каждого цвета» считая сверху и снизу. Это же задание усложняется. Каждому ученику дается карточка с нарисованными незакрашенными кружочками. Ученики должны их закрасить, ориентируясь на образец:

5 — красный; 4 — синий; 3 — желтый; 2 — коричневый; 1 — черный.

Выполнив работу, ученики самостоятельно проверяют ее по образцу.

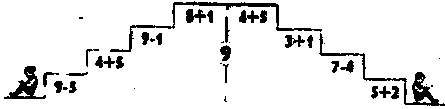
ЛЕСЕНКА

Цель: формирование приемовсамоконтроля.

Возраст: 8-10 лет.

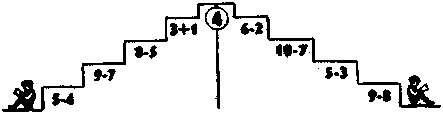
Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Каждой паре детей дается одна карточка с примерами:



Примеры составлены таким образом, что ответ одного является началом другого. Ответ каждого примера учащиеся записывают на соответствующей ступеньке. Каждый ученик мо­жет сам себя проконтролировать. Можно примеры составить так, что ответ каждого будет со­ответствовать номеру ступеньки, на которой он записан:

Записывая ответ примера на каждой ступеньке, дети контролируют себя: по порядку ли они идут.



ЧИСЛО-КОНТРОЛЕР

Цель: формирование приемовсамоконтроля.

Возраст: 6-8 лет.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Ученики получают карточки с примерами:

2-1= 3-1= 0+3= 9-9=

1+1= 7-7= 5-3=

Решив данные примеры, они могут себя проконтролировать — сумма всех ответов равня­ется числу 10.

Подобные упражнения содержат в себе большие возможности для развития у детей прие­мов самоконтроля; особенно являются продуктивными те из них, где ребенок имеет возмож­ность сопоставлять учебные действия и их конечный результат с заданным образцом.

1. Развитие произвольности

Для развития данного умения необходимо использовать материал, отличающийся доста­точной интеллектуальной насыщенностью и в то же время являющийся интересным и зани­мательным, т. к. только в этом случае он может достаточно долго удерживать внимание ре­бенка, требуя одновременно сосредоточенности и умственных усилий. Наиболее подходя­щими в этом случае являются игры.

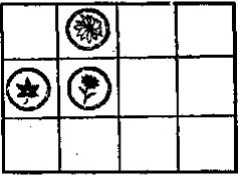
ПУГОВИЦА

Цель: развитие произвольности.

Возраст: 8-10 лет.

Форма проведения: групповая (работа в парах).

Ход игры: Играют два человека. Перед ними лежат два одинаковых набора пуговиц, в ка­ждом из которых ни одна пуговица не повторяется. У каждого игрока есть игровое поле — это квадрат, разделенный на клетки. Начинающий игру выставляет на своем поле 3 пуговицы, второй игрок должен посмотреть и запомнить, где какая пуговица лежит. После этого первый игрок закрывает листком бумаги свое игровое поле, а второй должен на своем поле повто­рить то же расположение пуговиц.



Чем больше в игре используется клеток и пуговиц, тем игра становится сложнее. Комментарии: Эту же игру можно использовать в работе на развитие памяти, пространст­венного восприятия и мышления.

ХИТРЫЕКАРТИНКИ

Цель: развитие произвольности.

Возраст: 8-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Материал: фишки «Домино».

Ход игры: Сначала учитель объясняет соотношение картинок и схем, а потом происходит игра. Она позволяет при интересном сюжете достаточно долго удерживать учебную задачу: умение анализировать элементарную схему.

Комментарии: Эта игра также развивает пространственное восприятие, степень концен­трации внимания, абстрактное мышление.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  | >—Z |  | f—k |  |  | D |
|  | УТКА | ттп | СКЛлял |  | - |  | \ |  |
| Л | Л | Л | л | Го | Го | Го | ГО | п> |
| (РЛ | MU | \ | ищ | — | УМА | ш | \ | — |
|  |  | С" |  | А | А | Jb | Jb | п? |
|  |  | •к | ГИТУ» | - | \ |  | со\* мм | v>H |
| ! | «г |  | | | | | | |

1. Развитие навыкав общения

В дошкольном возрасте (от 3 до 6-7 лет) межличностные отношения детей проходят доста­точно сложный путь возрастного развития, в котором можно выделить три основных этапа[[35]](#footnote-35).

1. Для младших дошкольников наиболее характерным является индифферентно­доброжелательное отношение к другому ребенку. Трехлетние дети безразличны к действиям сверстника и к его оценке со стороны взрослого. Это может свидетельствовать о том, что сверстник еще не играет существенной роли в жизни ребенка. В то же время его присутствие повышает общую эмоциональность и активность ребенка.
2. В 4-5 лет картина взаимодействия детей существенно меняется. В средней группе резко возрастает эмоциональная вовлеченность в действия другого ребенка. В процессе игры дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников и оценивают их. Реакции детей на оценку взрослого также становятся более острыми и эмоциональными. Успехи сверстни­ков могут вызвать огорчение детей, а их неудачи вызывают нескрываемую радость. В этом возрасте значительно возрастает число детских конфликтов, возникают такие явления, как зависть, ревность, обида на сверстника.

Все это позволяет говорить о глубокой качественной перестройке отношения ребенка к сверстнику, суть которой заключается в том, что дошкольник начинает относиться к самому себе через другого ребенка. В этом отношении другой ребенок становится предметом посто­янного сравнения с собой. Все это порождает многочисленные конфликты детей и такие яв­ления, как хвастовство, демонстративность, конкурентность и пр. Однако эти явления можно рассматривать как возрастные особенности пятилеток. К старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняется.

1. К 6 годам значительно возрастает количество просоциальных действий, а также эмоцио­нальная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. Даже вопреки правилам игры они стремятся помочь ему, подсказать правильный ход. Если 4-5-летние дети охотно вслед за взрослым осуждают действия сверстника, то 6-летние, напротив, могут объединять­ся с товарищем в своем противостоянии взрослому. Все это. может свидетельствовать о том, что просоциальные действия старших дошкольников направлены не на положительную оцен- ку взрослого и не на соблюдение моральных норм, а непосредственно на другого ребенка.

К 6 годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему. Злорадство, зависть, конкурентность проявляются реже и не так остро, как в пятилетнем возрасте. Многие дети уже способны сопереживать как успехам, так и неудачам ровесника. Это дает основание говорить, что к концу дошкольного возраста возникает личностное начало в отношении детей к себе и к другому.

Особую проблему в младшем школьном возрасте представляют коммуникативные трудно­сти, возникающие в отношениях с учителями и сверстниками, — от негативизма, агрессивно­сти и непослушания ребенка до выраженных форм страха и

При этом общение является показателем особенностей самооценки ребенка, его личностных черт, характера, нравственного облика.

Причины неэффективности общения детей могут быть связаны с особенностями развития мотивов — недостаточным развитием социальных мотивов, ориентированности на сверстни­ка, на сферу его потребностей и интересов[[36]](#footnote-36), а также с низким уровнем развития необходи­мых коммуникативных навыков и умений либо с несформированностью тех видов деятельно­сти, по поводу которых дети устанавливают самостоятельные активные отношения.

Показателями сферы межличностных отношений являются[[37]](#footnote-37):

1. Особенности восприятия (эмоционального, рационального, поведенческого) другого человека:

а) эгоцентрическое либо антиэгоцентрическое восприятие других людей, иными словами — восприятие других в их самоценности;

б) одностороннее либо многостороннее восприятие другого.

1. Способность соотносить свои интересы, желания, ценности с таковыми у других людей.
2. Уровень осознания сферы отношения с другими.

Конкретные проявления отношения к другим людям многообразны. Нередко за одной и той же формой внешнего поведения лежат разные механизмы, обусловливающие данное пове­дение, разные типы отношения к другим людям, что определяется особенностями сферы межличностных отношений.

Так, например, по результатам некоторых исследований[[38]](#footnote-38), известно, что у большинства детей младшего школьного возраста обнаруживаются тенденции к эгоцентрическому типу межличностных отношений. Это значит, что, не смотря на то, что ребенок выполняет опреде­ленные действия (например, помогает) для другого, такая помощь не обусловлена сочувст­вием к другому. Скорее, ребенок выполняет действия, значимые и привлекательные для себя самого.

Наиболее адекватной формой деятельности для решения указанных коррекционных задач является групповая игра. Организация отношений детей в игре предполагает специальный подбор группы детей, расшатывание фиксированных позиционных ролей в сфере руково­дства совместной деятельностью, введение способов и норм «справедливой» регуляции от­ношений[[39]](#footnote-39).

Ход игры: Дети выбирают одного из участников, который выходит за дверь. Остальные становятся в круг и берутся за руки. По команде взрослого они, не бросая рук, путаются меж­ду собой. Взрослый помогает детям запутаться. Когда готова путаница, зовут игрока, который находился за дверью. Его задача — распутать путаницу.

ПОСЛУШНЫЙ МЯЧИК

Цель: сплочение группы.

Возраст: любой.

Ход игры: Дети встают в две шеренги. По сигналу перекатывают мяч (диаметром 8 см) из своих ладошек, сложенных чашечкой, в ладошки стоящему слева. Ни в коем случае нельзя передавать мяч по воздуху. Тот, кто передал мяч по воздуху или уронил его, выбывает из иг­ры. Побеждает команда, в которой останется больше игроков.

УЗНАЙ, КТО ЭТО?

Цель: создание положительного эмоционального фона в группе.

Возраст: любой.

Ход игры: Дети встают в круг, взявшись за руки, и выбирают ведущего. Он встает в центр круга. Ему платком завязывают глаза. По команде взрослого дети идут молча по кругу, пока взрослый жестом не покажет на одного из детей. Тот, в свою очередь, должен окликнуть по имени водящего, а водящий с закрытыми глазами должен назвать того, кто его окликнул. Ес­ли водящий сказал верно, ребенок становится вместо него. Игра продолжается до тех пор, пока каждый ребенок не побывает в центре круга.

ПОДАРИ ДВИЖЕНИЕ

Цель: укрепление эмоциональных контактов между детьми, развитие доверия и взаимопо­нимания.

Возраст: любой.

Ход игры: Выбирается ведущий. Остальные дети становятся в круг, а ведущий — в центре круга. Ведущий начинает выполнять какие-нибудь однотипные движения в течение 10-15 се­кунд, а остальные повторяют эти движения за ним. Далее меняется ведущий и игра про­должается.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ

Цель: развитие умения чувствовать настроение окружающих, мотивы их поведения.

Возраст: 5-7 лет.

Ход игры: Эта игра построена на обсуждении стихотворения «Дом с колокольчиком» Л. Кузмина:

Стоит небольшой старинный

Дом над зеленым бугром.

У входа висит колокольчик,

Украшенный серебром.

И если ты ласково, тихо

В него позвонишь, то поверь,

Что в доме проснется старушка,

Седая-седая старушка,

И сразу откроет дверь.

Старушка приветливо скажет:

— Входи, не стесняйся, дружок.

На стол самовар поставит,

В печи испечет пирожок.

И будет с тобою вместе Чаек распивать дотемна.

И старую добрую сказку Расскажет тебе она.

Но если, но если, но если Ты в этот уютный дом Начнешь кулаком стучаться,

Поднимешь трезвон и гром,

То выйдет Баба-Яга,

И не слыхать тебе сказки,

И не видать пирога.

После прочтения стихотворения обсудите его с детьми и выясните, что результат зависит от поведения, от отношения к людям, от намерений, что от того, как ты относишься к другим, зависит то, как будут относиться к тебе. Задайте детям следующие вопросы:

Почему во второй части стихотворения вышла к ребенку из того же дома не добрая ста - рушка, а Баба-Яга?

Почему старушка поила ребенка чаем с пирогами и читала добрую сказку?

Попробуйте с детьми инсценировать данное стихотворение.

НАЙДИ МЕНЯ

Цель: развитие навыков общения.

Возраст: любой.

Ход игры: Для проведения данной игры дети делятся на две команды, в одной из которой всем завязываются глаза. Группа с завязанными глазами ходит по комнате и находит детей из другой команды. Но нужно не просто найти друга, но и узнать его. Это можно сделать, ощупывая волосы, руки, одежду. После того, как все найдены и названы, участники меняются ролями.

РЫБАЛКА

Цель: позволить детям чувствовать себя в коллективе свободней и раскованней.

Возраст: 5-10 лет.

Ход игры: Из группы детей выбирается «рыбак». А остальные дети — «рыбки». Все дети разбегаются по сигналу во все стороны, а «рыбак» должен поймать кого-нибудь. Пойманный ребенок становится помощником «рыбака» и теперь они вместе, держась за руки, ловят «ры­бок». Постепенно эта цепочка становится все длиннее, а «рыбок» становится все меньше. Игра заканчивается тогда, когда остается один непойманный ребенок. Он и становится побе­дителем.

ПОЕМВМЕСТЕ

Цель: эта игра поможет детям раскрепоститься, особенно она будет полезна в тех случа­ях, когда собираются вместе незнакомые между собой дети. Взаимодействие между детьми, которое возникает в процессе этой игры, помогает им установить контакт друг с другом.

Возраст: любой.

Ход игры: Дети поют хором какую-нибудь всем известную песню. По сигналу ведущего пе­ние прекращается, но участники продолжают петь эту песню мысленно, «про себя». По вто­рому сигналу они снова начинают петь эту песню вслух. Тот ребенок, который собьется, вы­бывает из игры.

ДАВАЙТЕ ПОЗНАКОМИМСЯ!

Цель: развитие коммуникативных навыков.

Возраст: любой.

Материал: надувной мяч.

Ход игры: Дети с воспитателем становятся в круг, воспитатель держит мяч, затем он на­зывает свое имя и имя того, кому бросает мяч. Названный ребенок должен поймать мяч, на­звать свое имя и имя того, кому он бросит мяч, и т. д.

Комментарии: Эта игра помогает познакомиться с детьми, которые только что пришли в группу, а также вовлечь в общение стеснительных детей. Если же дети еще совсем плохо знакомы, правила можно немного изменить: ребенок, поймавший мяч, называет имя преды­дущего игрока, затем свое, а далее (если знает) имя ребенка, которому будет кидать мяч.

ЛАДОНЬВ ЛАДОНЬ

Цель: развитие коммуникативных навыков, получение опыта взаимодействия в парах, преодоление боязни тактильного контакта.

Возраст: любой.

Материал: стол, стулья ит. д.

Ход игры: Дети становятся попарно, прижимая правую ладонь к левой ладони и левую ладонь к правой ладони стоящего рядом. Соединенные таким образом, они должны передви­гаться по комнате, обходя различные препятствия: стол, стулья, кровать, гору (в виде кучи подушек), реку (в виде разложенного полотенца или детской железной дороги) и т. д.

В этой игре пару могут составлять взрослый и ребенок. Усложнить игру можно, если дать задание передвигаться прыжками, бегом, на корточках и т. д. Играющим необходимо напом­нить, что ладони разжимать нельзя.

Комментарии: Игра будет полезнадетям, испытывающим трудности в процессе общения.

КЛУБОЧЕК

Цель: развитие коммуникативных навыков.

Возраст: от 4-х лет.

Материал: клубок ниток.

Ход игры: Дети садятся в полукруг. Взрослый становится в центре и, намотав на палец нитку, бросает ребенку клубочек, спрашивая при этом о чем-нибудь (как тебя зовут, что ты любишь, чего ты боишься). Ребенок ловит клубочек, наматывает нитку на палец, отвечает на вопрос и задает вопрос, передавая клубок следующему игроку. Если ребенок затрудняется с ответом, он возвращает клубок ведущему.

Эта игра помогает детям увидеть общие связи между ними, а взрослому помогает опреде­лить, у кого из детей есть трудности в общении. Она будет полезна малообщительным детям, также ее можно использовать в группах малознакомых участников.

Ведущим может быть выбран и ребенок.

Когда все участники соединились ниточкой, взрослый должен зафиксировать их внимание на том что все люди чем-то похожи и это сходство найти достаточно легко. И всегда веселее, когда есть друзья.

КАРТОННЫЕ БАШНИ

Цель: развитие навыков невербального общение умения согласовывать свои действия.

Возраст: 6-7 лет.

Материал: 20 листочков цветного картона 6x10 см, скотч — для каждой группы.

Ход игры: Дети разбиваются на группы по 6 человек. Их задача — за 10 минут построить башню. При строительстве нельзя разговаривать. Через некоторое время игру можно повто­рить, но уже разрешив вербальное общение.

Игра развивает навыки конструирования, мышление, так как, чтобы выполнить задание за определенное время, детям необходимо сначала наметить структуру башни, этапы ее строи­тельства.

Комментарии: С первого раза дети, скорее всего, с заданием не справятся. Можно снять временное ограничение и разрешить разговаривать. И уже после такой тренировки можно вводить основные правила игры: строить башню молча в течение 10 минут.

НЕБОСКРЕБ

Цель: развитие умения договариваться, работать в команде.

Возраст: 6-7 лет.

Материал: складной метр; 2-3 деревянных кубика (можно разного размера) на каждого ре­бенка

Ход игры: Дети садятся в круг, а в центре круга необходимо построить небоскреб. Дети по очереди ставят свои кубики (по одному за ход). При этом они обсуждают, куда лучше поло­жить кубик, чтобы небоскреб не упад. Если хотя бы один кубик упадет, строительство начина­ется сначала. Взрослый, наблюдающий за ходом строительства, периодически измеряет вы­соту постройки.

Комментарии: Взрослый в данной игре занимает место стороннего наблюдателя. Он может вмешаться в ход игры только в случае возникновения неконструктивного конфликта. Дети должны самостоятельно попытаться найти общий язык, преследуя игровую цель: построить как можно более высокую башню, более или менее устойчивую.

В конце игры взрослый может провести аналогию между башней и командной работой, по­ясняя детям, что дружба и умение приходить к единому решению — это та основа, которая может удерживать башню от падения, а группу — от развала.

ТРИО

Цель: развитие умения согласовывать свои действия, действовать сообща.

Возраст: 8-9 лет.

Материал: пустые коробки из-под обуви.

Ход игры: Дети разбиваются на тройки, обнимают друг друга за плечи. Тот, кто стоит в центре, ставит обе ноги в разные коробки. В те же коробки стоящий от него справа ставит ле- вую ногу, а стоящий слева — правую. Таким образом, получается невиданное существо с тремя туловищами и четырьмя ногами. Ему предстоит пройти несколько метров. Если дети успешно справляются с заданием, можно предложить им взять в компанию еще игрока и еще... В процессе движения они могут обсуждать друг с другом последовательность дей- ствий, а также способы справиться с заданием.

Комментарии: Несмотря на то, что автором игра предназначена для детей 8-9 лет, она вполне доступна для детей 6-7 лет. Она интересна как игра-соревнование, в процессе которо­го им необходимо прийти к согласию, чтобы достичь финиша. Но с детьми-дошкольниками перед началом игры необходимо провести тренировку, сначала в парах, а уж затем в тройках, так как им трудно будет сразу научиться координировать свои движения, что может привести к падениям.

1. Коррекция и развитие эмоциональной сферы

В дошкольном возрасте ребенок овладевает новыми и разнообразными видами деятель­ности, изменяется и усложняется общение его с другими людьми, он активно познает ок­ружающий мир и самого себя. Все это окрашено яркими переживаниями ребенка. Он еще мал, чтобы воспринимать мир разумно, рационально осмысливая его. Многое усваивает­ся дошкольником через эмоциональную сферу. Истоки нравственных форм поведения ре­бенка лежат в положительных переживаниях одобрения такого поведения взрослым. Переживание успеха в деятельности приводит к тому, что дошкольник стремится продол­жить, усложнить эту деятельность, будь то игра, рисование, конструирование или дежурство по уголку природы. Роль эмоций и чувств в развитии дошкольника трудно переоценить. Нельзя забывать и тот непреложный факт, что дошкольный возраст является сензитив- ным для формирования эмоциональной сферы. Чувства не развиваются сами по себе. Веду­щее влияние на их становление оказывают условия жизни и воспитания ребенка.

Выделяются основные направления в развитии эмоциональной сферы дошкольника. Пре­жде всего усложняется ее содержание, импрессивная сторона эмоций и чувств, формируется общий эмоциональный фон психической жизни ребенка.

Ребенок будет успешно развиваться только тогда, когда у него будет создано бодрое, жиз­нерадостное настроение. Ласка и внимание — вот главные источники, питающие, поддержи­вающие детскую радость. Заботливое отношение к ребенку помогает развитию у него опти- мизма, уверенности в своих силах, активности.

В период, дошкольного детства у ребенка формируются многие высшие чувства. Уже в первые три года жизни появляются такие чувства, как любовь и привязанность к близким, со­переживание, чувство любознательности, гордости, стыда. В дошкольном возрасте становят­ся более глубокими чувства гордости и самоуважения. Эти чувства являются одним из эмо­циональных компонентов самооценки ребенка, становятся мотивами его поведения. Бывает, однако, и так, что эти чувства заслоняют от ребенка другого человека. Тогда появляется себя­любие, эгоизм, т. е. стремление сохранять за собой право быть уважаемым всеми, не имея при этом обязанностей по отношению к другим.

Г. М. Бреслав[[40]](#footnote-40) к эмоциональным нарушениям в дошкольном возрасте относит: 1) отсут­ствие эмоциональной децентрации — ребенок не способен переживать ни в реальной ситуа­ции, ни при прослушивании литературных произведений; 2) отсутствие эмоциональной синтонии — ребенок не способен откликаться на эмоциональное состояние другого человека, прежде всего близкого или симпатичного; 3) отсутствие специфического феномена эмоцио­нальной саморегуляции — ребенок не испытывает вины, связанной с новым этапом са­мосознания («Это я сделал») и способностью эмоционально возвращаться в прошлое.

К важным особенностям дошкольного возраста можно отнести то обстоятельство, что мно­гие неблагоприятные характеристики ребенка носят латентный, скрытый характер.

Ю. М. Миланич48 [[41]](#footnote-41) детей с эмоциональными нарушениями разделяет на три группы. В первую входят дети с выраженными внутриличностными конфликтами. Родителями и педа­гогами у этих детей отмечаются тревожность, необоснованные страхи, частые колебания на­строения. Вторую группу составляют дети с межличностными конфликтами. Эти дети отли­чаются повышенной эмоциональной возбудимостью, раздражительностью, агрессивностью. Третью группу составляют дети как с внутриличностными, так и с межличностными конфлик­тами. Для них характерны эмоциональная неустойчивость, раздражительность, агрессив­ность, с одной стороны, и обидчивость, тревожность, мнительность и страхи — с другой сто­роны. В первой группе преобладают девочки, во второй и третьей — мальчики. С возрастом (от 4,5 до 6-7 лет) количество детей в 1 и 3 группах, повышается, а во 2 группе —уменьшает­ся. Из всего массива обнаруженных эмоциональных нарушений Ю. М. Миланич выделяет три группы:

1. острые эмоциональные реакции, окрашивающие конкретные эмоциональные конфликт - ные для ребенка ситуации: агрессивные, истерические, протестные реакции, а так же реакции страха и чрезмерной обиды;
2. напряженные эмоциональные состояния - более стабильные во времени надситуатив- ные негативные переживания: мрачность, тревожность, подавленное настроение, боязли­вость и робость;
3. нарушение динамики эмоциональных состояний: аффективная взрывчатость и лабиль­ность (быстрые переходы от положительных эмоций к отрицательным и ния, которые они могут выразить вербально, называя пять синонимичных слов, обозначаю­щих эти эмоции.

Коррекция эмоциональной сферы дошкольников и младших школьников должна включать в себя организацию совместных форм игровой и продуктивной деятельности ребенка со взрослым, ориентацию ребенка на адекватные способы и средства коммуникации и органи- зацию их усвоения.

Специальные проблемы коррекции составляют такие личностные особенности, как тре­вожность и неуверенность в своих силах, отражающие повышенную эмоциональную напря- женность ребенка, а также конформизм, пассивность, безынициативность.

Повышенная эмоциональная напряженность приводит к снижению активности и устойчиво - сти поведения ребенка в фрустрирующих ситуациях, деструктивному поведению в форме аг­рессивности или торможения. Для снятия эмоционального напряжения у ребенка, снижения чувства страха, снятия отрицательных эмоций, развитие эмпатийных способностей, коммуни­кативных навыков и -т;- д. используются специальные подвижные игры.

1. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб: Питер, 2001.
2. Игры на разбитие способности выражать и понимать эмоции других[[42]](#footnote-42)

ТИШЕ!

Цель: развитие правильного понимания детьми эмоционально-выразительных движений рук и адекватного использования жеста, что в свою очередь способствует социальной компе­тенции ребенка.

Возраст: 3-4 года.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Два мышонка должны перейти дорогу, на которой спит котенок. Они то идут на носочках, то останавливаются и знаками показывают друг другу: «Тише!» Этюд выполняется под музыку Б. Берлина «Спящий котенок».

Выразительные движения. Шею вытянуть вперед, указательный палец приставить к сжа­тым губам, брови поднять вверх.

ЗАКОЛДОВАННЫЙ РЕБЕНОК Цель: обучение элементам техники выразительных движений.

Возраст: 4-6 лет.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Ребенка заколдовали. Он не может говорить и на вопросы отвечает жестами, показывая рукой на различные предметы и указывая направления: шкаф, стол, внизу, вверху, там.

СОБАКА ПРИНЮХИВАЕТСЯ

Цель: обучение элементам техники выразительных движений: эмоции внимания, интере­са. Развитие выразительной моторики, способности понимать эмоциональное состояние дру- гого человека и умения адекватно выразить свое. Коррекция эмоциональной сферы.

Возраст: 4-6 лет.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Охотничья собака, увидев дичь, моментально застывает в напряженной позе. Морда у нее вытягивается вперед, уши навостряются, глаза неподвижно глядят на добычу, а нос бесшумно втягивает приятный дразнящий запах.

ЛИСИЧКА ПОДСЛУШИВАЕТ

Цель: обучение элементам техники выразительных движений: эмоции внимания, интере­са. Развитие выразительной моторики, способности понимать эмоциональное состояние дру - гого человека и умения адекватно выразить свое. Коррекция эмоциональной сферы.

Возраст: 4-6 лет.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Лисичка стоит у окна избушки, в которой живут котик с петушком, и подслуши­вает, о чем они говорят. 51

Возраст: 3-4 года.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Ребенок исполняет роль котенка, который ложится на коврик и засыпает. У ко­тенка мерно поднимается и опускается животик.

Сопровождается музыкой Р. Паулса «День растает, ночь настанет» (колыбельная).

НОВАЯКУКЛА

Цель: развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и уме­ния адекватно выразить свое, коррекция эмоциональной сферы ребенка.

Возраст: 3-4 года.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Девочке подарили новую куклу. Она рада, весело скачет, кружится, играет с куклой.

В зале звучит музыка П. Чайковского «Новая кукла».

Содержание не читается детям, а эмоционально пересказывается предложенная в этюде ситуация — это лишь основа для создания множества вариантов на заданную тему, с учетом эмоциональных особенностей и проблем каждого конкретного ребенка или группы.

ЛИСЕНОКБОИТСЯ

Цель: развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и уме­ния адекватно выразить свое, коррекция эмоциональной сферы ребенка.

Возраст: 3-4 года.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Лисенок увидел на другом берегу ручья свою маму, но он не решается войти в воду. Вода такая холодная, да и глубоко.

Выразительные движения: поставить ногу вперед на носок, потом вернуть ногу на место. Повторить это движение несколько раз. Для большей выразительности можно имитировать стряхивание с ноги воображаемых капелек воды.

Собака лает и хватает за пятки (для детей 3-4 лет). Ребенок гуляет. Мимо на поводке идет собака. Она лает на мальчика и пытается, натягивая поводок, достать мордой до его ног.

Во время этюда звучит музыка Г. Фрида «Появление большой собаки».

Содержание не читается детям, а эмоционально пересказывается предложенная в этюде ситуация — это лишь основа для создания множества вариантов на заданную тему, с учетом эмоциональных особенностей и проблем каждого конкретного ребенка или группы.

УЗНАВАНИЕ ЭМОЦИЙ

Цель: развитие способности понимать эмоциональное состояние окружающих людей, воз­можности к самовыражению, снятие барьеров в общении. Формирование моральных пред­ставлений, коррекция поведения.

Возраст: 4-10 лет.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Каждый ребенок по очереди задумывает эмоцию и показывает ее с помощью мимики. Остальные должны узнать эмоцию.

Каждый ребенок выбирает себе одну карточку с изображением какого-либо эмоционально - го состояния и рассказывает, когда, в какой ситуации он бывает таким («Я радуюсь, когда...», «Я злюсь, когда...», «Я огорчаюсь, когда...» и т. д.).

Дети вспоминают что-нибудь веселое и стараются выразить это мимикой, жестами, пла­стикой — всем телом. Наблюдают, как это делают другие.

Дети вспоминают что-нибудь печальное.

Дети вспоминают что-нибудь, вызывающее злость.

ИНТЕРВЬЮ

Цель: расширить круг понимаемых эмоций; развивать способность определять эмоции по графическим изображениям; учить передавать заданное эмоциональное состояние при помощи выразительных движений (мимики и пантомимики); выяснить, с какими цветами у ребенка ассоциируются различные эмоции.

Возраст: 5-10 лет.

Форма игры: групповая.

Ход игры: Взрослый говорит: «Представьте, что каждый из вас стал известным, знамени­тым человеком. Все интересуются вашим мнением. Журналист пытается взять у вас интер­вью и задает вам различные вопросы».

Взрослый берет микрофон и, поочередно подходя к каждому ребенку, предлагает ответить на вопрос или закончить предложение.

Примерные вопросы и незаконченные предложения:

Когда люди смеются?

Что вы чувствуете, когда другие смеются?

Почему?

Что вы делаете, когда рядом кто-нибудь плачет?

Почему?

Люди сердятся, когда...

Люди обижаются, если...

Люди удивляются, когда...

Люди радуются, если...

Детям предлагается внимательно слушать и при помощи выразительных движений «иллю­стрировать » стихотворение «Бывают чувства разные».

Бывают чувства разные:

Прекрасные, опасные,

Сердечные, забавные,

Сердитые и славные,

Веселые, печальные,

Игральные, молчальные.

Попробуй улыбнуться,

Как клоун на манеже,

И робко потянуться,

Как маленький подснежник.

Попробуй рассердиться,

Как злющая оса.

Попробуй удивиться,

Взглянув на небеса.

Попробуй шею важно,

Как лебедь, выгибать —

Все скажут:

«Он отважный!» И будут уважать.

ОЖИВЛЯЛКИ

Цель: развитие умения выражать свои эмоции невербально.

Возраст: 5-6 лет.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Материал: рисунки детей.

Ход игры: Дети рассматривают рисунки друг друга, а потом один из них пытается изобра­зить любой из них с помощью мимики и жестов, остальные дети должны угадать, какую кар­тину он показывает.

Интересно, если вариантов будет несколько. Тогда детям можно наглядно объяснить, что одно и то же явление или предмет у разных людей могут вызывать различные чувства, но каждый человек имеет право на свое мнение.

1. Игры на коррекцию негативных эмоциональных переживаний**,** снятие эмоционального напряжения[[43]](#footnote-43)

ДИНОЗАВРИКИ

Цель: снятие негативных переживаний, снятие телесных зажимов.

Возраст: 3-4 года.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Дети, представляя себя «динозавриками», делают страшные мордочки, высоко подпрыгивая, бегают по залу и издают душераздирающие крики.

Игра интересна предоставляемой детям свободой, благодаря которой у них появляется возможность дать выход накопившимся страхам, противоречиям и обидам. Ведь даже у де­тей сейчас редко появляется возможность делать то, что хочется.

ЛОВИ-ЛОВИ!

Цель: снятие эмоционального напряжения.

Возраст: 4-5 лет.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Материал: палочка длиной 0,5 м с прикрепленным к ней легким мячиком на яркой ленте.

Ход игры: Выбирают ведущего, вручают ему палочку, затем становятся в круг, ведущий — в центре круга. Ведущий подходит к детям со словами: «Лови-лови!». Задача играющих — поймать мяч, который все время подлетает вверх. Ловить мяч могут сразу несколько участни­ков.

Игра сильно возбуждает детей, поэтому ее лучше всего проводить во время прогулки по­сле сна. Ее хорошо использовать, когда необходимо активизировать детей, повысить тонус, снять эмоциональное напряжение, направить их двигательную активность в нужное русло.

ОБЗЫВАЛКИ

Цель: снятие отрицательных эмоций, развитие коммуникативных навыков.

Возраст: 4-5 лет.

Форма проведения: групповая.

Материал: мячик.

Ход игры: Детям предлагается, передавая друг другу мячик, обзывать друг друга необид­ными словами, например названиями овощей или фруктов, при этом обязательно называть имя того, кому передается мячик: «А ты, Лешка — картошка», «А ты, Иришка — редиска», «А ты, Вовка — морковка» и т. д. Обязательно предупредить детей, что на эти обзывалки нельзя обижаться, ведь это игра. Завершать игру обязательно хорошими словами: «А ты, Маринка — картинка», «А ты, Антошка — солнышко» и т. д.

Мячик передавать нужно быстро, нельзя долго задумываться.

Перед началом игры можно провести с детьми беседу об обидных словах, о том, после че­го люди обычно обижаются и начинают обзываться. 52

Ход игры: Здравствуйте, дети! Какие вы сегодня подвижные. Покажите-ка мне, как вы вер­телись и шумели. (Дети вертятся и шумят.) Да вы просто Шалтаи-Болтаи! Покажем еще раз: болтаем руками, ногами, вертим головой.

Шалтай-Болтай Сидел на стене,

Шалтай-Болтай Свалился во сне.

(С. Маршак)

Дети поворачивают туловище вправо-влево, руки свободно болтаются, как у тряпичной куклы. На слова «свалился во сне» наклоняют корпус тела вниз. Все это может показать и сам ведущий.

Ведущий: Смеемся! Еще лучше смеемся. Болтаем руками, ногами, вертим головой. Болта­ем руками, ножками, вертим головой, нам очень весело и мы смеемся, смеемся, смеемся! Молодцы! Похлопали ладошками, потрясли руками. Похлопали ладошками. Молодцы!

