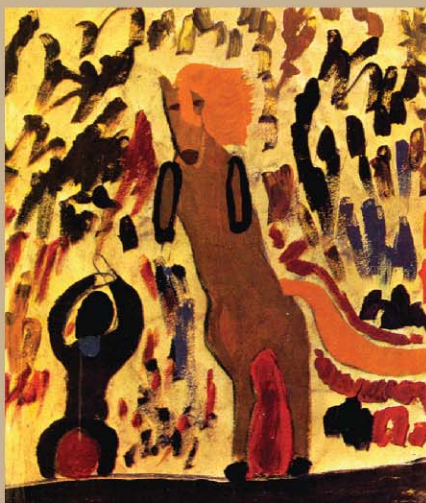
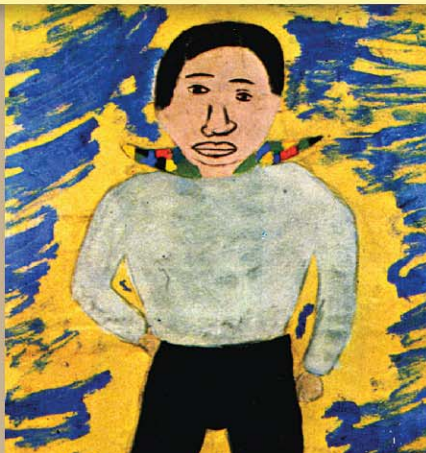


Эдит Крамер



АРТ-ТЕРАПИЯ С ДЕТЬМИ



Посвящается Фриду

EDITH KRAMER

Art as Therapy With Children

SCHOCKEN BOOKS

NEW YORK

1971

ЭДИТ КРАМЕР

АРТ-ТЕРАПИЯ С ДЕТЬМИ

2-е издание, электронное



МОСКВА

2021

УДК 159.922.7

ББК 88.8

К 777

Под общей редакцией *Е. Макаровой, С. Макарова*

Научный редактор *Е. Климова*

Вступительная статья и послесловие *Е. Макаровой*

Крамер, Эдит.

К 777 Арт-терапия с детьми / Э. Крамер ; пер. с англ. Г. Ниловой, Е. Пройдаковой. — 2-е изд., эл. — Москва : Генезис, 2021. — 1 файл pdf : 330 с. — Систем. требования: Adobe Reader XI либо Adobe Digital Editions 4.5 ; экран 10". — Текст : электронный.

ISBN 978-5-98563-637-6

Книга является классическим трудом в области психологической коррекции с помощью искусства. Эдит Крамер (1916–2014), известная американская художница и педагог, по праву считается одним из основателей арт-терапии. Крамер начала работать с проблемными детьми еще в 1930-х годах в Праге под руководством выпускницы школы Баухауз Фрида Дикер-Брандейс (1898–1944). Затем она была вынуждена эмигрировать из оккупированной нацистами Европы в США, где много лет занималась с социально неблагополучными и психически травмированными детьми.

В книге на конкретных примерах рассматриваются такие темы, как утрата ребенком идентичности в современной цивилизации, чувство опустошенности, искаженная интерпретация реальности, агрессия и защита от нее, сублимация, процессы переноса и другие. В своей работе Э. Крамер опирается на глубокое знание психоанализа, мастерство и интуицию художника и искреннюю любовь к детям. Описывая характеры и проблемы пациентов и процесс терапии искусством, Крамер анализирует свои достижения и ошибки. автор подробно разбирает работы детей, приведенные в иллюстрациях. Книга послужит пособием не только арт-терапевту, но и любому педагогу, психологу или родителю, сталкивающемуся с психическими или социально-психологическими проблемами детей.

УДК 159.922.7

ББК 88.8

Электронное издание на основе печатного издания: Арт-терапия с детьми / Э. Крамер ; пер. с англ. Г. Ниловой, Е. Пройдаковой. — Москва : Генезис, 2013. — 320 с. — ISBN 978-5-98563-297-2. — Текст : непосредственный.

В соответствии со ст. 1299 и 1301 ГК РФ при устранении ограничений, установленных техническими средствами защиты авторских прав, правообладатель вправе требовать от нарушителя возмещения убытков или выплаты компенсации.

ISBN 978-5-98563-637-6

© Kramer E., 1971

© Schocken Books Inc., 1971

© Макарова Е., вступительная статья, послесловие, 2013

© Нилова Г. Н., Пройдакова Е. Д., перевод на русский язык, 2013

© Издательство «Генезис», 2013

Оглавление

ВСТУПИТЕЛЬНАЯ СТАТЬЯ. <i>Эдит Крамер. Жизнь и искусство</i>	7
ПРЕДИСЛОВИЕ	59
ГЛАВА 1. ИСКУССТВО, АРТ-ТЕРАПИЯ И ОБЩЕСТВО	65
<i>Влияние современной психологии</i>	68
<i>Арт-терапия и художественное образование</i>	70
<i>Искусство и проблема пустоты</i>	73
Каракули	74
Стереотипный хаос	75
<i>Обездоленный избалованный ребенок</i>	79
<i>Новые защитные механизмы</i>	82
<i>Пустота и общество избытия</i>	85
ГЛАВА 2. ИСКУССТВО, АРТ-ТЕРАПИЯ И ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ СРЕДА	91
<i>Творчество и игра</i>	93
<i>Проекция и конфронтация</i>	95
<i>Конфронтация в творчестве и психотерапии</i>	98
<i>Творчество и ремесло</i>	99
<i>Функции арт-терапевта</i>	100
<i>Интерпретация действительности и деятельности</i>	103
<i>Перенос и контрперенос</i>	105
<i>Предложения по практической работе</i>	110
ГЛАВА 3. АРТ-ТЕРАПИЯ И ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА В ИСКУССТВЕ	115
<i>Неудача и успех в творчестве</i>	119
<i>Способы использования художественных материалов</i>	122
Предвестники изобразительной деятельности	123
Эмоциональная (хаотическая) разрядка	124
Компульсивные действия как защитный механизм	124
Пиктограммы	127
Оформленная экспрессия	130
ГЛАВА 4. СУБЛИМАЦИЯ	135
<i>Концепция сублимации</i>	135
<i>Замещение и сублимация</i>	139

<i>Симптом и сублимация</i>	141
<i>Процесс сублимации</i>	148
ГЛАВА 5. РОЛЬ АРТ-ТЕРАПЕВТА В СУБЛИМАЦИИ	160
<i>Продолжение «Я» ребенка как функция арт-терапевта</i>	161
<i>Одаренный ребенок и группа</i>	171
<i>Поддержка и зависимость</i>	178
<i>Прямые и обходные пути арт-терапевта</i>	181
ГЛАВА 6. ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ЗАЩИТЫ	189
<i>Художественное воспитание и механизмы защиты</i>	192
<i>Повторения и стереотипы</i>	195
<i>Примеры стереотипного рисования</i>	198
<i>Защита и блокировка развития</i>	212
<i>Стереотипные способы использования художественных материалов</i>	216
<i>Талант как средство защиты</i>	218
<i>Творчество подростков и защита</i>	226
ГЛАВА 7. АРТ-ТЕРАПИЯ И АГРЕССИЯ	228
<i>Подавленная агрессия</i>	230
<i>Агрессия и контроль</i>	232
<i>«Я-идеал» и идентификация с агрессором</i>	242
<i>Аспекты агрессии</i>	247
<i>Амбивалентность</i>	262
<i>Амбивалентность и идентификация с агрессором</i>	263
<i>Амбивалентность и форма</i>	270
<i>Амбивалентные чувства к собственной художественной продукции</i>	271
<i>Ограничения арт-терапии</i>	272
<i>Канализирование, ослабление и преобразование агрессии</i>	276
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	288
БИБЛИОГРАФИЯ	293
ПОСЛЕСЛОВИЕ. Вам нужно вдохновение, чтобы дышать?	299
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	315

Эдит Крамер

Жизнь и искусство

ВСТУПИТЕЛЬНАЯ СТАТЬЯ

Детство в среде интеллектуалов

29 августа 1916 года на Еврейской улице в центре Вены родилась Эдит Крамер. Разгар Первой мировой войны, дни Австро-Венгерской монархии и ее императора Франца Йозефа сочтены, однако и в столь горестное для истории время рождаются новые люди и сверкает огнями Венская опера, где 30 августа 1916 года дают «Тангейзера».

Родители Эдит, Жозефина (Пепа) Нойман и Рихард Крамер, происходили из добропорядочных ассимилированных еврейских семей. Дедушка Феликс Нойман владел стекольным заводом в Вене, бабушка Анна занималась домом и детьми: в семье их было четверо. В семнадцать лет Пепа объявила родителям, что выходит замуж, и, не получив их благословения, ушла из дому.

Бабушка и дедушка со стороны отца, Максимилиан и Бетти Крамер, были людьми аристократического склада, в их фамильном замке устраивались вечера поэзии, где собирались писатели, музыканты и журналисты прогрессивного направления. Максимилиан происходил из бедной еврейской семьи, он выучился на врача, женился на Бетти, которая, напротив, была из семьи весьма зажиточной, и они вырастили двух сыновей, Теодора и Рихарда. Теодор Крамер стал знаменитым австрийским поэтом, а Рихард — после всех бурных революционных начинаний — простым американским капиталистом.

Пепа познакомилась с Рихардом в молодежном движении, в этот круг ее ввела младшая сестра, в будущем известная актриса Элизабет Нойман¹.

Благовоспитанные дети из хороших еврейских семей бредили в ту пору идеями переустройства общества, семейных отношений и самого человека, они зачитывались Фрейдом и с восторгом следили за успехами большевиков. Духовным вождем молодежного движения был молодой энергичный психоаналитик Зигфрид Бернфельд². В 1919 году он организовал Баумгартен – детский дом для трехсот еврейских детей, которых осиротила война, и многие начинающие психологи, воспитатели школы Марии Монтессори³ и психоаналитики приняли участие в этом предприятии. Бернфельд мечтал отправиться в Палестину и там на основе полученного опыта создать настоящую школу еврейского воспитания.

У Рихарда, отца Эдит, была другая мечта – Советский Союз. После Первой мировой войны он занялся коммунистической агитацией и пропагандой. В 1922 году он планировал переехать с семьей в Москву, но его родители наотрез отказались изучать русский язык, и именно по этой причине отъезд отменился. Позже из-за фракционной борьбы внутри партии Рихард разочаровался в коммунизме. «Его подсознание было, очевидно, умнее его сознания, и это спасло нашу жизнь», – сказала Эдит Крамер. Хотя в свете последующих событий это ее утверждение можно считать спорным: почти все родственники со стороны отца погибли в Европе во время Катастрофы.

- 1 **Нойман-Фиртель Элизабет** (*Neumann-Viertel Elisabeth*, 1900–1994) – австрийская драматическая и киноактриса. Во время нацизма эмигрировала в США, после войны вернулась в Вену. Была второй женой Бертольда Фиртеля. Играла во многих фильмах, в том числе: «Убийца Дмитрий Карамазов» (1931), «Странная смерть Адольфа Гитлера» (1943), «Фрейд» (1962) и «Кабаре» (1972).
- 2 **Бернфельд Зигфрид** (*Bernfeld Siegfried*, 1892–1953) – австрийский психолог, психоаналитик и общественный деятель, один из пионеров так называемого нового обучения – неавторитарной системы воспитания, делающей упор на инстинкты и эмоции учеников. Пытался соединить психоанализ с марксизмом. Автор труда «Психология новорожденного» (1925). В 1936 году эмигрировал в США, где работал педагогом. Его коллега, известный психоаналитик К. Эйслер писал о нем: «Бернфельд был человеком необычайно богатым на идеи, выдающимся аналитиком, искусным в применении психоанализа в биологии и гуманитарных науках, человеком действительно одаренным».
- 3 **Монтессори Мария** (*Montessori Maria*, 1870–1952) – итальянский педагог-гуманист, ученый, философ.



Рихард Крамер, 1973



*Жозефина (Пепи) Нойман
с дочерью Эдит, 1916*



Воспитатели детского дома «Баумгартен», 1919



Эдит Крамер с тетюшкой Хелен, 1923

Когда Эдит была маленькой, ее мама Пепа разрывалась между двумя романтическими идеями (коммунизм и сионизм) и двумя мужчинами – Рихардом и Зигфридом. С середины 1930-х годов фашизм начнет наступление против «романтических идей» и их носителей, и внутренние конфликты будут решаться иначе: куда бежать – в Америку или в Палестину? На этом фоне личная драма Пепы перерастет в трагедию и приведет к самоубийству.