ИГРА С ПЕСКОМ

Цель: снятие напряжения.

Возраст: 5-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Сядьте удобно. Обопритесь на спинку стула. Закройте глаза. Представьте, что вы на берегу реки. Песок прохладный, сыпучий.

Набрать в руки воображаемый песок. (Вдох). Сильно сжав пальцы в кулак, удержать песок в руках (задержать дыхание). Посыпать колени песком, постепенно раскрывая пальцы (вы­дох). Уронить обессиленно руки вдоль тела: лень двигать тяжелыми руками.

Упражнение повторить 2-3 раза.

ИГРАСМУРАВЬЕМ

Цель: снятие напряжения.

Возраст: 5-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Представьте, что вы в лесу. Сидите на пенечке. Под ногами мягкая трава. На пальцы ног залез муравей и бегает по ним. С силой натянуть носки на себя, ноги напряжен­ные, прямые (вдох).

Прислушаться, на каком пальце сидит муравей (задержать дыхание), движением ноги впе­ред сбросить муравья с пальцев ног (выдох). Носки вниз, в стороны, расслабьте ноги. Ноги отдыхают.

Упражнение повторить 2-3 раза.

ДРАКОН КУСАЕТ СВОЙ ХВОСТ

Цель: снятие напряженности, невротических состояний, страхов.

Возраст: 5-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Звучит веселая музыка. Дети встают друг за другом и крепко держатся друг за друга (за плечи). Первый ребенок — «голова дракона», последний — «хвост дракона». «Голо­ва дракона» пытается поймать «хвост», а тот уворачивается от нее.

Замечание: Следите, чтобы дети не отпускали друг друга, а также чтобы роли «головы дракона» и «хвоста» выполнили все желающие.

* 1. Развитие самосознания

В старшем дошкольном возрасте начинают, а в младшем школьном продолжают форми­роваться основы первоначального становления личности, самосознания и индивидуальности ребенка.

Родителям, так же как педагогам и психологам, необходимо знать, что готовность ребенка к школе и дальнейшее его обучение в начальных классах зависят не только от овладения оп­ределенным набором навыков и знаний, физического состояния, психологической готовности, но и от развития структуры самосознания, которую образуют следующие компоненты53:

* собственное имя;
* самооценка;
* притязание на признание;
* образ себя как представителя определенного пола (половая идентификация);
* представление себя во времени (в прошлом, настоящем, будущем);
* оценка себя в отношении прав и обязанностей.

Важной чертой личности ребенка, которая начинает складываться в этом возрасте, является мотив

достижения успеха. Он связан с двумя противоположно направленными тенденциями: дости­жением успеха и избеганием неудач, которые формируются у дошкольников в игре, а у младших школьников — в учении. На мотивацию достижения успеха большое влияние оказы­вают самооценка и уровень притязаний.

Появление самооценки — не что иное, как рост самостоятельности, переход от системы внешнего управления к самоуправлению.

В дошкольном возрасте внутренняя позиция ребенка по отношению к самому себе в ос - новном положительная. Самооценка ребенка непосредственно зависит от тех оценок, кото­рые дают ребенку и его успехам значимые для него взрослые. И если в дошкольном возрасте самооценка еще неустойчива и находится в стадии формирования, то у младших школьников уже встречаются самооценки различных типов: адекватные, завышенные и заниженные.

Адекватная самооценка — реальное отношение к собственным способностям и возможно­стям, внутренняя гармония, адекватное отношение к оценке себя другими людьми, умение видеть путь к успеху, а также отождествление себя не только с успехом, т. е. представление ребенка о себе соответствует его поведению и оценке значимых людей. Ребенок с адек­ватной самооценкой осознает, что хорошо думать и говорить о себе является проявлени­ем чувства собственного достоинства, которое помогает обрести уверенность в своих силах. Людям с адекватной самооценкой присущи активность, жизнерадостность, общительность, оптимизм.

Ребенок с низкой самооценкой не уверен в своих способностях, возможностях. Даже имея представление о своих положительных качествах, он испытывает постоянный комплекс не­полноценности, который мешает ему. Следовательно, ребенок с заниженной самооценкой обнаруживает общую негативную тенденцию в ситуации оценивания себя другими и самим собой. В основе формирования низкой самооценки лежит чувство вины и стыда, т. е. рассо­гласование того, каков я и мое поведение,

1. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия».

с тем, каким я должен быть в соответствии с ожиданиями значимых для меня людей. Детям с заниженной самооценкой свойственны пассивность, повышенная ранимость, обидчивость. Они часто отказываются от участия в играх из-за боязни оказаться хуже других или вступают в игру, но не проявляют инициативу, довольствуясь подчиненными ролями.

Завышенная самооценка проявляется в том, что ребенок преувеличивает свои возможно­сти и достоинства и обычно не обращает внимания на недостатки или вообще не признает их существования. В связи с этим возникает рассогласование между представлением ребенка о том, каким он себя видит, и реальным поведением, а также оценкой окружающими его пове­дения. Это порождает внутренний конфликт, который может вызвать агрессию, ложь и другие негативные проявления у детей.

Для формирования адекватной самооценки необходимо научить ребенка анализировать свое состояние: какие поступки дают удовлетворение, а какие вызывают неприятные пережи- вания, недовольство собой.

Для изменения самооценки требуется работа по самовоспитанию, которую ребенок должен выполнить сам, но с помощью взрослого. Невозможно избавиться от чувства неполноценно­сти путем простого повышения своих объективных результатов в игре или продуктивной дея­тельности. Следовательно, необходимо научить детей концентрировать свое внимание на успехах и достижениях, это поможет выработать привычку к успеху и уверенность в себе. На­до помнить, что фантазии и мечты имеют такое же значение, как и реальные достижения. Предлагаемые психологические упражнения и игры помогут детям:

* понять, что они могут контролировать, а что неподвластно этому контролю;
* научиться определять доступные им конкретные цели и активно стремиться к их дости­жению;
* понять, что допустимо проявление любых чувств, но не любое поведение;
* искренне выражать свои чувства и при этом уважительно относиться к другим (научить­ся выражать свои чувства без агрессии и насилия);
* понять, что каждый человек является неповторимой личностью, имеющей сильные и слабые стороны;
* гордиться своей собственной историей и с надеждой смотреть в будущее;
* жить в мире реальности;
* справляться со своими страхами и стрессами; развить сильные стороны своего харак­тера54.

УГАДАЙТЕ, КТО ЭТО55

Цель: оценить психоэмоциональное состояние; прояснить самооценку ребенка; формиро­вать позитивное отношение к себе.

Ход игры: Взрослый предлагает детям догадаться, о ком он будет говорить. Затем, давая описание внешности каждого ребенка, подчеркивает позитивные черты. Например: «У этой девочки светлые волосы, аккуратная прическа, красивые голубые глаза, привлекательная родинка на щеке, милая улыбка» и т. д.

1. Лебеденко Е. Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Выпуск 1. КакойЯ? Методическое руководство. — М.: Прометей; Книголюб, 2003.
2. Все игры данного раздела проводятся в групповой форме для детей 6-10 лет.

ЗНАКОМСТВО

Цель: помочь детям в невербальной и вербальной формах выразить чувства, связанные с собственным именем; выявить самоотношение, предпочтения детей; формировать позитив­ное отношение к своему имени.

Ход игры: Взрослый объясняет детям способ запоминания новых имен: «Нужно предста­вить, что имя напечатано у человека на лбу, и одновременно сказать: «Привет (доброе утро, добрыйдень), ...[имя]!»

Дети встают в круг, поочередно называют свои имена и стараются запомнить имена других участников группы, затем приветствуют друг друга.

Взрослый предлагает детям представить и обсудить (разыграть сценку), что могло бы про­изойти, если бы всех людей стали звать одинаково.

РОБОТ

Цель: повышение эмоциональности детей.

Ход игры: С целью уменьшения эмоциональной окраски поведения или снижения воздей­ствия отрицательных эмоций просят детей описать эмоциональное состояние замедленным «механическим» голосом, т. е. так, какэто сделал бы робот.

УГАДАЙ ЭМОЦИЮ

Цель: учить осознавать свои эмоции и распознавать эмоциональные реакции других лю- дей; диагностировать эмоциональное самочувствие детей; выявить причины отрицательных эмоций.

Ход игры: Ведущий показывает мимикой, позой какую-нибудь эмоцию. Участники игры должны угадать эмоцию и постараться объяснить, чем может быть вызвано такое эмоцио­нальное состояние. Сначала в роли ведущего выступает взрослый.

НЕЗАКОНЧЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Цель: учить осознавать свои эмоции и распознавать эмоциональные реакции других лю - дей; диагностировать эмоциональное самочувствие детей; выявить причины отрицательных эмоций.

Форма игры: групповая.

Ход игры: Взрослый предлагает детям закончить следующие предложения:

Когда ребенок плачет, мама чувствует...

Когда дети играют, они чувствуют...

Когда человек говорит неправду, он чувствует...

Когда ребенок болеет, мама чувствует...

Когда человек остается один, он чувствует...

ЧТО С ТОБОЙ?

Цель: помочь детям понять и научиться адекватно выражать негативные эмоций (обиду, раздражение, злость); развивать умение снимать эмоциональное напряжение; диагностиро­вать эмоциональное самочувствие детей; выявить причины отрицательных эмоций.

Ход игры: Взрослый читает стихотворение «Что с тобой?»

Что с тобой?

Ты надутый весь такой,

Словно шарик надувной.

У тебя сердитый вид,

Он о многом говорит:

Тебя кто-то обижал?

Тебе кто-то угрожал?

Ты не получил конфет?

Или настроенья нет?

Что с тобой?

Что с тобой?

Ты как шарик надувной!

ТЕМПЕРАМЕНТ

Цель: в игровой ситуации познакомить детей с типами темперамента; помочь увидеть своеобразие окружающих людей; понять и принять качества своего темперамента; учить аде­кватно взаимодействовать с другими, учитывая их особенности и принимая такими, какие они есть.

Ход игры: Взрослый читает начало сказки «Альпинисты»:

* Жили-были четыре смешных маленьких человечка. И имена у них тоже были смешные. Звали их: Хол, Сан, Мед, Флег.

Детям предлагается рассмотреть изображения Хода, Сана, Мела, Олега и простым каран­дашом написать под каждым портретом качества характера, которые, по их мнению, свойст­венны человечку.

Взрослый продолжает:

* Все они были хорошие, добрые, вместе играли, умели дружить. Но если принимались за какое-нибудь трудное дело, то вели себя по-разному.

Однажды они отправились в путешествие. Пока их дорога проходила через красивый луг, покрытый цветами, они дружно шли все вместе, держась за руки.

Но вот дорогу им преградила высокая гора. И это препятствие показало, какие они разные: Мел сказал тихим голосом:

«Я на гору не пойду,

Вдруг с горы я упаду?»

А Сан бодро заявил:

«Я вершины не боюсь,

До нееядоберусь!»

Флег задумался и сказал:

«Что мне делать — я не знаю,

Гору вижу и зеваю...»

Но тут вперед вырвался бесстрашный Хол и громко затараторил:

«Вам меня не удержать!

Буду гору покорять!

Ой! Бегом! Вперед! Скорей!

Обгоню я всех друзей!»

— Давайте придумаем, что произошло с друзьями дальше.

Дети предлагают свои варианты окончания сказки, затем коллективно выбирают наиболее удачный финал.

Взрослый просит детей еще раз просмотреть записи под портретами и если нужно, изме­нить их или дополнить.

Примечание: При возникновении затруднений можно прочитать или написать на доске следующие прилагательные: осторожный, смелый, задумчивый, спокойный, грустный, реши­тельный, энергичный, добрый, умный, медлительный, веселый, нерешительный, торопливый, бодрый и т. п.

По окончании выполнения задания взрослый рассказывает детям о положительных чертах каждого персонажа.

Во время рассказа некоторые дети постараются вновь изменить записи под портретами. Взрослый делит детей на команды, состоящие из четырех участников, и предлагает каждой команде распределить роли и разыграть сценку по сюжету сказки. Затем просит поменяться ролями (следит за тем, чтобы нерешительным детям достались роли Сана и Хола) и еще раз «разыграть спектакль».

ЧЕТЫРЕ ХАРАКТЕРА

Цель: развивать умение детей определять свои личностные черты и свойства характера других людей; получить диагностическую информацию о самопредставлении, потребностях, ценностях и значимых переживаниях детей.

Ход игры: Взрослый читает первую часть сказки «Цветочные характеры»:

* Жил-был Садовник. Он очень любил цветы. Выращивал их, ухаживал за ними.

Все цветы радовали Садовника своей красотой, запахом, но у каждого цветка был свой ха­рактер.

Красавица Роза, желая показать свою неприступность, больно ранила шипами Садовника, когда он пропалывал вокруг нее сорняки.

Общительный Колокольчик развлекал Садовника веселой беседой, а Вьюнок удивлял его своей смелостью и настойчивостью — он всегда стремился вверх и совершенно не боялся высоты.

Другие цветы тоже отличались характером. Но характеры, оказывается, могут меняться, и один из цветков изменил свой характер.

Как же это произошло?

Красивая, но неприступная Роза стала замечать, что ее красота никому не видна. Ее не срывали для букетов, которыми украшали праздники, не сажали на клумбах.

* Почему так происходит? — спросила она Садовника.
* Ты очень гордишься своей красотой и больно ранишь своими шипами всех, кто к тебе прикасается, а это не слишком приятно. Я — Садовник и люблю цветы с любыми характера­ми, но остальные не будут любить тебя только за красоту.

Роза прислушалась к словам Садовника и постаралась сделать свои шипы не такими ост - рыми.

А если кто-то наклонялся к ней, чтобы насладиться ароматом лепестков, она вежливо и с улыбкой предупреждала: «Осторожнее, у меня на стебле выросли колючки, я тоже от них страдаю, не пораньтесь, пожалуйста».

Такие изменения в характере Розы не прошли незамеченными. Ее приветливость всем пришлась по душе, красота восхищала, аромат поднимал настроение, а на шипы почти никто не обращал внимания.

РАЗГОВОР ЦВЕТОВ

Цель: развивать умение детей определять свои личностные черты и свойства характера других людей; получить диагностическую информацию о самопредставлении, потребностях, ценностях и значимых переживаниях детей.

Ход игры: Взрослый говорит: «Давайте представим, что цветы, растущие у Садовника на клумбе, беседуют между собой, например, о том, что скоро начнется сильный дождь. Я рас­пределю роли, а вы постарайтесь хорошо их сыграть — подумайте о том, что будет говорить ваш герой, с какими интонациями, выражением лица, жестами».

Примечание: Роли распределяются с учетом личностных качеств детей: застенчивому ре­бенку предлагается роль хвастливого мака; ребенку с завышенной самооценкой, с проявле­ниями агрессии — роль скромной незабудки; нерешительному — роль смелого вьюнка и т. п.

В ГОСТЯХ **У** ВОЛШЕБНИКА

Цель: развивать умение детей определять свои личностные черты и свойства характера других людей; получить диагностическую информацию о самопредставлении, потребностях, ценностях и значимых переживаниях детей.

Ход игры:

1. Дается инструкция:

«Представьте, что вы попали в гости к волшебнику, и он захотел сделать вам приятное — подарить те качества, которые вы попросите. Но каждому из вас можно выбрать только пять черт характера. Возьмите любой из цветных карандашей и раскрасьте квадратики рядом с теми качествами, которые вам кажутся самыми необходимыми».

1. Затем взрослый предлагает детям представить, что их мамы (учителя) тоже побывали у волшебника. Им тоже было предложено выбрать подарок, но не для себя, а для своих детей (учеников). Дается инструкция:

«Подумайте, какие качества выберут для вас ваши мамы (учителя), и раскрасьте цветным карандашом кружочки, расположенные рядом со словами. Но имейте в виду, что мамы (учи­теля) не знают о том, какие качества выбрали вы, и помните о том, что волшебник может по­дарить только пять черт характера.

Примечание: «Практичные» дети постараются дополнить собственный список выбранных черт, дайте им дополнительные разъяснения.

ЯМОГУ

Цель: помочь детям расширить представление о себе, укрепить уверенность в своих воз­можностях; учить осознавать и выражать свои мысли и желания; получить дополнительную информацию о потребностях и значимых переживаниях детей.

Ход игры: Взрослый предлагает детям сесть в круг и, поочередно продолжая фразу «Я могу...», говорить что-то хорошее о себе. Если ребенок затрудняется с ответом, остальные дети должны прийти на помощь и подсказать продолжение фразы.

СЕГОДНЯ, ВЧЕРА ИЗАВТРА

Цель: уточнить представления детей о психологическом времени (прошлом, настоящем и будущем); помочь осознать наиболее значимые жизненные события и достижения; формиро­вать положительную направленность в отношении будущего; повышать уверенность в собст­венных силах; выявить особенности представлений о себе во времени и отношение к своему возрасту.

Ход игры:

Чтениеи обсуждениестихотворений «Сегодня», «Вчера», «Завтра».

Сегодня

Сегодня, завтра и вчера,

Ну что за странные слова?

Они мне отвечают,

Что Время означают.

А каждый день встречает Сегодня — онс тобой,

Он главный, настоящий,

Сегодня — он герой!

Он — есть! Его потрогай,

Погладь его рукой.

Котенком он мурлыкнет И очень громко крикнет:

«Я здесь, сейчас, я — твой!»

Вчера

Про то, что было, знают все,

Секрета в этом нет.

Оно прошло, оно — вчера,

И этот день — как след,

Что остается позади На мокром берегу,

Когда к воде купаться Я босиком бегу.

Вчера пришел ко мне сосед,

Котенка подарил.

Играл котенок и шалил,

Пил молоко в обед.

Я знаю, то, что было,

Того сегодня нет,

А завтра будет завтра,

Ему большой привет!

Завтра

А завтра так неясно,

Загадочно, прекрасно,

Его ждешь не напрасно,

Оно ведь только будет,

И новый день разбудит Нам солнышко, смеясь.

МОДЕЛЬ БУДУЩЕГО

Цель: помочь осознать наиболее значимые жизненные события и достижения; формиро­вать положительную направленность в отношении будущего; повышать уверенность в собст­венных силах; выявить особенности представлений о себе во времени и отношение к своему возрасту,

Ход игры: Взрослый помогает ребенку заполнить таблицу:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Мои успехи | Чего я хочу достичь в будущем | Что мне для этого нужно делать |
| 1. | 1. | 1. |
| 2. | 2. | 2. |
| 3. | 3. | 3. |
| 4. | 4. | 4. |
| 5. | 5. | 5. |

Затем предлагает ребенку закрыть глаза и представить, будто он уже достиг того, чего хо­тел, и принимает поздравления от окружающих. (Ребенок сидит с закрытыми глазами; взрос­лый подробно описывает действия ребенка и ситуацию успеха.)

Я В ПРОШЛОМиЯВ БУДУЩЕМ

Цель: помочь осознать наиболее значимые жизненные события и достижения; формиро­вать положительную направленность в отношении будущего; повышать уверенность в собст­венных силах; выявить особенности представлений о себе во времени и отношение к своему возрасту.

Ход игры: Взрослый, определив какое-либо травмирующее событие в прошлом ребенка, предлагает ему отразить его в рисунке под названием «Я в прошлом». По окончании рисова­ния взрослый просит ребенка отметить на линии времени тот участок, который соответствует изображению. Обращает внимание на то, что проблема осталась позади — в прошлом, а стрелка линии времени направлена вперед — в будущее.

Ребенку предлагается выразительно прочитать отрывок из стихотворения:

Я знаю, то, что было,

Того сегодня нет.

А завтра будет завтра,

Ему большой привет!

Затем предлагается нарисовать себя в будущем так, чтобы всем было понятно, что он ве­сел и уверен в себе.

* 1. Коррекция трудностей поведения

и характера в дошкольном  
и младшем школьном возрасте

Трудности межличностных отношений могут проявляться в особых формах конфликтного поведения с одной стороны, а также — являться причиной формирования негативных черт характера — с другой. В специальной психологической помощи нуждаются дети с наиболее типичными для дошкольников и младших школьников вариантами проблем поведенческого характера. Среди них повышенная агрессивность, конфликтность, обидчивость, застенчи­вость и тревожность.

* + 1. Застенчивость и тревожность[[44]](#footnote-44)

Застенчивые дети очень болезненно реагируют на какие-либо изменения в их жизни, испы­тывают страх перед чужими людьми и новой обстановкой. Застенчивый ребенок знает, что надо делать, хочет этого, но не может применить свои знания. Таких детей не видно в груп­пах, они послушны и выполняют просьбу знакомого взрослого. Они часто ведомы более ак­тивными сверстниками, подвержены их влиянию. Многие взрослые считают их хорошо воспи­танными и послушными, в то время как внутренне ребенок очень скован и испытывает дис­комфорт в общении с незнакомыми людьми. Этим характеризуются и тревожные дети. Меха­низм тревожности заключается в том, что ребенок находится в постоянном ожидании непри­ятностей, проблем и конфликтов, он не ждет ничего хорошего от окружающих.

Несмотря на внешнюю «бесчувственность», застенчивые и тревожные дети испытывают такую же бурю эмоций, как и другие. Но они не могут их проявить, отреагировать внешне. Это способствует тому, что дети «кипят» внутри и часто обращают эту негативную энергию на са- мих себя, что стимулирует развитие аутоагрессивных и невротических проявлений (тики, по­щипывания, навязчивые движения и т. д.).

Застенчивость опасна тем, что в более старшем возрасте она препятствует налаживанию контактов, достижению успехов вличностной и профессиональной сфере.

У школьников застенчивость сопровождается также и повышенной тревожностью, мни­тельностью, неуверенностью в себе, робостью. В 10-20% случаев у таких ребят бывают стра­хи темноты, одиночества, они скованно себя чувствуют в присутствии незнакомых людей, молчаливы, замкнуты.

Между тем они довольно часто обладают большими способностями, легко осваивают ком­пьютерную технику, любят читать, рисовать, но одаренность и даже выраженные таланты блокированы комплексом неуверенности в себе, внутренним напряжением при общении со сверстниками, взрослыми. И как следствие — проигрывают менее способным, но более шу­стрым сверстникам.

Застенчивость «читается» по внешним признакам:

* покраснение лица;
* потливость;
* дрожь;
* учащение сердцебиения;
* стесненное дыхание;
* скованность мышц и движений.

Ребенок, которого называют тревожным, как правило, обладает большинством из следую­щих характеристик:

* любое задание или новое событие вызывает у него беспокойство;
* во время выполнения заданий или при попытках овладеть своим волнением часто на­пряжен, скован (ощущается мышечное напряжение даже в области лица и шеи);
* беспокойно спит, жалуется на страшные сны;
* у него не нарушено внимание, но ему трудно сконцентрироваться на чем-либо, когда он волнуется;
* плохо переносит ситуации неопределенности или ожидания;
* не уверен в себе, своих силах, ожидает неудач в деятельности;
* старается скрывать свои проблемы и тревогу.

Организация помощи застенчивым и тревожным детям проходит от индивидуальной фор­мы, через работу в парах с коммуникабельными сверстниками к групповой работе.

Не менее важно помочь ребенку научиться свободно выражать свои эмоции, желания, чув­ства. Застенчивые дети часто держатся скованно, особенно если на них смотрят окружаю - щие. Снять внутреннее напряжение, почувствовать себя свободно им помогут специально ор­ганизованные игры. Считается, что прятки, жмурки — это развлечения, в которых участвуют одни лишь дети, причем они якобы излишне возбуждают малышей. Это не верно. Подвижные игры, да еще и вместе со взрослыми, помогают детям выражать свои эмоции и акти­визировать жизненную энергию, устанавливать более непосредственные отношения с окру - жающими. Игры-соревнования (кегли, мяч, стрельба из лука с присосками, преодоление пре­пятствий, борьба и прочие забавы), которые сопровождаются громкими возгласами и смехом, также помогут застенчивому ребенку почувствовать себя увереннее. Организуя такие игры, лучше создать для малыша ситуацию успешности (чтобы он не чувствовал себя проигравшим или отстающим), а потом похвалить его за смелость и ловкость, выразить радость от того, что играли.

Таким образом, коррекционную работу с тревожными и застенчивыми детьми, по мнению Е. К. Лютовой и Г. Б. Мониной[[45]](#footnote-45), целесообразно проводить в трех основных направлениях:

* по повышению самооценки ребенка;
* по обучению ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения;
* по отработке навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка.

Данные авторы предлагают следующие игры в работе с тревожными и застенчивыми детьми[[46]](#footnote-46).

На обдумывание задания дается 2-3 минуты, после чего каждый ребенок по кругу (или по очереди) делает краткое сообщение о том, как однажды он здорово выполнил то действие или совершил тот позитивный поступок, который указан в его карточке.

После того, как все дети выскажутся, взрослый может обобщить сказанное. Если же дети готовы к обобщению без помощи взрослого, пусть они сделают это сами. В заключение мож­но провести беседу о том, что каждый ребенок обладает какими-либо талантами, но для того, чтобы это заметить, необходимо очень внимательно, заботливо и доброжелательно отно­ситься к людям, окружающим нас.

ЗА ЧТО МЕНЯ ЛЮБИТ МАМА

Цель: повышение значимости каждого ребенка в глазах окружающих его детей.

Ход игры: Все дети сидят в кругу (или за партами). Каждый ребенок по очереди говорит всем, за что его любит мама. Затем можно попросить одного из детей (желающего), чтобы он повторил, за что любит мама каждого присутствующего в группе ребенка. При затруднении другие дети могут ему помочь.

После этого целесообразно обсудить с детьми, приятно ли было им узнать, что все, что они сказали, другие дети запомнили. Дети обычно сами делают вывод о том, что надо внима­тельно относиться к окружающим и слушать их.

Примечание: На первых порах дети, чтобы показаться значимыми для других, рассказы­вают, что мамы любят их за то, что они моют посуду, не мешают маме писать диссертацию, за то, что любят маленькую сестренку... Только после многократного повторения этой игры дети приходят к выводу, что их любят просто за то, что они есть.

ЗАЙКИ И СЛОНИКИ

Цель: дать возможность детям почувствовать себя сильными и смелыми, способствовать повышению самооценки.

Ход игры: «Ребята, я хочу вам предложить игру, которая называется «Зайки и слоники». Сначала мы с вами будем зайками-трусишками. Скажите, когда заяц чувствует опасность, что он делает? Правильно, дрожит. Покажите, как он дрожит. Поджимает уши, весь сжимается, старается стать маленьким и незаметным, хвостик и лапки его трясутся» и т. д. Дети показы­вают. «Покажите, что делают зайки, если слышат шаги человека?» Дети разбегаются по груп­пе, классу, прячутся и т. д. «А что делают зайки, если видят волка?...» Педагог играет с деть­ми в течение нескольких минут. «А теперь мы с вами будет слонами, большими, сильными, смелыми. Покажите, как спокойно, размеренно, величаво и бесстрашно ходят слоны. А что делают слоны, когда видят человека? Они боятся его? Нет. Они дружат с ним и, когда его ви­дят, спокойно продолжают свой путь. Покажите как. Покажите, что делают слоны, когда видят тигра...» Дети в течение нескольких минут изображают бесстрашного слона.

Комментарии: После проведения упражнения ребята садятся в круг и обсуждают, кем им больше понравилось быть и почему.

ДАВАЙ ПОГОВОРИМ Цель: развитие коммуникативных навыков.

Возраст: любой;

Ход игры: Играют взрослый и ребенок (или дети). Взрослый начинает игру словами: «Да­вай поговорим. Я бы хотел стать...(волшебником, волком, маленьким). Какты думаешь, поче­му?» Ребенок высказывает предположение и завязывается беседа. В конце можно спросить, кем бы хотел стать ребенок, но нельзя давать оценок его желанию и нельзя настаивать на ответе, если он не хочет по каким-либо причинам признаться.

Эта игра полезна для замкнутых и застенчивых, так как в игровой форме учит ребенка не бояться общения, ставит в ситуацию необходимости вступления в контакт.

На начальных этапах дети могут отказываться задавать вопросы или вступать в игру. То­гда инициативу на себя должен взять взрослый.

Комментарии: Важный момент! В игре взрослый должен находиться на одном уровне с ре­бенком, а в случае трудностей — ниже его.

СКУЛЬПТУРА

Цель: развитие умения владеть мышцами лица, рук, ног и т. д., снижение мышечного на­пряжения.

Ход игры: Дети разбиваются на пары. Один из них — скульптор, другой — скульптура. По заданию взрослого (или ведущего-ребенка) скульптор лепит из «глины» скульптуру:

* ребенка, который ничего не боится;
* ребенка, который всем доволен;
* ребенка, который выполнил сложное задание и т. д.

Темы для скульптур может предлагать взрослый, а могут выбирать сами дети. Затем дети могут поменяться ролями. Возможен вариант групповой скульптуры.

После проведения игры целесообразно обсудить с детьми, что они чувствовали в роли скульптора, скульптуры, какую фигуру приятно было изображать, какую — нет.

ЛАСКОВЫЙ МЕЛОК

Цель: снятие мышечных зажимов, развитие тактильных ощущений.

Ход игры: Существует хорошее развлечение — рисовать или писать на спине друг у друга различные картинки или буквы, а затем отгадывать, что было изображено.

Данная игра нравится многим детям, но, к сожалению, не очень подходит тревожным мальчикам и девочкам, т. к. они, пытаясь разгадать задумки партнера по игре, могут волно­ваться, переживать, вследствие чего напрягать мышцы сильнее и сильнее. Поэтому предла­гается модификация данной игры.

Взрослый говорит ребенку следующее: «Мы с тобой будем рисовать друг другу на спине. Что ты хочешь, чтобы я сейчас нарисовал? Солнышко? Хорошо». И мягким прикосновением пальцев изображает контур солнца. «Похоже? А как бы ты нарисовал на моей спине или ру­ке? А хочешь, я нарисую тебе солнце0«ласковым» мелком?» И взрослый рисует, едва касаясь поверхности тела. «Тебе приятно, когда я так рисую? А хочешь сейчас белка или лиса нари­суют солнце своим «ласковым» хвостиком? А хочешь, я нарисую другое солнце, или луну, или что-нибудь еще?» После окончания игры взрослый нежными движениями руки «стирает» все, что он нарисовал, при этом слегка массируя спину или другой участок тела.

ПОКАТАЙКУКЛУ

Цель: игра способствует снятию мышечных зажимов в области рук, повышению уверенно­сти ребенка.

Ход игры: Ребенку дают в руки маленькую куклу или другую игрушку и говорят, что кукла боится кататься на качелях. Наша задача состоит в том, чтобы научить ее быть смелой. Сна­чала ребенок, имитируя движение качелей, слегка покачивает рукой, постепенно увеличивая амплитуду движений (движения могут быть в различных направлениях), затем взрослый спрашивает ребенка о том, стала ли кукла смелой, если нет, то можно сказать ей, что она должна делать, чтобы преодолеть свой страх. Затем игру можно продолжите еще раз.

ДОБРЫЙ - ЗЛОЙ, ВЕСЕЛЫЙ - ГРУСТНЫЙ

Цель: игра помогает расслабить мышцы лица.

Ход игры: Взрослый предлагает ребенку вспомнить различных героев любимых сказок. Затем просит ребенка ответить на следующие вопросы: «Кто из этих героев самый добрый? А кто самый злой? Кто самый веселый? А кто самый грустный? А каких ты еще знаешь героев (удивленных, испуганных и т. д.)?» Затем всех названных персонажей ребенок рисует на лис­те бумаги. После этого взрослый говорит: «Я сейчас попробую загадать какого-либо из этих героев и показать тебе, как он выглядит. А ты отгадай, кто это». Взрослый делает веселое выражение лица. Ребенок отгадывает, какой из нарисованных персонажей бывает таким. За­тем ребенок изображает выражение лица любого героя, а взрослый отгадывает, кто это.

Примечание: Данную игру можно порекомендовать тревожным детям и их тревожным ро­дителям.

ДРАКА

Цель: упражнение помогает расслабить мышцы нижней части лица и кистей рук.

Ход игры: Представьте, что вы с другом поссорились. Вот-вот начнется драка. Глубоко вдохните, крепко-прекрепко стисните зубы. Сожмите как можно сильнее кулаки, до боли вда­вите пальцы в ладони. На несколько секунд затаите дыхание.

Задумайтесь: а может, и не стоит драться? Выдохните и расслабьтесь. Ура! Неприятности позади! Встряхните кистями рук. Почувствовали облегчение?

Примечание: Это упражнение полезно проводить не только с тревожными, но и с агрессив­ными детьми.

* + 1. Агрессия и конфликтность

Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее частых проблем в детском коллективе. Она волнует не только педагогов, ни и родителей. Практически все дети ссорят­ся, дерутся, обзываются и пр. Обычно с усвоением правил и норм поведения эти непосредст­венные проявления детской агрессивности уступают место просоциальным формам поведе- ния. Однако у определенной категории детей агрессия как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое качество личности. Аг­рессивный ребенок приносит массу проблем не только окружающим, но и самому себе.

Очевидно, что каждый агрессивный акт имеет определенный повод и осуществляется в конкретной ситуации. Рассмотрение тех ситуаций, в которых наиболее часто проявляется аг­рессивное поведение, необходимо для понимания направленности агрессивного поведения, его причин и целей, что может пролить свет на его мотивацию. Среди ситуаций, провоцирую­щих агрессивность детей, выделяются следующие:

* привлечение к себе внимания сверстников (мальчик вырывает книгу у девочки, разбра­сывает игрушки и начинает громко лаять, изображая злую собаку, чем, естественно, привле­кает к себе внимание);
* ущемление достоинств другого с целью подчеркнуть свое превосходство (заметив, что партнер расстроился и:з-за того, что у него не хватает деталей, мальчик кричит: «Ха-ха-ха, так тебе и надо, у тебя ничего не получится, ты плакса и нытик»);
* защита и месть (в ответ на «нападение» или насильственное изъятие игрушки дети от­вечают яркими вспышками агрессии);
* стремление быть главным (например, после неудачной попытки занять первое место в строе, мальчик отталкивает опередившего его друга, хватает за волосы и пытается стукнуть головой о стену);
* стремление получить желанный предмет (чтобы обладать нужной игрушкой некоторые дети прибегали к прямому насилию над сверстниками).

Для того, чтобы результат работы с агрессивным ребенком был устойчивым, необходимо, чтобы коррекция носила не эпизодический, а системный, комплексный характер, предусмат­ривающий проработку каждой характерологической особенности данного ребенка в против - ном случае эффект от коррекционной работы будет нестойким.

1. Упражнения, направленные на обучение ребенка приемлемым способам разрядки гнева и агрессивности, а также на отреагирование негативной ситуации в целом[[47]](#footnote-47)

Для первой стадии отреагирования гнева наиболее эффективными и широко используе­мыми психологами в работе с детьми являются следующие методы и способы:

* комкать и рвать бумагу;
* бить подушку или боксерскую грушу;

1. Обсудите с детьми:

* легко ли было выполнить упражнение;
* в чем они испытывали затруднение;
* что они чувствовали во время выполнения упражнения;
* изменилось ли их состояние после выполнения упражнения.

МАЛЕНЬКОЕ ПРИВИДЕНИЕ60

Цель: отреагирование гнева.

Форма игры: групповая.

Возраст: любой.

Ход игры: «Ребята! Сейчас мы с вами будем играть в маленьких добрых привидений. Нам захотелось немного похулиганить и слегка напугать друг друга. По моему хлопку вы будете делать руками вот такое движение (взрослый приподнимает

1. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога. — М.: Изд-воЭксмо, 2004.

согнутые в локтях руки с растопыренными пальцами) и страшным голосом завывать: «У-у-у!». Если я буду хлопать тихо, вы будете гудеть тихо, если я буду хлопать громко, вы будете пу­гать друг друга громким голосом. Но помните, что мы добрые привидения и хотим только слегка пошутить». Дав детям пошуметь, взрослый прекращает игру: «Молодцы! Пошутили — и достаточно. Давайте снова станем детьми!»

БОКС

Цель: развитие саморегуляции, высвобождение накопившейся энергии.

Форма игры: индивидуальная.

Возраст: 5-7 лет.

Материал: необходимо заранее приготовить экипировку: боксерские перчатки (можно сде­лать из старых варежек, а из подушки — боксерскую грушу).

Ход игры: Ребенку нужно объяснить, что многие великие олимпийские чемпионы, прежде чем стать победителями, много тренировались, отрабатывая боксерские удары на специаль­ных тренажерах. Затем дать команду о начале «тренировки». В ней необходимо чередовать периоды напряжения и расслабления. Ребенок в течение 4-5 минут «боксирует», а затем 5 минут отдыхает, расслабляется.

ЩИТ ИМЕН

Цель: выход агрессии, эмоционального напряжения.

Форма игры: групповая.

Возраст: 5-7 лет.

Ход игры: Психолог держит щит, дети бьют об него мечами.

1. Релаксационные техники, направленные на обучение ребенка управ­лению своим гневом и снижение уровня личностной тревожности У агрессивных детей отмечается высокий уровень мышечного напряжения. Особенно он высок в области рук, лица, шеи, плеч, грудной клетки и живота. Такие дети нуждаются в мы­шечной релаксации. Релаксационные упражнения лучше проводить под спокойную музыку.

Регулярное выполнение релаксационных упражнений делает ребенка более спокойным, уравновешенным, а также позволяет ребенку лучше понять, осознать чувство собственного гнева. В результате ребенок лучше владеет собой, контролирует свои деструктивные эмоции и действия. Релаксационные упражнения позволяют ребенку овладеть навыками саморегу­ляции и сохранить более ровное эмоциональное состояние.

СНЕЖНАЯБАБА

Цель: обучение ребенка управлению своим гневом и снижение уровня личностной тревож­ности.

Форма игры: групповая.

Возраст: 4-8 лет.

Ход игры: Из этого упражнения можно сделать небольшую игру, катая при этом по полу воображаемые комья снега. Затем вместе с ребенком вы лепите снежную бабу, а ребенок ее изображает.

Итак, «слепили дети во дворе снежную бабу. Красивая снежная баба получилась (нужно попросить ребенка изобразить снежную бабу). Есть у нее голова, туловище, две руки, кото­рые чуть торчат в стороны, и стоит она на двух крепких ножках... Ночью подул ветер холод- ный-холодный, и стала наша баба замерзать. Сначала у нее замерзла голова (попросить ре­бенка напрячь голову и шею), потом плечи (ребенок напрягает плечи), потом туловище (ребе­нок напрягает туловище). А ветер дует все сильнее, хочет разрушить снежную бабу. Уперлась снежная баба своими ножками (дети сильно напрягают ноги), и не удалось ветру разрушить снежную бабу. Улетел ветер, наступило утро, выглянуло солнышко, увидело снежную бабу и решило ее отогреть. Стало солнышко припекать, и начала наг ша баба таять. Сначала стала таять голова (дети свободно опускают голову), потом плечи (дети расслабляют и опускают плечи), потом руки (мягко опускаются руки), потом туловище (дети, как бы оседая, склоняются вперед), а потом и ноги (ноги мягко сгибаются в коленях). Дети сначала садятся, а потом ло­жатся на пол. Солнышко греет, снежная баба тает и превращается в лужицу, растекающуюся по земле».

Затем можно опять слепить снежную бабу по желанию ребенка.

АПЕЛЬСИН (ИЛИЛИМОН)

Цель: обучение ребенка управлению своим гневом и снижение уровня личностной тревож­ности.

Форма игры: групповая.

Возраст: 4-8 лет.

Ход игры: Дети лежат на спине, голова чуть набок, руки и ноги слегка расставлены в сто­роны. Попросите детей представить, что к их правой руке подкатился апельсин, пусть они возьмут апельсин в руку и начнут выжимать из него сок (рука должна быть сжата в кулак и очень сильно напряжена 8-10 секунд).

«Разожмите кулачок, откатите апельсин (некоторые дети представляют, что они выжали сок), ручка теплая.., мягкая.., отдыхает...»

Затем апельсин подкатился к левой руке. И та же процедура выполняется с левой рукой. Желательно делать упражнения 2 раза (при этом поменять фрукты), если оно выполняется только одно; если в комплексе с другими упражнениями — достаточно одного раза (с левой и правой рукой).

СДВИНЬ КАМЕНЬ

Цель: обучение ребенка управлению своим гневом и снижение уровня личностной тревож­ности.

Форма игры: групповая.

Возраст: 4-8 лет.

Ход игры: Дети лежат на спине. Попросите их представить, что возле правой ноги лежит огромный тяжелый камень. Нужно хорошенько упереться правой ногой (ступней) в этот ка­мень и постараться хотя бы слегка сдвинуть его с места. Для этого следует слегка припод­нять ногу и сильно напрячь ее (8-12 секунд). Затем нога возвращается в исходное положение; «нога теплая.., мягкая.., отдыхает...». Затем то же самое проделывается с левой ногой.

ЧЕРЕПАХА

Цель: обучение ребенка управлению своим гневом и снижение уровня личностной тревож­ности.

Форма игры: групповая.

Возраст: 4-8 лет.

Ход игры: Упражнение делается лежа, лучше на боку или животе. Попросите детей пред­ставить, что они маленькие черепашки, которые лежат на желтом песочке (или мягкой травке) возле прозрачного ручейка (реки, озера или моря — по желанию ребенка). Греет солнышко, черепашке тепло и хорошо. Ручки и ножки расслаблены, шейка мягкая... Вдруг появилась хо­лодная туча и закрыла солнышко. Черепашке стало холодно и неуютно, и она спрятала нож­ки, ручки и шейку в панцирь (дети сильно напрягают спину, слегка выгибая ее и изображая тем самым панцирь; и также напрягают шею, руки и ноги, как бы втягивая их под панцирь; 5­10 секунд). Но вот туча улетела, опять выглянуло солнышко, вновь стало тепло и хорошо. Че­репашка согрелась, и ее шея, ручки и ножки стали теплыми и мягкими и опять появились из- под панциря (спина расслабляется 5-10 секунд).

РАССЛАБЛЕНИЕ В ПОЗЕ МОРСКОЙ ЗВЕЗДЫ

Цель: обучение ребенка управлению своим гневом и снижение уровня личностной тревож­ности.

Форма игры: групповая.

Возраст: 4-8 лет.

Ход игры: Это упражнение следует делать как завершающее после предыдущего ком­плекса (1-4) или каких-либо других упражнений, содержащих элементы напряжения и рас­слабления.

Желательно упражнение выполнять под музыку. Попросите детей закрыть глаза и пред­ставить место, где они любят отдыхать, где они всегда себя хорошо и безопасно чувствуют. Затем пусть они представят, что находятся в этом месте и делают в этом месте то, от чего они испытывают радость и удовольствие (в другом варианте — то, что им хочется).

Продолжительность упражнения 1-2 минуты.

В конце упражнения попросите детей открыть глаза, потянуться несколько раз, сесть, глу­боко вдохнуть и встать.

МАЛЬЧИК (ДЕВОЧКА) - НАОБОРОТ61

Цель: в игре развивается произвольный контроль за своими действиями, снимается двига­тельная расторможенность, негативизм.

Форма игры: групповая.

Возраст: 5-10 лет.

Ход игры: Участники встают в круг. Ведущий показывает действия, все повторяют за ним. Мальчик, наоборот, должен делать не так, как все.

1. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. — 2-е изд., дораб. — М.: «Просвещение», «Учебнаялитература». 1996.

БАБА-ЯГА

Цель: коррекция эмоции злости, тренировка способностей воздействия детей друг на дру­га.

Форма игры: групповая.

Возраст: 5-10 лет.

Ход игры: Дети сидят на стульчиках в кругу, лицом друг к другу. Психолог просит показать, какое бывает выражение лица, поза, жесты у взрослых (мамы, папы, бабушки, воспитателя), когда они злятся на детей. За что взрослые чаще всего сердятся на вас? (Дети разыгрывают 2-3 сценки.) Как ругают вас старшие, когда вам очень страшно? Грозят наказать, берут ре­мень? (Ребята говорят и показывают.) Что вы. делаете в ответ: плачете, улыбаетесь, дере­тесь, боитесь? (Разыгрываются 2-3 сценки.)

* 1. Развитие моторики

Очень рано дети начинают предпочитать подвижные игры — они с удовольствием прыга­ют, скачут и обычно бывают полностью поглощены своими действиями. Подвижные игры — это вариант сюжетно-ролевой игры с упрощенными ролями, акцент в которых делается в ос­новном на соблюдение и выполнение правил. Такие игры способствуют развитию моторики, памяти, пространственного мышления; слухового внимания, восприятия; речи, активного сло­варя; навыков счета; наблюдательности.

Активная двигательная деятельность игрового характера и вызываемые ею положитель­ные эмоции усиливают все физиологические процессы в организме, улучшают работу всех органов и систем. Возникающие в игре неожиданные ситуации приучают детей целесообраз- но использовать приобретенные двигательные навыки. В подвижных играх создаются наибо­лее благоприятные условия для развития физических качеств и коммуникативных способно­стей ребенка. Например, для того чтобы убежать от «ловушки», надо проявить ловкость, а прячась от него, суметь договориться с другими участниками игры. Увлеченные сюжетом иг­ры, дети могут выполнять с-интересом, и притом много раз, одни и те же движения, не заме­чая усталости, что приводит к развитию выносливости.

Таким образом, физическая и психическая компоненты в подвижных играх тесно взаимо­связаны. Игры укрепляют различные группы мышц, тренируют вестибулярный аппарат, спо­собствуют профилактике нарушений зрения и осанки. Непринужденность обстановки, свобода импровизации, нацеленность педагога на создание у детей эмоционального подъема, отсут­ствие проигравших — все это создает у игроков состояние особого психологического комфор­та.

Наблюдая за тем, как дети выполняют забавные игровые задания, можно в определенной степени оценить уровень их физической подготовленности, степень развитости физических качеств, уровень зрелости нервных процессов. Целесообразно организовывать эти игры двум педагогам. Например, практическому психологу и физоргу. Один из них (в зависимости от по­ставленной задачи) выполняет роль наблюдателя и ассистента. Наблюдения за детьми дадут достаточную информацию о необходимости и характере индивидуальной работы с ними.

* + 1. Игры на общее моторное развитие[[48]](#footnote-48)

ЦАПЛЯ

Цель: тренировка вестибулярного аппарата.

Возраст: 4-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Детям предлагается разуться и встать по сигналу в круг. Ведущий объявляет конкурс на лучшую цаплю. По сигналу дети должны правую ногу согнуть в колене, развернуть ее на 90 градусов по отношению к левой и прижать ступней к бедру левой ноги как можно выше. Руки на поясе. Глаза закрыты.

Необходимо продержаться в таком положении как можно дольше. Дети, у кого это получи­лось, становятся водящими в подвижной игре «Лягушки и цапли».

СКАЧКИ

Цель: массаж внутренних органов и укрепление костно-мышечной системы конечностей.

Возраст: 4-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Детям предлагается встать прямо, ноги поставить на ширине плеч. Затем на­клониться вперед и упереться руками в пол. Руки и ноги при этом должны быть прямыми. Ве­дущий объявляет начало скачек. Кто самый резвый скакун? Для разминки детям предлагают идти сначала шагом на месте в течение 15-20 секунд. Ведущий благодарит детей и отмечает, что ходьба шагом у лошадок получается хорошо. Затем объясняет детям, что скакать они бу­дут также на месте. Он определяет задачу: бежать как можно более резво, подпрыгивать вы­ше и ритмичнее. По сигналу гонга дети изображают скачки в течение 1 минуты. По окончании скачек ведущий и ассистент называют грациозных «скакунов», быстрых, резвых и т. п., не за­бывая отметить каждого ребенка. В заключение благодарит всех детей за участие в игре.

ПАРАШЮТИСТЫ

Цель: укрепление связок и сухожилий в области стоп и лодыжек, профилактика возможных падений (например, в гололед).

Возраст: 4-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Ведущий объявляет детям, что сейчас они потренируются в прыжках с парашю­том. Предлагает согнуть руки в локтях и держать их у пояса, сжимая воображаемые стропы парашюта. Прыжок заключается в том, чтобы, не переставая «сжимать стропы», подпрыги­вать вверх как можно выше, а опускаться как можно мягче. При прыжке нужно оттягивать нос­ки ног вниз. При приземлении ноги должны работать как пружины.

Приземление завершается мягким и глубоким приседанием. Без остановки движения из положения сидя на корточках совершается следующий прыжок. Дети по

Это упражнение укрепляет связки и сухожилия в области стоп и лодыжек. Оно является профилактикой возможных падений (например, в гололед).

УШИ

Цель: в этом упражнении разогреваются уши, а через нервные окончания в ушных ракови­нах возбуждается и весь организм. Кроме того, разрабатывается подвижность шейных по­звонков.

Возраст: 4-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Для выполнения этого упражнения нужно сесть на край стула. По сигналу дети наклоняют голову к плечам, поочередно слева направо и справа налево. Наклоны выполня­ются сильно и резко, так, чтобы при каждом наклоне достать ухом до плеча. Упражнение вы­полняется 20 секунд. По окончании ведущий благодарит детей и спрашивает, хорошо ли у них разогрелись ушки.

СКОМОРОХИ

Цель: тонизирование всего организма, развитие икроножных мышц, гибкости поясницы.

Возраст: 4-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Детям предлагается поочередно каждой ногой шлепнуть себя сзади по ягоди­цам. При этом ноги как можно сильнее отбрасывать назад, чтобы удар пяткой по ягодицам был ощутим и слышен. Ассистент прислушивается, чьи шлепки будут громче. Задание вы­полняется по сигналу в течение 30 секунд.

Эта игра тонизирует весь организм, развивает икроножные мышцы, делает гибкой поясни­цу.

ТАЧКА

Цель: укрепление мышц рук.

Возраст: 6-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Дети разбиваются по парам. Один встает на четвереньки и «превращается» в тачку. Для этого партнер берет его сзади за ноги и «везет». Хозяин тачки должен ею умело управлять и по сигналу ведущего поворачивать вправо, влево, везти ее то быстрее, то мед­леннее. От тачки требуется полное послушание своему «хозяину». Ведущий оценивает, на­сколько эффективно взаимодействие в парах. Упражнение проводится в течение 30 секунд, затем партнеры меняются местами.

ПЛЕННИКИ

Цель: развитие глазомера, координации движений.

Возраст: 4-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Дети делятся на две равные группы и встают шеренгами друг против друга. По сигналу гонга крайний игрок берет мяч и бросает его игроку напротив. Этот игрок бросает мяч следующему игроку напротив и т. д. Если играющий не поймает мяч, то он переходит «в плен» на противоположную сторону. Когда мяч дойдет до конца шеренги, его кидают обратно в таком же порядке. Побеждает та команда, в чью шеренгу перешло больше игроков. Игра проводится в течение 2 минут.

ГУСИ

Цель: укрепление икроножных мышц, тренировка сердечно-сосудистой системы.

Возраст: 4-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Дети выстраиваются в одну шеренгу, приседают на корточки и по команде ве­дущего бегут гусиным шагом вразвалочку. Выигрывают самые резвые. Можно бежать, если не позволяет пространство, на месте. Игра укрепляет икроножные мышцы, тренируют сер­дечно-сосудистую систему.

РАКИ

Цель: общее психомоторное развитие.

Возраст: 4-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Дети встают на колени вдоль стартовой черты, повернувшись спиной к финиш­ной черте. По сигналу движутся задом наперед, стараясь как можно скорее добраться до фи­ниша, сохраняя прямолинейность движения.

ВЕЛИКАНЫ

Цель: развитие координационных механизмов нервной системы.

Возраст: 4-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Детям предлагается дойти до финиша гигантскими шагами, при этом ни в коем случае не переходить на бег. Побеждает самый быстрый;

БЕГ В БУМАЖНОМ КОЛПАКЕ

Цель: укрепление мышц шеи, развитие ловкости, развитие координационных механизмов нервной системы.

Возраст: 6-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: По сигналу гонга дети встают в две команды. Каждый надевает на голову большой бумажный колпак или шапку. Шапка больше головы, и бежать в ней будет непросто. По команде ведущего «Старт» дети бегут до финиша и обратно.

БЕГ СО СВЯЗАННЫМИ НОГАМИ

Цель: развитие координационных механизмов нервной системы.

Возраст: 8-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Дети разбиваются по парам, встают боком друг к другу. В каждой паре один партнер связывает свою правую ногу с левой ногой другого. Затем они кладут по одной руке на плечи друг другу и бегут к финишу на «трех» ногах. Ведущий засекает время.

ШАРИК

Цель: развитие статического равновесия.

Возраст: 6-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Дети рассредоточиваются по площадке. Одному из них дается надувной шарик. Нужно перекидывать шарик друг другу, но при этом не двигаться с места, не отрывать ступни от пола. Тот, кто сдвинулся с места, выбывает из игры. Кто избегает игры (не ловит шарик) — выбывает из игры. Игра начинается по сигналу гонга.

БОИ ПЕТУХОВ

Цель: развитие динамического равновесия.

Возраст: 6-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Детям предлагается встать на правую ногу. Левую поднять немножко назад и держать ее левой рукой за голень. Правую руку выдвинуть вперед. В такой позе, прыгая на правой ноге, нужно сразиться. Дети прыгают друг к другу и хлопают по правой ладони, затем так же передвигаются к следующему. Кто оступился и встал двумя ногами — выходит из иг­ры. Остаются игроки с наиболее выраженными «петушиными» данными.

* + 1. Игры на укрепление мышц и позвоночника, тренировку правильного ды­хания

ПАСТУШОКДУДИТВ РОЖОК

Цель: укрепление круговой мышцы рта, тренировка навыка правильного носового дыхания при спокойно сомкнутых губах.

Возраст: от 3 лет.

Форма проведения: индивидуальная.

Материалы: рожок, дудочка.

Ход игры: Нужно попросить ребенка как можно громче подуть в рожок, дудочку, чтобы со­звать всех коров. Важно показать, что необходимо вдохнуть воздух через нос и резко выдох­нуть.

ШАРИКЛОПНУЛ

Цель: восстановление носового дыхания, формирование углубленного дыхания, правиль­ного смыкания губ, ритмирования.

Возраст: от 3 лет.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Надо предложить ребенку «надуть шарик»: широко развести руки в стороны и глубоко вдохнуть воздух носом, выдуть его в воображаемый шарик через рот — «ффф....», медленно соединяя ладони под «шариком». Затем ребенок пусть хлопнет в ладоши — «ша­рик лопается». «Из шарика выходит воздух»: ребенок произносит звук «шшш...», складывая губы хоботком и опуская руки на колени. «Шарик надувают» 2-5 раз. За старание ребенок по­лучает фант. Обязательно следить, чтобы вдох ребенка был глубоким, а во время игры не возникало чрезмерного эмоционального возбуждения.

ПЕРЫШКИ

Цель: тренировка навыков правильного носовогодыхания, укрепление мышц рта.

Возраст: от 3 лет.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Материалы: веревка, 2 стульчика, перышки.

Ход игры: Веревку натягивают между стульями и привязывают к ней перышки. Садят ре­бенка на расстоянии 50 см напротив перышек. Предлагается ребенку по сигналу, сделав глу­бокий вдох, сильным выдохом сдуть одно перышко, а затем и другое, делая перед каждым выдохом глубокий вдох через нос. Чтобы осуществить сильный выдох, губы нужно сложить узкой трубочкой, а щеки надуть.

МЫШКА И МИШКА

Цель: формирование глубокого ритмичного вдоха и выдоха, развитие координации движе­ний, укрепление мышц позвоночника.

Возраст: от 3 лет.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Родители показывают движения и произносят слова:

* У Мишки дом огромный. (Выпрямиться, встать на носки, поднять руки вверх, потянуться, посмотреть на руки — вдох.)
* У мышки — очень маленький. (Присесть, обхватив руками колени, опустить голову — выдох с произнесением звука «шшш».)

Мышка ходит. (Ходим по комнате.)

В гости к Мишке,

Он же к ней не попадет.

Попросите ребенка повторить стишок с движениями 4-6 раз. Следите за четкостью и коор­динацией движений ребенка.

КОСАРИ

Цель: развитие мышц плечевого пояса, формирование правильного дыхания, чувства ритма.

Возраст: от 3 лет.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Ребенку предлагают «покосить траву». Исходная поза: ноги на ширине плеч, ру­ки опущены. Взрослый показывает, как «косить», и читает стихи, а ребенок со слогом «зу» переводит руки махом в сторону (влево — выдох, затем вперед, вправо — вдох).

Зу-зу, зу-зу,

Косим мы траву,

Зу-зу, зу-зу,

И налево взмахну.

Зу-зу, зу-зу,

Вместе быстро, очень быстро Мы покосим всю траву.

Зу-зу, зу-зу.

Затем ребенку предлагается встряхнуть руки в расслабленном состоянии и повторить игру 3-4 раза.

ПАЛЬЧИКО ПАЛЬЧИК

Цель: уравновешивание нервных процессов, укрепление тормозных реакций, выполнение действий по команде, координация движений рук.

Возраст: от 3 лет.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Ребенок сидит перед водящим. Под песенку повторяет за вами движения:

Пальчик о пальчик тук да тук,

(Повторить 2 раза.)

Хлопай, хлопай, Хлопай, хлопай!

(Хлопают в ладоши.)

Ножкамитопай, топай! (Повторить 2 раза.)

Спрятались, спрятались. (Закрыть лицо руками.)

Пальчик о пальчик тук да тук.! (Повторить 2 раза).

* + 1. Игры на развитие моторной ловкости

ГОРЯЧИЙ МЯЧ

Цель: развитие внимания, скорости реакций, моторной ловкости.

Возраст: 4-5 лет.

Форма проведения: групповая.

Материал: мячик с колокольчиком внутри.

Ход игры: Дети становятся в круг, очень близко друг к другу. Они передают мяч друг другу быстро, стараясь не уронить его. Тот, кто упустил мячик, выбывает из игры. Побеждают по­следние два оставшихся ребенка.

Другие варианты игры строятся на изменении расположения детей.

Можно построить детей в колонну, а мяч передавать либо через голову вверху, либо, на­клонившись, через ноги. Также можно построить детей зигзагом.

ТАНЕЦ ШЛЯПЫ

Цель: развитие внимания, моторной координации.

Возраст: 4-5 лет.

Форма проведения: групповая.

Материал: шляпа, аудиокассета в записью музыкального произведения.

Ход игры: Дети садятся в круг, при первых же звуках музыки они начинают передавать шляпу, надевая ее на голову соседа. Когда музыка прервется, участник, на голове которого оказалась шляпа, должен показать какое-нибудь движение, а все остальные дети — повто­рить его. Затем игра продолжается.

В этой игре шляпа, по сути, является «отвлекающим маневром», так как дети с удовольст­вием наряжают соседа, забывая про музыку. Если дети стесняются по одному выполнять движения, можно предложить ребенку, на котором остановилась музыка, выбрать себе парт­нера и станцевать с ним.

ГУСЕНИЦА

Цель: развитие моторной ловкости, тактильной чувствительности.

Возраст: 5-6 лет.

Форма проведения: групповая.

Материал: мячики по количеству играющих.

Ход игры: Детям предлагается стать, положив руки друг другу на плечи. Первый ребенок держит мячик в вытянутых руках, остальные зажимают мячики между своим животом и спи­ной соседа. Дотрагиваться руками до мяча строго запрещается. Образовавшаяся «гусеница» должна пройти по определенному маршруту, который указывает взрослый или первый ребе­нок.

Взрослый должен регулировать скорость движения «гусенички», чтобы предотвратить па­дения детей.

ХОДИМ ВШЛЯПАХ

Цель: тренировка вестибулярного аппарата, развитие моторной ловкости.

Возраст: 4-14 лет.

Форма проведения: групповая.

Материал: мешочки с песком весом до 500 г.

Ход игры: Каждому ребенку на голову кладут мешочек с песком — «шляпу». Ведущий (взрослый) проверяет, правильная ли осанка у детей, а затем дает сигнал к ходьбе. Дети хо­дят, стараясь не уронить «шляпу». Выигрывает тот, кто за определенное время ни разу не уронил «шляпу».

Игру можно усложнить, разложив на пути детей различные предметы, через которые надо переступать, а также предложив станцевать или пройти по канату. Эта игра особо рекоменду­ется расторможенным детям, у которых способность к концентрации и самоконтролю развита слабо. Само игровое правило стимулирует к сосредоточению на своих достижениях, контро­лю над ними.

Комментарий: Следует обратить внимание и на то, что у таких детей плохо развита моти­вация к достижениям, они редко доводят что-либо начатое до конца. Поэтому на первых эта­пах игры можно предложить детям походить «в шляпах» какое-либо фиксированное время, постепенно его увеличивая. Также можно подобрать индивидуальные способы развития це­леустремленности.

РЫБАКИ ИРЫБКА

Цель: развитие моторной ловкости.

Возраст: старше 6-ти лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Выбирают двух «рыбок», остальные дети становятся парами лицом друг к другу в две линии и берут друг друга за руки, образуя, таким образом, «сеть». Рыбка должна про­ползти под сетью, которая задевает спину, щекочет, постукивает по ней. Выползшая из «се­ти» «рыбка» дожидается вторую «рыбку», а затем они становятся «сетью».

Прикосновения сети должны быть приятными, они не должны быть болезненными.

* + 1. Игры на развитие регуляции поведения

ФЛАЖОК

Цель: преодоление двигательного автоматизма у гипер- и гипоактивных детей. Регулиро­вание поведения в коллективе.

Возраст: 4-7 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Дети ходят по комнате под музыку. Когда ведущий поднимает флажок, все дети должны остановиться, хотя музыка продолжает звучать.

ЗАПРЕТНЫЙ НОМЕР

Цель: преодоление двигательного автоматизма, психомышечная тренировка.

Возраст: 4-7 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Играющие становятся в круг и считают вслух, по очереди произнося числа. Пе­ред этим выбирается одно какое-то число, которое нельзя произносить, вместо него играю­щий хлопает в ладоши соответствующее количество раз.

ПРОТИВОПОЛОЖНЫЕ ДВИЖЕНИЯ

Цель: преодоление двигательного автоматизма, психомышечная тренировка.

Возраст: 4-7 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Дети становятся в две шеренги друг против друга. Вторая шеренга выполняет движения, противоположные первой: если первая шеренга приседает, то вторая подпрыгива­ет и т. д.

ПОЖАЛУЙСТА!

Цель: преодоление двигательного автоматизма, регулирование поведения.

Возраст: 4-7 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Все участники игры вместе с ведущим становятся в круг. Ведущий показывает разные движения (физкультурные, танцевальные, шуточные), а играющие должны их повто­рять лишь в том случае, если он к показу добавит слово «пожалуйста». Кто ошибается — вы­ходит на середину и выполняет какое-нибудь задание, например: улыбнуться, попрыгать на одной ноге и т. п.

ЗАПРЕЩЕННОЕДВИЖЕНИЕ

Цель: преодоление двигательного автоматизма. Регулирование поведения.

Возраст: 4-7 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Дети стоят лицом к ведущему и повторяют движения рук, которые показывает ведущий. Затем выбирается одно движение, которое повторять запрещается. Тот, кто повто­рит запрещенное движение, выходит из игры.

УЛИТКА

Цель: развитие выдержки и самоконтроля.

Возраст: 5-6 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Дети становятся в одну линию и по сигналу начинают медленно продвигаться к заранее оговоренному месту, причем нельзя останавливаться и разворачиваться. Побеждает пришедший к финишу последним.

Чтобы выполнить правила этой игры, детям-дошкольникам требуется приложить немало усилий, так как они активны и подвижны.

Особенно полезно эту игру включать в работу групп, в которых есть конфликтные, агрес­сивные дети. Также ее можно использовать в работе с гиперактивными детьми, но лишь на последних этапах коррекции.

1. Игры на развитие мелкой моторики

ЗАМОК

Цель: развитие мелкой моторики, самомассаж.

Возраст: 3-4 года.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход игры: Ведущий читает стихотворение, а дети выполняют определенные движения, разученные заранее.

На двери висит замок.

(Движения типа «буравчик».)

Кто открыть его бы мог?

(Дети быстро соединяют пальцы в «замок», это движение повторяется несколько раз.) Потянули...

(Руки, соединенные «замком», вытягивают вправо, затем влево.)

Покрутили...

(Руки, соединенные «замком», вытягивают вперед, затем к себе.)

Постучали...

(Пальцы в «замке», ладошками «аплодируют» несколько раз.)

И — открыли!

(Пальцы разъединяют, ладони держат на весу параллельно друг другу.)

Комментарий: Такие имитационные игры, в основе которых лежат детские стихи, потешки, сопровождаемые движениями, можно придумывать самостоятельно, так как почти любое детское стихотворение имеет в своей основе ритмический рисунок, легко перекладываемый надвижения.

ПАЛЬЧИКОВЫЙ ИГРОТРЕНИНГ Цель: развитие мелкой моторики, тактильной чувствительности Возраст: 5-7 лет.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход игры: Ребенок выполняет движения по тексту стихотворения:

УТРЕЧКО

Утро настало.

(Ладони скрещены, пальцы сжаты.)

Солнышко встало.

(«Солнышко с лучиками».)

Эй, братец Федя, разбуди соседа!

(Кулак правой руки сжат, большой палец совершает круговые движения.)

Вставай, Большак!

Вставай, Указка!

Вставай, Середка!

Вставай, Сиротка!

И крошка-Митрошка!

(Большой и указательный пальцы правой руки по очереди щелкают по кончикам пальцев левой руки, начиная с большого.)

Привет, Ладошка!

(Щелчок в центр ладони.)

Все потянулись и проснулись!. (Руки поднимаются вверх, пальцы вытягиваются и быстро шевелятся.)

При повторении игры руки меняются.

ВЫШЛИ ПАЛЬЦЫ ТАНЦЕВАТЬ

Раз, два, три, четыре, пять.

(Свободное выбрасывание пальчиков из кулачка.)

Вышли пальцы танцевать.

(Хлопки в ладоши то правая, то левая рука сверху.)

Большой пустился в пляс.

(Круговые движения больших пальцев вокруг друг друга.)

Указательный — в припляс.

(Подушечки пальцев касаются друг друга в ритме текста.)

Средний пальчик — поклонился.

(Средние пальцы сгибаются и выпрямляются.)

Безымянный — притаился.

(Четвертый палец одной руки прячется в ладонь другой руки.)

А мизинец молодец! Цепь сомкнул, удалец!

(Обе руки скреплены в замок.)

Как же дальше танцевать?

Надо цепь нам разорвать.

(Тянуть сцепленные пальцы и разорвать связь в конце фразы.)

ВО ДВОРЕ

Встретились два котенка: мяу-мяу (постучать мизинцами друг о друга);

Встретились два щенка: гав-гав (постучать безымянными пальцами);

Встретились две лошадки: и-го-го (постучать средними пальцами);

Встретились два гуся: га-га-га, га-га (постучать указательными пальцами);

Встретились два быка: му-му-му (соединить большие пальцы);

Вот какие у меня рога (сделать «рожки» обеими руками).

1. Релаксационные игры и упражнения[[49]](#footnote-49)

Тело и психика ребенка дошкольного и младшего школьного возраста интенсивно разви- ваются. Изменения в сфере общения требуют от ребенка усилий по налаживанию контактов в совместной деятельности с взрослым и сверстниками. Чрезмерные нагрузки на организм и психику современного ребенка велики, поэтому включение в его жизнедеятельность релакса­ционных упражнений способствует развитию навыков саморегуляции, снятию утомления, вы­званного интенсивными интеллектуальными нагрузками, укреплению здоровья ребенка.

Таким образом, эти игры и упражнения проводятся при, наличии объективной необходимо­сти восстановления у детей комфортного психологического состояния или предупреждения писхоэмоционального напряжения, которое может быть вызвано характером учебной дея- тельности.