Крушение системы приводит к распаду семьи. В годы гражданской войны и в первые годы Советской власти также провозглашалась свобода нравов, появились такие понятия, как гражданский брак и гражданские жены, семья была объявлена буржуазным пережитком. Это явление нашло отражение как в литературе апологетов коммунизма («Цемент» Ф. Gladкова), где ребенка помещают в детдом, поскольку он мешает матери полностью отдаться построению нового справедливого

общества, так и в литературе его противников («Мы» Е. Замятина), где создан ужасающий образ механистического общества, в котором живым отношениям больше нет места. К отмене семьи призывали и футуристы былых времен – Сен-Симон, Фурье, и наш Чернышевский.

Для евреев испокон веков семья являлась оплотом, и поколение дедушек и бабушек Эдит с ужасом смотрело на происходящее. Время от времени они пытались вмешаться в отношения между молодыми супругами, но пользы это не приносило. Все, что они могли сделать, – это активно участвовать в жизни маленькой Эдит и оказывать своим детям материальную поддержку. В условиях послевоенной разрухи это было делом непростым.

Нищета прошла по детству Эдит, оставив на нем рубцы, – Эдит никогда не тратила на себя лишнее, скромно одевалась и питалась, крайне бережно относилась к материалам и до глубокой старости рисовала сточенными карандашами-лилипутами на обратной стороне использованной бумаги. Хотя с 1976 года она могла бы жить на широкую



Эдит Крамер рядом с тетюшкой Хелен во дворе стекольного завода, принадлежащего семье Нойман, 1920–1921

ногу – после смерти отца ей досталось «сладкое» наследство, нью-йоркское детище Рихарда Крамера – кондитерская «Элк Кенди, марципаны и шоколад».

При живых родителях Эдит переходила из рук в руки: от бабушек-дедушек к друзьям распавшегося семейства с обеих сторон. Ее нянчили психоаналитики, педагоги, люди искусства – кто угодно, но только не собственная мать. Атмосфера сексуальной свободы, в которой росла девочка, приводила в смятение мысли и чувства, она не могла понять, что происходит между родителями и их партнерами, кто из них прав, а кто виноват. Особенно сложными были отношения Эдит с матерью. Она притягивала и отталкивала, вызывала обожание (так обожают матерей таинственных, живущих непонятной для ребенка жизнью) и страх. Позже в своей арт-терапевтической практике Эдит уделяла особое внимание детям, выросшим в конфликте с родителями. «... Вне зависимости от того, какие отношения устанавливает арт-терапевт с пациентом, они неизбежно будут окрашены воспоминаниями о его собственных детских переживаниях»⁴.

Защиту от турбулентной жизни взрослых Эдит находила в книгах и рисовании. Натуре деятельной и в то же время созерцательной, ей хотелось разглядывать и понимать жизнь и при этом активно участвовать в ее процессе. Оба эти желания она вполне осуществила как художник и арт-терапевт. Однако своей семьи не создала и всю жизнь прожила одна.

Первый урок рисования Эдит получила в пять лет. С ней занималась Труда Хаммершлаг⁵, специалист по теории детского рисунка. Однако переезд Эдит к бабушке с дедушкой прервал этот процесс.



*Гертруда (Труда)
Хаммершлаг,
20-е годы.*

4 Настоящее издание, с. 106.

5 *Хаммершлаг Труда (Hammerschlag Trude, 1899–1930)* – немецкий психолог и педагог искусства. Ее докторская диссертация (1923) была посвящена психологии детских рисунков. (См. *Hammerschlag T. Zur Psychologie von Kinderzeichnungen. Die Zeichnung bestimmenden Faktoren.* – Wien, 1923). Преподавала на курсах воспитательниц детских садов.

В возрасте восьми лет Эдит оказалась в Берлине, в одной квартире с матерью, тетей Элизабет и Зигфридом Бернфельдом. Бернфельд получил работу в психоаналитическом институте, Элизабет играла в «Бродячем театре» Бертольда Фиртеля⁶ и в театре Макса Рейнхардта⁷. Пепа занималась пошивом верхней одежды на дому. После спокойной жизни в Вене у бабушки с дедушкой, которые водили ее в школу, всячески баловали и развлекали, жизнь в берлинской квартире казалась невыносимой. Пепа была занята клиентками и своим новым романом с известным берлинским сюрреалистом, Элизабет возвращалась домой поздно, часто не одна – и Зигфрид, взявший на себя роль отца, решил отдать Эдит в прогрессивную (тогда это слово было магическим) школу-интернат сельского типа, которая находилась в Лейтцингене. Там Эдит провела четыре года.

Кроме природы, поначалу ей там мало что нравилось. Но вскоре она привыкла к режиму занятий, хорошо училась, много читала и рисовала, с детьми общалась мало. Знакомство с казенным заведением изнутри



*Элизабет Нойман
и Зигфрид Бернфельд, 1930*

6 **Фиртель Бертольд** (Viertel Berthold, 1885–1953) – австрийский писатель, театровед и кинорежиссер. В 1923 году основал в Берлине театр современного репертуара (ставил собственные драмы, пьесы Ф. Вольфа, Г. Кайзера, Ю. О’Нила и др.). В 1934 году эмигрировал в Англию, с 1938 года жил в США, где ставил антифашистские фильмы и пьесы. В 1949 году вернулся на родину и занялся преимущественно театральной деятельностью. Б. Фиртель написал биографическую книгу «Карл Краус, характер и время» (1921), роман из театральной жизни «Милостыня» (1927) и др.

7 **Рейнхардт Макс** (Reinhardt Max, наст. имя Максимилиан Гольдман, 1873–1943) – австрийский актер и режиссер, директор Немецкого, Малого, Камерного и других берлинских и венских театров. Был очень продуктивен, в 1916–1917 годах поставил 48 спектаклей, во многих играл сам. Снял четыре немых фильма и один звуковой («Сон в летнюю ночь», Голливуд, 1935). Он также был экспериментатором, вводил в театральные постановки новые эффекты, придумал вращающуюся сцену, отказался от рампы, вынес авансцену в зрительный зал. В 1933 году эмигрировал в США.

в детском возрасте помогло ей впоследствии работать в интернатах и сиротских приютах. Она узнавала знакомые ей черты как в самой структуре заведения, так и в себе. Об этом она рассказывает на примере Мартина, десятилетнего мальчика, заикливающегося на своих отношениях с психически неуравновешенной матерью. «Мартин был одним из моих самых талантливых художников. Несмотря на то что иногда он был просто невыносим, я была им очарована и получала истинное удовольствие от работы с ним. Мне было легко его понять – я и сама когда-то была одиноким талантливым ребенком с той же фиксацией на собственной матери»⁸.

Зигфрид Бернфельд навещал Эдит в Лейтцингене, забирал домой на каникулы, выслушивал жалобы, разбирал вместе с ней поступки одноклассниц – он научил ее смотреть на события, в которых она активно участвовала, как бы со стороны, и это очень помогло ей в дальнейшем.

В 1929 году Эдит вернулась с матерью в Вену, где начала учиться в школе австрийской писательницы и педагога Евгении Шварцвальд⁹. Эта школа славилась своим образованием, и Эдит с ее любознательностью и отличной памятью за годы учения получила глубочайшие познания в литературе и философии.

После семилетнего перерыва она вернулась к занятиям с Трудой Хаммершлаг. Для девочки в переходном возрасте, пережившей много



*Эдит Крамер и Зигфрид
Бернфельд, 1932*

8 Настоящее издание, с. 108.

9 **Шварцвальд Евгения**, урожд. Нусбаум (*Schwarzwald-Nußbaum Eugenie*, 1872–1940) – писатель, педагог, филантроп. Родилась в Украине. В 1910–1930-х годах – хозяйка популярного в Вене литературного салона. Е. Шварцвальд была натурой деятельной: во время Первой мировой войны успевала организовывать и столовые для бедных, и курсы по основам композиции, где преподавал Арнольд Шёнберг. Защитив докторскую диссертацию в 1900 году, она стала первой женщиной с ученой степенью в Австро-Венгрии. Продвигала и поддерживала образование девочек. В ее колледже для девочек (1911) преподавали О. Кокошка (рисунок), А. Шёнберг (музыка), А. Лоос (архитектура). В 1938 году эмигрировала в Швейцарию.

всего, Труда была правильным учителем. Во-первых, она знала Эдит с детства, во-вторых, с юности дружила с Бернфельдом (она работала у него в его Баумгартене), а главное – любила и понимала искусство. Они ходили с Эдит по музеям и выставкам, рассматривали издания с разными репродукциями – благодаря ей Эдит узнала о существовании наскальных изображений, которые, по словам Труды, являлись универсальным языком изобразительного искусства и могли быть сравнимы лишь с рисунками детей. Труда обратила внимание Эдит на народный орнамент – в его повторяющихся узорах выражено отношение людей к миру.

Внезапная смерть Труды в 1930 году стала ударом для Эдит. И не только потому, что Труде было всего тридцать лет, а потому, что Эдит стало ясно: жизнь может оборваться в любой момент. Для подростка это большое открытие.

Грундлзее

Меж тем в 1930 году тетя Элизабет вышла замуж за Зигфрида Бернфельда. В качестве свадебного подарка она получила от родителей дом в альпийской деревне Грундлзее.

В этом двухэтажном деревянном доме у озера Эдит проводила летние каникулы, как всегда, в огромной взрослой компании.

На террасе, на пригорке, ведущем к озеру, на берегу, усыпанном мелкими камешками, – везде были люди. Безлюдной, кажется, была лишь скалистая гора напротив.

Здесь собиралась австрийская богема, известные психоаналитики, писатели, актеры, художники, журналисты, политики, музыканты – левый авангард с его сексуальной свободой и социальной утопией. Почти все они оказались после 1934 года в Праге, а после 1938-го в Америке.

Здесь же в Грундлзее в том же 1930 году проводил отпуск Зигмунд Фрейд со своей дочерью Анной. Зигфрид Бернфельд, вдохновившись соседством, подумывал, не снять ли художественный фильм на основе психоанализа Фрейда, однако дальше вдохновения дело не пошло. Лишь оказавшись в эмиграции, Бернфельд принял за биографию З.Фрейда, но его работу прервала смерть.



▲ Эдит Крамер. Озеро в Грундлзее, 1990

▼ Эдит Крамер. Отражение в воде, 1994



Корреляция сознательного и бессознательного, сублимирование сексуальной энергии в творчестве, такой комплекс, сякой комплекс – слова, некогда раздражавшие слух Эдит, постепенно начали обретать смысл. Сам Фрейд был недоступен, хотя и находился поблизости, но его труды были под рукой, на полке в кабинете Бернфельда. Эдит взялась за чтение. На все возникающие вопросы она, не сходя с места, получала исчерпывающие ответы главного специалиста.

Позже Эдит напишет: «Мое понимание детской психологии базируется главным образом на психоаналитической теории Фрейда. Я делаю акцент на *искусстве, творчестве как психотерапии*, а не на психотерапии, которая использует искусство как инструмент»¹⁰.

В Грундлзее Эдит лично познакомилась с представителями музыкального и художественного авангарда Вены. С легендарным Руди Сёркиным¹¹, который в 12 лет играл с Венским симфоническим оркестром, учился композиции у Шёнберга и концертировал по всему миру, она еще встретится после войны в Нью-Йорке на своей персональной выставке, а вот художницу Фридл Дикер¹², которую привез в дом у озера дядя Эдит, психоаналитик Отто Фенихель¹³, после войны она, увы, не увидит. Однако встреча с ней предопределяет судьбу Эдит.

10 Настоящее издание, с. 59.

11 *Сёркин Руди* (*Serkin Rudolf*, 1903–1991) – пианист, родом из русско-еврейской семьи в Богемии (г. Эгер, Австро-Венгрия, позднее Хеб, Чехия). Считается одним из лучших исполнителей Бетховена в XX веке.