Игры могут проводиться как индивидуально, так и коллективно. Длительность игр зависит от их содержания и может варьироваться от 1 до 2 минут Общая длительность игр в среднем составляет 4-6 минут. Проводить игры можно как с музыкальным сопровождением, так и без него. Но поскольку игровые задания строго ограничены по времени, требуется отчетливый, резкий звуковой сигнал (гонг). Игры не должны повторяться (может быть, изредка), чтобы де­тям было интересно. Поэтому в арсенале педагогов их должно быть много.

ВСЕ СПЯТ

Цель: расслабление мышц.

Ход игры: В комнату входит ведущий и видит...

На дворе встречает он Тьму людей, и каждый спит:

Тот как вкопанный стоит,

Тот, не двигаясь, идет,

Тот стоит, раскрывши рот.

Ведущий подходит к детям, застывшим в различных позах. Он пытается их разбудить, бе­ря за руки и тормоша, но все бесполезно: дети не просыпаются. 63

КАЧЕЛИ

Цель: расслабление мышц.

Ход игры: Ребенок стоя качается на качелях. Выразительные движения: ноги слегка рас­ставлены, обе ступни касаются пола, но вес тела перенесен на одну из ног. Тяжесть тела пе­реносится с одной ноги на другую.

ПЕТРУШКА ПРЫГАЕТ

Цель: расслабление мышц.

Ход игры: Играющий изображает Петрушку, который мягко и легко прыгает на двух ногах одновременно. Колени, корпус и руки мягкие, расслабленные, голова опущена.

АУТОТРЕНИНГ ВОЛШЕБНЫЙ СОН Цель: снятие психоэмоционального напряжения, мышечных зажимов.

Ход игры: Дети ложатся на пол, на ковер. Руки немного согнуты в локтях, лежат вдоль те­ла ладонями вниз, ноги немного разведены в стороны.

Ведущий обращается к детям: «Сейчас, когда я начну читать стихи и заиграет тихая, спо­койная музыка, вы закроете глаза и начнется игра «Волшебный сон». Вы не заснете по- настоящему и будете все слышать, но не будете двигаться и открывать глаза, пока я вам не разрешу. Внимательно слушайте и.повторяйте про себя мои слова. Шептать не надо. Спокой­но отдыхайте, закрыв глаза. «Волшебный сон» закончится тогда, когда я громко скажу: «От- крытьглаза! Встать!» Внимание... Наступает «Волшебный сон»...

Реснички опускаются...

Глазки закрываются...

Мы спокойно отдыхаем... (2 раза)

Сном волшебным засыпаем...

Дышится легко... ровно... глубоко...

Наши руки отдыхают...

Ноги тоже отдыхают...

Отдыхают... засыпают... (2раза)

Шея не напряжена И рас-сла-а-аб-ле-на...

Губы чуть приоткрываются...

Все чудесно расслабляется... (2 раза)

Дышится легко... ровно... глубоко...

Напряженье улетело...

И расслаблено все тело... (2 раза)

Греет солнышко сейчас...

Рукитеплыеу нас...

Жарче солнышко сейчас...

Ноги теплыеу нас...

Дышится легко... ровно... глубоко...

Губы, теплые и вялые,

Но нисколько не усталые...

Губы чуть приоткрываются...

Все чудесно расслабляется... (2 раза)

Нам понятно, что такое...

Состояние покоя... (2раза)»

Долгая пауза (до конца медленной музыки). Начинает звучать бодрая, веселая музыка. Де­ти продолжают лежать с закрытыми глазами. Ведущий обращается к детям:

«Мы спокойно отдыхали,

Сном волшебным засыпали...

Хорошо нам отдыхать!

Но пора уже вставать!

Крепко кулачки сжимаем,

Их повыше поднимаем.

Потянуться! Улыбнуться!

Всем открыть глаза и встать!»

СОННАБЕРЕГУ МОРЯ

Цель: снятие психомоторного напряжения.

Ход игры: Дети слушают шум моря (аудиозапись). Ведущий говорит детям, что им всем снится один и тот же сон, и рассказывает его содержание: дети видят во сне то, что они де­лали на занятии (закрепление полученных впечатлений и навыков). Пауза.

Ведущий сообщает, по какому сигналу дети проснутся (по счету, когда заиграет дудочка и т. п.). Пауза. Звучит сигнал. Дети спокойно встают.

ПЕРЕДАЙМЯЧ

Цель: снять излишнюю двигательную активность.

Ход игры: Сидя на стульях или стоя в кругу, играющие стараются как можно быстрее пе­редать мяч, не уронив его, соседу. Можно в максимально быстром темпе бросать мяч друг другу или передавать его, повернувшись спиной в круг и убрав руки за спину. Усложнить уп­ражнение можно, попросив детей играть с закрытыми глазами или используя в игре одновре- менно несколько мячей.

ШТАНДЕР[[50]](#footnote-50)

Цель: снятие мышечного напряжения, переключение внимания.

Возраст: 7-10 лет.

Ход игры: Водящий подбрасывает вверх мяч и выкрикивает имя одного из играющих. По­следний ловит мяч на лету или поднимает его с земли и старается попасть им в кого-либо из убегающих. Поймав мяч на лету, игрок имеет право крикнуть: «Штандер!» — и тогда все зам­рут и можно будет спокойно прицелиться в запятнать ближнего. Запятнанному назначают штрафные очки или же он выбывает из игры. Пойманный в воздухе мяч дает и другое право: поймавший может не испытывать судьбу (за промах ему тоже начислят штрафное очко), а тут же бросить мяч вверх и выкрикнуть имя кого-либо из играющих.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Для этой игры нужны два добровольца, которые будут капитанами команд. Сначала капитаны выбирают себе по одному из играющих, подходят к нему и говорят: «Я змея, змея, змея, хочешь стать моим хвостом?» Если играющий согласен стать хвостом, то он должен пролезть между ног у капитана, встать сзади него, и взять его за талию. Потом капи­тан с «хвостом» подходит к другому игроку и предлагает то же самое. Выигрывает тот капи­тан, чей хвост оказывается длиннее.

РИФЫ

Цель: снятие напряжения, развитие раскрепощенности.

Возраст: 8-12 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Нужны две команды и водящий в одной из них, готовый валяться на песке (ко­манда Б). Что он и делает, ложась на живот, лицом вниз, с закрытыми глазами, располагая ноги и руки в соответствие с указаниями игроков другой команды (А). Игроки из А кладут пять камешков (рифов) рядом с водящим, где хотят, не касаясь его, так, чтобы он не услышал, где они их положили, и отходят. Дальше игроки команды В стараются объяснить своему водяще­му, где эти камешки, чтобы он сумел встать на ноги, не коснувшись ни одного из них (миновав все рифы). Игроки команды А следят за неприкосновенностью (в буквальном смысле) камеш­ков. Игру можно усложнять, увеличивая количество и размеры камешков.

РИСУЕМ ДВИЖЕНИЯ

Цель: релаксация и развитие координации.

Возраст: 3-7 лет.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Ребенок воспроизводит действия с воображаемыми объектами. «Красим за­бор»: движение кисти руки вверх-вниз, вправо-влево. «Погладим котенка»: плавные поглажи­вания выполняются сначала одной, потом другой рукой. «Курочка пьет водичку»: локти опи­раются на стол, пальцы сложены в виде клюва; ритмичные наклоны рук вперед. «Му­зыканты»: движениями рук ребенок копирует игру на различных музыкальных инструментах. «Солим суп»: локти опираются о стол, пальцы обеих рук воспроизводят соответствующие движения.

ЗНАКОМСТВО С ПАЛЬЧИКАМИ Цель: релаксация и развитие координации.

Возраст: 3-7 лет.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры:

Пять да пять — родные братцы,

Так все вместе и родятся.

Если вскапываешь грядку—

Держат все одну лопатку.

Не скучают, а играют Вместе все в одни игрушки.

А зимою всей гурьбою Дружно прячутся в теплушки.

Вот такие «пять да пять»!

Угадайте, как их звать?

(Пальцы)

Этот пальчик в лес пошел,

Этот пальчик гриб нашел,

Этот пальчик чистить стал,

Этот пальчик резать стал,

Ну а этот — взял и съел,

Оттого и потолстел.

ПОЧЕСАТЬ СПИНКУ

Цель: снять напряжение, повысить групповую сплоченность, релаксация перед упражне­нием, в котором нужна концентрация внимания.

Возраст: 7-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Детей просят встать в два больших круга так, чтобы каждый из них оказался напротив ученика из другого — внешнего или внутреннего круга... Теперь дети из внешнего круга должны одновременно повернуться направо. Теперь пусть повернутся направо и все те, кто стоит во внутреннем кругу. Теперь каждый видит перед собой спину своего одноклассни- ка. Все начинают делать друг другу приятный и бодрящий массаж. Дети должны растирать ладонями плечи стоящих перед ними учеников. Когда одна пара завершит массаж, те двое сделают такой же массаж двоим следующим — стоящим перед ними. И так далее по кругу, пока массаж; не «вернется» к тем, кто его начал.

ТРЯПИЧНАЯ КУКЛА И СОЛДАТ

Цель: релаксация.

Возраст: 7-10 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Детей просят встать так, чтобы вокруг каждого было свободное место, полно­стью выпрямиться и вытянуться в струнку, как солдат, застыть в этой позе, как одеревенев­ший, и не двигаться. Теперь нужно наклониться вперед и расставить руки, чтобы они болта­лись как тряпки, стать таким же мягким и подвижным, как тряпичная кукла. Затем следует слегка согнуть колени и почувствовать, как кости становятся мягкими, а суставы очень под­вижными... Теперь снова нужно показать солдата, вытянутого в струнку и абсолютно прямого и негнущегося, как будто вырезанного из дерева (10 секунд). Затем опять стать тряпичной куклой, мягкой, расслабленной и подвижной. Снова солдат... (10 секунд.) Теперь опять тря­пичной куклой... Надо просить детей попеременно быть солдатом и тряпичной куклой до тех пор, пока не сложится впечатление, что они уже вполне расслабились. Теперь нужно встряхнуть руками, как будто хотите стряхнуть с них капельки воды. Стряхните капельки воды со спины... Теперь стряхните воду с волос... Теперь — с верхней части ног и ступней...

ПУТЕШЕСТВИЕ НА ОБЛАКЕ

Цель: упражнение на релаксацию, дает детям возможность успокоиться и настроиться на работу.

Возраст: 7-10 лет. 1 Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: Детям предлагается сесть поудобнее и закрыть глаза, два-три раза глубоко вдохнуть и выдохнуть...

«Я хочу пригласить тебя в путешествие на облаке. Прыгни на белое пушистое облако, по­хожее на мягкую гору из пухлых подушек. Почувствуй, как твои ноги, спина, попка удобно рас­положились на этой большой облачной подушке. Теперь начинается путешествие. Твое обла­ко медленно поднимается в синее небо. Чувствуешь, как ветер овевает твое лицо? Здесь, высоко в небе, все спокойно и тихо. Пусть твое облако перенесет тебя сейчас в такое место, где ты будешь счастлив. Постарайся мысленно «увидеть» это место как можно более точно. Здесь ты чувствуешь себя совершенно спокойно и счастливо. Здесь может произойти что- нибудь чудесное и волшебное... (30 секунд.) Теперь ты снова на своем облаке, и оно везет тебя назад, на твое место в классе. Слезь с облака и поблагодари его за то, что оно так хо­рошо тебя покатало... Теперь понаблюдай, как оно медленно растает в воздухе... Потянись, выпрямись и снова будь бодрый, свежий и внимательный».

Комментарий: В качестве сопровождения желательно использовать спокойную инструмен­тальную музыку.

СЛУШАЙ КОМАНДУ

Цель: успокоение и организация возбужденных детей.

Возраст: 4-7 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Дети под музыку идут друг за другом по кругу. Когда музыка прекращается, все останавливаются, слушают команду ведущего, произнесенную шепотом, и тотчас же ее вы­полняют. Команды даются только на выполнение спокойных движений. Игра заканчивается, когда группа перестает хорошо слушать и точно выполнять задание.

СМОТРИ НАРУКИ!

Цель: успокоение и организация возбужденных детей.

Возраст: 4-7 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: Дети стоят друг за другом, первый — командир. Во время спокойного марша по кругу командир показывает различные движения рук, остальные дети повторяют эти движе­ния. Затем выбирается новый командир. Он должен придумать другие движения.

КТОЗАКЕМ?

Цель: успокоение и организация возбужденных детей.

Возраст: 4-7 лет.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: По комнате расставлены в случайном порядке стулья. Звучит музыка. Один ре­бенок, которого вызвал ведущий, ходит между стульями и, услышав остановку в музыке, са­дится на ближайший стул. Ведущий вызывает другого, и тот повторяет действия предыдуще­го ребенка. Когда все дети сядут на стулья, можно поиграть в следующую игру.

3. Подростковый возраст (11-14 лет)  
и ранняя юность (15-16 лет)

1. Основные тенденции развития в подростковом возрасте и ранней юности[[51]](#footnote-51)

* Средний школьный возраст (от 9-11 до 14-15 лет) принято в психологии называть отро­ческим, или подростковым, а период от 14-15 до 18 лет — юностью (ранняя юность — 16-17 лет — приходится на старшие классы школьного обучения).
* Процесс формирования новообразований, отличающих подростка от взрослого, растя­нут во времени и может происходить неравномерно, из-за чего в подростке одновременно существуют и «детское», и «взрослое».
* Л. С. Выготский центральным и специфическим новообразованием отрочества считал чувство взрослости — возникающее представление о себе как уже не ребенке. Подросток на­чинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым.
* Ведущие позиции в отрочестве начинают занимать общественно полезная деятельность и общение со сверстниками. В юности ведущей становится учебно-профессиональная дея- тельность.
* Подростковый возраст характеризуется перестройкой мотивационной сферы (в том чис­ле наполняются новым смыслом и уже существующие мотивы), интеллектуальной сферы (в частности, появляются элементы теоретического мышления и профессиональная направлен­ность интересов и жизненных планов), сферы взаимоотношений со взрослыми и сверстника­ми, но более всего — личностной сферы, самосознания. Э. Эриксон говорит о формировании «Я «-идентичности в этом возрасте.
* Важнейшими новообразованиями интеллектуальной сферы в юношеском возрасте становятся: развитие теоретического (гипотетико-дедуктивного, абстрактного) мышления, философская рефлексия; тяга к абстрагированию, широким обобщениям, поиску общих зако­номерностей и принципов, стоящих за частными фактами; склонность преувеличивать силу своего интеллекта, уровень знаний и самостоятельности. Увеличивается степень индивидуа­лизации в интересах и способностях, формируется индивидуальный стиль умственной дея­тельности.
* Юношеский возраст связан с формированием активной жизненной позиции, самооп­ределением, осознанием собственной значимости, формированием убеждений и ценностей.
* В социальном плане юношам свойственны осознание себя в качестве частицы, эле­мента социальной общности (социальной группы, нации и т. д.), выбор своего будущего соци­ального положения и способов его достижения. Расширяется круг личностно значимых соци- альных отношений, растет потребность в дружеском, интимном общении.
* В эмоционально-личностном плане юношеский возраст уязвим, так как ему свойствен­ны противоречивость уровня притязаний и самооценки, противоречивость 65 мированы в раннем возрасте и чьи потребности и желания могут быть непоследовательны, а внешне выражаться в состоянии психоза. Поддержка нужна и тем подросткам, которые обла­дают достаточно цельной личностью, но при этом их страшит столкновение с жизнью и обще­ством. Они хотели бы, чтобы общество (родители, школа и т. д.) были бы другими.

Нормальной и почти универсальной техникой адаптации подростков к социуму служит об­ращение за поддержкой сверстников. Не ощущая себя сложившейся личностью, подросток предпочитает безопасность группы ужасу остаться наедине с самим собой.

Таким образом, обзор особенностей развития в подростковом возрасте и ранней юности позволяет выделить направления коррекционно-развивающей работы с данной возрастной категорией:

* развитие познавательных процессов;
* развитие и коррекция эмоциональной сферы;
* развитие навыков общения и коммуникативной компетентности;
* развитие личности и самосознания;
* работа по профориентации;
* аутотренинг, упражнения на релаксацию.

В связи с особой значимостью сверстников в этом возрасте наиболее продуктивной фор - мой коррекционной работы с подростками является групповая.

1. Развитие познавательныхпроцессов

Развитие теоретического (гипотетико-дедуктивного, абстрактного) мышления, философ­ская рефлексия; тяга к абстрагированию, широким обобщениям, поиску общих закономерно­стей и принципов, стоящих за частными фактами, — таковы особенности познавательной сферы подростков и старшеклассников. Если у подростка нет желания и умения орга­низовывать свою умственную деятельность, он обычно не достигает высокого уровня раз­вития мышления даже при самых благоприятных задатках и хороших условиях. Для по­вышения продуктивности мыслительной деятельности можно использовать умение управ­лять такими этапами мышления, как постановка задачи, создание оптимальной мотивации, регулирование направленности непроизвольных ассоциаций, максимальное включение как образных, так и символических компонентов, использование преимуществ понятийного мыш­ления, а также снижение излишней критичности при оценке результата.

В рамках учебного процесса для развития мышления подростков и старшеклассников учи - тель использует каждую возможность — учить подростков давать правильные определения, анализировать, сравнивать и различать предметы и явления, ясно, правильно и четко выра­жать свою мысль, воспитывает умение рассуждать, умозаключать, делать выводы и обобще­ния. С этой целью следует чаще ставить подростков перед необходимостью самостоятельно сравнивать различные объекты, находить в них сходное и различное, чаще ставить вопросы «Что здесь имеется общего?», «Чем отличаются?». По географии это могут быть вопросы, начиная от простейших, типа «Чем остров отличается от полуострова?», и кончая такими, как «Чем тундра отличается от тайги?», «Сравни тропический, лес и лес умеренного пояса», «В чем сходство и различие фауны и флоры Африки и Южной Америки?», «Сравни климат Анг­лии и Франции» и т. д. На уроках ботаники полезно предложить учащимся сравнить мхи и во­доросли, грибницу и корневую систему, выяснить, чем отличается корневище от корня, спора от семени. Серию подобных заданий можно составить и по другим учебным предметам — «Сравни ромб и квадрат», «Чем деепричастие отличается от причастия?», «Чем многочлен отличается от одночлена?», «Сравни кислород с водородом», «В чем сходство и различие рабовладельческого и феодального строя?» и т. д.

От простого сравнения следует переходить к его более сложным формам с выделением существенных и несущественных признаков. Рекомендуется, например, на уроках географии предложить учащимся посмотреть на карте и картинках различные равнины, сравнить их, по­сле этого назвать их существенные и несущественные признаки, сравнить на уроках биологии по картинкам и по памяти различных грызунов и тоже выделить существенные и несущест- венныеих признаки. Науроке русскогоязыка сравнить слова «искусство» и «искусный».

Подобные задания, во-первых, являются хорошими мыслительными упражнениями, а во- вторых, способствуют лучшему усвоению учебного материала.

1. Развитие мышления[[52]](#footnote-52)

КЛЮЧ К НЕИЗВЕСТНОМУ

Цель: развитие познавательной активности, целенаправленности мыслительного процес­са.

Ход игры: 1. Детям младшего школьного возраста предлагается отгадать, что спрятал в руке учитель. Для этого они могут задавать вопросы, а учитель будет отвечать. Учитель объ­ясняет, что вопросы как бы ключи от дверей, за которыми открывается что-то неизвестное. Каждый такой ключ открывает определенную дверь.

ОПЕЧАТКА

Цель: развитие критичности мышления.

Ход игры: В тексте допущена опечатка — пропущено одно коротенькое слово. Из-за этого одно из предложений противоречит смыслу всего текста. Найдите это предложение и ис­правьте опечатку. Например: «Многие знатные вельможи смирились с потерей своего влия- ния на государственные дела. Чтобы устранить всесильного министра, они устраивали заго­воры, в которых были замешаны даже мать, жена и брат короля. Но Ришелье беспощадно подавлял сопротивление вельмож, заключал их в тюрьму и многих казнил. Некоторые знатные феодалы укрывались от гнева Ришелье в своих замках. Отсюда они давали отпор королевским чиновникам и войскам. Ришелье приказал срыть укрепленные замки дворян». (История средних веков. 6 кл. М., 1985.)

ПОИСК ПРОТИВОПОЛОЖНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Цель: сравнение предметов, поиск свойств предмета.

Ход игры: Называется какой-либо предмет, например «дом». Надо назвать как можно больше других предметов, противоположных данному. При этом следует ориентироваться на различные признаки предмета и систематизировать его противоположности (антиподы) по группам. Например, в данном случае могут быть названы: «сарай» (противоположность по размеру и степени комфорта): «поле» (открытое или закрытое пространство), «вокзал» (чу­жое или свое помещение) и т. д. Побеждает тот, кто указал наибольшее количество групп противоположных предметов, четко аргументировав при этом ответы.

СОКРАЩЕНИЕ РАССКАЗА

Цель: развитие организованности и повышение четкости, умения отвлекаться от мелочей.

Ход игры: Предъявляется отпечатанным или зачитывается короткий рассказ, аналогич­ный приведенному выше. Его содержание надо передать максимально сжато, используя лишь одно-два-три предложения, и так, чтобы в них не было ни одного лишнего слова. При этом основное содержание рассказа, конечно же, должно сохраниться, второстепенные же моменты и детали следует отбросить. Побеждает тот, у кого рассказ короче и при этом со­хранено основное содержание. Возможна совместная доработка и «шлифовка» наиболее удачных ответов.

1. Развитие воображений

ЧТО ВЫЛОВЫ, ЕСЛИБЫ

Ход игры: Кто-нибудь из ребят придумывает самые фантастические ситуации, а другие должны найти наиболее возможные решения. Например:

«Если каждый человек с рождения приобретет свойство читать мысли другого, как изме­нится жизнь на Земле».

«Если бы вдруг исчезла сила притяжения на Земле, т. е. все предметы и существа полно­стью потеряли свой вес, то...»

«Если бы все люди вдруг потеряли дар речи, то...»

ТЕРМОМЕТР

Ход игры: Участники разбиваются на пары. Один из пары закрывает глаза и пытается вы­звать ощущение тепла в своей правой или левой (по указанию ведущего) руке, представляя себе, что он держит в ней какой-то нагретый предмет. По истечении некоторого времени партнер внимательно ощупывает обе его руки и пытается определить» которая из них теп­лее. После каждой такой попытки происходит смена ролей в парах или смена партнера.

АНТИВРЕМЯ

Ход игры: Каждому из участников предлагается тема для небольшого рассказа. Например: «Театр», «Магазин», «Путешествие за город». Получивший тему должен раскрыть ее, описы­вая все относящиеся к ней события «задом наперед» — как если бы в обратную сторону про­кручивалась кинолента.

ЧУДЕСА ТЕХНИКИ

Ход игры: Ведущий предлагает участникам вообразить, будто группа находится на вы­ставке последних новинок техники. Здесь демонстрируются замечательные предметы быта — осязаемые, но почти невидимые. Ведущий демонстративно роется в карманах и «находит» коробок спичек. Затем он делает несколько выразительных движений, перекладывая неви­димый коробок из одной руки в другую, открывая и закрывая его. Ведущий зажигает несуще­ствующую спичку, передает ее кому-нибудь из группы. Затем просит кого-нибудь, чтобы он зажег сверхсовременную спичку сам. Постепенно в игру вовлекаются все участники: кто-то пришивает несуществующую пуговицу к прозрачной рубашке, кто-то точит невидимый каран­даш и т. д. Участники угадывают, кто что делает.

ПЕРЕВОПЛОЩЕНИЯ

Ход игры: Участники удобно располагаются в креслах. Один их них получает указание от ведущего или от своего соседа превратиться в определенную вещь. Он должен вообразить себя этой вещью, погрузиться в ее мир, ощущать ее «характер». От лица этой вещи он начи­нает рассказ о том, что ее окружает, как она живет, что чувствует, о ее заботах, пристрастиях, о ее прошлом и будущем. Закончив рассказ, участник дает задание следующему по кругу и т. Д.

Игру желательно проводить в затемненном помещении — это обеспечит ее участникам большую раскованность и психологический комфорт. Постепенно «перевоплощения» стано­вятся все более глубокими, и участники переходят от поверхностных, чисто внешних описа­ний к выражению настроений, чувств и т. д.

ГРУППОВАЯКАРТИНА

Ход игры: Все участники рассаживаются в круг. Один из них держит в руках чистый лист бумаги и пытается вообразить себе нарисованную картину. Он начинает детально ее описы­вать, а все остальные пытаются «увидеть» на листе то, о чем он говорит. Затем лист передается следующему участнику, и он продолжает создание воображаемой картины, дополняя уже «написанное» новыми деталями. Лист передается дальше. Ведущий должен предупредить участников, что это должна быть именно картина, а не развивающийся сюжет. Описания же должны быть достаточно подробными для того, чтобы можно было од­нозначно установить по ним пространственное взаиморасположение деталей. Окончание ра­боты объявляется участником, считающим, что картина уже излишне перегружена деталями.

1. Развитие памяти[[53]](#footnote-53)

ОБРАЗНАЯ ПАМЯТЬ

Ход игры: Участники разбиваются на две команды. Ведущий предлагает прочитать текст и постараться выделить в нем главное.

Ведущий: «Давайте попробуем представить текст в виде застывшей немой сцены. Каждый из участников может изобразить деталь этого текста. Можно взять листок бумаги, нарисовать или написать, какую деталь текста вы представляете, а затем можно взяться за руки, в соот­ветствии с тем, как, по-вашему мнению, эти блоки текста связаны между собой».

Свою версию, вариант немой сцены изображает сначала одна команда, затем другая. На подготовку немой сцены, с использованием любого реквизита, плакатов,

надписей, каждой команде отводится не больше пяти минут. Побеждает команда, точно и оригинально представившая текст.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПАМЯТЬ

Ход игры: Предварительно готовятся и раздаются карточки с различными эмоциями: гнев, радость, страх, удивление и т. п. На каждой карточке отдельная эмоция или эмоциональное состояние, которые раздаются участникам.

Участникам нужно запомнить текст. Это сделать очень просто. Все по очереди читают этот текст, читают разным голосом, с эмоциями, которые записаны на карточках. Необходимо учесть, что чем более выразительны интонации и эмоции, с которыми прочитывается фраза, тем больше вероятность ее всем запомнить.

Ведущий по очереди указывает на того игрока, которому предстоит читать. А все осталь­ные пытаются воспроизвести произнесенную им фразу, сохранив эмоции читающего. Побе­дителями окажутся те, чьи фразы запомнило большинство участников игры.

ЗРИТЕЛЬНАЯ ПАМЯТЬ

Ход игры: Участники делятся на две команды.

Ведущий: «Внимание! Пусть одна из команд будет изображать картину, какой-либо сюжет или групповой портрет. Другая команда в течение одной минуты будут любоваться картиной, рассматривая ее как можно подробнее. Теперь все отвернитесь».

В это время команда, изображавшая картину, меняет как можно больше деталей. Теперь поочередно участники из второй команды подходят по одному к картине и молча приводят ее в исходное положение. Важно, чтобы каждый участник заметил произошедшие изменения. «Картина» должна вернуться в исходное положение. Затем команды меняются ролями.

* 1. Развитие и коррекция эмоциональной сферы

Специфика развития подростка обусловливает необходимость коррекционной, профилак­тической и развивающей работы относительно возможных отклонений или нарушений эмо­циональной сферы детей.

С одной стороны, однообразие и монотонность, продиктованные традиционной классно­урочной организацией обучения, являются одной из основных причин снижения мотивации к учению у средних и старших школьников. С другой — растет мотивация и повышается инте­рес молодых людей к взаимодействию друг с другом. В этом взаимодействии возникают чув­ства и эмоции, которые проявляются по-новому, либо возникают впервые. Их распознание и адекватная оценка вызывают затруднения у детей, что, безусловно, требует проведения кор­рекционно-развивающей работы. К тому же внутренние противоречия, возникающие в подростковом периоде, проявляются в неустойчивости, изменчивости эмоциональной сферы ребенка. Эмоциональные переживания в этот период характеризуются напряженностью, беспокойством. Большинство авторов отмечают, что типичными чертами подростков яв­ляется также раздражительность, возбудимость. Соответственно, для снижения эмоцио­нальной нестабильности подростков важно проводить с ними соответствующую работу. Пе­реживания подростка становятся глубже, появляются более стойкие чувства, значительно более широкий круг явлении социальной действительности становится небезразличным под­ростку и порождает у него различные эмоции. Задача психолога — научить подростка пра­вильно относиться к своим переживаниям, избегать «застревания аффекта».

Таким образом, можно определить основные задачи коррекции эмоциональной сферы подростков:

* пополнение арсенала лексических единиц, связанных со сферой чувств подростков;
* развитие навыков отражения и узнаваниявнешнихэмоциональныхпроявлений;
* снижение эмоциональной нестабильности.

Коррекционно-развивающая работа эмоциональной сферы может строиться как в форме от - дельного занятия, так и в форме тренинговой и психотерапевтической работы. Также инте­ресным представляется вариант проведения больших игр[[54]](#footnote-54).

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ЗАГАДКИ

Цель: развитие навыков отражения и узнавания внешних эмоциональных проявлений.

Ход игры: Участники делятся на две-три команды. Упражнение проходит в три серии. В первой серии каждая команда задумывает какую-нибудь эмоцию из списка, заранее заготов­ленного ведущим, после чего отправляет своего представителя к команде-сопернице. Задача делегата — молча выслушать слово, задуманное соперниками, а затем после двухминутной подготовки невербально изобразить своим соратникам задуманное слово. Во второй серии командам предлагается задумать не только эмоции из ограниченного списка, но и вообще любое переживание (далее аналогично первой серии). В третьей серии команды имеют право задумать вообще любое слово, имеющее отношение к эмоциональной сфере.

ЧУВСТВАЖИВОТНЫХ

Цель: развитие навыков отражения и узнавания внешних эмоциональных проявлений.

Ход игры: Участники делятся, на группы по три человека. В тройках договариваются, кто станет первым игроком, кто — вторым, кто — третьим. Только после этого они получают ин­струкцию ведущего касательно собственно задания. Первый игрок должен задумать любое животное, третий — любую эмоцию. После этого они «на ушко» сообщают второму игроку за­думанное. А тот должен пройти по аудитории так, как движется животное, переживающее эту эмоцию. Соперникам нужно догадаться, что это за зверь и что он переживает.

ОБЪЯСНЯЮ - ПОНИМАЙ!

Цель: пополнение арсеналалексических единиц, связанных со сферой чувств подростков.

то на нос, то на лоб, то на рот, то на глаза. Ваша задача: не открывая глаза и не поднимая рук с колен, согнать назойливую муху.

ЛИМОН

Цель: управление состоянием мышечного напряжения и расслабления.

Ход игры: Сядьте удобно: руки свободно положите на колени ладонями вверх, плечи и го­лова опущены, глаза закрыты. Мысленно представьте себе, что у вас в правой руке лежит лимон. Начинайте медленно его сжимать до тех пор, пока не почувствуете, что «выжали» весь сок. Расслабьтесь. Запомните свои ощущения. Теперь представьте себе, что лимон на­ходится в левой руке. Повторите упражнение. Вновь расслабьтесь и запомните свои ощуще­ния. Затем выполните упражнение одновременно двумя руками. Расслабьтесь. Насладитесь состоянием покоя.

СОСУЛЬКА

Цель: управление состоянием мышечного напряжения и расслабления.

Ход игры: Встаньте, закройте глаза, руки поднимите вверх. Представьте, что вы — со­сулька или мороженое. Напрягите все мышцы своего тела. Запомните эти ощущения. Замри­те в этой позе на 1-2 минуты. Затем представьте, что под воздействием солнечного тепла вы начинаете «медленно таять. Расслабляйте постепенно кисти рук, затем мышцы плеч, шеи, корпуса, ног и т. д. Запомните ощущения в состоянии расслабления. Выполняйте упражнение до достижения оптимального психоэмоционального состояния. Это упражнение можно вы­полнять лежа на полу.

ВОЗДУШНЫЙ ШАР

Цель: управление состоянием мышечного напряжения и расслабления.

Ход игры: Встаньте, закройте глаза, руки поднимите вверх, наберите воздух. Представьте, что вы — большой воздушный шар, наполненный воздухом. Постойте в такой позе 1-2 мину­ты, напрягая все мышцы тела. Затем представьте, что в шаре появилось небольшое отвер­стие. Медленно начинайте выпускать воздух, одновременно расслабляя мышцы тела: кисти рук, затем мышцы плеч, шеи, корпуса, ног и т. д. Запомните ощущения в состоянии рас­слабления. Выполняйте упражнение до достижения оптимального психоэмоционального со­стояния.

МИМИКА

Цель: эмоциональная гимнастика.

Ход игры: Тренер последовательно поворачивается к разным подросткам и с помощью мимики и позы изображает для каждого из них некоторое эмоциональное отношение. Заигры­вание, обида, восхищение, усталость, ужас, что-то другое — это вполне по силам изобразить тренеру и опознать подростку. Последний может обратиться к помощи тех, кто сидит рядом.

Потом тренер предлагает продолжить этот ряд эмоциональных отношений кому-то из круга подростков. Теперь уже тренер и другие подростки отгадывают изображаемые эмоциональ- ные состояния.

Комментарии: При отгадывании эмоций необходимо понимать, что абсолютно точно уга­дать переживаемое человеком эмоциональное состояние только по его мимическому выра­жению нельзя, причем еще и в ситуации, когда это состояние только изображается, а не пе­реживается истинно. Но тренер как раз заинтересован во множестве гипотез, множестве формулировок, очерчивающих некоторый эмоциональный ареал.

ИЗОБРАЗИЖИВОТНОЕ

Цель: самовыражение, эмоциональное раскрепощение.

Ход игры: Начинается это упражнение обычно с фанта: его владелец должен изобразить животное, которое ему назовут, — петуха, котенка или собаку. Следующих подростков можно попросить уже самостоятельно показывать какое-то животное. Так появляется медведь, змея, воробей, суслик, баран. Некоторых животных придется показывать в парах, русскую тройку — даже втроем.