12 *Дикер Фридл* (*Dicker Friedl*, 1898–1944, в замужестве Dicker-Brandeis) – венская художница и дизайнер, выпускница школы Баухауз – высшей школы строительства и художественного конструирования, давшей искусству XX века много замечательных идей и выдающихся деятелей (1921). Педагог, антифашист, в 1934 году эмигрировала в Прагу, в 1942 году депортирована в концлагерь Терезин (Терезиенштадт), преподавала искусство детям-заключенным, используя методики школы Баухауз, о чем оставила записи. Погибла в Освенциме.

13 *Фенихель Отто* (*Fenichel Otto*, 1897–1946) – известный немецко-американский психоаналитик и психолог, создатель энциклопедического руководства по психоанализу. С 1926 по 1933 год работал в Берлинском психоаналитическом институте. Занимался деятельностью психоаналитического образования в Осло (1933–1935) и Праге (1935–1938), где организовал Пражское общество психоаналитических исследований. С 1938 года Фенихель – преподаватель психоанализа в Лос-Анджелесе (США). Самая значимая работа – «Психоаналитическая теория неврозов» (1945).

Учеба у Фридл Дикер

Фридл Дикер знала Пепу Крамер со времен молодежного движения, иногда она забегала к ней, чтобы одолжить платье на выход. Эдит в то время была еще ребенком. После десятилетнего перерыва, во время которого Фридл училась в Баухаузе и работала в Германии, она вернулась в Вену, где они с партнером – архитектором и художником Францем Зингером открыли архитектурно-дизайнерское ателье. Как-то в гостях у Франца она увидела девушку, занятую рисованием с его маленьким сынишкой. Это и была дочь Пепы, Эдит. «Я любила ходить к Зингерам. Там было все, о чем я мечтала: настоящий мольберт, большая хорошая бумага, много карандашей и красок. Мне доставляло удовольствие выполнять заказы ребенка, а когда они иссякали, рисовать для себя», – рассказывала Эдит.

Фридл пригласила четырнадцатилетнюю Эдит заниматься рисованием на курсах, которые вела в то время для воспитательниц детских садов и всех желающих.

«Эта маленькая, пружинистая женщина захватила меня своей энергией. Никаких теорий! Никаких разглагольствований, никакого манерничанья! Стоило ей что-то такое заметить, она устраивала сокрушительный разнос. Как-то раз я поставила автограф на удачном, по моему мнению, рисунке, и Фридл взвилась. С тех пор я не люблю подписывать свои работы.

Фридл сказала, что понадобится еще много лет, чтобы я снова смогла рисовать так же хорошо, как в раннем детстве. Переход к взрослому искусству и правда особенно труден для тех, кто в детстве очень легко и страстно рисовал и лепил. Волей-неволей приходится соотносить то, что ты делаешь, с искусством прошлого и настоящего, изучать технику, но не перенимать слепо чужой стиль.

Она мало объясняла на словах, она показывала, как рисовать, а не что рисовать. Например: «Представьте, как растет бамбук: скачками –



*Фридл Дикер,
1928*

вверх, вверх – и наконец раскрывается”. Помню ее рисунок тюльпана. Видно, как она понимала его движение – это не академический рисунок, это суть вещи, в нем видно, что тюльпан хочет делать, куда хочет расти. Линия – сама нежность.

Глядя на то, как сплетена корзина, можно ощутить внутреннее движение формы, понять фактуру вещей, она зависит от того, как и из чего они сделаны, природой или человеческими руками.

Фридл говорила: “Представьте себе, что вещи сделаны из проволоки, так что сквозь них все видно. Это как каркас. Когда вы научитесь рисовать то, что видно, зная, что происходит внутри, вам будет гораздо проще и рисунок выйдет убедительнее. Так можно разобраться во внутреннем плане каждого растения – что там у него происходит внутри. План у вас в руках!

Кроме того, существуют фактура, тона, объемы. Все они объединены ритмом, ритм – универсален. Потом есть еще цвет, и это совершенно отдельная наука. Как цвет работает на перднем плане, каков он в глубине, как его оттуда извлечь...”

Занятия были построены по методу И. Иттена¹⁴, но с темпераментом и страстным нравом Фридл. Мы изучали работы старых и современных мастеров, например, Боттичелли или Клее, их ритм, композицию, светотени и фактуру. Живописью мы тогда не занимались.

Она давала диктанты, в которых нужно было перевести звук в графическое изображение. Например, “раз-и-дваа, раз-и-дваа” – это был определенный ритм, чтоб воспроизвести его, надо было точно ему следовать, нырять вглубь, бежать в гору... Иногда она диктовала задуманные пред-
меты – улитку, восьмерку... Поначалу



*Иоганнес Иттен,
1916*

14 **Иттен Иоганнес** (*Itten Johannes*, 1888–1967) – швейцарский художник, теоретик нового искусства и педагог. Получил всемирную известность благодаря сформированному им учебному курсу Баухауза. С 1916 по 1923 год – учитель Ф. Дикер.



Фридл Дикер. Пригласительный билет на первый литературный вечер в Баухаузе. Эльза Ласкер-Шюлер читает свои новые произведения.

Литография, 1920

было не так-то просто поспевать за голосом. В конце мы должны были “пропеть нарисованное”.

Это прекрасное и простое упражнение, ведь чувство ритма есть у всех, и для того чтобы получилось красиво, особого умения не требуется. Иногда мы рисовали двумя руками, выводя, например, форму кувшина.

Диктанты нам очень нравились, потому что никогда нельзя было угадать, что будет дальше, — у нее была невероятная фантазия: лестница вверх, лестница вниз, кто-то поднимается по лестнице, кто-то спускается. Вот скалка, а вот грубые кирпичи — очень тяжелые, из-под них растет трава. Авоська, поленья. Лиса вертит хвостом, или что-то совсем другое, например, вязанье. Она говорила: “Сделайте мне вязанье!” — и еще говорила: “Представьте путешествие нитки по ткани, как она движется стежками, туда-сюда, туда-сюда, смотрите на фактуру”.

Мы этим много занимались. Нужно было сконцентрироваться на определенном свойстве предмета — например, его ритме, фактуре, струк-

туре – и работать с ним. Чтобы не получалось все – и ничего. Чтобы научиться, не теряя ритма, делать очень мелкие движения, нужно сперва тренироваться на бумаге большого формата. Когда я стала хорошо рисовать углем, она мне это запретила. Велела рисовать карандашом, тушью или акварелью. Уголь рисует сам, у него выразительная фактура, а чтобы добиться выразительности в рисунке карандашом, надо много работать. Помню, я делала маленький рисунок тушью по Боттичелли. Она заставляла рисовать много по Боттичелли, потому что у него мощный ритм.

Я тоже даю эти упражнения, у меня люди стоят на листах бумаги и рисуют вокруг себя. Очень важно, чтоб все тело участвовало в рисовании, и в этом смысле ритм очень важен.

Мне недавно пришло в голову, что одно упражнение, которое я даю на сеансах арт-терапии, восходит к диктантам Фридл. Я прошу нескольких человек в группе рассказать о том, что они хотели бы изобразить, например, какой-то характер или событие, произведшее на них сильное впечатление. Потом дается задание нарисовать это не со своей позиции, а с позиции рассказчика. Для этого нужно очень внимательно выслушать, как этот человек рассказывает о своих переживаниях и эмоциях. Этому в художественных школах не учат.

Похоже, в ее курсах была какая-то система: ритм, фактура, диктанты. Но сама наша работа не подчинялась никакой программе: мы могли начать с натюрморта, и если для этого нам требовалось выйти на природу, мы это делали. Сама тема диктует тебе, что делать. Часто нам кто-то позировал, это не было систематизировано.

Я старалась изо всех сил, но иногда восставала. Фридл была очень темпераментной, прямо одержимой, и если чувствовала, что ученик сфальшивил или сделал то, что она называла “репортаж”, она говорила: “Я знаю, что ты видишь, я знаю, что ты можешь нарисовать глаз один в один, но я хочу увидеть глаз, а не его признаки!” “Репортажем” она называла рисование по поверхности, без должной концентрации. Это она отметала с ходу. Она говорила: “Стоп! А теперь начни с верхнего левого угла”. Советовала начинать рисовать человека с ног, а не с головы, или начинать с окружающих вещей либо объемов, с задницы, например: “Если вы собираетесь нарисовать портрет, но не знаете, где при этом у человека задница, ничего хорошего не выйдет”. Нужно полностью понимать вещь, которую рисуешь, рисовать честно, не врать – вот в чем было ее учение.

“Я знаю – ты талантлива, но что ты будешь делать с талантом – вот что важно!” Разумеется, с маленькими детьми она вела себя иначе. Такая требовательность важна взрослым или подросткам.

Она говорила, что по качеству картины можно ощутить ее размер. Плохая картина будет выглядеть маленькой, какой бы огромной она ни была в действительности, от нее будет ощущение как от почтовой марки. Хорошая картина независимо от размера выглядит большой.

Многие вещи, которые она говорила, настолько верны, что хочется повторять их снова и снова. То, чему она меня научила, стало частью меня. До сих пор, если мне кажется, что картина маловата, я знаю – что-то не то с композицией.

В те времена мастерство уже начало выветриваться и из академий, и из современного искусства – а Фридл учила тому, что составляло суть искусства во все времена его существования. Ничего нового в этом не было, новым было то, что это происходило в мире, который двигался к распаду, к уходу от традиций. А когда нет традиций, все нужно проговаривать как можно четче, чтоб было ясно, о чем идет речь.

На мой взгляд, традиционные отношения между учителем и учеником чрезвычайно важны. В старые добрые времена, если ты не становился самобытным художником, ты продолжал работать в стиле учителя и, следуя за мастером, по крайней мере держался приличного уровня.

Если же в тебе обнаруживался настоящий талант, ты мог уйти от мастера и делать свое, при этом имея прочный фундамент. Но если сильной внутренней тяги не было, ты не занимался дешевым самовыражением.

А теперь, когда имеется энное количество учителей-предметников и каждый учит своему, процесс обучения становится неличностным и по сути вредоносным.

В Баухаузе мастера стремились распознать область способностей студента и направить его в соответствующую мастерскую. Это было здорово.

Разносторонне одаренной Фридл это очень подходило: она училась ткацкому ремеслу, архитектуре и дизайну, скульптуре и промышленной графике у больших мастеров.

Иттен не был хорошим художником, но был редкостным учителем. В том-то и разница. Фридл была редкостным художником, и

все дидактические методы, которые она применяла, шли через искусство. Иттен был философом искусства, Фридл была практиком, Иттен отработывал методы, Фридл, хорошо усвоив их, вдохновенно преподавала.

Я думаю, благодаря прочной основе она смогла проявить себя во всех областях искусства – в архитектуре, скульптуре, живописи, театральных декорациях и костюмах, станковой графике, фотоколлаже, текстиле, – она делала невозможные вещи, и ее подход к визуальному миру был невероятно гибким и тонким.

Поразительно, что всему этому она умела обучать, основываясь на простых элементах. В этом смысле, не утратив то хорошее, чему ее научил Иттен, она пошла дальше него.

Я ее уважала, а иногда и боялась. По-моему, для искусства это очень хорошо. Это держит искусство в узде, а ученика – в скромности. Успех не кружит голову. Естественно, все очень сильно зависит от того, кто твой учитель – тот, кто на тебе самоутверждается или паразитирует, или тот, кто помогает тебе расти. Во мне живет ее энергия»¹⁵.

Пражские университеты

Приход Гитлера к власти в 1933 году вызвал переворот и в Австрии. В феврале 1934 года правительство разгоняет в Вене антифашистское восстание. За время боев погибло 12 тысяч человек, ранено 4 тысячи, арестовано около 10 тысяч¹⁶. Среди арестованных была и Фридл Дикер. Все это вроде бы не касается предмета арт-терапии, однако имеет прямое отношение к ее истории.

Летом 1934 года Эдит Крамер получила аттестат зрелости в школе Евгении Шварцвальд. Мир, только что пришедший в себя после Первой мировой войны, рушился на ее глазах. Еврейский вопрос, который и прежде был помехой, стал преградой для поступления в вузы, об академии художеств и мечтать было нечего. Эдит пошла учиться

15 Из бесед Е. Макаровой с Э. Крамер, записи 1988–2004 годов.

16 См. Фашистское движение в Австрии 1918–1938 годы, URL: <http://www.hrno.ru/sobyty/1919avst.html>.

лепке к известному тогда скульптору Фрицу Вотрубe, но тот после массовых июльских волнений, вызванных убийством канцлера Австрии Э. Дольфуса, уехал в Швейцарию. Что касается Фридл, то она, освободившись из тюрьмы, эмигрировала в Прагу.

В начале 1936 года Эдит приняла твердое решение ехать к Фридл. К тому времени в Прагу съехались эмигранты из Германии и Австрии, чьи политические взгляды и еврейское происхождение шли вразрез с нацистской идеологией.

В Праге у Эдит было много знакомых и даже родственников – близкая подруга матери психоаналитик Анни Райх¹⁷, двоюродный дядя Отто Фенихель и другие.

По инициативе воспитательниц детских садов было создано сообщество педагогов-психоаналитиков, в задачи которого входила помощь эмигрантам. Руководила обществом австрийский детский психоаналитик Стеф Борнштейн, знакомая Эдит по Грундлзее.

На еженедельных собраниях обсуждались трудные дети и трудные случаи и разрабатывались программы работы с ними. По словам Эдит, она регулярно посещала собрания, а Фридл – изредка.

«Фридл в Праге занималась живописью, хотя на занятиях с учениками по-прежнему практиковала композиции из цветной бумаги. Этот метод поисков цветовых комбинаций остался со мной на всю жизнь, и когда я подхожу в живописи к мертвой точке, я занимаюсь этим упражнением. В то время Фридл все дальше удалялась от художественных



*Эдит Крамер уезжает из
Вены в Прагу учиться у
Фридл, осень 1936*

17 **Райх Анни** (*Reich Annie*, 1902–1971) – австрийский врач, психоаналитик, в 1921–1933 годах – жена известного психолога и психоаналитика Вильгельма Райха. С 1930 года в Берлине – член Детского семинара О. Фенихеля. В 1933 году эмигрировала в Прагу, в 1938 году – в США. Была президентом Нью-Йоркского психоаналитического общества. Ее главная тема – сексуальность и педагогика.

экспериментов, однако педагогические методы Баухауза оставались для нее живыми и продуктивными.

Я помогала Фридл в работе с детьми эмигрантов-коммунистов, в ожидании переезда в другую страну они жили в лагерях беженцев. Конечно, им было легче, чем детям Терезина, однако и они были оторваны от почвы, разлучены с домом, друзьями и близкими»¹⁸.

Про терезинских детей, которых учила Фридл в концлагере, Эдит узнала после войны. Рисунки маленьких узников потрясали своей свободой, и Эдит часто сравнивала их с рисунками детей нью-йоркских трущоб, не в пользу последних.

«Работы, оставшиеся после терезинских детей, содержат в себе поразительную витальность, они свидетельствуют о душевном здоровье и тем отличаются от произведений потерянных, нелюбимых, неприкаянных детей в больших американских городах, с чем я столкнулась, работая арт-терапевтом в Нью-Йорке.

Видно, насколько велики были усилия взрослых в Терезине воспитать детей, дать им инструменты развития, так чтобы во время пусть и краткой жизни они смогли сохранить душевное здоровье и человеческое достоинство. Фридл была мужественным человеком. Для изобразительного искусства и педагогики убийство Фридл – невосполнимая потеря»¹⁹.

Эдна Амит, терезинская ученица Фридл, вспоминает о ней так: «Иногда у меня было ощущение от нее как от врача. Что она сама – лечение, сама по себе. И по сей день непостижима тайна ее свободы. Она шла от нее к нам как ток. При этом Фридл не навязывала своего мнения. Граница, суверенитет, здесь я – здесь ты»²⁰.

Георг Айслер, пражский ученик Фридл, впоследствии известный австрийский художник, рассказывает: «Фридл никогда не показывала свои работы, чтобы не “заразить” нас манерой. Свое искусство она держала от нас в стороне <...> Для занятий с детьми она выделила большую комнату, куда мы могли приходить в определенные часы и уходить

18 Из бесед Е. Макаровой с Э. Крамер.

19 *Kramer E.* Из речи на вручении Почетного доктора арт-терапии Норвичского университета, штат Вермонт // *The American Journal of Art Therapy.* November, 1996. V. 35. P. 40.

20 Из интервью, 1990.

когда хочется. Уроков как таковых не было. Там были краски, большие листы бумаги по стенам и большие кисти <...> Только после войны я увидел ее работы. И был потрясен этим открытием – вот, оказывается, какого уровня художник учил тогда меня, десятилетнего мальчика! А я запомнил: большие листы, свободу делать все, что хочешь, и тепло, которое она излучала. Я бы сказал, материнское тепло...»²¹.

Материнская забота и врачевание – наверное, эти качества и несет в себе арт-терапия; с этой точки зрения Фридл была арт-терапевтом без титула – его получила Эдит Крамер и тоже за работу с детьми.

«Дети ближе моему сердцу. Сама я человек активный, и мощная энергия, которая исходит от детей, мне по духу. Кроме того, в работах детей нет фальши»²².

В Праге Эдит училась у Фридл художественному мастерству, они часто рисовали вместе пейзажи и натюрморты, к счастью, некоторые картины сохранились, и по ним видно, в каком направлении развивалась Эдит. Например, они обе рисовали практически с одной точки вид на железнодорожную колею, Фридл – маслом, Эдит – гуашью. В картине Фридл все обострено, и цвет, и форма, у Эдит – тихо-спокойно. В картину Фридл, кажется, вот-вот ворвется поезд, у Эдит поезда не предвидится. Эдит по этому поводу как-то сказала: «У Фридл было все и еще что-то, какое-то чуть-чуть. И у меня есть все, но нет этого чуть-чуть». В ее тоне не было и ноты огорчения.

В январе 1937 года из Вены пришла страшная весть – Пепа кончила жизнь самоубийством. Анна Райх, которая как подруга и терапевт на протяжении долгих лет помогала Пепе Крамер справляться с депрессиями, взяла на себя заботу об Эдит. Курс психоанализа дал возможность разобраться в прошлом. Эдит никогда не могла понять поступков своей матери, и этот последний поступок замкнул круг. Отторжение ушло, а невысказанная любовь осталась. Анна Райх знала и понимала обе стороны. Ей удалось обнажить конфликт и связанные с ним комплексы деструктивного восприятия сексуальности, освободить Эдит от давящего чувства вины.

21 Из интервью, 1994.

22 McMahan J. An interview with Edith Kramer // The American Journal of Art Therapy. May, 1989. V. 27. P. 104–114.

«Я достигла самопознания, необходимого для устранения одних и тех же ошибок, возникающих из-за уязвимости собственной психики»²³.

Нью-Йорк, 1938–1948

Элизабет Нойман, которая в 1938 году оказалась в Америке, удалось вызволить из Австрии сначала Эдит с отцом, а позже сестру Хелен с мужем и своих родителей, таким образом, она спасла свою семью от неминуемой гибели. Другие родственники погибли в концлагерях.

В Америке Элизабет Нойман снова встретилась с режиссером театра и кино Бертольд Фиртелем. В то время она была разведена, а он – женат на знаменитой актрисе Салке Фиртель²⁴, у них было трое детей. Салка писала сценарии для голливудских фильмов, в которых играла Грета Гарбо, а когда Бертольд ушел к Элизабет, посылала ему деньги, вырученные за сценарии. Несмотря на все происходящее в Германии и Австрии, в 1938 году, до захвата Гитлером части Чехословакии, мало кто верил, что скоро разразится еще одна война, которая не только сметет с лица земли миллионы людей, но и подточит самые основы европейской культуры.

Успевшие на последний пароход выжили физически, однако мало кому удалось начать новую жизнь в чужой культуре. Еврейская интеллектуальная эмиграция обогатила Америку, но и оторванная от своих корней, она по духу осталась европейской, причем европейской в старом

23 *Kramer E.* Из речи на вручении звания Почетного доктора арт-терапии Норвичского университета, штат Вермонт // *The American Journal of Art Therapy*. November, 1996. V. 35. P. 40.

24 *Салка Фиртель* (*Viertel Salka*, урожд. Salomea Steuermann, 1889–1978) – австро-американская актриса и автор сценариев (для фильмов с Г. Гарбо, включая фильм «Анна Каренина», 1935). Родилась в Западной Украине. Играла во множестве спектаклей и фильмов лучших режиссеров Германии и США. В 1928 году с мужем Б. Фиртелем переехала в США. Чарли Чаплин в книге «Моя биография» писал: «Нас окружали добрые друзья: <...> Салка Фиртель, Клиффорд Одетс с женой, Эйслеры, Фейхтвангеры и многие другие. Салка Фиртель, польская актриса, устраивала у себя в Санта-Монике интересные ужины, на которые приглашала людей искусства и литературы. У нее бывали Томас Манн, Бертольд Брехт, Арнольд Шенберг, Ганс Эйслер, Лион Фейхтвангер, Стефан Спендер, Сирил Коннолли и множество других».

смысле слова. Так, устная речь старых русских эмигрантов своими оборотами напоминает скорее литературу XIX века, нежели современный разговор.

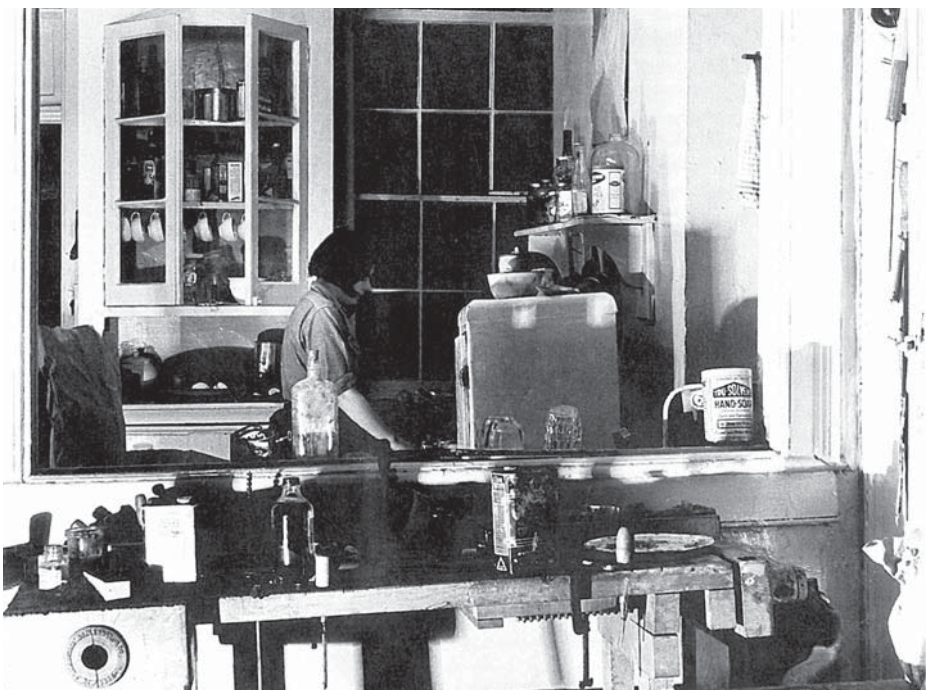
Однако перенесемся в Англию 1938 года, в порт Южного Хэмптона, откуда последние корабли с еврейскими беженцами отплывали в Нью-Йорк. «Мы с нетерпением ждали прибытия в страну “свободы”, но при этом нас не оставлял страх новой жизни, — рассказывала по прошествии долгого времени Хелен Нойман-Вольф, тетя Эдит. — В нас не было ничего американского, ни снаружи, ни внутри. Английским мы владели сносно, однако на корабле нас практически никто не понимал, когда мы обращались с каким-то вопросом, нам отвечали на идише. То, что мы, евреи, не говорим на идише, было абсурдом для большинства американских евреев, они ненавидели нас как “гоев”. По прибытии все вышли на палубу — увидеть своими глазами статую Свободы и знаменитый силуэт Нью-Йорка. Я тоже стояла и смотрела, но ничего не видела. Все мои мысли были об Элизабет и Эдит, встречи с которыми я так ждала, а все эмоции были безотрывным прощанием с прежней жизнью, старой Европой. Из-за темноты было невозможно разглядеть лица встречающих. Я кричала: “Элизабет!” — и все кричали имена своих близких, но они смешивались в воздухе в один протяжный гул. Я знала — в момент, когда я ступлю на эту землю, всему самому красивому и счастливому в моей жизни наступит конец»²⁵.