* 1. Развитие навыков общения и коммуникативной компетентности[[55]](#footnote-55)

Общение со сверстниками

Отрочество — период, когда потребность в общении со сверстниками становится одной из основных потребностей. В этот период наиболее значимо групповое общение, общение в компании сверстников, пик которого приходится на 13-14 лет. Принадлежность к группе игра­ет существенную роль в самоопределении подростка и в определении его статуса в глазах сверстников.

Желание добиться признания со стороны сверстников приводит к тому, что подросток стремится соответствовать их требованиям, что в свою очередь оказывает серьезное влия­ние на его нравственное развитие. Особенно на поведение подростка начинают влиять нор­мы, стихийно складывающиеся в группе сверстников.

С развитием группового общения связана одна из наиболее сложных проблем подростко- вого возраста — проблема отверженности.

От отверженности следует отличать низкую общительность, когда подросток по тем или иным причинам не включается в группу. Обычно у него есть один-два близких друга. Наличие таких друзей служит важным признаком, позволяющим различать эти явления. Дифференци­ровать их можно также по тому, как подросток осознает и переживает свое положение среди сверстников. При отверженности переживания могут быть негативными, если подросток аде­кватно осознает свое положение, либо неадекватными позитивными, выполняющими защит­ную функцию, если подросток оценивает свое положение как благополучное. При низкой об­щительности адекватности осознания соответствуют позитивные переживания.

От подлинного одиночества следует также отличать «квазиодиночество» — чувство, кото­рое переживают многие подростки. Оно носит, как правило, ситуативный характер и связано с тем, что подросток чувствует себя непохожим на других. Это вызывает у него амбивалентные переживания: одновременно привлекает и отталкивает его. В этом смысле переживание себя как «изгоя», мысленное проигрывание и примеривание к себе этой роли оказывается значи- мым для развития Я-концепции подростка. Содержание Я-концепции характеризуют две со­ставляющие: 1) «присоединяющая», обеспечивающая объединение индивидуума с другими людьми, и 2) дифференцирующая, способствующая его выделению по сравнению с другими и создающая основу для чувства собственной уникальности. Последняя обеспечивает опре­деленную привлекательность роли «изгоя».

С утверждением себя, своей позиции среди сверстников часто бывает связано также стремление любой ценой утвердить свое лидирующее положение, которое может принимать достаточно уродливые, а временами и опасные формы. 69

Важным направлением работы психолога подростками является обсуждение проблем, связанных с общением, причинами популярности и непопулярности у сверстников. Это могут быть и индивидуальные консультации — при наличии у подростков каких-либо особых про­блем, однако очень большое значение приобретают именно групповые обсуждения.

Общение с родителями

В отрочестве общение с родителями, учителями и другими взрослыми начинает склады­ваться под влиянием возникающего чувства взрослости. Самостоятельность подростки ото­ждествляют со взрослостью, вследствие чего они болезненно реагируют на реальные или кажущиеся ущемления своих прав, пытаются ограничить претензии взрослых по отношению к себе.

Несмотря на внешние противодействия, подросток испытывает потребность в поддержке. Особо благоприятной является ситуация, когда взрослый выступает в качестве друга. Совме­стная деятельность, общее время препровождение помогают подростку по-новому узнать со - трудничающих с ним взрослых. В результате создаются более глубокие эмоциональные и ду­ховные контакты, поддерживающие подростка в жизни. Содержанием общения со взрослыми становятся вопросы взаимоотношения людей, отношения между полами, выбор профессии.

В этот период важна аргументация требований, исходящих от взрослых, простое навязы­вание требований, как правило, отвергается. Наилучшие взаимоотношения с родителями складываются обычно тогда, когда родители придерживаются демократического стиля воспи­тания. Часто восприятие взрослыми подростков как подчиненных и зависимых от них приво- дит к возникновению конфликтов.

Многие подростки стремятся избегать конфликтов. Стремление к явным конфликтам с ро­дителями проявляется сравнительно редко. Скорее используются внешние формы отстаива­ния своей независимости, такие, например, как дерзость в общении. Значительное большин­ство исследованных школьников показало, что они испытывают острую потребность в нерег­ламентированном общении со взрослыми, которые составляют их ближайшее окружение. Но, к сожалению, эта потребность не получает своего удовлетворения, так как в жизни преобла­дает регламентированный тип общения.

Общение с учителями

Положение старшеклассника в школе довольно сложно и неоднозначно. С одной стороны, на подростков накладывается дополнительная ответственность как на уже «взрослых лю­дей», с другой стороны, в дисциплинарном отношении, по своим правам они остаются факти­чески на том же самом уровне, что и раньше. Отношение подростка к школе в целом характе­ризуется растущей сознательностью и одновременно постепенным «вырастанием» из шко­лы.

Учеба, приобретение знаний становятся прежде всего средством подготовки к будущей деятельности. С этим связано более равнодушное отношение к учебной отметке. Значитель­но более сложным и дифференцированным становятся отношения кучителям и с учителями. В образ «идеального учителя» на первый план выходят его индивидуальные человеческие качества — способность к «пониманию», эмоциональному отклику, сердечность, т. е. в учите­ле хотят видеть старшего друга. На втором месте стоит профессиональная компетентность учителя, уровень его знаний и качество преподавания, на третьем — умение справедливо распоряжаться властью.

Таким образом, подростковый возраст серьезно меняет структуру и содержание взаимоот- ношений со взрослыми, ставя перед родителями и учителями ряд проблем. Но чтобы сохра­нить психологический контакт со старшеклассниками, учителя и родители должны самым серьезным образом учитывать взросление детей, отказываясь от авторитарных методов вос­питания, даже если они казались успешными раньше, и всемерно стимулируя развитие само­воспитания.

Способы разрешения подросткового возрастного межличностного конфликта с родителями и учителями могут быть самыми различными. Но во всех. подобных случаях инициативу в предупреждении и устранении должны брать на себя взрослые люди, в данном случае роди­тели и учителя. Они же в уже возникшей конфликтной ситуации, будучи более разумными и опытными людьми, чем подростки, обязаны вести себя в отношении подростков более гибко и осмысленно.

* + 1. Упражнения-игры, направленные на сплочение группы

Данная категория игр используется в качестве игр-знакомств и игр-разминок в тренинговой работе с подростками. Они направлены на то, чтобы дать почувствовать детям атмосферу групповой работы, расшевелить одних, несколько поубавить пыл других, начать притирку ка­ждого члена группы к группе, поднять общий тонус всей группы и каждого ее участника[[56]](#footnote-56).

КРУГ ЗНАКОМСТВ

Цель: дать каждому участнику занятий возможность предъявить себя группе, выразить свою индивидуальность в максимально защищенной, шутливо-ироничной ситуации, а главное — сделать это без слов, на языке тела, который во многом выразительнее и заразительнее словесных рассуждений.

Ход упражнения: Все становятся в широкий круг, и ведущий одновременно показывает и рассказывает правила игры, которая состоит из пяти шагов:

1. Один из игроков делает шаг к центру круга.
2. Называет свое имя или псевдоним, которым он (она) хотел (а) бы называться в этой группе.
3. Демонстрирует какие-то движения и жесты приветствия остальным.
4. Назвав и показав себя, игрок делает шаг назад, возвращаясь на прежнее место в круг.
5. Все остальные игроки по возможности точно повторяют названное имя, стараясь имити­ровать и интонацию, и показанное движение. После этого всю процедуру повторяет следую­щий стоящий рядом игрок, за ним следующий и такдо конца круга.

При анализе мысли детей направляются в сторону расшифровки невербального сообще- ния лишь в том случае, если ведущий даст такую установку. Правда, обязательно следует оговорить, что некоторые жесты вообще ничего не выражают, а просто приятны, забавны, необычны.

ИСПОРЧЕННЫЙ ВИДЕОМАГНИТОФОН Цель: передача эмоций, чувств по кругу с помощью мимики и жестов.

Ход упражнения: Группа сидит в кругу с закрытыми глазами. Кто-то, прикасаясь к соседу (допустим, справа), старается этим прикосновением выразить какое-то чувство. «Получив­ший» это чувство старается передать его дальше по кругу. При этом он не обязательно по­вторяет то, как к нему прикасался предыдущий партнер. Он своим прикосновением к следую­щему участнику старается как можно точнее передать именно то чувство, которое он почувст­вовал. В конце концов чувство возвращается к его пославшему.

Затем обсуждается, что почувствовал каждый участник, как старался это передать. Обыч­но такое упражнение создает очень теплую атмосферу между участниками, снимает какие-то барьеры в контакте. И неплохо вводит язык чувств. Участники

Ход упражнения: Группа разбивается на пары, которые закрывают глаза и пытаются по­нять состояние друг друга, только через прикосновение рук.

Участники работают по двое, причем каждая пара отдельно от остальных. Ведущий пред­лагает участникам взять в пару человека, которого он меньше всего, как ему кажется, чувст­вует и понимает. Затем в каждой паре участники садятся друг против друга так, чтобы можно было взять друг друга за руки. Они закрывают глаза. Их задача: с закрытыми глазами, обяза­тельно молча, встретиться друг с другом руками, «познакомиться», потом «поссориться», за­тем «помириться» и «попрощаться». После 5-7. минут такого общения все снова садятся в круг и обсуждают полученный опыт.

Комментарии: Практически всегда у участников возникает совершенно новое ощущение партнера, которое иногда чувствуется даже глубже и значительнее полученного зрительного и слухового образа. Возникают новые чувства к этому партнеру. Возникает ощущение, что он теперь более понятен и открыт, появляется ощущение собственной открытости перед ним, чувство близости, даже интимности.

ЛОВЛЯ МОЛИ

Цель: вовлечение всех участников группы в работу.

Ход упражнения: Ведущий указывает на одну из участниц игры, представляя ее как «хо­зяйку, которая пригласила нас в гости. У нее дома развелось много моли. Она пригласила нас для того, чтобы все мы вместе помогли ей избавиться от моли». Далее ведущий предлагает всем участникам группы «убить по 10 штук моли», и первый демонстрирует «убивание моли» хлопками в воздухе, хлопаньем по плечам и головам участников, по вещам в помещении и т. п. Он побуждает всех членов игры принять участие в этом действии.

Ведущий прекращает упражнение с учетом меры вовлеченности всех участников в игру.

ИЗОБРАЗИПРЕДМЕТ

Цель: знакомство с приемами общения; развитие базовых коммуникативных умений.

Ход упражнения: Тренер движениями рук и тела и мимикой изображает, как использовать какой-то предмет. Например, он говорит по мобильному телефону, бреется, пристраивает у подбородка скрипку, собирает на поляне цветы и т. п., побуждая группу отгадать, что за предмет у него в руках. Отгадавший первым загадывает свой предмет и т. д.

ЗДРАВСТВУЙ!

Цель: знакомство, вовлечение всех участников группы в работу.

Ход упражнения: Группа садится в круг. Используется мяч для большого тенниса или ана­логичный. При отсутствии мяча приемлемы яблоко или апельсин. В некоторых случаях можно использовать завязанный в комок, шарф. Тренер ловит взгляд одного из подростков и кидает ему мяч со словами: «Здравствуй! Как тебя зовут?» Далее он дает инструкцию: «Выбери любого в группе, кто тебе интересен, поймай его взгляд, перекинь ему мячик, поздоровайся».

В какой-то момент перекидывания мяча тренер уточняет инструкцию: «Старайтесь переки­нуть мяч тому, кто еще не ловил его».

КОМПЛИМЕНТЫ

Цель: знакомство, сплочение группы.

Ход упражнения: Мяч перекидывается так же, но необходимо не поздороваться, а сказать тому, кому вы кидаете мяч, комплимент. И опять-таки, в какой-то момент перекидывания мяча тренер дает дополнительную инструкцию: «Постарайтесь, чтобы каждый из нас получил хотя бы один комплимент».

* + 1. Упражнения на развитие навыков общения

ИСПОРЧЕННЫЙ ТЕЛЕФОН

Цель: знакомство с приемами общения; развитие базовых коммуникативных умений.

Ход упражнения: Дети встают в цепочку. Психолог встает в конце цепочки. Таким обра­зом, все дети повернуты к нему спиной. Хлопком по плечу он предлагает повернуться к нему лицом стоящему впереди подростку. Затем он жестами показывает какой-либо предмет (спи­чечный, коробок, пистолет, волейбольный мяч и пр.). Первый участник поворачивается лицом ко второму и также хлопком по плечу просит его повернуться и показывает предмет, второй передает третьему, третий — четвертому и т. д. Последний участник показывает предмет.

Условия: все делается молча, используются только жесты, можно лишь попросить повто­рить, участники не должны поворачиваться до тех пор, пока предыдущий участник не хлопнет их по плечу.

ОБЩЕНИЕ - ЭТО...

Цель: знакомство с приемами общения; расширение представлений о способах самоана­лиза и самокоррекции в сфере общения, развитие базовых коммуникативных умений.

А. Невербальное общение. «Передай другому»

Ход упражнения: Дети сидят в кругу и по очереди каждый без слов передает соседу ка­кой-либо воображаемый предмет. Сосед должен «взять» его соответствующим образом и на­звать. Затем он предлагает уже другой, свой предмет следующему по кругу. Упражнение по­вторяется до тех пор, пока все не примут участие. Обсуждение.

* Легко или трудно было передавать предмет?
* Кому легко?
* А в чем были трудности?
* Легко или трудно было отгадывать предмет?
* Кому было легко?
* А в чем заключались трудности?

Б. Наблюдательность в общении. «Что помню?»

Ход упражнения: Один из детей (по желанию) садится спиной к аудитории. Остальные вслух загадывают одного из присутствующих. Задача водящего — как можно подробнее опи­сать внешний вид загаданного. Когда описание будет закончено, члены группы могут допол­нить описание своими наблюдениями. После этого кто-либо другой садится спиной к аудито­рии, загадывается новый человек и процедура повторяется. Смена водящего происходит еще несколько раз. Обсуждение.

* Легко или трудно было описывать внешность?
* В чем были трудности?
* Почему?
* Что легче всего вспоминается?
* Что труднее?
* Кому было легко выполнять это упражнение?

• Почему?

В. Умение слушать другого. «Спина к спине»

Двое детей (по желанию) садятся на стулья спиной друг к другу. Их задача — вести диалог на какую-либо интересующую обоих тему в течение 3-5 минут. Остальные дети играют роль молчаливых зрителей.

Обсуждение.

Дети делятся своими ощущениями.

* Легко ли было вести разговор?
* В чем были трудности?
* Есть ли удовлетворение от разговора?

Зрители высказывают свои наблюдения.

Можно повторить упражнение еще с одной парой участников.

Г. Точнаяпередача информации. «Пересказ текста»

Ход упражнения: — Сейчас все вы покинете комнату, останется только один человек. Ему я зачитаю текст. После этого я приглашу в комнату второго участника, и первый перескажет ему текст, который только что прослушал. Затем я приглашу в комнату третьего участника. Второй расскажет ему то, что рассказали ему. Затем я позову следующего, и так до тех пор, пока все участники не окажутся в комнате. Просьба ко всем внимательно слушать каждого участника.

Затем выполняется упражнение согласно инструкции.

Текст подбирается психологом произвольно. Желательно, чтобы он был малознакомым. Хорошо подходят газетные заметки из рубрики «Информация».

Необходимо, чтобы было два-три героя и определенная протяженность действия. Объем текста — около 50 строк. (Психологу следует иметь запасной вариант текста, на случай по­втора упражнения.)

Обсуждение.

* За счет чего произошло искажение информации?
* Что «своего» каждый внес в рассказ?
* Бывает ли так в жизни?
* Что надо делать, чтобы искажения были минимальными?

ПОНИМАНИЕ

Цель: совершенствование умений эффективного общения, развитие коммуникативных на­выков.

Ход упражнения: Одно из основных умений человека, которого мы называем общитель­ным, заключается в способности читать мысли и чувства другого человека по глазам, по вы­ражению лица, по позе ит. п. В какой степени эти способности развиты у вас? Давайте про­верим прямо сейчас. Среди членов группы выберите человека, чье состояние и мысли вы бу­дете угадывать.

Вам дается три минуты на то, чтобы письменно изложить, о чем он думал во время заня­тия, какие чувства испытывал и т. п.

Затем мы сядем в большой круг, и вы, обращаясь к человеку, состояние которого описали, расскажете ему о нем (о его состоянии и мыслях). Тот, чье состояние описывали, может про­комментировать этот рассказ, т. е. высказать свое мнение. Если рассказанное вами соответ­ствует его действительным мыслям и ощущениям, он может подтвердить правильность ва­ших наблюдений. Или опровергнуть ваши догадки, указав при этом на допущенные вами ошибки.

ДРУГОЙАКЦЕНТ

Цель: совершенствование умений эффективного общения, развитие коммуникативных на­выков.

Ход упражнения: — Часто в нашей речи мы совершенно не обращаем внимания на то, ка­кие слова мы говорим. Например, после того как вы предложили партнеру принять участие в каком-либо деле, он говорит, что ему не совсем ясно, о чем идет речь. Вы можете отреагиро­вать двумя принципиально разными способами.

Первый из них, который обычно используют некомпетентные в общении люди, выглядит примерно так: «Вы меня не поняли» («Ну какой же вы бестолковый человек!»).

Второй способ реакции на возникшую ситуацию, который используют опытные в общении люди, — это: «Извините, я плохо выразил свою мысль» (читай в скобках: «Я сегодня, дейст­вительно, не совсем в форме и готов еще раз повторить свое предложение»).

Вы понимаете, что первым ответом мы перекладываем всю ответственность на партнёра и тем самым ставим его в неловкое положение. Эти слова как бы подчеркивают, что он неком­петентен, плохо разбирается в вопросе, который обсуждается, и т. д. Ваш партнер может сделать и другие мрачные выводы.

Второй вариант ответа снимает с вашего партнера значительную долю ответственности. Такими словами вы принимаете все на себя и показываете свою готовность продолжить раз - говор, несмотря на то, что с первого раза не все получилось так, как вы хотели.

Какая тактика более эффективна?

Я думаю, что выводы вы сделаете сами.

Давайте сегодня потренируемся в использовании именно второй тактики ведения разгово- ра. Для этого мы сначала соберем несколько примеров высказываний первого типа, при ко­тором вся вина перекладывается на партнера.

Желательно, чтобы это были примеры из вашей личной практики, которые вы часто слы­шите при общении со своими друзьями, знакомыми и другими людьми. После этого мы все вместе перенесем акцент в ответе на себя, т. е. переделаем ответы во второй вариант, кото­рый более эффективен при ведении диалога.

* + 1. Упражнения на формирование конкретных социальных навыков

НАЧАЛО БЕСЕДЫ

Цель: обучение навыку «как начать беседу».

Ход упражнения: «Каждому из вас приходится использовать этот навык хотя бы раз в день. Давайте подумаем, как много ситуаций мы можем решить с помощью этого навыка и в школе, и на улице. Правильное начало разговора поможет вам в его конце добиться того, че­го вы хотите, и расстаться с собеседником так, что вы оба останетесь довольны». Шаги уп­ражнения:

Поздоровайся с собеседником (часто для этого следует выбрать правильное место и вре­мя).

Поговори о чем-нибудь нейтральном или интересном для собеседника, чтобы втянуть его в разговор.

Реши, слушает ли он тебя (смотрит он на тебя или в сторону, кивает ли головой, говорит ли «м-м, да-да»).

Перейди к главной теме.

Самым трудным для подростков является выполнение 2-го и 3-го шага. Зачастую, поздо­ровавшись, они сразу переходят к главной теме, забывая сказать одну или несколько ввод­ных фраз, чтобы установить контакт, и не обращают внимания на то, слушают ли их.

Примеры ситуаций: договориться о том, чтобы помыть машину за определенную плату; от­проситься у родителей на дискотеку; познакомиться с новым человеком; договориться с учи­телем и пропустить урок.

ВОЛШЕБНЫЙ ЩИТ

Цель: обучение навыку принятия критики.

Ход упражнения: «Давайте надуемся, как автомобильные шины... надуваемся, надуваем­ся... до конца, чтоб появилось желание сдуться, пока мы не лопнули. Так чувствует себя че­ловек, когда его критикуют: или надувается и лопается — атакует в ответ, или чувствует, как проваливается сквозь землю. А теперь представьте, что канонир наводит на вас пушку и стреляет. Попадет в вас ядро или нет, зависит от вашей ответной реакции. Ядро пролетит мимо, если вы в ответ на критику выставите перед собой волшебный щит — зададите про­стой вопрос: что вы имеете в виду?»

ПРИНЯТИЕКРИТИКИ

Цель: обучение навыку принятия критики.

Ход упражнения: Человек, не умеющий принимать критику, похож на человека с длинны­ми пальцами на ногах, на которые легко наступить. Шаги упражнения:

1. Пойми, что тебе говорят, и оставайся спокойным.
2. Попроси разъяснения — «Что вы имеете в виду?» При этом желательно повторить фра­зу, по поводу которой требуются разъяснения.
3. Отметь реакцию партнера.
4. Скажи, с чем ты согласен, а с чем — нет и почему. При этом чувствовать себя надо сво­бодно.

«Услышав критику в свой адрес, нелегко остаться спокойным и попросить разъяснений. Приходится признать, что в каждой критике есть доля правды, здоровое зерно. Надо принять какую-то часть слов о себе. Критика всегда связана с каким-то разочарованием в нас. Важно признать факт своего несовершенства. «Да, я не могу быть идеальным. Если я признаю, что я не идеал, то этим разрешаю себе совершать ошибки и позволяю другим людям видеть себя несовершенным. Я могу не нравиться кому-то, и, если я принимаю это, мне удается пра­вильно понять критику. С чем-то из сказанного я соглашаюсь, а с чем-то — нет».

Примеры ситуаций: учитель ругает тебя за грязь в тетради; друг называет тебя жадным.

КАК СКАЗАТЬ «НЕТ»

Цель: обучение навыку отказа. Ход упражнения: Для подростков овладение этим навыком имеет большое значение, так как им сложно бывает отказать другому, особенно если этот че­ловек настойчив. Подросткам часто бывает трудно определить, в каких случаях следует отка­зывать или соглашаться.

«Бывают ситуации, в которых сказать «да» значит сделать хуже себе, а сказать «нет» — сделать хуже другим. Если мы говорим «нет», то чувствуем себя виноватыми и одинокими.

Однако отказ не означает разрыв отношений с человеком. Для того чтобы не оттолкнуть дру­гого, надо проявить сочувствие, сопереживание, «послушать сердце» этого человека. Други­ми словами, «нет» надо говорить, учитывая чувства другого человека и при этом знать свои цели. Например: «Я вижу, вы очень расстроены, но у меня сейчас нет времени на это дело».

Способность сказать «нет» повышает вашу оценку в глазах других людей. Эта способность также важна, как и способность сказать «да».

Труднее всего отказывать близким людям, которые о нас заботятся, например родителям, которые не только заботятся о своих детях, но и отвечают за их жизнь и здоровье, а также предъявляют к ним требования, которые надо выполнять».

Шаги упражнения:

1. Выслушай просьбу спокойно, доброжелательно.
2. Если что-то неясно, попроси разъяснения — так же, как и в случае критического замеча­ния.
3. Оставайся спокойным и скажи «нет». Коротко объясни, почему ты отказываешь.
4. Если собеседник настаивает, повтори «нет» без объяснений. «Если вы отказали, чело­век может попытаться манипулировать вами, вызвать чувство вины. Важно не реагировать на манипуляции и оставаться внутренне сосредоточенным на главном содержании просьбы и причине вашего отказа. Лучший способ отказать настойчивому собеседнику — повторять «нет» в ответ на его попытки продолжить разговор».

Примеры ситуаций: друг просит тебя подежурить за него; уличный торговец пытается продать тебе ненужную вещь.

Далее приводится основное содержание упражнений для отработки наиболее значимых для подростков навыков (шаги, комментарии, примеры моделируемых ситуаций).

ПРОСЬБА О ПОМОЩИ

Цель: обучение навыку обращения за помощью.

Ход упражнения:

1. Реши, в чем заключается проблема.
2. Подумай, можешь ли ты решить проблему самостоятельно.
3. Реши, хочешьлитыпомощи.
4. Подумай, кто может помочь тебе.
5. Оцени всех возможных помощников и выбери лучшего.
6. Расскажи ему о своей проблеме и попроси его помочь тебе.

Примеры ситуаций: участник просит учителя помочь в решении трудной домашней зада­чи; просит одного из родителей помочь разобраться в личной проблеме; просит друга одол­жить на вечер его модную куртку.

ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ

Цель: обучение навыку отстаивания своего мнения, убеждения, преодоления давления. Ход упражнения:

1. Реши, действительно ли вы с собеседником расходитесь во мнениях.
2. Изложи собственную позицию и подчеркни уважение к чужому мнению.
3. Спроси собеседника, что он думает о проблеме.
4. Внимательно выслушай его ответ.
5. Подумай, что в его мнении является позитивным.
6. Предложи компромисс, учитывающий мнение и чувства обеих сторон.

Примеры ситуаций: решить, какой фильм смотреть по телевизору; договориться с сосед­кой, которая просит посидеть с ее ребенком, о вознаграждении за работу.

ОТСТАИВАНИЕ СВОЕГО МНЕНИЯ

Цель: обучение навыку отстаивания своего мнения, убеждения, преодоления давления.

Ход упражнения:

1. Подумай, что случилось, из-за чего ты почувствовал себя недовольным. Ты чувствуешь моральное давление, тебя не замечают, с тобой плохо обращаются, дразнят?
2. Подумай о способах, которыми ты можешь отстоять свои права, и выбери лучший.
3. Выбери правильное время и место. Выскажи свое мнение, избегая давать оценки.
4. Выслушай ответное мнение.
5. Последовательно отстаивай свое мнение разумным способом.

Примеры ситуаций: обратиться к учителю с требованием отменить несправедливое нака­зание; убедить родителей, что твоя прическа — это твое личное дело; попросить сестру пре­кратить пользоваться твоей косметикой.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ОБВИНЕНИЯ

Цель: обучение навыку преодоления обвинения.

Ход упражнения:

1. Разберись, в чем тебя обвиняет собеседник. Является это обвинение справедливым или нет? Ты действительно нарушил его права, испортил имущество и т. п. или он говорит на основании сплетен или ошибки?
2. Было ли обвинение высказано конструктивным способом или неконструктивным?
3. Подумай, как можно ответить на обвинение. Выбери наилучший способ:

* отрицать свою вину и привести аргументы, доказывающие ошибку собеседника;
* исправить его понимание проблемы;
* объяснить свое поведение;
* признать свою ошибку, извиниться, предложить возместить ущерб.

Примеры ситуаций: сосед обвиняет тебя в том, что ты разбил стекло; друг обвиняет тебя во лжи; родители ругают тебя за плохую отметку.

ВЫРАЖЕНИЕ БЛАГОДАРНОСТИ

Цель: обучение навыку выражения благодарности.

Ход упражнения:

1. За что ты хочешь поблагодарить другого человека (за комплимент, помощь, подарок)?
2. Подумай, как именно ты хочешь выразить свою признательность (словами, подарком, ответным подарком).
3. Выбери правильное время и место, чтобы выразить свою благодарность (ответить на комплимент лучше сразу, а ответный подарок часто приходится откладывать до ближайшего праздника или дня рождения).
4. Вырази свою благодарность. Скажи собеседнику, почему ты благодаришь его (особен­но в том случае, если выражение благодарности не сразу следует за поступком другого чело­века).

Примеры ситуаций: приятель сказал тебе, что сегодня ты особенно хорошенькая; отец дал тебе добрый совет.

* 1. Развитие личности и самосознания[[57]](#footnote-57)

Важнейшей особенностью личности в отрочестве является быстрое развитие самосозна­ния, «Я-концепции», выражающейся в стремлении понять себя, свои возможности и особен­ности, свое отличие — уникальность и неповторимость. Подростковый возраст характеризу­ется прежде всего повышением значимости «образа Я», системы самооценок на основании первых попыток самоанализа, сравнения себя с другими. Ориентация на оценку окружающих сменяется ориентацией на самооценку, формируется представление о Я-идеальном. Именно в подростковом возрасте сопоставление реальных и идеальных представлений о себе стано- вится подлинной основой «образа Я» подростка.

Подросток стремится осмыслить свои притязания на признание; оценить себя как будущего юношу или девушку; определить для себя свое прошлое, значение личного настоящего, за­глянуть в личное будущее; определиться в социальном пространстве — осмыслить свои пра­ва и обязанности.

Подростки чрезвычайно чувствительны к важным событиям и переменам в своей жизни. Эта личностная нестабильность проявляется и в представлениях детей о себе. Так само­оценки младших подростков в большой мере повторяют суждения взрослых. Суждения стар­ших подростков о себе более самостоятельны, но неопределенность критериев и уровня при - тязаний делают их менее надежными и устойчивыми.

Описывая особенности самооценки у подростков, многие исследователи отмечают ее си- туативность, неустойчивость, подверженность внешним воздействиям в младшем подростко­вом возрасте и большую устойчивость, многосторонность охвата различных сфер жизнедея- тельности в старшем подростковом возрасте.

У подростков наблюдается своеобразное сочетание конкретной, частной и общей само­оценки: каждая положительная и каждая отрицательная частная самооценка мгновенно при - обретает глобальный характер. Причем очень часто самооценка бывает крайне полярной: либо все, либо ничего — середины нет. Другими словами, или реализация Я-идеального, или ничего.

Таким образом, работа по развитию и коррекции самооценки подростка должна быть на­правлена на раскрытие личностных возможностей, создание внутренних критериев само­оценки, базирующихся на его реальных и потенциальных достижениях.

Одной из возрастных задач подросткового и юношеского возраста является развитие по - ловой идентичности. Половая идентификация происходит еще в детстве. Девушки-подростки уже имеют представление о том, что значит быть женщиной. Точно так же мальчики- подростки осведомлены о том, что они принадлежат к мужскому полу, и о том, что это такое. Но выражение сексуальности начинается только в отрочестве. Для некоторых подростков от­крытие своей собственной сексуальности и интерес к противоположному полу так же ес­тественны, как и рост. Для других принадлежности, формировании адекватного образа мужчины и женщины, принятии себя как мужчины (женщины), формировании представлений об отношениях между мальчиками и де­вочками, мужчинами и женщинами и т. д.

* + 1. Упражнения на развитие позитивного Я-образа

КТОЯ?

Цель: способствовать самоанализу подростков, развивать самораскрытие, самопознание, прояснение Я-концепции, умение анализировать и определять психологические характери- стики, — свои и окружающих людей.

Материал: лист бумаги и ручка для каждого участника.

Ход упражнения: У каждого человека есть собственная теория о том, что делает его уни­кальным, отличает от других людей. При этом возникает вопрос: «Разделяют ли другие мою точку зрения?» Детям группы предлагается разделить лист бумаги на три графы по вертика­ли: в 1-й графе ответить на вопрос: «Кто я?» Для этого быстро написать 10 слов-эпитетов, писать следует в том порядке, в каком они приходят в голову. Во 2-й графе написать, как на этот же вопрос ответили бы ваши родители, знакомые (любой значимый другой). В 3-й графе на тот же вопрос отвечает кто-то из группы. Для этого все кладут свои подписанные листочки на стол, они перемешиваются, затем каждый, не глядя, берет листочек со стола и пишет о том человеке, чей листочек ему попался. Затем листочки снова складываются на стол, и каж­дый забирает свой.

При обсуждении результатов данной процедуры можно обратить внимание на следующие аспекты:

* повторяется ли какое-либо качество, слово во всех трех графах;
* о чем это может говорить (например, об открытости человека в общении);
* насколько хорошо человек сам себя знает (количество слов в 1-й графе);
* отношение к самому себе (соотношение позитивных и негативных эпитетов);
* совпадают или не совпадают Я-концепция и представления других об этом человеке;
* из чего складываются представления других о человеке (здесь возможно обсуждение вопроса ответственности человека за презентацию себя другим людям) и т. д.

ЛАСКОВОЕ СЛОВО

Цель: способствовать самоанализу подростков, развивать самораскрытие, самопознание, прояснение Я-концепции, умение анализировать и определять психологические характери - стики — свои и окружающих людей.

Ход упражнения: Вспомните и запишите, какими ласковыми словами вы называете своих родных, близких, знакомых.

Задумайтесь, в каких случаях вы это делаете чаще?

Когда вам что-то требуется и вы обращаетесь с просьбой к этому человеку?

Или когда у вас хорошее настроение?

Часто ли вы делаете это?

Если нет, то почему?

Что мешает вам проявлять теплые чувства по отношению к людям?

Что вы испытываете, когда называетелюдей ласковыми именами?

А люди, к которым вы так обращаетесь, как они реагируют на ваше ласковое обращение?

МОЙ ПОРТРЕТ В ЛУЧАХ СОЛНЦА

Цель: способствовать углублению процессов самораскрытия, учить находить в себе глав­ные индивидуальные особенности, определять свои личностные особенности.

Форма проведения: групповая (не исключается и индивидуальная).

Возраст: 12-16 лет.

Материал: лист бумаги и ручка или карандаши для каждого участника.

Ход упражнения: — Нарисуйте солнце, в центре солнечного круга напишите свое, имя или нарисуйте свой портрет. Затем вдоль лучей напишите все свои достоинства, все хорошее, что вы о себе знаете. Постарайтесь, чтобы было как можно больше лучей.

Это будет ответ на вопрос: «Почему я заслуживаю уважения?»

ВСЕМЫ

Цель: способствовать углублению процессов самораскрытия, учить находить в себе глав­ные индивидуальные особенности, определять свои личностные особенности.

Ход упражнения: «Все мы» — это ассоциативно-ролевой портрет участников, всех тех, кто собрался в группе. Он покажет, как каждый видит себя.

Один участник выходит. Психолог просит каждого участника сказать об ушедшем что- нибудь приятное. Это записывается. Затем участник входит. Психолог говорит, например: «Пока вы отсутствовали, мы случайно завели о вас разговор. Не поверите, как много приятно­го о вас было сказано. Один сказал...» Участник должен отгадать, кто что сказал и почему.

НИКТО НЕ ЗНАЕТ...

Цель: активизация процессасамопознания.

Ход упражнения: Участники сидят в кругу. У психолога в руках мяч.

— Сейчас мы будем бросать друг другу этот мяч и тот, у кого окажется мяч, завершает фразу «Никто из вас не знает, что я (или у меня)...»

Будьте внимательны и сделайте так, чтобы каждый принял участие в выполнении задания. У каждого мяч должен побывать много раз.

САМЫЙСАМЫЙ

Цель: углубление процессов самораскрытия, получение позитивной обратной связи для укрепления самооценки и актуализации личностных ресурсов, познание себя при помощи группы.

Ход упражнения: — Каждый человек — уникальная личность. В чем-то он совершенно не­подражаем и вне всякой конкуренции. Но именно из-за того, что не все это видят, человек может быть неудовлетворен тем, как окружающие к нему относятся. Давайте же исправим это. Пусть внутри каждой команды участники расскажут о своих достоинствах, которыми они могут соперничать с другими. Итак, задумайтесь и все по очереди внутри команды расскажи - те о своих достоинствах и подтвердите их фактами. На подготовку отводится одна минута. А теперь просим вас рассказать о своих достоинствах с подтверждающими это фактами. Пожа­луйста. Заканчиваем. Давайте теперь подведем итоги и внутри каждой команды выделим «самого-самого» по тем показателям, которые здесь обсуждались. Например, самый-самый высокий, самыи-самыи веселый, самыи-самыи находчивый и т. д. Просим вас. Заканчиваем. Теперь нам остается определить «самого-самого» из всех команд. Давайте организуем кон­курсы «самых-самых». Например, самых веселых или находчивых из числа присутствующих во всем зале. На подготовку и организацию конкурса отводится одна минута. В заключение поаплодируем «самым-самым».

МОЕКАЧЕСТВО

Цель: углубление процессов самораскрытия, получение позитивной обратной связи для укрепления самооценки и актуализации личностных ресурсов, познание себя при помощи группы.

Ход упражнения: — Выберите из перечня своих характеристик одно нравящееся вам ка- чество. Сядьте поудобнее, глубоко вздохните, расслабьтесь.

Когда и как в последний раз проявилось в вашем поведении это качество? Восстановите в своем воображении этот случай. Что вы видели тогда? Что слышали? Что ощущало ваше те­ло..., ваши руки... кожаналице? Погрузитесь вту ситуацию, переживите ее заново...

Вы можете оставаться в этом воспоминании столько, сколько захотите. И, глубоко вздох­нув, вы можете выйти из него тогда, когда захотите.

СКУЛЬПТУРА

Цель: углубление процессов самораскрытия, получение позитивной обратной связи для укрепления самооценки и актуализации личностных ресурсов, познание себя при помощи группы.

Ход упражнения: Группа делится на две части. Одна должна «вылепить» скульптуру че­ловека с чувством собственного достоинства, другая — человека без чувства собственного достоинства. Фигура «лепится» из одного из участников, которому все участники группы при - дают необходимую позу, «создают» ему мимику. Каждая подгруппа выбирает «экскурсовода», который будет описывать скульптуру, рассказывать, что и как она выражает. «Экскурсанты» (члены второй подгруппы) могут соглашаться или не соглашаться, вносить свои коррективы.

1. Упражнения на развитие полоролевой идентичности, представ­лений об отношениях с противоположным полом

Цель занятий данного раздела — помочь подросткам в осознании своей половой принад­лежности, формировании адекватного образа мужчины и женщины, принятии себя как мужчи­ны (женщины). Уделяется внимание переживаниям, связанным с отношениями между маль­чиками и девочками, мужчинами и женщинами; осознанию образа будущего избранника, во­просам любви, выстраиванию взаимоотношений с партнером.

ЧТО ТАКОЕМАЛЬЧИК ИЧТО ТАКОЕ ДЕВОЧКА?

Цель: формирование представлений о взаимоотношениях между мальчиками и девочка­ми.

Ход упражнения: Если в группе находятся представители обоих полов, то можно разде­литься на две подгруппы. Девочки создают коллаж на тему «Что такое девочка», а мальчики — на тему «Что такое мальчик». Создание коллажа — очень увлекательное занятие, способ­ствующее раскрытию фантазий. После создания коллажа девочки рассказывают мальчикам, а мальчики — девочкам о своих работах. В беседе на тему «Что такое мальчик и что такое девочка» можно использовать соответствующие возрасту членов группы книги о физических различиях мальчиков и девочек, мужчин и женщин.

СПРАШИВАЙТЕ - ОТВЕЧАЕМ

Цель: формирование представлений о взаимоотношениях между мальчиками и девочка­ми.

Ход упражнения: «Это упражнение дает вам уникальную возможность попросить предста­вителей противоположного пола поделиться своими мыслями и мнениями о свиданиях и во­обще об отношениях между мальчиками и девочками. Мальчики выслушают обсуждение сво­их вопросов девочками, а потом девочки станут свидетелями обсуждения своих вопросов мальчиками.

Каждый из вас напишет на листке по одному вопросу. Тема вопросов — отношения маль­чиков и девочек и свидания, например: что ты любишь делать на свидании? Как ты можешь определить, что нравишься кому-нибудь? Какой стиль одежды мальчиков (девочек) тебе больше всего нравится?»

Участники одного пола собираются вместе и составляют перечень вопросов для участни­ков другого пола. Каждый вопрос записывается на отдельном листке; листки собираются в две разные коробки или корзины.

Обсуждение вопросов начинают девочки. Во-первых, у девочек обычно лучше развита речь, чем у мальчиков, и обсуждение вопросов быстро превращается в оживленную дискус­сию. Во-вторых, девочки-подростки обычно «взрослее» мальчиков и с меньшей вероятно­стью сорвут упражнение, начав дурачиться. Таким образом, девочки послужат примером для мальчиков.

Девочки садятся на пол в кружок, а мальчики рассаживаются позади них на стульях и на­блюдают за дискуссией. Девочки по очереди достают по одному вопросу, зачитывают его вслух, обсуждают и отвечают на него. Участница, читающая вопрос, руководит его обсужде­нием. Если кто-нибудь из мальчиков хочет что-то уточнить, он должен поднять руку и ждать, пока руководящая обсуждением этого вопроса девочка даст ему слово. После ответа на все вопросы мальчики меняются местами с девочками и начинают обсуждать их вопросы. Теперь девочки получают слово только с разрешения руководителя дискуссии.

ДВА В ОДНОМ

Цель: помочь подросткам осознать особенности «мужского» и «женского» культурных ми­ров, определиться в рамках собственного мира. Подростки интуитивно погружаются в мир ценностей, идеалов и интересов своего пола. В старшем возрасте то, что прошло мимо осоз­нания, с трудом поддается влиянию со стороны самого человека, стереотипизируется и часто мешает строить отношения с представителями своего и чужого пола.

Материал: для проведения упражнения надо приготовить разнообразные предметы, кото­рые традиционно связываются с мужским или женским миром интересов. Для девочек — кук­лы с гардеробом и посудой, игрушечные кроватки, косметика, украшения, шарфы, сумочки, цветы и т. д. Для мальчиков — игрушечные машинки, мотоциклы, оружие, удочки, пустые банки из-под пива и т. д. Необходимы также бумага, мелки, карандаши, большие куски ткани для изображения тех предметов и сфер жизни, которые не обеспечены реальными предме­тами.

Ход упражнения: Девочкам предлагается создать «женский мир», а мальчикам — «муж­ской мир». Помещение условно разделяется на две половины, и участники могут наблюдать, как создается другой мир. Мальчики могут пользоваться «женскими» предметами, и наоборот. Это позволяет подросткам свободно проявлять свою фантазию в представлении о «мужском» и «женском», без жесткого следования стереотипам. Девочки часто используют такие «муж­ские» предметы, как банки из-под пива, бутылки, оружие. Бывает, что мальчики наряжаются женщинами — надевают шляпки, украшения, красят губы и щеголяют на своей или чужой по­ловине.

При проведении этого упражнения большое значение имеет уровень сплоченности группы. Зачастую подростки строят не один «мужской (женский) мир», а делятся на подгруппы и соз­дают несколько миров.

«Кто как чувствует себя в обустроенном пространстве? Кто что-нибудь хочет рассказать о своем мире? Как проходит жизнь в вашем мире?»

После рассказов о своих мирах, если что-то показалось интересным или необычным, кон­сультант или участники могут что-то уточнить с помощью вопросов. Затем девочки делятся впечатлениями, что они узнали нового о «мужском мире», а мальчики — о «женском мире». Можно предложить каждой группе лист ватмана и мелки, чтобы они изобразили мир противо­положного пола, и снова поделиться впечатлениями.

После этого можно походить друг к другу в гости и, возможно, объединить оба мира и соз­дать новый, если у участников будет такое желание.

ДВА МИРА

Цель: помочь подросткам осознать особенности «мужского» и «женского» культурных ми­ров, определиться в рамках собственного мира.

Ход упражнения: Группа делится на две части — мужскую и женскую. Подгруппы встают друг напротив друга и по очереди говорят друг другу:

Мне нравится быть женщиной (мужчиной), потому что...

Мне хочется быть мужчиной (женщиной), потому что...

Мне трудно бытьженщиной (мужчиной), потому что...

Я горжусь тем, что я мужчина (женщина), потому что...

Я завидую мужчинам (женщинам), потому что...

Мне не нравится в мужчинах (женщинах)...

Хорошо быть мужчиной (женщиной), потому что...

Плохо быть мужчиной (женщиной), потому что...

1. Профориентационые игры[[58]](#footnote-58)

Отрочество — это период первичной, амбивалентной оптации. В этом возрасте заклады­ваются основы нравственного отношения к разным видам труда, происходит формирование системы личностных ценностей, которые определяют избирательность отношения подрост­ков к различным профессиям.

Дифференцированное отношение к разным учебным предметам, занятия в кружках худо­жественного и технического творчества формируют у подростков учебно-профессиональные мечты. Эти ориентации способствуют появлению новых профессионально ориентированных мотивов учения, инициируют саморазвитие качеств, способностей, присущих представителям желаемых профессий.

Важнейшая задача ранней юности — выбор профессии. Это период реалистической опта­ции. Для старших подростков и для девушек и юношей актуальным является учебно­профессиональное самоопределение — осознанный выбор путей профессионального обра­зования и профессиональной подготовки.

В возрасте 16-23 лет подавляющее большинство девушек и юношей получают про­фессиональное образование в учебных заведениях или профессиональную подготовку на предприятиях либо в учреждениях.

Общеобразовательная школа с ее романтическими устремлениями и профессионально ориентированными мечтами осталась в прошлом. Желаемое будущее стало настоящим. Од­нако многие переживают неудовлетворенность и разочарование в сделанном выборе учеб­но-профессионального поля. Предпринимаются попытки внести коррективы в профес­сиональный старт.

У большинства же девушек и юношей в ходе профессионального обучения укрепляется уверенность в оправданности сделанного выбора. Идет неосознаваемый процесс кристалли­зации профессиональной направленности личности. Постепенное усвоение будущей соци­ально-профессиональной роли способствует конституированию себя как представителя оп­ределенного профессионального сообщества.

На разных возрастных этапах профессиональное самоопределение выражено в различной степени. В связи с этим в управлении профориентацией школьников опора делается на ве- дущий вид деятельности в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Появляет­ся реальная возможность последовательно и целенаправленно регулировать процесс их профессионального самоопределения. 72

роткое время как можно лучше познакомиться с неизвестной цивилизацией, в живом контакте постараться понять друг друга.

Гостям будет предоставлено короткое слово, где они сообщат главные сведения о своей планете, уровне развития культуры и производства, а также об основных занятиях ее жите­лей. После этого журналисты (остальная часть класса) постараются задать наиболее важные вопросы. Через 15 минут гости исчезают, т. е. садятся на свои места в классе. Ведущий пред­лагает всем срочно написать сообщения в свои агентства о первых впечатлениях от встречи.

В течение 5-7 минут каждый журналист и каждый пришелец на отдельном листочке бумаги должны кратко написать:

* каков, по их мнению, общий уровень развития новой для них цивилизации (пришельцы пишут о своих впечатлениях о жителях Земли);
* стоит ли иметь дело с новой цивилизацией, стоит ли развивать с ней сотрудничество (если стоит, то по каким линиям). Листочки с сообщениями быстро собираются и зачитывают­ся перед классом.

Такое знакомство с различными мнениями участников игры являете подготовкой к основ­ному ее обсуждению. Затем происходит обсуждение.

ОСТРОВ

Цель: знакомство с потребностью народного хозяйства в кадрах, с проблемой непрестиж­ных профессий и осознание учащимися своей гражданской зрелости. Игра позволяет лучше осознать роль тех или иных профессий в жизни общества, а также свою гражданскую, нравст­венную готовность к тем или иным профессиям.

Возраст: 13-14 лет (7-8 кл асе).

Материал: классная доска, где фиксируются высказывания школьников, отражается ре­зультат группового решения.

Ход игры: Время на игру — 40 минут. Ход самой игры следующий:

1. Классу объявляется название игры — «Остров» и зачитывается общая инструкция: «Представьте, что все мы «чудом» попали на заброшенный остров где-то в южных широтах. Когда нас спасут, неизвестно. Перед нами стоят 2 задачи: 1 — вы

жить, 2 — остаться при этом цивилизованными людьми. За 40 минут мы должны доказать са­мим себе, что способны решить эти задачи. Я, как старший из вас, буду руководителем, но я сразу хочу установить в нашем сообществе демократию. Итак, ваши предложения...

1. Школьники предлагают то, что необходимо для выживания (обычно это: постройка жи­лья, организация питания и т. д.), а ведущий записывает все предложения на доске в столбик.
2. Далее все предложения обсуждаются, в результате чего остаются наиболее важные. Все это отражается на классной доске. Желательно 2-3 этапы (вместе) закончить в течение 5­10 минут.
3. Когда установлен перечень «работ», необходимых для выживания, следует исходя из общего количества играющих (в том числе и ведущего) определить, сколько человек необхо­димо для каждой «работы». Определяется это в ходе совместного обсуждения, а ведущий выписывает на доске против каждого вида «работ» названное количество «работников». Время на этап — 3-5 минут.
4. Далее ведущий предлагает поднять руки тем, кто хотел бы выполнять ту или иную рабо­ту (в соответствии со списком выделенных работ) и, независимо от требуемого количества, выписывает число желающих на доске. Как правило, всегда возникает некоторое несоответ­ствие требуемого и желаемого.

Если времени на игру мало, после данного этапа можно организовать обсуждение, связав его с темой «Несоответствие требуемых профессий и намерений школьников», но игру можно продолжать и дальше.

1. Ведущий объявляет, что «его поразила неизвестная болезнь, и через 3 минуты он ум­рет». За это время необходимо срочно создать из школьников Совет, который будет органи­зовывать дальнейшее выживание. Тут же решается вопрос о количественном составе Совета и о конкретных кандидатурах.
2. «Умирая», ведущий заявляет, что превращается в «злого духа», который абсолютно неуязвим, но может принести немало бед и трудностей для дальнейшего выживания группы. Сказав это, ведущий предлагает Совету организовывать дальнейшее выживание, решить нерешенные вопросы, а сам уходит на последние парты и некоторое время не вмешивает­ся в игру.
3. Совет учащихся пытается организовать выживание (добиться соответствия требуемого и желаемого числа работников, организовать «работу» в конкретных рабочих группах в виде обсуждения предстоящих дел и т. д.). В зависимости от успешности работы Совета ведущий может несколько осложнять его работу в виде следующих вмешательств:

* с помощью тропических болезней нейтрализовать наиболее активных школьников (вы­звать необходимость медицинской помощи);
* с помощью ветров, ливней осложнять работу некоторых рабочих групп;
* пригрозив эпидемией, подсказать необходимость сооружения санитарно-гигиенических объектов (выход на непрестижные профессии) и т. д.

Если Совет плохо справляется со своими обязанностями, вмешательства ведущего могут и не потребоваться.

1. За 5-7 минут до конца урока ведущий объявляет о прекращении игры.

Обсуждение игры. Если обсуждение не удается организовать на этом уроке, можно пере­нести его на другое занятие. Начинается обсуждение с вопроса: «Удалось ли нам выжить?» и «Остались ли мы цивилизованными людьми?». Отвечая, школьники должны кратко обосно­вать свое мнение. Ведущий может также и сам ответить на эти вопросы. Обращаясь к теме «Потребности народного хозяйства в кадрах», целесообразно использовать ту таблицу (тре­буемого количества и желающих по разным видам работ), которая возникла в ходе игры. На­глядность таблицы позволяет ведущему почти не комментировать ее. Так как в игре факти­чески моделируется общество, можно легко перейти к проблемам, характерным для обще­ства. Примечательно, что иногда в игре образуются группы, принципиально не участвующие ни в каких работах.

Диагностические возможности игры. Игра позволяет дать ориентировочную оценку го­товности школьников подчинить себя решению общей задачи, их понимание необходимости выполнять разные, даже непрестижные работы.

Типичные трудности. Данная игра достаточно богата по своим возможностям, поэтому есть риск увлечься каким-либо аспектом игры (обсуждение конкретных работ, увлечение гео­графическими деталями острова, борьба с «тунеядцами» и т. д.) и потерять главную линию игры — обеспечение конкретных потребностей для выживания. Поскольку многие вопросы выживания решаются коллективно, ведущий должен следить за дисциплиной и ввести прави­ла обсуждения: хочешь сказать — подними руку, один говорит — все молчат, время высказы­вания — не более 15-20 секунд. Чтобы меньше стоять спиной к классу, многочисленные за­писи на доске можно делать одному из учащихся.

Перспективы использования игры. Следует заметить, что независимо от данной игры су­ществуют игры, построенные на аналогичном принципе: организация взаимодействия на не­обитаемом острове, организация создания театра, музея, предприятия... Вариациями данной игры могут быть дополнительные усложнения инструкции: «...на острове существует дикое племя, с которым необходимо поддерживать контакт», «...случайно обнаруженные на острове орудия труда и механизмы, которые нужно наиболее эффективно использовать» и т. д. При наличии большего времени в ходе игры можно обсуждать соответствие качеств учащихся требуемым работам и даже организовывать игровые группы «подготовки кадров».

ТРИ СУДЬБЫ

Цель: помочь учащимся разобраться в основных смыслах трудовой жизни применительно к различным стереотипам людей (труженика, лентяя, бездарности и др.).

Возраст: 14-16 лет (8-11 класс).

Ход игры: Вначале, еще до объявления названия игры, необходимо выбрать трех добро­вольцев на главные роли. Школьникам дается инструкция: «Представьте, что дело происхо­дит в школе будущего, где-то в середине следующего столетия. К нам на диспут о смысле жизни приглашены три уважаемых человека-ветерана, каждый из которых в конце 90-годов XX столетия закончил среднюю школу, а затем прожил интересную жизнь, дотянув до нашего времени. Каждому из приглашенных где-то около 70 лет. Но гости наши необычные: мы ре­шили пригласить разных по своим жизненным ориентациям людей.

Первый — это труженик, уверенный, что только в честном труде заключается настоящее счастье. Второй — выдающийся лентяи, считающий, что работать должны только дураки. Третий — удивительная бездарность, убежденная, что высшее счастье — заниматься таким делом: сидеть на таких постах, которым он явно не соответствует (и пусть перед тобой тре­пещут более умные и более достойные...).

Но вот загадка: мы не будем знать, кто из наших гостей кем является. Сейчас они выйдут коридор и сами решат, кто какую роль на себя возьмет. Мы за это время попробуем приду­мать для наших гостей интересные вопросы, чтобы лучше понять этих людей, действительно ли он счастливы, а потом постараемся угадать, какие роли они играли».

Главные игроки выходят в коридор, чтобы разобраться с игровыми ролями и продумать основные этапы своей жизни. Ведущий предлагает оставшимся придумать по 2-3 вопроса, касающихся не только профессиональной деятельности наших гостей, но и их личной семей­ной жизни, досуга. Главные игроки приглашаются в класс, усаживаются на почетные места, и им предлагается по очереди кратко (за 3-4 минуты) рассказать об основных этапах прожитых жизней. После того как все главные игроки кратко расскажут о своих судьбах, ведущий пред­лагает начать пресс-конференцию, т. е. остальным учащимся задавать краткие вопросы и получать на них краткие ответы. Примерно за 15-20 минут до конца занятия пресс­конференция прекращается, гостей благодарят, и им предлагается занять свои места в клас­се, чтобы участвовать в общем обсуждении.

При обсуждении ведущий сначала может спросить у присутствующих, кто из гостей пока­зался им более счастливым и почему. Далее можно поинтересоваться, у кого какие роли (стереотипы) получились, и соотнести их с теми ролями, которые планировались самими иг­роками. Чтобы разобраться, удалось (или не удалось) участникам сыграть выбранную роль, ведущий может задать классу вопрос: «А чем вообще принципиально различаются труженик, лентяй и бездарность?»

ПРОФЕССИЯ НАБУКВУ

Цель: расширение у участников знаний о мире профессионального труда или актуали­зация уже имеющихся знаний о профессиях.

Возраст: 14-16 лет (8-11 класс).

Ход игры: Дается инструкция: «Сейчас будет названа какая-то буква. Наша задача — показать, что мы знаем много профессий, начинающихся на эту букву, т. е. показать, на­сколько мы знаем мир профессий. Каждый по кругу будет называть по одной профессии наданную букву».

Ведущий называет первую букву, а участники по очереди называют профессии. Если на­зывается незнакомая большинству участников профессия, ведущий просит пояснить, о чем идет речь. Если игрок не может это объяснить, то считается, что профессия не названа, и ход передается следующему по очереди игроку (по более жестким правилам, тот, кто не смог на­звать профессию, выбывает из игры и выходит на время из круга).

Комментарий: Совсем не обязательно требовать от участников официальных (безукориз­ненно правильных) названий профессий, поскольку на данный момент ни один справочник не является исчерпывающим. Учащимся важно хотя бы приблизительно обозначить ту или иную профессиональную деятельность и суметь ответить на уточняющие вопросы. Ведущему же­лательно больше 5-7 букв не предлагать, иначе игра перестанет быть увлекательной для участников. При проведении данной игровой методики начинать следует с простых букв, по которым легко называть профессии (буквы: м, н, о), постепенно предлагая участникам более сложные буквы (ч, ц, я).

САМАЯСАМАЯ

Цель: повышение у учащихся знаний о мире профессионального труда.

Возраст: 14-16 лет (8-11 класс).

Ход игры: Дается инструкция «Сейчас вам будут предлагаться некоторые необычные ха­рактеристики профессий, а вы должны по очереди называть те профессии, которые, по ва­шему мнению, в наибольшей степени данной характеристике соответствуют». Ведущий назы­вает первую характеристику, а участники сразу же по очереди (по кругу) предлагают свои ва­рианты профессий. Если у кого-то возникают сомнения, что названа самая-самая подходящая к данной характеристике профессия (или близкая к самой-самой), то можно задавать уточ­няющие вопросы. Далее называется следующая характеристика и т. д. Всего таких характе­ристик должно быть не более 5-7.

Важным элементом данного игрового упражнения является обсуждение. Ведущий должен проявить уважение к мнениям различных участников, поскольку оценки могут (и должны) быть субъективными. В то же время выделение некоторых «са-мых-самых» профессий долж­но опираться на объективные знания о них.

ЦЕПОЧКА ПРОФЕССИЙ

Цель: развитие у учащихся умения выделять общее в различных видах трудовой деятель­ности.

Возраст: 14-16 лет (8-11 класс).

Ход игры: Дается инструкция: «Сейчас мы по кругу выстроим «цепочку профессий». Я на­зову первую профессию, например металлург, следующий назовет профессию, в чем-то близкую металлургу, например повар. Следующий назовет профессию близкую повару и т. д. Важно, чтобы называющий сумел объяснить, в чем сходство названной профессии. Напри­мер, и металлург, и повар имеют дело с огнем, с высокими температурами, с печами». По хо­ду игры ведущий иногда задает уточняющие вопросы: «В чем же сходство вашей профессии с только что названной?» Окончательное решение о том, удачно названа профессия или нет, принимает группа.

Комментарии: При обсуждении игры важно обратить внимание участников, что между са­мыми разными профессиями иногда обнаруживаются интереснейшие линии сходства. Такие неожиданные связи между самыми разными профессиями свидетельствуют о том, что лю­дям, выбирающим свой профессиональный путь, не следует ограничиваться только одним выбором, ведь очень часто то, что ищет человек в одной (только в одной!) профессии, может оказаться в других, более доступных. Опыт показывает, что больше двух раз проводить игру не следует, т. к. она может наскучить игрокам.

ДЕНЬИЗЖИЗНИ...

Цель: повысить уровень осознания учащимися типического и специфического в профес- сиональной деятельности того или иного специалиста.

Возраст: 14-16 лет (8-11 кл асе).

Ход игры: Ведущий определяет вместе с участниками, какая профессия будет рассматри­ваться в игре, например фотомодель. Дается инструкция «Сейчас мы совместными усилиями постараемся составить рассказ о типичном трудовом дне нашего работника — фотомодели. Это будет рассказ только из существительных. Например, рассказ о трудовом дне учителя мог бы быть таким: звонок — завтрак — звонок — урок — двоечники — вопрос — ответ — тройка — учительская — директор — скандал — урок \_— отличники — звонок — дом — по­стель. В этой игре мы посмотрим, насколько хорошо мы представляем себе труд фотомоде­ли, а также выясним, способны ли мы к коллективному творчеству, ведь в игре существует серьезная опасность каким-то неудачным штришком (неуместно названным, «ради хохмы») испортить весь рассказ».

Важное условие: прежде чем назвать новое существительное, каждый игрок обязательно должен повторить все, что было названо до него. Тогда наш рассказ будет восприниматься как целостное произведение. Чтобы запоминать названные существительные, советую вни­мательно смотреть на всех говорящих, как бы связывая слово с конкретным человеком.

Ведущий называет первое слово, а остальные игроки по очереди называют свои сущест- вительные, обязательно повторяя все, что называлось до них. Если игроков немного (6-8 че­ловек), то можно пройти два круга, когда каждому придется называть по два существитель­ных.

ЛОВУШКИ-КАПКАНЧИКИ

Цель: осознание учащимися возможных препятствий (ловушек) на пути к профессиональ­ным достижениям.

Возраст: 14-16 лет (8-11 класс).

Материал: лист бумаги и ручка для каждого участника.

Ход игры: Совместно с группой определяется профессиональная цель (поступление в конкретное учебное заведение; окончание данного заведения; оформление на какое-либо место работы или конкретное профессиональное достижение, включая построение карьеры и получение наград, премий и прочего). В группе выбирается доброволец, который будет «представлять» вымышленного человека (если доброволец пожелает, то он может представ­лять и самого себя). При этом для вымышленного человека необходимо сразу же определить его основные характеристики: пол, возраст (желательно, чтобы возраст соответствовал воз­расту большинства присутствующих, что сделает упражнение более актуальным для играю­щих), образование, семейное положение и др. Дается инструкция:

«Сейчас каждый участник, уже зная, к каким целям стремится наш главный герой, должен будет определить (или придумать) для него некоторые трудности на пути к профессиональ­ной цели. Особое внимание обращаем на то, что трудности могут быть как внешними, исхо­дящими от других людей или обстоятельств, так и внутренними, заключенными в самом че­ловеке (именно об этих, внутренних трудностях многие часто забывают). Каждому желатель­но определить две-три таких трудности-ловушик на случай, если похожие трудности при­думают другие участники (чтобы не повторяться), каждый обязательно должен подумать и о том, как преодолеть эти трудности. Главному игроку дается время для определения несколь­ко наиболее вероятных трудностей на пути к своей цели, а также для подготовки ответа, как он собирается их преодолевать. После этого по очереди каждый называет по одной трудно­сти-ловушке, а главный игрок сразу же (без размышления) должен сказать, как можно эту трудность преодолеть. Игрок, назвавший данную трудность, также должен сказать, как можно ее преодолеть. Ведущий с помощью группы определяет, чей вариант преодоления данной трудности кажется наиболее оптимальным. Победителю дается приз — знак «плюс». Если к концу игры у главного игрока окажется больше плюсов, значит, он сумел преодолеть основ­ные трудности (ловушки — капканчики) на пути к своей цели».

Далее игроки, включая главного героя, выделяют на своих листочках основные трудности на пути к намеченной цели. Сразу же главный игрок говорит, как он собирается ее преодо­леть. После него о своем варианте преодоления трудности говорит игрок, назвавший эту трудность. Ведущий с помощью остальных игроков определяет, чей вариант преодоления трудности оказался более оптимальным, интересным и реалистичным. Наконец, подводится общий итог (сумел главный герой преодолеть названные трудности или нет). При общем под­ведении итогов можно также посмотреть, сумел ли еще на подготовительном этапе главный игрок выделить те трудности (на своем листочке), которые уже в игре предлагали ему ос­тальные участники.

ПРОФКОНСУЛЬТАЦИЯ

Цель: планирование учащимися профессиональной и жизненной перспективы с помощью сверстников под наблюдением со стороны психолога.

Возраст: 14-16 лет (8-11 класс).

Ход игры: Ведущий предлагает группе разыграть ситуацию, где один-два «консультанта» беседуют с «учащимся» и его «родителем» по поводу дальнейшей судьбы «ребенка» после окончания школы. Соответственно, участники распределяют роли. Но ведущий при этом за­являет, что в ходе игры каждый должен побывать в роли «ученика». При этом каждый такой «ученик» может представить свою реальную ситуацию, но может сыграть и воображаемого ученика, вплоть до изображения представителя противоположного пола. Заметим, что в дан­ной игре важна не столько реальная конкретная помощь, сколько само формирование готов­ности анализировать различные ситуации профессионального выбора. Поскольку подростки не сразу выходят на серьезный, деловой уровень разговора, и нередко высказывают не со­всем удачные мнения и рекомендации, то у ведущего на данном этапе игры появляется со­блазн вмешаться и подсказать, как надо правильно консультировать. Важно сдержать эти по­рывы, поскольку школьники и сами быстро понимают, что по-настоящему консультировать довольно сложно. Через некоторое время подростки сами могут обратиться за помощью к психологу (как организовать консультационную беседу). Прежде всего психологу можно под­сказать участникам, на какие вопросы следует обратить особое внимание, а именно: какие планы на будущее у «ученика» (какую профессию он выбрал и куда собирается поступать)? Как он себе представляет трудности на пути к своим целям? Как собирается их преодоле­вать? и т. п. Завершается каждое проигрывание тем, что участники высказывают свои поже­лания данному «учащемуся», а «учащийся» соглашается или не соглашается с ними. Важно при этом, чтобы каждое мнение как-то обосновывалось, т. е. ведущий должен следить за тем, чтобы эти высказывания и пожелания были не столько эмоциональными и интуитивными, сколько разумными. Дальше участники перераспределяют роли, и игра возобновляется.

ЗАЩИТА ПРОФЕССИИ ПЕРЕД РОДИТЕЛЯМИ

Цель: научиться аргументировано отстаивать свой профессиональный выбор перед роди - телями (товарищами, учителями и т. д.). Данная игра может быть использована каксамостоя- тельная, а может быть включена в игру «Профконсультация» как подготовительная игровая ситуация.

Возраст: 14-16 лет (8-11 класс).

Ход игры: Время на игру 15-20 минут.

1. этап. Между школьниками распределяются роли: «учащийся» (играет самого себя), его «родители» или «родственники» (папа, мама, бабушка, старшая сестра и т. д.).
2. этап. Ведущий зачитывает инструкцию: «Представьте, что учащийся приходит домой и заявляет о своих профессиональных намерениях (если профессия еще не выбрана, учащий­ся может заявить, что ему все равно и думать об этом он вообще не собирается). Родители не согласны с позицией учащегося и пытаются его отговорить. Разыгрывается домашний конфликт, при этом выигрывает тот, чьи аргументы убедительнее. Старайтесь не прибегать к насилию, т. к. насилие — признак слабости аргументов».
3. этап. Ведущий отсаживается от играющих и предлагает им начинать игру. Вмешатель­ства ведущего должны быть еще меньшими, чем в игре «Профконсультация», т. к. имитиру­ется домашняя сцена, а не профконсультационная помощь.
4. этап. Обсуждение игры. Если игра используется в «Профконсультации», можно вообще обойтись без обсуждения. При самостоятельном использовании можно четко сформулиро­вать аргументы той и другой стороны и детально их обсудить, постаравшись связать их с правильным построением личного профессионального плана.

Диагностические возможности игры. Поскольку школьники могут проецировать поведе­ние своих родителей в аналогичных ситуациях, игра может дать предварительную информа­цию о позициях реальных родителей данных учеников. Однако относиться к этой информа­ции следует с определенной осторожностью, т. к. школьники могут имитировать и чужих ро­дителей.

Типичные трудности. Учащиеся могут увлечься эмоциональным обыгрыванием своих ро­лей и забыть о главной цели игры. В крайнем случае ведущий может взять себе роль «праде­душки» и через эту роль вернуть игру в деловое русло, а если учащемуся будет слишком трудно, стать его союзником, но не решать за него все проблемы.

Перспективы развития игры. Результатами данной игры могут стать совместно со школь­никами сформулированные правила беседы с родителями на тему выбора профессии. Инте­ресным представляется также использование данной игры при участии и школьников, и роди­телей. Причем родители играли бы роль «учащихся», а школьники — роль «родителей».

ПРИЕМНАЯ КОМИССИЯ

Цель: знакомство с требованиями при приеме в учебные заведения или на работу (тогда игру более правильно было бы назвать «Отдел кадров»).

Возраст: 14-16 лет (8-11 класс), абитуриенты,

Материал: конкретная справочная литература («Справочник для поступающих в вузы, ссу- зы, ПУ и ПЛ»), а ведущий должен знать особенности поступления (учебы или работы) в кон­кретное учебное заведение или на предприятие,

Ход игры: 1 этап, Ведущий знакомит участников с общей инструкцией, Инструкция: «Все вы скоро будете куда-то поступать: в училища, техникумы, вузы, оформляться на работу, Да­вайте пофантазируем и представим, что для поступления не нужно сдавать никаких экзаме­нов, а нужно пройти собеседование с членами приемной комиссии, которая и решит, зачис­лять Вас или не зачислять, В нашей игре будет приемная комиссия и поступающие, Посмот­рим, многим ли удастся поступить?»