В 1940 году до Нью-Йорка добрались дедушка Феликс и бабушка Анна, которых Эдит великолепно изобразила в двойном портрете.

В Нью-Йорке к тому времени собралось множество еврейских эмигрантов из Германии и Австрии. Найти работу, да еще по специальности, было нелегко. До встречи с Фиртелем Элизабет подрабатывала у стоматолога за шесть долларов в неделю, потом в салоне красоты за пятнадцать.

Эдит повезло. Ее сразу приняли на работу в прогрессивную начальную школу The Little Red School.

25 Из неопубл. рукописи/ Нью-Йорк, 1955. — Цит. по: *Zwiauer Ch. Kramer Edith, Malerin und Kunsttherapeutin zwischen den Welten. Wien: Picus Verlag, 1997. S. 64–66.*



▲ Эдит Крамер в нью-йоркской квартире

▼ Эдит Крамер



«Меня взяли учителем труда с проживанием. Ни ставки такой, ни денег, чтобы ее оплачивать, в школе не было. Но должен же кто-то прививать детям трудовые навыки! Скульптор может это делать лучше рядового плотника. И они подумали, что могут найти такого среди беженцев, приехавших в 1938 году, – предоставить ему жилье в доме, бесплатную пищу и гроши на карманные расходы. Таким человеком оказалась я. Мне выделили небольшую свободную комнату, в ней я жила, занималась столярными работами, лепкой из глины и живописью. В основном это все-таки был ремесленный труд – столярка, резьба по дереву; кроме книжных полок, скамеечек для ног и игрушек, мы делали марионетки и маски. Я занималась скульптурой прежде, знала, как обращаться с инструментами, а тому, чего не знала, научилась в процессе, английскому в том числе. Английский я немного знала еще до отъезда и освоила его быстро»²⁶.

После трех лет работы Эдит сняла себе квартиру в еврейском квартале на улице Деланси, в восточном районе Нью-Йорка. В ней она прожила полвека, с 25 до 75 лет. В 1980-е годы этот район заселили выходцы из стран Востока и негры, жить в нем стало небезопасно, и Эдит переехала в свою мастерскую на улице Вандам неподалеку от Гудзонского залива. В этом огромном помещении у окна стоял небольшой столик, за которым Эдит пила чай и читала книги. Скульптуры и картины, те, что были в работе, стояли на видных местах – остальные находились на полках или были убраны в специально отведенное для этого место. Огромная мастерская – и маленькая Эдит, главный режиссер и актер своей жизни.

Одиночество, разрушительное для многих, для Эдит было питательным. Она не жила анахоретом, по роду своей деятельности она посвящала много времени общению с людьми, но ей нужна была своя тишина, место, где ее ничто не отвлекает.

Эдит за столом с чашкой чая и куском хлеба. В руках – книга. Где бы она ни была: в Нью-Йорке, Мюнхене, Стокгольме, Вене или Париже – ее утро начиналось рано, с работы на пленэре, и завершалось чтением. Никакие визитеры не могли изменить устоявшегося порядка.

26 McMahān J. An interview with Edith Kramer... P. 106.

Форма и правда

В 1943 году в Публичной библиотеке Нью-Йорка состоялась первая персональная выставка Эдит Крамер. По этому случаю в журнале австрийских иммигрантов «Свобода Австрии» появилась хвалебная статья, где говорилось:

«В главной теме и мелодии ее пейзажей – трагическое и вместе с тем радостное настроение города – ощущается невероятный талант и темперамент молодой художницы. Цвета и формы выходят из глубины и создают живописную поверхность. При этом картины остаются реалистичными, что производит сильное впечатление»²⁷.

На открытии выставки играл знаменитый пианист Руди Сёркин.

Годом позже – новая выставка, на сей раз организованная Бертольдом Фиртелем, который выступал на открытии:

«Эдит Крамер, молодая женщина, иммигрант из Вены. В ее картинах и рисунках лучше, чем в любой биографии, передано ее происхождение – человек и художник из Вены и Праги. Есть тут много милых, близких сердцу работ, созданных молодой рукой, любящей старинные ландшафты; также и в портретах того периода чувствуется что-то интимное, пережитое, родное. В то же время они свидетельствуют о смелости, серьезности, понимании правды жизни и искусства, а также о процессе становления и устойчивом прогрессе. Ее Вена и Прага не далеки от Парижа Сезанна. При всей беззаботности молодости в ней живет мысль о ее месте в современном искусстве.

Еще до того как в нью-йоркских холстах ей удалось дать формам свободу, она вступила в строй работников этого города. Она оживила внешний вид современного Нью-Йоркского театра “Сеттльмент хойзер”, сейчас она работает на заводе и может только два дня в неделю рисовать и писать.

Ее руки, глаза, сердце и голова в непрерывном творческом процессе – будь то работа станочницы на заводе оборонной отрасли, или столы,

27 Hoffmann E. Ein Besuch bei Edith Kramer // Freiheit für Österreich – Anti-Nazi Monthly. Austrian Democratic Review. Vol. 1. № 12. 1943. (NY). – Цит. по: *Zwiazauer Ch.* Kramer Edith. Malerin und Kunsttherapeutin... S. 66.

стулья и рамы, которые она мастерит, или малая деревянная скульптура, куклы, коллажи: где бы она ни находилась, ее руки создают фигуры и формы. Форма – вот ее ответ на все вопросы жизни»²⁸.

Бертольд Фиртель упомянул о заводе. В то время американцы вместе с англичанами готовились к открытию второго фронта в Европе, военное производство требовало рабочей силы, и Эдит пошла на завод.

«Я была простой рабочей и единственной женщиной на этом предприятии, в конце пришла еще одна – негритянка. Небольшой завод на Гранд-стрит специализировался на гравировке, изготовлении пресс-форм и других инструментов. Принимали туда и специалистов высокого уровня, и простых рабочих, которые проходили специальную подготовку.

Мастерская была прекрасно оборудована, в ней имелись все необходимые инструменты: токарные, сверлильные, шлифовальные и фрезерные станки, оборудование для разметочных работ и пр. Мощность от электродвигателей передавалась через приводные ремни. Лишь некоторая часть гравировальных работ производилась вручную. Инструментальщиками были люди в основном пожилые, они вернулись на рабочие места, чтобы помочь фронту. Начальник цеха, человек старой закалки, впадал в ступор, когда нужно было проявить в деле определенную изобретательность или просто знание ремесла и умение хорошо работать руками, которое умерло с возникновением продвинутой техники.

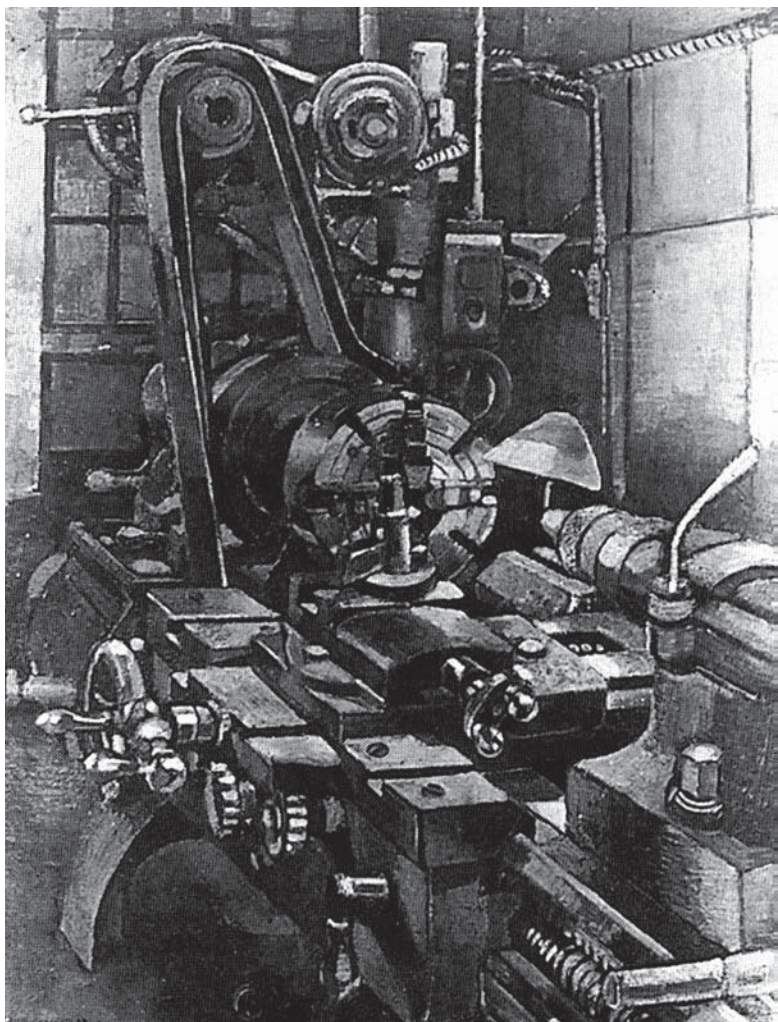
Я получила разрешение после окончания своей смены делать в мастерской наброски. Таким образом, научившись работать на разных станках, я еще успела нарисовать множество рисунков пером и тушью, в основном изображающих сам процесс работы. Сегодня это собрание из 50 рисунков, помимо художественного достоинства, имеет и документальную ценность – в нем запечатлен образ небольшого специализированного завода 40-х годов»²⁹.

Уже само это описание много говорит о характере автора. Эдит принимает реальность как таковая, самой себе она в этом рассказе почти не уделяет места. К рисункам завода относится главным образом как к исторической документации. Свою художественную задачу видит

.....

28 Viertel B. Die Malerin Edith Kramer, 1985. S. 69.

29 McMahan J. An interview with Edith Kramer... P. 106.



Эдит Крамер. Станок на военном заводе, 1943

в честном отражении, а не в стилизованной интерпретации. При этом она не копирует, а анализирует реальность методом искусства, она придает ей форму.

«Форма – вот ее ответ на все вопросы жизни», – сказал Фиртель об Эдит, и эти слова равно относятся как к ее искусству, так и к ее педагогике. Пользуясь психоанализом, психологическим чутьем и знанием

искусства, Эдит Крамер помогала детям находить форму в бесформенном материале, таким образом, они «лепили» и «перелепливали» себя. «Формообразование – это высокодифференцированная эго-функция, она предъявляет высокие требования к физической, психической и душевной энергии ребенка»³⁰.

«Я думаю, детям с серьезной травмой показана глина. Это особый материал, он способен быстро залечивать раны. Вы можете что-нибудь сломать и тотчас слепить вместе. Весь процесс интеграции может быть пережит таким образом – можно что-то сделать, отказаться от этого и сделать иначе, и это может длиться долго, до тех пор, пока вещь не будет завершена. Неудачи не создают вороха рваной бумаги, и в этом большое преимущество глины»³¹.

Во время занятий Эдит Крамер наглядно показывает, как рождаются вещи, хотя по инструкции этого делать не положено.

«Существует представление, что вы не должны прикасаться к работам, что вы не должны делать это, вы не должны делать то, что вы должны самоустраниться, не навязывать свою личность и все такое. Но в первую очередь, если вы не проявите себя как человек, как личность, вам никто не станет доверять. И потом, много ли людей видело, как нечто принимает форму в руках другого человека? Это особенно актуально сегодня, когда все покупное. И чтобы дать возможность людям полюбоваться на такое чудо, вы действительно берете что-то и делаете из него что-то, и в мире появляется новая вещь, и это нужно очень часто показывать. Потом вы можете ее смять или отдать кому-нибудь. Не надо делать из этого драгоценность, важно просто начать процесс»³².

В Европу и обратно

1948 и 1949 годы Эдит провела в Англии и Франции. Этому событию предшествовал отъезд Элизабет и Бертольда – он был отозван в Австрию новыми властями. Уже немолодые молодожены поселились в Грундлзее,

.....

30 *Kramer E. Childhood and Art Therapy*, 1958. P. 99.

31 *McMahan J. An interview with Edith Kramer...* P. 112–113.

32 *Ibid.* P. 112.

в том самом «свадебном подарке», который Элизабет получила от родителей в незапамятные времена.

Прошло ровно десять лет с того момента, как Эдит покинула Европу. Время, объективно не столь уж долгое для одной жизни, история обратила в лавину, и мы по сей день собираем осколки...

В Лондоне Эдит разыскала Франца Зингера. От него она узнала, что произошло с Фридл и со всеми ее знакомыми и друзьями евреями, которые остались на оккупированных территориях. Понятно, что она могла слышать об этом и в Нью-Йорке, однако, как объясняла Эдит, там это воспринималась как-то отдаленно, срабатывал защитный механизм: нормальное сознание этого не допускало. Проще вообразить себе природную катастрофу, чем механический акт уничтожения миллионов людей, это не укладывается в голове.

В Лондоне, сидя рядом с Францем, который был для нее и реальностью, и образом прошлого, она думала о Фридл, которая учила ее правильно дышать во время рисования. Наверняка тому же учила она и своих терезинских учеников. Но все они погибли от удушья. Поэтому путешествие в Вену и Прагу представлялось Эдит как путешествие на тот свет. Она была слишком молода и слишком чувствительна, чтобы себе это позволить. Эдит уехала во Францию.

Странствия по Франции привели Эдит в пещеры Ласко, где находятся самые ранние известные человеку произведения искусства, те самые наскальные изображения, репродукции которых она в детстве рассматривала с Трудой Хаммершлаг. Встречи с картинами, которые Фридл выбирала для анализа на своих занятиях, были для нее как встречи с общими друзьями. Это вызывало радостное и вместе с тем щемящее чувство. В Англии она пережила роман, приятный своей кратковременностью, в пути подружилась с интересными людьми и вернулась в Нью-Йорк в полном убеждении, что это ее город. Здесь она может свободно развивать свой талант, здесь не нужно любой ценой приспосабливаться к новомодным течениям в искусстве.

«Я очень люблю Францию, но я чувствовала, что там все уже нарисовано, все расписано на века, и была целая Америка, которая не была нарисована. Настоящая американская живопись только начиналась, но была остановлена подъемом абстрактного экспрессионизма, этим всматриванием в глубь своей души; вскоре это стало международным стилем,



Эдит Крамер в Лондоне, 1949

в котором не было места для восприятия и понимания нового ландшафта – постиндустриального. Тут я поняла, что здесь есть что делать, что еще не было сделано и на что можно смотреть свежим взглядом»³³.

Жизнь людей в большом городе с его окраинами, с характерным для них сочетанием дикой природы и урбанизма стала главной темой творчества Эдит Крамер.

33 McMahan J. An interview with Edith Kramer... P. 108.

Дети городских трущоб

В 1950 году Эдит начала работать в школе-интернате Уилтвик, где содержались неблагополучные дети городских трущоб в возрасте от 8 до 13 лет.

Директором Уилтвика был Эрнст Папанек³⁴, который, как и Фридл, эмигрировал в Прагу в 1934 году. Затем он оказался во Франции, где работал с еврейскими детьми-беженцами, нелегально переправленными из Германии. Руководили этой небезопасной акцией русские евреи, создавшие общество по спасению еврейских детей *Santé et de l'Éducation* (OSE).

Папанек искал новые методы и людей для работы с безнадзорными подростками. Художница, воспитанница всеми уважаемого Бернфельда, фрейдистка, имеющая к тому же личный опыт в области психоанализа, оказалась подходящей кандидатурой. «Ну и как же называть то, что вы делаете?» – спросил Эдит Папанек. Она ответила: «Преподавание искусства». «Хорошо, – сказал он, – но у нас тут лечебное учреждение, все, что мы делаем, должно быть терапией – давайте назовем это арт-терапией».

Исследования в области поведения беспризорных детей и правонарушителей, начатые З. Бернфельдом и А. Айхорном³⁵ после Первой мировой войны, продолжались после Второй мировой войны. Европа, как это ни горько, стала полигоном для подобных исследований. Педагоги и терапевты, пережившие войну, работали с сиротами в рекреационных центрах, школах и т.д., сразу после войны это была скорее подвижническая деятельность, нежели научная. Однако собранный

34 *Папанек Эрнст* (*Papanek Ernst*, 1900–1973) – австрийский педагог-реформатор, психоаналитик и психолог. Был близок к школе А. Адлера. В США возглавлял организацию Американская молодежь на службе миру (*American Youth for World Service*, 1945–1951), затем – Бруклинскую школу для девочек, 1948–1949, и, наконец, Уилтвикскую школу для мальчиков (*Wiltwyck School for Boys*, N.Y., 1949–1958). Создал вместе с Гарольдом Моусаксом программу групповой терапии в тюрьме Кук Каунти в Чикаго.

35 *Айхорн Август* (*Aichhorn August*, 1878–1949) – австрийский педагог и психоаналитик, известен главным образом как организатор воспитательных центров психоаналитической ориентации для несовершеннолетних правонарушителей. См. *Айхорн А. Трудный подросток*. М.: Апрель Пресс; ЭКСМО, 2001.

материал давал серьезный повод для научных разработок глобального масштаба. В конце сороковых годов весь цвет венской психоаналитической школы, оказавшийся в Америке, работал в этой сфере, где были свои, специфические сложности.

«Я действительно не представляла тогда, как лечить искусством. Я знала, что буду работать с очень сложными детьми, трудными, своенравными, возможно, преступниками <...> Я размышляла, как отбирать детей в группу, но потом я поняла, что это полная глупость – нужно было просто открыть класс и смотреть, кто приходит. Те, кто хотел прийти, пришли, и это было большинство детей.

Дети с тяжелейшими нарушениями в психике вечно чем-то озабочены, и вы можете стимулировать их деятельность, если начинаете там, где каждый из них сейчас находится, – это означает, что с каждым надо начинать в своей точке. Они могут научиться сосуществовать в одной комнате и делить между собой внимание арт-терапевта, если поставить себя правильно. По большей части они действительно заинтересовываются “процессом производства”, ради него они даже готовы прекратить драки и крики и как-то сосредоточиться на том, что они делают. Если они зовут меня хором, я говорю: “Хорошо, я подойду к Джимми, потом к Джону, потом к Сэмми”. И они прекращают кричать, потому что знают, что есть четко установленная очередь. Так вырабатываются разные методы, которые помогают справляться с нетерпением и боязнью быть обойденным вниманием.

Если вы думающий, живой и чувствительный человек, вы, конечно, не можете заниматься чем-то на протяжении многих лет просто так. Меня всегда интересовали психические процессы, которые задействованы в создании произведения. Когда у меня появился такой материал, я стала разрабатывать некоторые теории, в особенности касающиеся сублимации. Среди моих пациентов были дети, которые находились в школе полтора или даже два–три года. С некоторыми из них я поддерживала отношения и после их выписки. Таким образом мне удалось наблюдать изменения, понять, что именно произошло и какую роль играет искусство в их развитии. Все это было очень интересно.

Через 5 лет такой работы у меня был материал. У меня было много произведений, которые я сохранила, к тому же каждую ночь я вела дневник. И еще раз в неделю присутствовала на общем совете, где об-



Эдит Крамер в школе-интернате Уилтвик, 1952

суждались лечебные моменты. Я познакомилась со всеми консультантами, всеми психотерапевтами и социальными работниками в сфере психиатрии. Это было интересное сообщество. Я работала там два с половиной дня в неделю и проводила две ночи. Таким образом, после пяти лет я поняла, что это целая книга. Я сказала об этом на совете, показала несколько фотографий, объяснила, *что* там, на мой взгляд, происходит. Все решили, что это очень интересно и я должна написать книгу. Они дали мне немного денег, чтобы начать»³⁶. Так родилась книга «Арт-терапия в детском сообществе» (Art Therapy in a Children's Community, 1958).

36 McMahán J. An interview with Edith Kramer... P. 109.

Арт-терапия в детском сообществе

В книге «Арт-терапия в детском сообществе» Эдит Крамер впервые представляет общественности свой метод и себя как арт-терапевта.

Она писала: «*Почему арт-терапия?* Арт-терапия основана на понимании того, что искусство целительно в самом широком смысле этого слова. В основе арт-терапии – творческий акт, который обогащает внутренний мир художника. Диагностическая оценка картины имеет второстепенное значение.

Глубоко травмированный ребенок пребывает в изоляции, пустоте и страхе. Он научился нападать и спасаться бегством, однако он мало знает о себе и других. Искусство помогает дезориентированному, забитому ребенку обнаружить себя и мир вокруг себя – оно становится его новым языком, еще не обремененным воспоминаниями о травме и не заглушенным привычкой к насилию; областью символического проживания жизни, в которой конфликт может быть пережит и углублен. В этом процессе внутренняя жизнь художника становится более структурированной, дифференцированной и более зрелой. Арт-терапия не может отменить прошлые травмы или излечить глубокие эмоциональные нарушения. Она может мобилизовать и развить внутренние ресурсы, уменьшить ужас одиночества и таким образом открыть путь к эмоциональному росту и реабилитации»³⁷.

В 1957 году Эдит Крамер ушла из Уилтвика. По ее словам, ей уже нечему было там учиться и она стала повторяться. Ей нужен был годичный перерыв, чтобы заняться собой, то есть своим искусством.

Перед Эдит никогда не стояла дилемма, мучившая всю жизнь Фридл: кто же она – художник или педагог?

«Искусство – моя судьба, а арт-терапия – профессия. Это две различные сферы. Общим для трех – психотерапии, арт-терапии и искусства – является поиск истины. Но тут есть градации. Элинор Ульман»³⁸

37 Краткое объяснение к выставке «Искусство и травмированный ребенок» в школе Уилтвик, 1958. – Цит. по: *Zwauer Ch.* Edith Kramer, Malerin und Kunsttherapeutin... S. 71.

38 *Ульман Элинор (Ulman Elinor, 1910–1991)* – известный американский арт-терапевт, издатель журналов «The Bulletin of Art Therapy», «American Journal of Art Therapy», вместе с Э. Крамер создала программу по арт-терапии для американских университетов.

выразила это так: “Скажите пациенту правду, только правду, но не всю правду”. Пациент имеет право на защиту, на убежище. Художник не имеет такого права, он должен встать к правде лицом. Мы постоянно задаемся вопросом: приношу ли я что-то стоящее в мир? Не оскверняю ли я его своей посредственной или просто отвратительной продукцией? Не лучше было бы найти себе более достойное применение?

И тем не менее, как художники, мы имеем право снова и снова производить неудачное, даже позорное, только так мы можем надеяться сделать что-то стоящее. Если играть слишком безопасно, наша работа останется проходной. Творчество приносит художнику и огромное удовлетворение, и жуткое разочарование, и это отличает его от арт-терапии»³⁹.

Экскурс в историю арт-терапии

Границы арт-терапии очертить сложно. Больше говорится о том, чему она служит, и меньше о том, что она есть по сути дела. Причина кроется в том, что как в искусстве, так и в арт-терапии личность занимает главенствующую позицию. Точно так же, как никакой художественный вуз не может сделать художника из нехудожника, никакие программы не создадут арт-терапевта. Они помогут ему, если в нем изначально есть этот дар.

Оглядываясь назад, мы можем отнести к арт-терапевтам учителей изобразительного искусства, которые и слыхом не слыхивали этого термина.

«После того как в 1950 году я начала работать арт-терапевтом, я построила программу на методах Фридл и далее их развивала», – утверждает Эдит.

Но ведь Фридл занималась с детьми по системе Иттена, которая никакой терапии не предполагала. И хотя сама Фридл прошла через психоанализ с Анни Райх, ее подход к педагогике был скорее интуитивным. Она не была фрейдисткой, не оценивала работы детей с точки зрения сублимации, ее инструментарием были искусство и чуткая душа.

39 Wilson L. Edith Kramer, Honored at AATA Conference // The American Journal of Art Therapy. 1997. V. 35. P. 103.

Подход Эдит был куда более аналитичным. Однако обе они шли от искусства.

«Арт-терапевт должен что-то понимать во врачебной науке, однако его медицина — это искусство. Когда ты знаешь, что можешь сделать что-то особенное с помощью искусства, тогда есть смысл стать арт-терапевтом. В противном случае можно стать психотерапевтом. И я думаю, что если вы поглощены самой материей искусства и бесконечно заинтересованы, озадачены и очарованы тем, что происходит в то время, когда люди вступают с ним во взаимодействие, вы можете стать арт-терапевтом. Это то особое, что есть у вас и чем не владеют другие»⁴⁰.