1. этап, Выбирается приемная комиссия из 2-5 человек (в зависимости от количества учащихся) и решается вопрос, какое учебное заведение будет представлено в игре, Ведущий может в обязательном порядке предложить наиболее престижное учебное заведение или наименее престижное предприятие, сказав, что в следующих проигрываниях будут другие учебные заведения,
2. этап, Подготовка к игре, Члены приемной комиссии знакомятся с учебным заведением (читают рекламные проспекты, профессиограммы основных профессий, заранее подготов­ленных ведущим) и вырабатывают главные критерии отбора, например: знание будущей профессии, желание учиться в данном учебном заведении, способности к обучению, поведе­нию, воспитанность и т, п,

Ведущий предлагает остальным учащимся подумать, чем они могут понравиться приемной комиссии, чтобы поступить в данное заведение, Время на подготовку может занять от 5 до 10 минут,

1. этап, Учащиеся по очереди пробуют поступить в учебное заведение, На одну попытку дается от 5 до 15 минут, в зависимости от числа играющих,
2. этап, Обсуждение игры. Оценивается правильность действия членов приемной комис­сии, Ведущий должен сказать учащимся, какова реальная ситуация при поступлении в данное учебное заведение,

Диагностические возможности игры. Выявляются знания об условиях поступления, обу­чения, возможностях работы после окончания того или иного учебного заведения или при устройстве на работу,

Типичные трудности. Учащимся гораздо интереснее попробовать «поступить» в престиж­ный вуз, чем в профессиональное училище, Желательно дать школьникам возможность по­пробовать свои силы на разных учебных заведениях, но при этом ведущий должен следить за строгостью отбора в трудное и престижное учебное заведение,

Перспективы развития игры. Большие возможности совершенствования игры — в более качественной подготовке членов приемной комиссии, Можно устроить соревновательную иг­ру, когда определяются два разных учебных заведения, выбираются две приемные комиссии и потом по очереди организуют прием, Выигрывает та комиссия, которая совершила меньше ошибок, а сами ошибки определяются при обсуждении игры, Перспективно также давать чле­нам комиссии большее время на подготовку, например после выбора комиссии перенести иг­ру на следующий день,

1. Упражнения на релаксацию, подростковый вариант аутотренинга

Возможности применения аутотренинга в работе с подростками

Учитывая тот факт, что подростковый возраст является одним из критических возрастов, во время которого возникает наибольшая вероятность переживания чувств тревоги и волне - ния, необходимо искать способы уменьшения эмоциональной напряженности подростков. Релаксация устраняет страх и может быть рекомендована для устранения эмоциональной напряженности, чувства тревоги, психогенного беспокойства и т. д. Для мышечной релак­сации овладевают одним или двумя стандартными упражнениями.

Многие подростки предпочитают не проявлять свои негативные эмоции (ярость, гнев, пе­чаль), а подавлять их. В дальнейшем подавление таких эмоций может вызвать большие про­блемы, вплоть до развития и усугубления серьезного заболевания. Аутотренинг (далее — АТ) помогает поддержать контакт с истинными эмоциями и ощущениями и высвобождать их сво­бодно и эффективно с помощью определенных упражнений[[59]](#footnote-59).

Подростки, участвующие в какой-либо общественной деятельности, могут испытывать волнение перед публичным выступлением. Таким подросткам для обретения уверенности в себе рекомендуются упражнения, связанные с ассоциацией покоя. Перед выступлением сле­дует сказать: «Я спокоен». Выйти, сделать вдох и выдох и перенести центр тяжести на веду­щую ногу, мышцы остальных конечностей и лица расслабить, принять спокойную непринуж­денную позу.

Некоторые подростки начинают курить, употреблять спиртные напитки и наркотики, объяс­няя это тем, что это единственный способ снять напряжение. Таких подростков следует обу­чать аутотренингу и другим методам релаксации для снятия напряженности, для укрепления волевой активности и для борьбы с вредными привычками. Применяют метод самовнушения в состоянии релаксации.

АТ также способствует подготовке человека к пребыванию в стрессовой ситуации (напри­мер, экзамены), способствует понижению ситуационной напряженности, повышает скорость адаптации. АТ применяют и в случаях налаживания отношений между подростком и родите­лями.

Большинство подростков ведет активный образ жизни, для быстрого восстановления сил рекомендовано погружение в релаксацию на 5-15 минут с самовнушением бодрствования.

Форма проведения: групповая.

Проведение упражнения: «Сядьте удобнее на своих стульях, положите руки на колени, прислонитесь спиной к спинке стула. Закройте глаза. Перенеситесь мысленно туда, где вам будет хорошо. Возможно, это привычное для вас место, где вы любите бывать и отдыхать. Возможно, это место вашей мечты. Побудьте там... Делайте то, что вам привычно там де­лать. Или ничего не делайте, как хотите. Побудьте там, где вам хорошо, две-три минуты».

Дав инструкцию, тренер и сам может присоединиться к тем, кто отдыхает. Он может в эти две-три минуты наблюдать за отдыхающей группой, советоваться с супервизором, просто обдумывать последующую логику тренинга.

РАССЛАБЛЕНИЕ

Цель: возможность расслабиться и отдохнуть.

Возраст: 12-16 лет.

Форма проведения: групповая.

Проведение упражнения: «Сядьте удобнее на стульях, расслабьте мышцы, положите удобно руки, закройте глаза. Старайтесь ни о чем не думать. Отдохните на стуле... Вам удоб­но... Глазазакрыты... Расслабьтесь... »

Тренер в упражнениях этого типа может варьировать свое участие от полного контроля за их выполнением группой до полного «растворения» в группе, т. е. отдыха вместе с группой, когда он дает инструкцию и сам ее выполняет вместе с подростками. Одной из форм контро­ля будет дооснащение упражнений на отдых и расслабление. В инструкцию добавляются слова: «Я подойду к некоторым из вас, положу руку на плечо, о чем-то спрошу. Отвечайте с закрытыми глазами так, чтобы было слышно всей группе». В ходе выполнения упражнения тренер идет по кругу и спрашивает некоторых из подростков примерно следующее: «Где ты? Это место знакомо тебе? Что ты делаешь? Ты один? Кто рядом с тобой? Тебе хорошо? По- будьтам еще... »

Упражнение может длиться 3-5 минут. Выходит группа из упражнения сама или по команде тренера, типа «Возвращайтесь оттуда, где вы только что отдыхали... возвращайтесь медлен­но... прощайтесь с теми, кто там был с вами... Открывайте глаза... Потянитесь, выпрямитесь, посмотритедруг надруга... Мы продолжаем тренинг». [[60]](#footnote-60)

Форма проведения: групповая.

Проведение упражнения: Для выполнения этого упражнения необходимо набрать в грудь воздуха и закричать изо всех сил, предварительно убедившись, что никто не услышит ваш крик! Если такой возможности нет, то можно использовать другой способ, например, сесть на стул, положить себе на колени большую мягкую подушку, сделать глубокий вдох, а затем за­кричать как можно громче (во всю силу своих легких), прикрыв лицо подушкой. Повторять этот процесс нужно несколько раз, пока не возникнет чувство опустошенности.

Комментарии: Единственным недостатком этого упражнения, является то, что в процессе его выполнения может заболеть горло или же можно охрипнуть. Поэтому необходимо нау­читься правильно, выполнять это упражнение, кричать нужно не поверхностно, а из глубин легких.

ИСТЕРИКА

Цель: снятие эмоционального напряжения.

Возраст: 12-16 лет.

Форма проведения: групповая.

Проведение упражнения: Для его выполнения необходимо лечь на кровать, диван или на любую другую мягкую поверхность, на твердой поверхности это упражнение выполнять не стоит. Смысл упражнения заключается в том, что нужно представить себя ребенком, бью­щимся в истерике. Можно колотить руками и ногами о постель и одновременно с этим кричать или издавать любые другие звуки, которые просятся наружу. Делать это стоит столько вре­мени, сколько хочется. Затем нужно несколько минут спокойно полежать и отдохнуть. Это уп­ражнение дает огромное освобождение.

РАЗРЯЖЕНИЕ ТРЕВОГИ И СТРАХА

Цель: избавление от чувства тревоги и страха.

Возраст: 12-16 лет.

Форма проведения: групповая. [[61]](#footnote-61)

Приведенный вариант нервно-мышечной релаксации по Э. Джекобсону (Е. Jacobson, 1976; J. Everly, R. Rosenfeld, 1981) модифицирован для использования у детей и подростков И. М. Желдаком и С. А. Игумновым (1997)[[62]](#footnote-62).

Основная разница в процессе мышечной релаксации у детей и взрослых заключается в том, что дети порой быстро достигают расслабления всех мышц тела. Психотерапевт должен следить за реакциями ребенка и быть готовым к тому, чтобы закончить вводную часть про­стым внушением полного расслабления. Некоторым детям бывает необходимо подробно разъяснить работу отдельных мышечных групп; другие будут испытывать скуку, что может помешать восприятию дальнейших внушений.

Обучение мышечной релаксации необходимо проводить в позе, благоприятствующей рас­слаблению. Одно из наиболее удобных положений — сидя в мягком кресле с подголовником и подлокотниками, на которые дети кладут расслабленные руки (усадив детей в такие «авиа­ционные» кресла, можно создать в группе атмосферу «подготовки к воздушному путешест­вию» и т. п.).

Наиболее доступной для занятий в любой ситуации является так называемая «поза куче­ра». Чтобы принять ее, нужно сесть на стул прямо, распрямить спину, а затем расслабить все мышцы. Голова опущена на грудь, глаза закрыты, ноги слегка расставлены и согнуты под ту - пым углом, руки лежат на коленях, не касаясь друг друга, локти немного округлены — поза, характерная для извозчика, дремлющего в ожидании седока.

Для детей не лишним будет рассказать об основных группах мышц (мышцах бедер, живо­та, плеч, шеи, лица), наглядно показать работу мышц-антагонистов (сгиба расслабление на выдохе? (Повторяем упражнение.) Смог ли ты в этот раз почувствовать на­пряжение? А расслабление? Постарайся сосредоточиться на этом различии, когда мы будем выполнять следующие упражнения. (После каждого упражнения выдерживается пауза 5-10 секунд.)

...Теперь поставь, пожалуйста, обе стопы всей поверхностью на пол. Чтобы выполнить уп­ражнение, оставь носки на полу ив то же время приподними обе пятки как можно выше. Го­тов? Начали. Подними обе пятки очень, очень высоко. Подержи так... Расслабь. Просто дай им мягко опуститься на пол. При расслаблении ты, может быть, почувствуешь тепло и прият­ное покалывание. (Повторяем упражнение.) Икроножные мышцы становятся теплыми, мяг­кими, расслабленными.

...Теперь подними, пожалуйста, оба носка очень, очень высоко, оставляя пятки на полу. Го­тов? Начали. Подними носки очень высоко... еще выше. Подержи так и расслабь ноги.

Следующая группа мышц, на которой мы будем сосредоточиваться, — это мышцы бедра. Упражнение простое. По моему сигналу вытяни, пожалуйста, ноги прямо перед собой. Не за­бывай держать икры свободными, не напрягай их. Давай сделаем сейчас это упражнение. Го­тов? Начали. Выпрями обе ноги перед собой. Очень прямо. Еще прямее. Подержи так и рас­слабь. Просто дай ногам мягко опуститься на пол. Ощущал ли ты напряжение в верхней части бедер? Повторим это упражнение. Чтобы проработать противоположную группу мышц, пред­ставь себе, что ты находишься на пляже и зарываешься пятками в теплый сухой песок. Го­тов? Начали. Зарой свои пятки в лесочек. С большим усилием. Сильнее. Еще сильнее и рас­слабься. Прочувствуй расслабление в верхних частях ног. Сосредоточься на этом ощущении. (Пауза около 20 секунд.)

...Сейчас переходим к рукам. Сожми, пожалуйста, обе руки одновременно в кулаки. Сожми кисти рук в кулаки как можно крепче. Готов? Начали. Представь, что ты сжимаешь в кулаке все свои болезни, трудности, невзгоды. Еще крепче сожми кулаки — и раздави свои болезни! Теперь расслабь руки. Чувствуешь приятное тепло, покалывание, пульсацию в кистях рук?.. Это отличное упражнение для тех, кто много пишет в школе. Теперь давай повторим. (Повто­ряем 1 раз.) Расслабься. Чтобы проработать противоположные мышцы, просто растопырь пальцы как можно шире... еще шире. Подержи и расслабь. Теперь давай повторим это упраж­нение. Готов? Начали. (Повторяем упражнение 2 раза.) Сосредоточься на чувстве приятного тепла и покалывания в кистях рук. Такое ощущение возникает, когда приходишь домой с мо­роза, после игры в снежки и кладешь руки на теплую батарею или печку. (Выдерживаем паузу около 20 секунд.)

...Теперь давай поработаем с плечами. Мы храним массу напряжения и стресса в плечах. Недаром говорят, что наши беды и тревоги «давят на плечи». Представь, что ты пытаешься коснуться верхушками плеч мочек ушей. Давай сделаем это упражнение. Готов? Начали. По­тяни плечи вверх. Очень высоко. Еще выше, выше. Подержи так и расслабь. Сосредоточься на чувстве тепла и приятной тяжести в плечах. Одновременно расслабились мышцы шеи, за­тылка... (Повторяем упражнение 2 раза, затем пауза около 20 секунд.)

...Давай перейдем теперь к лицу. Мы начнем со рта. Сначала улыбнись так широко, как только можно. Улыбка «до ушей». Готов? Начали. Очень широкая улыбка. Еще шире. Подер­жи так — и расслабься. (Повторяем 2 раза.) Теперь сожми губы, как бы пытаясь поцеловать кого-то. Готов? Начали. Собери губы вместе. Сожми их очень крепко... Еще крепче. Подержи так — и расслабь. (Повторяем 1 раз.) А сейчас перейдем к глазам. Как мы договорились, ты все время держишь глаза закрытыми, но теперь зажмурь их еще крепче. Представь, что ты моешь голову и пытаешься не дать брызгам шампуня попасть в глаза. Готов? Начали. За­жмурь глаза очень крепко... Еще крепче... И — расслабь. (Повторяем 2 раза.) Это упражнение очень полезно при утомлении глаз, вызванном школьными уроками, чтением, помогает улуч­шить зрение при близорукости.

Последнее упражнение заключается просто в поднимании бровей. Помни о том, что глаза остаются закрытыми, а ты поднимаешь брови как можно выше, будто сильно-пресильно че­му-то удивился.

Готов? Начали. Подними брови высоко... Еще выше. Подержи так — и расслабь. (Повторя­ем 1 раз.) Теперь прочувствуй полное расслабление твоего лица. (Пауза 15 секунд.)

...Теперь снова направь свое внимание на дыхание, почувствуй, как с каждым вдохом (пси­хотерапевт говорит синхронно с вдохами пациента) приятная свежесть, прохлада... вливают­ся через твои ноздри, дыхательные пути в легкие, принося с собой бодрость, энергию, здоро­вье... Грудная клетка расширяется, расправляется... А с каждым выдохом (эта частями, син­хронно с выдохами пациента)... живот опускается... теплая воздушная струя выходит... через дыхательные пути, ноздри... ты можешь представить ее как облачко пара, которое отделяет­ся от тебя, ... унося все болезни, тревоги, ... и тает, растворяется... Остается только чувство уверенности, приятного покоя...

...А сейчас зафиксируем внимание на внутренних органах. Спокойно проглоти слюну и про­следи, как теплая волна проходит в глубине твоей шеи, ... груди, ... живота (с 5-секундными паузами)... В верхней части живота появилось приятное тепло, и это тепло, подобно кругам от камня, брошенного в воду, расходится по всему животу, по всему телу... Живот прогрет при­ятным глубинным теплом.

...Теперь ты расслабил основные мышцы своего тела. Для того чтобы убедиться в том, что они расслаблены, я вернусь назад и перечислю мышцы, которые мы перед этим напрягали и расслабляли. Когда я буду называть их, дай им расслабиться еще сильнее». (Вновь кратко называем основные группы мышц, предлагая ребенку представить, как будто волна сильного тепла охватывает их.)

Использованная литература

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. — М: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
2. Алямовская В. Г., Петрова С. Я. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. Книга практического психолога. — М.: ООО «Издательство Скрипторий 2000», 2002.
3. АннЛ. Ф. Психологический тренинг с подростками. — СПб.: Питер, 2004.
4. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Я. Как преодолеть трудности в обучении детей. Пси­ходиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. — 3-е изд., перераб.и дополн. — М.: Издательство «Ось—89», 2003.
5. Белкина В. Я. Психология раннего и дошкольного детства: Учебное пособие для сту­дентов высших учебных заведений. — М.: Академический Проект; Гаудеагмус, 2005.
6. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидере А.Г. Возрастно-психологическое консульти­рование. Проблемы психического развития детей. — М.: Изд-во МГУ, 1990.
7. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков/ Г. В. Бур­менская, Е. И. Захарова, О, А. Карабанова и др. — М.: «Академия», 2002.
8. Володченко В. Ю., Юмашев В. Б. Выходи играть во двор. — М: Молодая гвардия, 1984 г.
9. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т. Д. Марцинковской. — М.: Гардарики, 2000.
10. Андреева А. Д., Вохмянина Т. В., Данилова Е. Е, Дубровина И. В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 1998.
11. Вохмянина Т. В., Данилова Е. Е. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. — М.: Изда­тельский центр «Академия», 1998.
12. Заика Е. В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся. // Во­просы психологии, 1990, № 6.
13. Зяблицева М. А. Развитие памяти и воображения у детей. Игры и упражнения — Рос­тов н/Д: «Феникс», 2005.
14. Ильин Е. П. Эмоциии чувства. — СПб: Питер, 2001.
15. Капранова С. В. Путешествие с волшебной кисточкой: программа развивающее - коррекционной работы с детьми дошкольного возраста. — Ростов н/Д, 1997.
16. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. — М., 1997.
17. КейманиК. Аутогенная тренировка. — М.: Изд-воЭКСМО, 2002.
18. Кон И. С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности.) Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. —М.: Просвещение, 1979.
19. Донской Д. И., Игумнов С. А., Кондратенко В. Т. Общая психотерапия: Рук. для врачей — 4-е изд., перераб. идоп. — М.: Высшая школа, 1999.
20. Лебеденко Е. Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Выпуск 1. Какой Я? Ме­тодическое руководство. — М.: Прометей; Книголюб, 2003.
21. Лидере А. Г. Психологический тренинг с подростками / Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.
22. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. — СПб.: ООО Издательство «Речь», 2001.
23. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога. — М.:

Эксмо, 2004.

1. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебникдля студ. вузов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия».
2. Немов Р. С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. педвузов. — М.: Гуманитарный изд. центр В ЛАД ОС, 1999.
3. Непомнящая Н. И. Психодиагностикаличности. — М.: ГЦ Владос, 2001.
4. Обухова Л. Ф- Возрастная психология. Учебник. — М.: Педагогическое общество Рос­сии, 2001.
5. Общая психотерапия: Рук. для врачей / В. Т. Кондратенко, Д. И. Донской, С. А. Игумнов. — 4-е изд., перераб. идоп. — М.: Высшая школа, 1999.
6. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. — 2-е изд., дораб. — М.: «Про­свещение», «Учебная литература», 1996.
7. Осипова А. А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: ТЦ Сфера, 2002.
8. Нартова-Бочавер С. К., Потапова А. В. Детская психологическая служба. Курс лекций. Часть II — М.: МОСУ, 2001.
9. Пряжников Я. С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8—11 клас­сы). — М.: ВАКО, 2005.
10. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина; Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Издательский центр «Академия», 1998.
11. Психология человека от рождения до смерти/ Под ред. А. А. Реана — СПб.: Прайм — ЕВРОЗНАК, 2002.
12. Развивающие игры с малышами до трех лет. Популярное пособие для родителей и пе­дагогов. / Сост. Т. В. Галанова. — Ярославль: «Академия развития», 1998.
13. Самоукина Н. В. Игровые методы в обучении и воспитании (психотехнические упраж­нения и коррекционные программы). — М.: 1992.
14. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие. М.: Издательство «Аспект Пресс», 2001.
15. Авдеева Н. Н„ Галигузова Л. Н., Дробинская А. О., Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю.,

Смирнова Е. О. Рекомендации по обучению детей предметным действиям http//bookkap/by/ru/clasikydefekt gl. 65. shtm

1. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: Диагно­стика, проблемы, коррекция. — М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2003.
2. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. — Ростов н/Д: Феникс, 2003.
3. Аладьин А. А., Фурманов И. А., Фурманова Н. В. Психологическая работа с детьми, ли­шенными родительской опеки. Книга для психологов. — Минск, 1998.
4. Чистякова М. И. Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова. — 2-е изд. — М.: Просве­щение: ВЛАДОС, 1995.
5. Яковлева Н.Я. Психологическая помощь дошкольнику. — СПб.:«Валерии СПД», 2001.
6. Жадько Е. Г., Широкова Г. А. Практикум для детского психолога — Ростов н/Д: «Фе­никс», 2004.
7. Яковлева Н. Я. Психологическая помощь дошкольнику. — СПб.: «Валерии СПД», 2001.

ГЛАВА I. Специфика психокоррекционной работы с детьми и подростками

1. Цели, задачи и принципы психокоррекционной работы с детьми и подростками
2. Методы коррекционной работы с детьми и подростками
3. Показания к применению индивидуальной и групповой форм психокоррекционной рабо- ты с детьми и подростками
4. Рекомендации по формированию детской психокоррекционной группы
5. Организация групповой работы с детьми и подростками
6. Оценка эффективности проведенной психокоррекционной работы

ГЛАВА 2. Психологический практикум

1. Ранний возраст (1-3 года)

1.1.Основные тенденции развития в раннем детстве

* 1. Развитие моторики
     1. Игры на развитие общей моторики
     2. Игры*,* развивающие координацию движений
     3. Игры*,* обучающие быстро бегать
     4. Игры*,* обучающие прыжкам
     5. Игры*,* формирующие навыки ползания
     6. Игры*,* развивающие чувство равновесия...
     7. Игрысмячом
     8. Игры*,* развивающие движения кисти *— «*пальчиковая гимнастика*»*
  2. Развитие предметных действий
  3. Развитие речи
  4. Общеразвивающие игры
     1. Игры-занятия*,* развивающие восприятие величины*,* формы*,* и цвета
     2. Игры-занятия с сюжетными картинками

1. Дошкольный (3-6(7) лет) и младший школьный (6(7)-10 лет) возраст
2. Основные тенденции развития в дошкольном возрасте
3. Основные тенденции развития в младшем школьном возрасте
4. Развитие познавательной сферы (мышления, речи, воображения, памяти, внимания)
5. Игры на развитие мышления и речи.
6. Игры на развитие воображения
7. Игры на развитие памяти
8. Игры на развитие внимания
9. Коррекция трудностей учебной деятельности у младших школьников
10. Формирование учебных умений
11. Формирование приемов самоконтроля
12. Развитие произвольности
13. Развитие навыков общения
14. Коррекция и развитие эмоциональной сферы
15. Игры на развитие способности выражать и понимать эмоции других
16. Игры на коррекцию негативных эмоциональных переживаний*,* снятие эмоционального на*­*пряжения
    1. Развитие самосознания
    2. Коррекция трудностей поведения и характера в дошкольном и младшем школьном возрасте
       1. Застенчивость и тревожность
       2. Агрессия и конфликтность

2.8.21. Упражнения, направленные на обучение ребенка приемлемым способам разрядки гнева и агрессивности, а также на отреагирование негативной ситуации в целом

* + - 1. Релаксационные техники, направленные на обучение ребенка управлению своим гневом и снижение уровняличностной тревожности
  1. Развитие моторики
     1. Игры на общее моторное развитие.
     2. Игры на укрепление мышц и позвоночника, тренировку правильного дыхания
     3. Игры на развитие моторной ловкости
     4. Игры на развитие регуляции поведения
     5. Игры на развитие мелкой моторики
  2. Релаксационные игры и упражнения

1. Подростковый возраст (11-14 лет) и ранняя юность (15-16 лет)
2. Основные тенденции развития в подростковом возрасте и ранней юности
3. Развитие познавательных процессов
4. Развитиемышления
5. Развитие воображения
6. Развитиепамяти
   1. Развитие и коррекция эмоциональной сферы
   2. Развитие навыков общения и коммуникативной компетентности
      1. Упражнения-игры, направленные на сплочение группы
      2. Упражнения на развитие навыков общения
      3. Упражнения на формирование конкретных социальных навыков
   3. Развитие личности и самосознания
      1. Упражнения на развитие позитивного Я-образа
      2. Упражнения на развитие полоролевой идентичности, представлений об отношениях с противоположным полом
   4. Профориентационые игры
   5. Упражнения на релаксацию, подростковый вариант аутотренинга Использованная литература

Истратова Оксана Николаевна

ПРАКТИКУМ  
ПОДЕТСКОЙ  
ПСИХОКОРРЕКЦИИ:  
ИГРЫ, УПРАЖНЕНИЯ, ТЕХНИКИ

|  |  |
| --- | --- |
| Ответственные редакторы | Оксане Морозова, Наталья Калиничева |
| Технический редактор Корректор Компьютерная верстка: Макет обложки: | Галине Логвинова Наталья Безденежных Надежда Золина Маргарита Сафиуллина |

Подписано в печать 04-03.2007.

Формат 84x1087 Бумага Типографская № 2.

Гарнитура SchoolBook. Тираж 4 000 экз. Зак. № 229.

Издательство «Феликс»

344082, г. Ростов-на-Дону, перхалтуринский,80  
Тел.: (863) 261-89-76, тел./факс: 261-89-50.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ЗАО «Книга».

344019, г. Ростов-на-Дону, ул. Советская, 57

□ □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□

**Настоящее издание представляет собой практическое пособие п > психокоррекциониой и развивающей работе с детьми и подростками '• книге уделяется внимание вопросам ор1анитации коррекционной работы, ней представлены разнообразные тренинговые упражнения и игры, которы могут быть использованы в практической работе с детьми и подросткам Каждый раздел с упражнениями и шрами сопровождается обзором типичны трудностей ребенка в обсуждаемой проблеме, определяются направлени коррекционно-развивающей работы. Игры и упражнения подобраны соответствии с задачами и проблемами развития в каждом возрасте. Он направлены на решение проблем познавательного, психомоторного социального, личностного развития детей.**

**Предлагаемые рекомендации н игры помогут родителям и педагога i оптимизировать свое общение с детьми, а психологу — организова ь полезные и увлекательные занятия с ребятами, нуждающимися i психологической поддержке.**

**Книга ' может быть полезна практическим психологам, педагога < преподавателям и студентам психологических факультетов, а такж любящим родителям, заинтересованным в полноценном развитии** cboci > **ребенка.**



Поступление в школу изменяет эмоциональную сферу ребенка в связи с расширением со - держания деятельности и увеличением количества эмоциогенных объектов. Характеристикам детей этого возраста присущ отрицательно эмоциональный фон. Эмоциональная сфера младших школьников характеризуется50:

1. легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, вообра­жения, умственной и физической деятельности, эмоциями;
2. непосредственность и открытостью своих переживаний — радости, печали, страха, удо­вольствия или неудовольствия;
3. готовностью к аффекту страха, в процессе учебной деятельности ребенок переживает страх как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможности справиться с заданием, школьник ощущает угрозу своему статусу в школе и дома;
4. большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроении, склонностью к кратковременным бурным аффектам;
5. эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и обще­ние со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками;
6. свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются: мимика других часто воспринимается неверно, так же как и истолкование чувств окружающих, что приводит к не­адекватным ответным реакциям младших школьников; исключение составляют базовые эмо­ции, чувства радости и страха, в отношении которых у детей уже имеются четкие представле-

1. **Awareness —** «осознавание», «осведомленность», «замечание» — ключевой тер­мин этой главы и, може г бьпь, веет гештальт-терапии. На русском языке нет точного эквивалента, который передал бы смысл этого центрального феномена психической жизни. [↑](#footnote-ref-1)
2. См., например, «Работу актера над собой» Станиславского, где большое внима­ние уделяется культивированию сензитивной и аффективной памяти. — **Прим, авторов.** [↑](#footnote-ref-2)
3. Natura sanat, medicus curat morbos. (лат) — Лечит болезни врач, но излечивает г I рирода (Ги п пократ). [↑](#footnote-ref-3)
4. Par excellence (франц.) — **преимущественно.** [↑](#footnote-ref-4)
5. КарабановаО. А. Играв коррекции психического развития ребенка. — М., 1997. [↑](#footnote-ref-5)
6. Капранова С. В. Путешествие с волшебной кисточкой: программа развивающе-коррекционной работы с деть­ми дошкольного возраста. Ростов н/Д, 1997. [↑](#footnote-ref-6)
7. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков/Г.В.Бурменская, Е.И.Захарова, [↑](#footnote-ref-7)
8. О.А.Карабанова u др. — М.: «Академия», 2002. [↑](#footnote-ref-8)
9. Возрастно-психологический подход в (консультировании детей и подростков/ Г. В. Вурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. —М.: «Академия», 2002.

   * организацию ориентировки ребенка на выделение переживаемых им эмоциональных состояний, обеспечение осознания их благодаря вербализации и» соответственно, осознания смысла проблемной ситуации в целом и формирования ее новых значений;
   * формирование способности ребенка к произвольной регуляции деятельности на основе

   [↑](#footnote-ref-9)
10. Кондратенко В. Т., Донской Д. И., Игумнов С. А. Общая психотерапия: Рук. для врачей — 4-е изд., перераб. и доп. — Мн.: Высшая Школа, 1999. [↑](#footnote-ref-10)
11. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков/ Г. В. Бурменская, Е. И. Захаро­ва, О. А. Карабанова и др. — М.': «Академия», 2002.

    Игротерапия, психогимнастика:

    * трудности коммуникации: низкий уровень коммуникативной компетентности, несформи- рованность коммуникативных действий и операций, неумение согласовывать свои действия с партнерами, отсутствие адекватных способов разрешения конфликтных ситуаций, необщи­тельность, замкнутость (при условии сформированное™ потребности в общении), социальная изолированность, низкий социометрический статус;
    * социальный инфантилизм — низкий уровень сформированное™ широких социальных мотивов, неудовлетворительная или неадекватная ориентировка в системе социальных норм и правил, неотчетливые и размытые представления о социальных ролях и системе социаль­но одобряемых отношений;
    * трудности произвольной регуляции ребенком поведения и деятельности: трудности принятия и сохранения цели, отсутствие или низкий уровень развития способности планиро­вать свои действия в соответствии с поставленной целью, неумение контролировать свои действия и предвидеть их последствия, неспособность правильно оценить результаты дейст­вия и внести необходимые коррективы в деятельность, неспособность действовать в соот­ветствии с заданным образцом и правилом; импульсивность и ненаправленное™, «полевой» тип поведения и деятельности, чрезмерная зависимость от взрослого, проявляющаяся в сверхпослушании, конформности и безоговорочном признании авторитета взрослого во всех сферах жизнедеятельности;
    * нарушения поведения — умеренная агрессивность, вредные привычки (сосание пальца,

    [↑](#footnote-ref-11)
12. Кондратенко В. Т., Донской Д. И., Игумнов С. А. Общая психотерапия: Рук. для врачей — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Высшая школа, 1999. [↑](#footnote-ref-12)
13. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина; под ред. И. В. Дубровиной. — М'.: Издательский центр «Академия», 1998. [↑](#footnote-ref-13)
14. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков/ Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. — М.: «Академия», 2002.

    1. ориентировочный этап;
    2. этап актуализации и объективирования типичных трудностей развития детей и пережи­ваемых ими конфликтных ситуаций;
    3. конструктивно-формирующий этап;
    4. обобщающе-закрепляющий этап.

    [↑](#footnote-ref-14)
15. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и. подростков/ Г. В. Бурменская, Е. И, Захарова, О. А. Карабанова и др. —М.: «Академия», 2002. [↑](#footnote-ref-15)
16. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. — СПб.: Питер, 2004.

    по окончании ее, будет переживать положительные эмоции по поводу своего участия в груп­повых занятиях. Для родителей проведенная работа эффективна, если в результате ее удов­летворен запрос. Для психолога критерием результативности проведенной работы и эффек­тивности коррекционной программы является степень достижения цели коррекции и решения поставленных в программе задач. О. А. Карабанова21 отмечает, что степень достижения це­лей может быть проанализирована на следующих уровнях: [↑](#footnote-ref-16)
17. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков/ Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. — М.: «Академия», 2002. [↑](#footnote-ref-17)
18. Изложено по: Детская практическая психология: Учебник I Под ред. проф. Т. Д. Марцинковской. — М.: Гарда- рики, 2000.; Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие. М., Издательство «Аспект Пресс», 2001. [↑](#footnote-ref-18)
19. Для работы с детьми данного возраста мы предлагаем как групповые, так и индивидуальные игры.

    Центральным новообразованием возраста является возникновение у ребенка сознания, выступающего для других в виде собственного «Я». К трем годам обнаруживается осозна­ние себя как отдельного активного субъекта, самоуправляющегося, имеющего свои чувства, желания и возможности. Все это проявляется в знаменитом кризисе 3 лет. [↑](#footnote-ref-19)
20. Психология человека от рождения до смерти//Под ред. А. А. Реана — СПб.: Прайм — ЕВРОЗНАК, 2002.

    Недостатки в развитии лицевой и речевой моторики проявляются в невыразительности мимики, в затруднениях или полной невозможности произношения некоторых согласных зву­ков, в общей нечеткости, невнятности, смазанности речи25.

    Чем раньше начата с ребенком работа по формированию у него двигательной сферы, тем меньше вероятность возникновения отклонений в его моторике и тем более благотворно ска - жется влияние двигательных функций на его психофизическое развитие.

    Навыки крупной моторики — это фундамент, база для формирования тонких движений рук.

    Развитие головного мозга у ребенка напрямую связано с развитием мелкой моторики руки. О чудесных свойствах мелкой моторики знали еще наши мудрые предки. Из поколения в по- [↑](#footnote-ref-20)
21. Широкова Г. А., Жадько Е. Г. Практикум для детского психолога. Ростов н/Д: «Феникс», 2004.