Посмотрим внимательнее, у кого и чему, непосредственно и опосредованно, училась Эдит Крамер.

В детстве она однажды побывала на занятиях у Франца Чижека⁴¹, знаменитого австрийского преподавателя изобразительного искусства. По словам Эдит Крамер, Чижек, увидев ее работу, взмахнул руками и сказал, что такому таланту у него учиться нечему. Уроки Чижека посещала и Фридл, но после первого полугодия переметнулась к Иттену.

В программе Франца Чижека первым пунктом значилось «расположение к ребенку».

«Мой метод свободен от всякого давления, у меня нет заготовленного плана работы, мы с детьми идем от простого к сложному, ученики могут делать все, что пожелают, все, что находится в сфере их внутренних устремлений»⁴². В своем отрицании всяческих ограничений и рамок Чижек был схож с дадаистами. Те считали, что в основе любого твор-



*Франц Чижек
с учениками*

40 McMahan J. An interview with Edith Kramer... P. 107.

41 **Чижек Франц** (Cizek Franz, 1865–1946) – австрийский художник, более известен как преподаватель и реформатор преподавания искусства. Основал движение за детское искусство в Вене, где в 1897 году открыл классы искусства для юношества.

42 Цит. по: *Zwiauer Ch.* Edith Kramer, Malerin und Kunsttherapeutin... S. 43.

ческого акта лежит случай. Случайное, неожиданное для самого автора произведение и есть настоящее чудо творчества. Чижек отдавал предпочтение абстрактному искусству, спонтанности, прямому выражению эмоций. Воображение рисует образ дикого сада, где деревья благодаря послушной природе щедро плодоносят, не размышляя ни о виде, ни о форме своих плодов. Однако чтобы сад плодоносил, ему нужен уход. Но какой? Аккуратный, вдумчивый или агрессивный?

К сожалению, агрессивный, дающий быстрые результаты, взял верх и в садоводстве, и в воспитании. Мы не углубляемся, не видим происходящего ни глазами дерева, ни глазами ребенка. Массовое мышление характеризует плохие времена в истории, индивидуальное – времена человеческие.

Чижек появился в хорошую пору, когда индивидуальное, пусть на короткое время, взяло верх над массовым. Этому способствовал переворот в науке о человеческой психике и поведении, произведенный Фрейдом. В 1905 году была опубликована его книга «Три очерка по теории сексуальности», и многие аналитики стали наблюдать за своими детьми и находить подтверждение всем отмеченным Фрейдом особенностям детского развития: детской сексуальности, эдипова и кастрационного комплексов. В 1920–1930-е годы педагогический факультет Венского психоаналитического института готовил воспитательниц детских садов и учителей в соответствии с представлениями Фрейда об особенностях развития детей. Ребенок, который прежде занимал только хороших родителей, учителей и воспитателей, стал предметом общественного интереса и пристальных исследований. В детстве стали видеть корни всего.

Чижек не был психоаналитиком, он был практикующим учителем рисования. Как практик, он требовал от детей спонтанности: «Покажите мне сегодня вашу душу!» – и в ответ на призыв учителя старшеклассники воспроизводили такие картины неосознанных чувств, что их тотчас записывали на консультацию к психоаналитику. Как преподаватель искусства, он обращал внимание на ритм и цветоформы, передающие душевное состояние ребенка.

Педагогика Чижека обладала лечебным свойством. С одной стороны, он предоставил ученикам возможность открытого самовыражения, а с другой – помогал анализировать ими же созданные спонтанные формы и через это понимать и принимать себя.

Фридл посещала его школу в течение полутора лет, до тех пор, пока в 1916 году в Вене не появился Иоганнес Иттен.

Бритоголовый мистик, поклонник зороастризма⁴³ прибыл в Вену в разгар Первой мировой войны. Ему двадцать восемь лет, он закончил Женевскую академию искусств и курсы обучения у знаменитого немецкого художника, адепта авангардизма Адольфа Хельцеля в Штутгарте. Иттен-теоретик искал логическое обоснование иррациональности. Этими поисками занимался не он один, а все революционное по духу искусство. Сальвадор Дали выворачивал на холсты сюрреальное пространство сознания; Брак и Пикассо разбирали мир на кубики, расколачивали их вдребезги, ссыпали осколки на полотна, тщательно перемешивали – и возвращались к исходному образу; Кандинский прослеживал и отмечал на листе траектории движения простейших предметов; Франц Марк с помощью призмы расслаивал мир на цветные многогранники; Пауль Клее «переносил» наскальные изображения – архетипы детства и древности – в небесные выси акварели; а Оскар Шлеммер, штутгартский одноклассник Иттена, превращал все живое в болванки и заставлял их крутиться вокруг собственной оси до тех пор, пока они не срывались с листа в пропасть трехмерности.

Новорожденным течениям тут же присваивались имена – «кубизм», «футуризм», «лучизм», «супрематизм», «сюрреализм» и пр., – и пока юные представители новых направлений отстаивали свое первородство, «родители» продолжали плодить новые «-измы».

Как во всем этом разобраться? Хельцель предложил начать с простейших элементов. Систематизировать цвет и свет. Вникнуть в суть трехмерной конструкции. Вооружившись циркулем и треугольником, войти в пространство картины старых мастеров. И конечно же, упражнять психомоторику, дабы добиться синхронности – мысль не должна опережать руку, и рука не должна опережать мысль. Одновременность, «автоматизм» вырабатывался в рисовании с закрытыми глазами и без отрыва карандаша от бумаги. У Хельцеля Иттен научился методам «оживления» материала (коллажи из рваной бумаги, комбинации коллажа с рисунком и живописью).

43 Зороастризм – древнеперсидская религия, согласно которой мир – это арена борьбы сил Добра и Зла.

Прошел год. Иттен изрядно поднаторел в технике. Но где же Система? Ответ пришел к нему от Ахура Мазды⁴⁴: борьба – основа всего.

Всею есть оппозиция. Точке – линия, плоскости – шар, свету – тень, добру – зло... При этом движение создает из точки линию, вращение плоскости – шар, свет рождает тень, а добро в таком случае является источником зла...

Фридл Дикер стала ученицей Иттена в 1916 году, вместе с ним в 1919 году переехала в Веймар, где была основана школа Баухауз, ее становление как художника и педагога совпало со становлением новой художественно-педагогической системы XX века. Огромный вклад внесли в нее Пауль Клее и Василий Кандинский.

Можно ли найти в системе, предназначенной для обучения художников, терапевтический элемент?

Настоящее искусство полностью поглощает его создателя. Оно обращено к самым глубинам его личности, откуда и черпает материал. Художники – по сути своей невротики, в этом смысле можно предположить, что искусство является для них терапией. Но художник – это скорее образ жизни, не поддающийся анализу, а вот педагогическая система вполне ему поддается. И можно попробовать определить терапевтические аспекты школы Баухауз. Прежде всего – гуманистическая направленность. Школа Баухауз строила новые, практические отношения художника с миром, который должен поставлять в мир удобные для жилья простых людей помещения, удобную мебель, гармоничные и приятные глазу произведения прикладного искусства, он не возносил художников на пьедестал (с этим они отлично справлялись сами).

«Арт-терапевты должны продвигаться в общество, в его глухие участки, – говорит Эдит Крамер, – строить с подростками вещи из найденных объектов, делать росписи на кирпичных стенах. Молодой человек каким-то образом должен почувствовать свою причастность хоть к маленькому участку мира, хоть к небольшой его части, а не только к его символическому изображению на бумаге»⁴⁵.

44 *Ахура Мазда* – один из богов в древнеиранских религиях, предшествовавших зороастризму.

45 *McMahan J.* An interview with Edith Kramer... P. 111.

Школа Баухауз не знала термина «арт-терапия», но, как мы видим, во многом выполняла ее функции. Иттен, Клее и Кандинский создали новую практику преподавания искусства, которая раскрывает художественный и личностный потенциал ребенка.

Увы, этой практике так и не нашлось места в школьных программах, хотя она проста и доходчива. Смысл ее в том, что каждый, кто умеет нарисовать точку и продлить ее в линию, способен заниматься изобразительным искусством, каждый, кто может скатать шарик, способен создавать формы, а значит, лепить, каждый, кто может смешать две краски и получить из нее третью, может быть живописцем.

Работа с элементарными формами доставляет на первом этапе знакомства с ними эстетическое, тактильное и всяческое удовольствие, такое же, как знакомство с любым музыкальным инструментом.

Фридл в концлагере говорила, что получение удовольствия от рисования возвращает ребенку вкус к жизни. Эдит, к счастью, в концлагере не была и этих слов не слышала, но рассуждает так же: «Вы не можете сказать: “Я защищу тебя, мама здесь, с тобой ничего не случится”. Вы не можете это сказать. Но вы можете дать ребенку ощущение удовольствия, ощущение осмысленности процесса взросления. <...> Если вы даете ему это, вы помогаете ему жить»⁴⁶.

В основе работы Фридл с терезинскими детьми лежала система Иттена. Она воздействовала на них опосредованно, через личность преподавателя, и эффект ее был целительным: она избавляла ребенка от страха перед материалом, от мысли, что у него может что-то не получиться, и тем самым открывала пути для самовыражения.

Есть еще один момент, которого мы пока не коснулись. За исключением первых трех лет практика Эдит Крамер строилась на работе с непростыми детьми и подростками. После этого она долгие годы обучала арт-терапии студентов, которые вовсе не обязательно должны были работать с тем же контингентом детей. Верно ли применять ее методы по отношению к так называемым обычным детям?

На ум приходит имя Марии Монтессори, которая в конце XIX века работала врачом-ассистентом психиатрического отделения университетской клиники в Риме, а затем лечащим врачом душевнобольных

46 *McMahan J.* An interview with Edith Kramer... P. 111.

детей. Она заметила, как они играют. В больничной палате не было ничего, кроме кроватей, и дети делали из хлебных мякишей шарики и различные фигурки и играли с ними на полу. Наигравшись, они их съедали. Стало быть, в игре ребенок сам себя развивает, а значит, ее пациентам может помочь не только врачебный, но и педагогический подход. Мария Монтессори обратилась к трудам французского врача, одного из основателей олигофренопедагогики Эдуарда Сегена, который использовал дидактический материал для развития восприятия. Часть упражнений она взяла из его разработок, часть придумала сама. Успех был ошеломляющим – во время открытого экзамена по орфографии и письму ее выпускники, имеющие несомненные признаки умственной отсталости, демонстрировали те же результаты, что и их сверстники, посещавшие обычную школу. Сама Монтессори, однако, писала: «В то время, когда все удивляются успехам моих идиотов, я размышляю о причинах, ограничивших развитие детей наших обычных школ».

Педагогика по Монтессори, предложенная врачом и ориентированная первоначально на больных, в дальнейшем была испытана на здоровых детях, включая детей с опережающим развитием.

В начале 1930-х годов в Вене были открыты три детских сада по системе Монтессори: один в Гетехофе и два на Рудольфплац. Детский сад в Гетехофе был построен по плану Франца Зингера и Фридли.

В основном его посещали дети из неблагополучных или обедневших семей, для которых он служил единственной отдушиной. Особое внимание уделялось там рисованию, живописи и лепке, считалось, что занятия искусством наиболее продуктивно помогают детям справляться с внутренними конфликтами.

В этих детских садах проводился семинар для воспитательниц, совместными силами издавался журнал психоаналитической педагогики, который основывался на работе городских садов по системе Монтессори.

Эдит помнит, как выглядел детский сад в Гетехофе, она даже помогала устраивать там выставку детских работ. Пробковый пол был покрыт линолеумом и поделен на квадраты с разметкой; откидная дверь-заслонка отделяла вход от гардеробной; спальные щиты разворачивались – и гардероб превращался в столовую с большим круглым столом. После еды он снова становился спальней – стол складывался, стулья состав-

лялись и убирались в сторону. Для дневного сна из стен выдвигались перегородки, которые разделяли пространство комнаты.