    • Упражнения для развития крупной моторики, формирования одновременных и реци- прокных сенсомоторных взаимодействий, ощущения границ своего тела и его положения в пространстве.

    1. «Бревнышко». Из положения лежа на спине (ноги вместе, руки вытянуты над головой) перекатываться по нескольку раз сначала в одну, затем в другую сторону.
    2. «Колобок». Лежа на спине, подтянуть колени к груди, обхватить их руками, голову под­тянуть к коленям. В таком положении перекатиться несколько раз сначала в одну, затем в другую сторону.
    3. Из положения лежа на животе изображаем гусеницу: руки согнуты в локтях, ладони упи­раются в пол на уровне плеч; выпрямляя руки, ложимся на пол, затем сгибаем руки, подни­маем таз и подтягиваем колени к локтям.
    4. Ползанье на животе. Сначала по-пластунски. Затем только на руках, ноги расслаблены.

    [↑](#footnote-ref-21)
22. Все игры данного раздела рассчитаны на возраст детей до трех лет. Источник: Развивающие игры с малы­шами до трех лет. Популярное пособие для родителей и педагогов. /Сост. Т. В. Галанова. — Ярославль: «Академия развития», 1998.

    ИДЕМ ПОМОСТИКУ

    Цель: обучение ребенка правильной ходьбе, умению ориентироваться на местности. Форма проведения: индивидуальная и групповая.

    Ход игры: На полу или площадке проводится линия. Ребенок идет по прямой линии сна­чала с помощью взрослого, потом самостоятельно. Взрослый приговаривает:

    Через мост перейти Надо нам, ребята.

    В дальний лес Мы пойдем,

    Там грибы-маслята.

    (Г. Бойко)

    После того как ребенок освоит это упражнение, добавляют ходьбу зигзагом (между кубика-

    НА ГОРКУ

    Цель: развитие координации движений, равновесия, укрепление мышц стоп. Форма проведения: индивидуальная. [↑](#footnote-ref-22)
23. Смирнова Е. О., Авдеева Н. Н., Галигузова Л. Н., Дробинская А. О., Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю. Рекомен­

    дации по обучению детей предметным действиям. [↑](#footnote-ref-23)
24. Все игры данного раздела рассчитаны на возраст детей до трех лет. Источник: Развивающие игры с малы­шами до трех лет. Популярное пособие для родителей и педагогов. /Сост. Т. В. Галанова. — Ярославль: «Академия развития», 1998.

    Материал: кукла в кроватке, принадлежностидля умывания.

    Ход игры: Взрослый обращается к ребенку: — Утром встало солнышко, поднялось высо­ко-высоко. Петушок пришел будить куклу Машу: «Ку-ка-ре-ку! Вставай,

    Маша, одевайся, зарядку пора делать!» Кукла услышала петушка, быстро встала и начала делать зарядку.

    Взрослый водит куклу, показывая движения и приговаривая: [↑](#footnote-ref-24)
25. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков/ Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. — М.: «Академия», 2002.

    КТО ВНИМАТЕЛЬНЫЙ*?30*

    Цель: развитие остроты слуха, умения правильно воспринимать словесную инструкцию независимо от силы голоса, которым ее произносят.

    Форма проведения: индивидуальная.

    Материал: кукла, игрушечный мишка, машинка.

    Ход игры: Ребенок сидит на расстоянии 2-3 м от взрослого, а на столе лежат игрушки. Взрослый предупреждает ребенка: «Сейчас я буду давать тебе задания, говорить буду шепо­том, поэтому сидеть надо тихо, чтобы было слышно. Будь внимательней!» Затем говорит: [↑](#footnote-ref-25)
26. Предлагаемые игры взяты из источника: Развивающие игры с малышами до трех лет. Популярное пособие для родителей и ледагогов./Сост. Т. В. Галанова. — Ярославль: «Академия развития», 1998.

    Материал: белые платочки.

    Ход игры: Взрослый читает стихотворение А. Барто:

    Снег, снег кружится,

    Белая вся улица!

    Собрались мы в кружок,

    Завертелись, как снежок!

    Взрослый во время чтения делает круговые движения кистями рук и кружится. Затем пред­лагает ребенку превратиться в снежинку: надевает ему на головку или дает в руки белый платочек. [↑](#footnote-ref-26)
27. Смирнова Е. О., Авдеева Н. Н., ГалигузоваЛ. Н., Дробинская А. О., Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю. Рекомен­дации по обучению детей предметным действиям.

    Для начала ребенка нужно просто научить вставлять «кнопки» мозаики в дырочки: это не так-то просто для двухлетнего малыша. Пусть он делает это в любом порядке, пока не надо­ест; это прекрасное упражнение для развития тонкой моторики.

    Следующее задание может быть сложнее: расположить элементы мозаики на одной линии или через определенный интервал между ними. Здесь требуется уже не только ловкость пальчиков, но и глазомер (образец задается взрослым).

    Таких линий можно выложить несколько, так, чтобы они различались по цвету: ведь даже если ребенок еще не пользуется понятием цвета, он способен выделить цвет как признак предмета и подобрать к нему другие предметы того же цвета (в данном случае — элементы мозаики); знание ребенком названия цвета не обязательно, хотя, безусловно, назвать его на­до. Задача взрослого состоит в том, чтобы дать ребенку образец каждой линии, то есть на­чать ее двумя-тремя элементами мозаики одного цвета и предложить ему продолжить линию такими же «кнопочками». Выполнение этого задания помогает развитию тонкой моторики, глазомера, способности к элементарному анализу и синтезу; попутно ребенок знакомится с наименованиями цветов, хотя пользоваться ими он начнет позже.

    3. Найди ошибки. Эта игра напоминает известный рассказ К. Чуковского «Так и не так». Взрослый заранее рисует картинку (художественные достоинства картинки не имеют никакого значения), на которой допущено несколько ошибок. Начинать следует с одной достаточно грубой и заметной ошибки, а затем, по мере усложнения игры, довести количество ошибок до 5-6. Естественно, что содержание картинки и допущенные на ней ошибки должны быть по­нятны малышу. Игра направлена на развитие внимания и наблюдательности. [↑](#footnote-ref-27)
28. Все игры данного раздела рассчитаны на возраст детей до трех лет. Источник: Развивающие игры с малы­шами до трех лет. Популярное пособие для родителей и педагогов. /Сост. Т. В. Галанова. — Ярославль: «Академия развития», 1998

    Взрослый показывает ребенку бусины и говорит, что они разные по форме: похожи на ша­рики и кубики. Взяв пару бусин, взрослый рассказывает, как нужно их нанизывать: вначале шарик, потом кубик. Затем взрослый предлагает ребенку выбрать из корзиночки две бусинки (шарик и кубик) и нанизать их.

    Внимание ребенка фиксируется на том, что оказалось надето на нитке: шарик, кубик, ша­рик, кубик. Взрослый предлагает потрогать руками каждую бусинку на нитке, приговаривая: «Шарик, кубик...». Неправильно нанизанные бусины взрослый снимает и помогает малышу выполнить задание.

    В конце занятия ребенок показывает кукле, какие красивые бусы он для нее сделал, и на­девает их на нее.

    КРУГ, КВАДРАТ

    Цель: научить ребенка различать предметы по форме.

    Форма проведения: индивидуальная.

    Материал: по пять картонных кругов и квадратов одного цвета.

    Ход игры: Взрослый показывает 5 кругов и 5 квадратов, произвольно перемешанных на столике. Он говорит, что у него есть разные фигурки:

    «Вот такая — это квадрат, и такая — это круг».

    Показав квадраты, говорит, что будет класть их в одну сторону, а другие фигурки (круги) — в другую сторону.

    Затем взрослый спрашивает у ребенка: «Где у нас лежит такая фигурка? Куда мы ее поло­жили?» Накладывая круг на круг, взрослый показывает, что эти фигуры одинаковые.

    Затем предлагает ребенку самому раскладывать фигуры. Взрослый показывает, в ка­кой стороне лежат одни фигурки (квадраты), в какой другие (круги), и предлагает ребенку из общего материала выбрать любую фигурку и положить ее к таким же кругам или квадратам. Чтобы проверить, правильно ли выполнено задание, взрослый просит ребенка наложить свою фигурку на другую.

    ПОРУЧЕНИЯ

    Цель: обучение ребенка различать и называть игрушки, а также выделять их основные ка­чества (цвет, размер); развитие слухового восприятия, совершенствование понимания речи. Форма проведения: индивидуальная. [↑](#footnote-ref-28)
29. Все игры данного раздела рассчитаны на возраст детей до трех лет. Источник: Развивающие игры с малы­шами до трех лет. Популярное пособие для родителей и педагогов. /Сост. Т. В. Галанова. — Ярославль: «Академия развития», 1998.

    ИДЕМП ОКРУГУ

    Цель: развитие чувства ритма, тренировка в произношении звука «ж» [↑](#footnote-ref-29)
30. Широкова Г. А., Жадько Е. Г. Практикум для детского психолога / Ростов н/Д: «Феникс», 2004. [↑](#footnote-ref-30)
31. Изложено с использованием источников: Обухова Л. Ф. Возрастная психология. Учебник. — М.: Педагогическое общество России, 2001. Мухина В. С. Возрастная психология: феномен развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие. М.: Издательство «Аспект Пресс», 2001.

    знаний, а не выражение личного отношения учителя.

    Итак, ребенок приходит в школу, и первая трудность заключается в том, что мотив, с кото­рым он начинает учебную деятельность, не связан с содержанием этой деятельности. Как правило, это внешняя мотивация, навязанная ребенку родителями или значимыми взрослы­ми. Формирование познавательной мотивации очень тесно связано с содержанием и спосо- бами обучения. Действительная мотивация имеет место, когда дети мчатся в школу, где им хорошо, приятно, содержательно и интересно. Познавательные интересы младших школьников складываются постепенно. Они не могут возникнуть сразу при поступлении в школу, тем более если в дошкольном возрасте их воспитанию не уделялось должного внима­ния. Для маленького школьника выполнение интеллектуальных операций всегда связано с трудностями. Представим некоторые из них:

    * анализ звукового состава слова и анализ слов в предложении;
    * представление о количестве насыщены конкретным содержанием. Дети путают величи­ну и количество;
    * определение понятий. Ребенок исходит из практической значимости явления, не прини­мая во внимание его генезис.

    Все виды деятельности (учебная, игра, труд, самообслуживание) способствуют развитию познавательной сферы. Внимание, память, воображение, восприятие приобретают характер [↑](#footnote-ref-31)
32. Яковлева Н. Я. Психологическая помочь дошкольнику. — СПб.: «Валерии СПД», 2001. В. Дубровина, АД.Андреева, Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учебное посо­бие для студентов средних педагогических учебных заведений. — М.: Издательский центр "Академия", 1998. Заика Е. В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся. // Вопросы психологии, 1990, №6. Ануфри­ев А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении. Психодиагностические таблицы. Психодиагно­стические методики. Коррекционные упражнения. — 3-е изд., лерераб. и дол. — М.: Издательство «Ось—89», 2003.

    НАЧТОПОХОЖЕ?

    Цель: развитие операции классификации.

    Форма игры: групповая. [↑](#footnote-ref-32)
33. 99 Зяблицева М. А. Развитие памяти и воображения у детей. Игры и упражнения / — Ростов н/Д: «Феникс», 2005. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. — М.: Издательский центр «Акаде­мия», 1998. Заика Е. В. Комплекс игр для развития воображения.//Вопросы психологии, 1993, №2.

    ИЗМЕНИКОНЕЦ СКАЗКИ

    Цель: развитие воображения.

    Форма проведения: индивидуальная и групповая.

    Возраст: 5-6 лет.

    Материал: все необходимое для рисования.

    Ход игры: Ребенок в процессе рисования картины на сюжет какой-нибудь сказки должен придумать ее новое окончание, а затем рассказать его.

    В игру можно ввести дополнительное правило: ребенок не рассказывает о своем рисунке, за него это сделает кто-то другой, а автор или подтвердит его версию, или опровергнет ее. В любом случае, будет интересно услышать несколько версий одного рисунка.

    ОЖИВИМ КАРТИНКУ

    Цель: развитие воображения, памяти, коммуникативных навыков.

    Форма проведения: индивидуальная и групповая.

    Возраст: 5-6 лет.

    Материал: любые картины с простым сюжетом.

    Ход игры: Один ребенок рассматривает картину, а затем рассказывает всем остальным, что на ней нарисовано, но не показывает само изображение. Потом дети должны показать эту картину, постаравшись отразить позы, действия героев, их настроение. [↑](#footnote-ref-33)
34. Яковлева Н. Я. Психологическая помошр дошкольнику. — СПб.: «Валерии СПД», 2001; Сербина Е. Развивающие игры для детей. — М.: «Ространсфер», 1999; В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина. Психо- [↑](#footnote-ref-34)
35. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, кор­рекция. — М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2003.

    неуверенности, робости. Неадекватные отношения со сверстниками, складывающиеся в младшем школьном возрасте, являются показателем неблагополучия в личностном развитии. [↑](#footnote-ref-35)
36. Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидере А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы пси­хического развития детей. — М.: Изд-во МГУ, 1990. [↑](#footnote-ref-36)
37. Непомнящая Н. И. Психодиагностика личности. — М.: ГЦ Владос, 2001. [↑](#footnote-ref-37)
38. Непомнящая Н. И. Психодиагностика личности. — М.; ГЦ Владос, 2001. [↑](#footnote-ref-38)
39. Во всех предлагаемых далее играх форма их проведения — групповая.

    ПУТАНИЦА

    Цель: сплочение группы.

    Возраст: любой. [↑](#footnote-ref-39)
40. Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства: Учебное пособие для студентов высших учебных

    заведений. — М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2005. [↑](#footnote-ref-40)
41. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб: Питер, 2001.

    наоборот). Классификация автора условная. В картине эмоционального неблагополучия до­школьника, выделенные нарушения могут сочетаться и взаимообусловливать друг с друга. [↑](#footnote-ref-41)
42. Чистякова М. И. Психогимнастика I Под ред. М, И. Буянова. — 2-е изд. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. Яковлева Н. Я. Психологическая помощь дошкольнику. — СПб.: «Валерии ПД», 2001.

    Выразительная поза: голова наклонена в сторону (слушает, подставляя ухо), взгляд на­правлен в другую сторону, рот полуоткрыт, нога выставлена вперед, корпус слегка наклонен вперед.

    ИДИ КО МНЕ

    Цель: развитие правильного понимания детьми эмоционально-выразительных движений рук и адекватного использования жеста, что в свою очередь способствует социальной компе­тенции ребенка.

    Возраст: 3-4 года.

    Форма проведения: индивидуальная и групповая.

    Ход игры: Мальчик манитксебе малышку, которая учится ходить самостоятельно.

    Выразительные движения: присесть, обе руки вытянуты навстречу малышу.

    ДО СВИДАНИЯ!

    Цель: развитие правильного понимания детьми эмоционально-выразительных движений рук и адекватного использования жеста, что в свою очередь способствует социальной компе­тенции ребенка.

    Возраст: 3-4 года.

    Форма проведения: индивидуальная и групповая.

    Ход игры: От пристани отходит огромный белый теплоход. Провожающие, глядя на стоя­щих на палубе моряков и пассажиров, машут им высоко поднятой рукой: «До свидания! До встречи!»

    СПЯЩИЙ КОТЕНОК

    Цель: обучение приемам саморасслабления детей с такими невротическими проявления - ми, как истощение нервной системы, возбудимость, страхи, навязчивые состояния, истериче­ские реакции, избирательный мутизм, заикание и др. [↑](#footnote-ref-42)
43. Широкова Г. А., Жадько Е. Г. Практикум для детского психолога — Ростов н/Д: «Феникс», 2004.

    ВЫСВОБОЖДЕНИЕ ГНЕВА

    Цель: отреагирование негативных эмоций.

    Возраст: любой.

    Форма проведения: индивидуальная и групповая.

    Материал: мягкий стул или куча подушек.

    Ход игры: Подушки, на которые будет вымещаться агрессия, складывают перед ребенком, а он должен сильно ударять по ним — пластмассовой выбивалкой, бадминтонной ракеткой, просто расслабленной рукой. При ударе можно выкрикивать любые слова, выражающие чув­ство гнева.

    При ударе из подушки обычно летит пыль, поэтому лучше делать это на улице, а ребенку объяснить, что, выместив свой гнев на подушке, он еще и взрослым помог очистить помеще­ние от пыли.

    Игру полезно проводить систематически, так как негативные эмоции постоянно требуют выхода, и лучше, если ребенок выплеснет свой гнев на подушках, чем на окружающих.

    Игра полезна взрослым не менее (а иногда и более), чем детям.

    ЖУЖА

    Цель: отреагирование отрицательных эмоций.

    Возраст: 5-6 лет.

    Форма проведения: индивидуальная и групповая.

    Материал: полотенце.

    Ход игры: Выбирается ведущий — «Жужа», он сидит на стуле с полотенцем в руках, а ос­тальные дети бегают вокруг него, дразнятся, строят рожицы, щекочут его. Когда «Жуже» это надоест, он вскакивает и гоняется за обидчиками, стараясь ударить их полотенцем по спине.

    Нужно настроить детей на то, что дразнилки не должны быть обидными. А «Жужа» должен терпеть как можно дольше.

    Следующим «Жужей» становится первый из обидчиков, до которого он дотронется.

    ШАЛТАЙ-БОЛТАЙ

    Цель: снятие напряжения.

    Возраст: 5-10 лет.

    Форма проведения: групповая. [↑](#footnote-ref-43)
44. Широкова Г. А., Жадько Б. Г. Практикум для детского психолога,— Ростов н/Д: «Феникс», 2004.

    * опущенные вниз глаза;
    * тихий голос;

    [↑](#footnote-ref-44)
45. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействие с детьми. — СПб.: ООО Издательство «Речь»,. 2001. [↑](#footnote-ref-45)
46. Во всех играх возраст играющих — 5-10 лет, форма проведения игр—грулловая.

    ПОХВАЛИЛКИ

    Цель: повышение самооценки ребенка, его значимости в коллективе.

    Ход игры: Все дети сидят в кругу (или за партами). Каждый получает карточку, на которой зафиксировано какое-либо одобряемое окружающими действие, ребенок должен «озвучить» карточку. Причем начав словами «Однажды я...». Например: «Однажды я помог товарищу в школе» или «Однажды я очень быстро выполнил домашнее задание» и т. д. [↑](#footnote-ref-46)
47. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. — Ростов н/Д: Феникс, 2003.

    * топать ногами;
    * громко кричать, используя «стаканчик» для криков или «трубу», сделанную из ватмана;
    * пинать ногой подушку или консервную банку (из-под «Пепси», «Спрайта» и т. п.);
    * написать на бумаге все слова, которые хочется сказать, скомкать и выбросить бумагу;
    * втирать пластилин в картонку или бумагу;
    * использовать водяной пистолет, надувные дубинки, батут (в домашних ситуациях).

    Для того чтобы коррекционная работа по отреагированию гнева была эффективной и ус -

    пешной, недостаточно использовать в своей работе с агрессивными детьми только эти мето­ды. Необходимо помочь ребенку отреагировать негативную ситуацию в целом и избавиться от целого комплекса травмирующих переживаний.

    ПЛАСТИЧЕСКОЕ ИЗОБРАЖЕНИЕ ГНЕВА,

    ОТРЕАГИРОВАНИЕ ГНЕВА ЧЕРЕЗ ДВИЖЕНИЕ

    Цель: отреагирование гнева.

    Форма проведения: индивидуальная и групповая.

    Возраст: любой.

    Ход игры: 1. Попросите детей встать в произвольную позу (или сесть). Затем попросите их подумать о той ситуации (человеке), которая вызывает у них наибольшее чувство гнева.

    1. Попросите их сосредоточиться на своих ощущениях и отметить, в каких частях (части) тела они наиболее сильные.
    2. Затем попросите их встать (если они сидели), и пусть дети начнут совершать движения таким образом, чтобы максимально выразить те чувства (негативные ощущения), которые они испытывают. Причем побудительный импульс движения должен исходить из той части тела, где негативные чувства (ощущения) наиболее сильные. При этом не нужно контролиро­вать свои движения, важно выразить свои чувства.

    [↑](#footnote-ref-47)
48. Алямовская В. Г., Петрова С. Н. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного воз­раста. Книга практического психолога. —М.: ООО «Издательство Скрипторий 2000», 2002.

    сигналу гонга в течение 45 секунд выполняют прыжки. Ведущий благодарит «парашютистов», отмечает каждого ребенка, а затем предлагает отдохнуть и помассировать мышцы ног. [↑](#footnote-ref-48)
49. Некоторые релаксационные игры приведены в разделах «Коррекция эмоциональной сферы...» и «Коррекция трудностей поведения и характера в дошкольном и младшем школьном возрасте». В данном разделе возраст иг­рающих — 4-8 лет, форма игры — как индивидуальная, так и групповая. [↑](#footnote-ref-49)
50. Володченко В. Ю., Юмашев В. Б. Выходи играть во двор. —М.: Молодая гвардия. 1984 г.

    ЗМЕЯ

    Цель: снятие напряжения, мышечных зажимов, снижение агрессивности, развитие чувст­венного восприятия.

    Возраст: 6-9 лет. [↑](#footnote-ref-50)
51. Источник: Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие. — М., Издательство «Аспект Пресс», 2001. А. В. Потапова, Нартова-Бочавер С. К. Детская психологическая служба. Курс лекций. Часть II — М.; МОСУ. 2001.

    образа «Я», внутреннего мира и т. д. Нормы психического здоровья для юношей значительно отличаются от тех же норм для взрослых.

    • Центральное психологическое новообразование юношеского возраста — становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я». Это связано с усилением личностного контроля, самоуправления, с новой стадией развития интеллекта, с открытием своего внут­реннего мира и его эмансипацией от взрослых. Юноши особенно чувствительны к своим внутренним психологическим проблемам, склонны переоценивать их значимость.

    Подростку и старшекласснику проблемы, стоящие перед ним, кажутся чрезвычайно важ­ными, иной раз устрашающими. Круг проблем включает разрыв с родителями, открытие от­рицательного отношения к ним, осознание себя, индивидуализацию, отношения с другими, любовь и многое другое. Этому возрасту присущи сильные колебания эмоционального со - стояния, нежелание принимать на себя серьезные обязательства, ощущение, что общество их не понимает и не принимает. К психологу попадают подростки, чье эмоциональное разви­тие и жизненный опыт нетипичны и отношение к обществу нереалистичны. Еще одну группу нуждающихся в помощи и поддержке психолога составляют подростки, которые были трав- [↑](#footnote-ref-51)
52. Некоторые игры для детей 9-10 лет из раздела «Развитие познавательной сферы дошкольника и младшего школьника» можно использовать и с подростками, усложнив содержание материала.

    Этих ключей много. На каждом таком занятии (можно как пятиминутную разминку на уроке) предлагается по два-три «ключа», на которых записаны ключевые слова для вопросов (на­пример: «виды», «свойства», «влияние», «изменение» и т. п.). Дети должны задавать вопро­сы, используя эти ключевые слова: к какому виду относится? Какие у него свойства?

    2. Детям подросткового возраста вместо предметов можно предложить рисунки или фото­графии, сделанные с большим увеличением. Главное, чтобы они по внешнему виду напоми- нал и какие-то известные предметы или явления, но в то же время содержали в себе ряд про­тиворечивых деталей, которые не позволяют легко установить, что изображено. При поста­новке вопросов к изображению непонятного объекта можно использовать следующую схему:

    К какому виду явлений относится? Почему изменяется? Что влияет на него? Какие имеет свойства? и т. д.

    Представьте, что перед вами изображение совершенно непонятного объекта. Какие вопро­сы вы можете задать, чтобы понять, что это? Постарайтесь задать как можно больше разных вопросов и заполнить схему: каждая стрелка соответствует новому типу вопроса с новым ключевым словом.

    ОШИБАЮЩИЙСЯ УЧИТЕЛЬ Цель: развитие критичности мышления.

    Ход игры: Ведущий или один из участников делает умышленные ошибки при чтении, при доказательстве различных положений (в т. ч. и математических зависимостей). Остальная группа должна находиться в постоянной готовности находить и исправлять ошибки, обосно­вывая при этом свою точку зрения. Для этого можно использовать целостные тексты. Тогда игра преобразуется в «Опечатку». [↑](#footnote-ref-52)
53. Самоукина Н. В. Игровые методы в обучении и воспитания (психотехнические упражнения и коррекционные программы). — М.: 1992. [↑](#footnote-ref-53)
54. Все игры, приводимые в данном разделе, ориентированы на групповой вариант проведения с подростками 11­15 лет.

    Ход игры: Каждая команда задумывает какое-нибудь слово, связанное с эмоциональной сферой. Это может быть понятие, означающее форму переживаний, например стресс, аф­фект или страсть. Нужно объяснить соперникам, что означает слово, раскрыть его содержа­ние, но само слово при этом не называть. В случае конкретного переживания не возбраняет - ся кратко и четко описать ситуацию, в которой это переживание может возникнуть. Соперники должны после тридцатисекундного размышления определить слово.

    МУХА

    Цель: снятие напряжения лицевой мускулатуры.

    Ход игры: Сядьте удобно: руки свободно положите на колени, плечи и голова опущены, глаза закрыты. Мысленно представьте, что на ваше лицо пытается сесть муха. Она садится [↑](#footnote-ref-54)
55. Все игры, приводимые в данном разделе, ориентированы на групповой вариант проведения с подростками 11—16 лет. Здесь использованы следующие источники: Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебное пособие для студен­тов вузов. — М: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000; Кон И. С. Психология юношеского возрас­та: (Проблемы формирования личности). Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1979; Малкина- Пых И. Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога. — М.: Эксмо, 2004; Мухина В. С. Возрастная пси­хология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. — 2-е изд., исп. и доп. — М.: Изда­тельский центр «Академия». Немов Р. С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. педвузов. — М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1999.

    Следует специально подчеркнуть, что, несмотря на определенное ослабление влияния семьи и увеличение роли сверстников, в рассматриваемый период благополучие подростка, его нормальное развитие и благоприятный прогноз на будущее зависят как от характера об - щения со сверстниками, так и от семейного воспитания. В этот период сверстники не заменя­ют семью, но, можно сказать, почти сравниваются с ней по силе влияния.

    При индивидуальной работе, равно как и при организации групповых занятий с подростка­ми, психологу следует учитывать влияние общения со сверстниками на все стороны развития подростка и на его эмоциональное самочувствие. При работе с подростком у психолога часто появляется соблазн решить все его проблемы, использовав для этого группу, но здесь важно помнить, что ее чрезвычайно сильное влияние — обоюдоострое, т. е. может способствовать усилению уверенности в себе, самостоятельности подростка, а может, напротив, привести к приспособительному и зависимому поведению, некритичному усвоению требований и т. д. Общение подростка со сверстниками, влияние, оказываемое на него группой, во многом за­висят от его представления о себе и отношения к себе. Некоторые дети нуждаются в индиви­дуальной предварительной подготовке к таким занятиям. [↑](#footnote-ref-55)
56. Лидере А. Г. Психологический тренинг с подростками: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2001. Все игры, приводимые в данном разделе, ориентированы на групповой вариант проведе­ния с подростками 11-16 лет.

    начинают лучше чувствовать друг друга, а групповое пространство наполняется чувствами «здесь и теперь».

    ДИАЛОГРУКАМИ Цель: развитие умения чувствовать другого человека. [↑](#footnote-ref-56)
57. В данном разделе использованы следующие источники: Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. — СПб.: Питер, 2004; .Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. — 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия». Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризи­сы: Справочник практического психологи. М.: Эксмо, 2004

    становление половой идентификации может смущать, а сфера сексуального казаться дале­кой и пугающей. Еще одним из направлений коррекционно-развивающей работы с подрост­ками и старшеклассниками, таким образом, является помощь им в осознании своей половой [↑](#footnote-ref-57)
58. Пряжников Н. С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8—11 классы). — М.: ВАКО, 2005. Форма проведения игр данного раздела — групповая.

    Основным критерием эффективности работы по профориентации в школьный период яв- ляется сформированное^ профессионального плана оптанта. Основная задача профкон­сультирования клиента в ситуации выбора профессии — помочь человеку ответить на 3 глав­ных вопроса: что он хочет, выбирая профессию, что может и что пользуется спросом на рын­ке труда.

    Педагоги и психологи должны понимать, что подростничество — это время эксперименти­рования, пробы в разнообразных учебно-профессиональных выборах. Ограничивать подро­стка в таких выборах очень недальновидно. Но хотя и допускается возможность смены про­филя, для многих учащихся это сделать крайне сложно. Профконсультант, используя специ­альные методики, должен либо подтвердить выбор, либо посоветовать молодому человеку реализовать себя в другой области с учетом его интересов, возможностей и потребностей рынка труда.

    ПРИШЕЛЬЦЫ

    Цель: помочь подростку в осознании труда как человеческой и общественной ценности.

    Возраст: 14-16 лет (8-11 класс).

    Материал: Бумага, ручки.

    Ход игры: Время проведения — 45 минут. По желанию из класса выбираются 2-3 челове­ка, которые будут гостями с дальней планеты, неожиданно оказавшимися в данном городе и в данной школе. Предполагается, что из-за технических трудностей время пребывания на Зем­ле ограничено 15 минутами. На срочно созванной пресс-конференции необходимо за это ко - [↑](#footnote-ref-58)
59. Кеймани К. Аутогенная тренировка. — М.: Изд-во ЭКСМО, 2002.

    Аутотренинг также используют как один из методов формирования самооценки педагоги­чески запущенных подростков. Именно самооценка позволяет подростку критически отно­ситься к самому себе, постоянно соотносить свои возможности и способности с требованиями предъявляемыми жизнью, ставить перед собой реальные цели, отказываться от необосно­ванных притязаний, предложений попробовать наркотики и т. д. В области формирования са­мооценки личности, особенно ее смысловой сферы, неоценимую помощь может оказать са­мовнушение.

    ДВЕ МИНУТЫ ОТДЫХА74

    Цель: возможность быстро отдохнуть от психологической нагрузки. Возраст: 12-16 лет. [↑](#footnote-ref-59)
60. Лидере А. Г. Психологический тренинг с подростками / Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: — Издательский центр «Академия», 2001.

    ДЫХАНИЕ75

    Цель: уменьшение уровня тревожности, выход из стрессовой ситуации.

    Возраст: 12-16 лет.

    Форма проведения: групповая

    Проведение упражнения: «Сядьте на стул. Закройте глаза и расслабьтесь. Сосредоточь­тесь только на собственном дыхании. Вдох-выдох, вдох-выдох. Не пытайтесь изменить его естественный ход, просто стараясь не выходить из расслабления, запомните, как вы дышите в состоянии покоя, зафиксируйте рисунок собственного дыхания». Очень важно отследить ритм дыхания в расслабленном состоянии.

    КРИК

    Цель: разрядка чувства фрустрации, гнева, ярости и т. д. Возраст: 12-16 лет. [↑](#footnote-ref-60)
61. Кеймани К. Аутогенная тренировка. — М.: Изд-во ЭКСМО 2002.

    Проведение упражнения: Прежде чем приступить к выполнению упражнения, нужно со­ставить список всех людей, мест и ситуаций, которые вызывают тревогу, беспокойство или страх. Во-первых, это упражнение поможет понять, что именно вызывает эти эмоции, а во- вторых, поможет уменьшить число источников и причин этой тревожности.

    Это упражнение можно выполнять не только после того, как чувство тревоги было пережи­то, ной в сам момент переживания.

    Сядьте поудобнее. Подумайте о тех людях, местах или ситуациях, которые внесены в спи­сок, и вслух выражайте любые мысли или чувства, которые просятся наружу, как, например: «Мне страшно», «Я обеспокоен». Повторяйте фразы как можно быстрее. Спустя некоторое время обнаружится, что вы бормочете что-то бессвязное про себя. В этот момент сделайте паузу и посмотрите, не придет ли вам на ум еще какая-нибудь фраза. Когда чувства выходят наружу, они раз и навсегда оставляют область подсознания и, следовательно, это позволяет избегать таких проблем в будущем.

    ДЕТСКО-ПОДРОСТКОВЫЙ ВАРИАНТ [↑](#footnote-ref-61)
62. По источнику: Общая психотерапия: Рук. для врачей I В. Т. Кондратенко, Д. И. Донской, С. А. Игумнов. — 4-е изд., перераб. идоп— М.: Высш. шк., 1999.

    телей-разгибателей). Это облегчит усвоение методики. Ниже приводится текст, используемый в процессе работы с детьми. В процессе работы проводится обращение в 1-м лице, что уси­ливает суггестивный эффект.

    «...Сейчас ты готов к тому, чтобы расслабиться. Для достижения состояния полного отдыха откинься, пожалуйста, назад в кресле (или приляг на кушетку) и устройся очень, очень удоб­но. Закрой, пожалуйста, глаза. (Для маленьких детей можно применять формулу: «Во время нашей работы твои глаза закроются на маленькие, невидимые замочки и будут закрыты до тех пор, пока я не скажу тебе открыть их»; при этом можно слегка прикоснуться к векам ре­бенка.)

    Сначала обрати, пожалуйста, свое внимание на дыхание. Почувствуй, как струя свежего воздуха входит через ноздри и поступает дальше в легкие, как твои грудь и живот расширя­ются на вдохе и опадают на выдохе. Сосредоточься на дыхании (здесь дайте паузу около 30 секунд).

    Я всегда буду подробно описывать упражнение на расслабление до того, как ты присту­пишь к его выполнению. Поэтому не начинай упражнение, пока я не скажу: «Готов? Начали».

    ...Начнем с груди. По моему сигналу, но не раньше, сделай глубокий вдох. Постарайся как бы вдохнуть весь воздух, находящийся вокруг тебя. Делаем это сейчас. Готов? Начали. Сде­лай глубокий вдох... глубже, глубже, задержка... и расслабься. Просто выдохни весь воздух из легких и возобнови обычное дыхание. Заметил ли ты напряжение в области груди на вдохе и [↑](#footnote-ref-62)