Ей было тогда лет пятнадцать, и она придумала разделить экспозицию по ключевым темам так, чтобы сразу было видно, как по-разному дети выражают такие понятия, как «дом», «семья», «я» и т.д. За это Эдит снискала похвалу у психоаналитика Эдит Буксбаум, которая публиковала статьи про педагогику Монтессори. В своих книгах и докладах Эдит Крамер часто ссылалась на тезку: «Когда ребенку дают возможность свободно рисовать и лепить, это очень много для него значит. То, что он пережил, и то, что его тревожит, подчас легче изобразить, чем объяснить; занимаясь творчеством, ребенок может изобразить содержание и таким образом на него отреагировать»⁴⁷.

Система Монтессори, терапевтическая в самой своей основе, использовала искусство как игру, что соответствовало ее целям. Однако Фридл, приняв участие в построении детского сада в Гетехофе, не стала там преподавать, она была против игры с искусством.

Рудольф Штайнер в те годы создает свою философско-эзотерическую систему, близкую теологии Гете, которая подходит и здоровым, и больным в равной мере (по его программе работают по сей день Вальдорфские школы), но по части преподнесения искусства весьма спорную.

В 1936 году в Вене вышла книга «Пластические работы слепых», написанная преподавателем искусства Виктором Лоуэнфельдом⁴⁸ и искусствоведом Людвигом Мюнцем⁴⁹. Термин «арт-терапия» в ней пока

47 *Buxbaum E.* Analytische Bemerkungen zur Montessori-Methode // Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. 1932. В. 6. S. 324–333.

48 **Лоуэнфельд Виктор** (*Lowenfeld Viktor*, 1903–1960) – австро-американский художник, арт-терапевт, музыкант. Защитил докторскую диссертацию в Венском университете. Работал учителем, а также специалистом по искусству в Институте слепых. В 1934 году совместно с Л. Мюнцем написал книгу о художественных работах слепых людей («Plastische Arbeiten Blinder»). В 1938 году эмигрировал в Англию, затем – в США, где был профессором и деканом факультета искусства в институте Хэмптона в Вирджинии, затем в Пенсильванском госуниверситете. Разработал классификацию людей по типу сенсорного восприятия на визуальный и кинестетический типы, а также систему оценки возрастных особенностей детей по их рисункам.

49 **Мюнци Людвиг** (*Münz Ludwig*, 1889–1957) – австрийский искусствовед, автор монографий о Рембрандте, Караваджо и др. В 1938 году эмигрировал в Лондон, где продолжал работу по изучению творчества – на этот раз рисунков душевнобольных в больнице Maudsley. После войны вернулся в Вену.

еще тоже не употреблялся, но по сути дела речь в ней шла именно о терапии искусством.

В книге было наглядно показано, как изобразительное искусство, особенно его осязательная область – скульптура, помогает слепым лучше понять себя и мир, который они не могут увидеть своими глазами. В книге также рассказывалось о конкретных учениках и их работах, которым давался подробнейший анализ с точки зрения искусства и педагогики.

Со слепорожденными в основном занимался Лоуэнфельд. Он предоставлял им возможность работать свободно и непосредственно. Результат ошеломляет – у слепого другой способ работы, и он приходит к иным результатам, чем зрячий. Слепой работает на ощупь, по своему внутреннему ощущению формы, соотношения пропорций могут быть ошибочными, поскольку не проверяются визуальным опытом. То же относится и к детским работам. Когда ребенок рисует сам, без шаблонов и вмешательства взрослых, он исходит из представления, что важные фигуры велики, а неважные малы.

В. Лоуэнфельд эмигрировал в Америку, где разрабатывал педагогику искусства. Его книги, особенно «Творческий и интеллектуальный рост», стали важнейшим источником для Эдит Крамер, а «Пластические работы слепых» – настольной книгой, которую она читала и перечитывала, когда начала работать со слабовидящими и слепыми детьми с нарушенным поведением.

Арт-терапия как дисциплина

Причины возникновения арт-терапии как дисциплины Эдит объясняет тем, что искусство больше не обслуживает нашу повседневность. Нереализованные стремления к переживанию самого опыта искусства привели к возникновению новой дисциплины – арт-терапии. По мнению, Эдит арт-терапия представляет собой редкое пространство, в котором искусство выполняет одну из своих главных функций – социальную. Оно возвышает и воспитывает. Поскольку арт-терапия и психотерапия предполагают поиск внутренней правды, то их устремления никак не противоречат искусству.

Сам термин «арт-терапия» возник в 1938 году в трудах английского врача и художника Адриана Хилла, где он рассказывал о своей работе с больными туберкулезом, а затем – у Маргарет Наумбург⁵⁰.

В начале 1950-х годов Наумбург обследовала детей с проблемным поведением в психиатрическом институте штата Нью-Йорк. Она разработала обучающие программы по арт-терапии психодинамической ориентации. В своей работе она опиралась на идею Фрейда о том, что первичные мысли и переживания, возникающие в бессознательном, чаще всего выражаются в форме образов и символов, а не вербально⁵¹.

«Она в то время преподавала на курсах в Нью-Йоркском университете, – вспоминала Эдит Крамер. – Меня она не особо жаловала, считая обычным учителем рисования, а я, в свою очередь, чувствовала, что она была больше психологом и психотерапевтом, чем арт-терапевтом, что она действительно не делает особого упора на искусство. Но позже мы узнали друг друга и пришли к пониманию <...>

Скажем, мне не нравятся обсуждения, я люблю такую работу, которой сама себя объясняет, после которой говорить уже как-то не о чем. Но беседы арт-терапии не вредят. Есть хорошие специалисты, которые говорят много, видимо, это зависит от темперамента. Я, конечно, всегда чувствовала, что для того, чтобы что-то сделать в арт-терапии, необходимо психоаналитическое понимание, что недостаточно просто быть художником и хорошим человеком, что если вы терапевт, то должны знать, с чем имеете дело, понимать подразумеваемые и скрытые сообщения. Чтобы работать с материалом, который вам достался – а вы получаете очень сложный материал, – вам нужно что-то знать о болезнях и здоровье, о психических процессах и бессознательном, иначе невозможно регулировать процесс. В этом смысле с Маргарет Наумбург у нас больше точек соприкосновения, чем расхождений.

Чем больше вы знаете, тем лучше. Скажем, арт-терапевт, который к тому же и психоаналитик, возможно, делает такие вещи, которые я не умею. Но когда речь идет о мобилизации творческого пыла, страсти,

50 *Наумбург Маргарет* (Naumburg Margaret, 1890–1983) – американский психолог, педагог, художница, одна из основателей арт-терапии, в частности, так называемой динамически-ориентированной арт-терапии.

51 *Naumburg M. Dynamically-Oriented Art-Therapy: Its Principles and Practice*. Chicago, Magnolia Street Pub, 1987.



Эдит Крамер в своей нью-йоркской мастерской



энергии, которая есть в искусстве, здесь я могу сделать невероятно много, потому что это есть во мне, я могу это передать. Я очень заинтересована во всем, что происходит с человеком в тот момент, когда вещь в его руках становится похожей на произведение искусства, когда все собирается и принимает форму, когда вещь несет в себе сообщение, которое не поверхностно, в нем есть страсть. Возбудить страсть можно только в том, в ком она есть»⁵².

В 1957 году в Нью-Йорке открылась выставка «Искусство и травмированный ребенок», вызвавшая большой общественный отклик. В 1959 году Эдит начала преподавать свой первый курс арт-терапии в Новой школе социальных исследований. Она работала в тесном содружестве с «Психоаналитическим сообществом» эмигрантов из Вены, и ее арт-терапевтические методы не были оторваны от контекста их трудов⁵³.

С книги «Арт-терапия в детском сообществе», не принесшей автору ни копейки, началась тем не менее новая эра в жизни Эдит Крамер. Она получила восторженное письмо от Элинор Ульман, они встретились и подружились. В 1961 году Элинор начала издавать журнал, тогда он назывался «Бюллетень арт-терапии». Как член редколлегии, Эдит Крамер взялась писать туда статьи. Позже бюллетень превратился в журнал и стал главным органом продвижения новой дисциплины в жизнь.

Кроме того, Эдит Крамер пригласили на работу в детский дом Leake and Watts. Одновременно она читала курс лекций по арт-терапии в музыкальной школе Turtle Bay Music School. Одной из записавшихся на курс была жена профессора Джозефа Крамера, заведующего детским психиатрическим отделением при больнице Джейкоби.

В 1963 году Эдит начала работать у Джозефа Крамера – его отделение было учебным центром Медицинского колледжа имени Альберта Эйнштейна – и проработала там тринадцать лет. Тогда же она преподавала арт-терапию в школе Еврейской гильдии слепых и слабовидящих.

«Таким образом, в те годы я в основном думала об арт-терапии. Я чувствовала, что на подходе еще одна книга. Похоже, каждые 10 лет я писала по книге. Я могла содержать себя и рисовать, но я не могла содержать

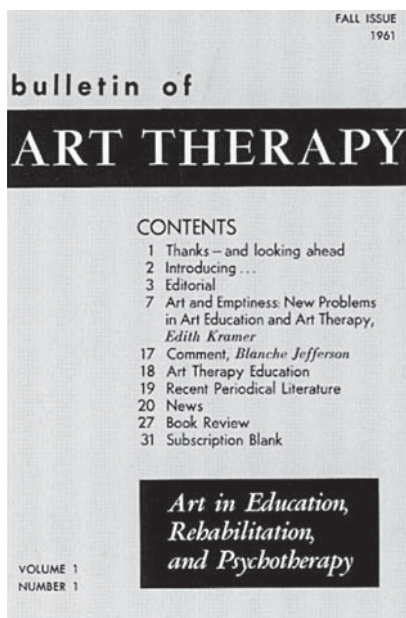
52 McMahan J. An interview with Edith Kramer... P. 112.

53 Эдит Крамер называет такие имена: Bertl Bornstein, Annie Reich, Christine Olden, Anni Bergman, Ernst Kris, Heinz Hartmann, Viola Bernard, Kurt Eissler, Lilli Peller (Roubiczek) и Muriel Gardiner.

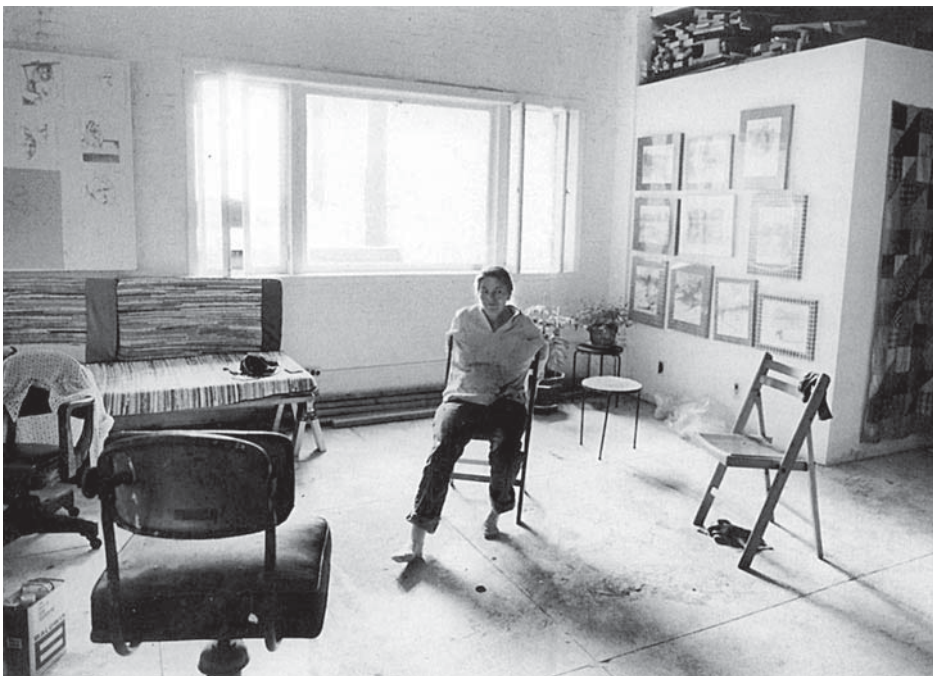
► Бюллетень арт-терапии,
1961, №1

Посвящен искусству и
образованию, реабилитации и
психотерапии. В нем впервые
опубликована важнейшая статья

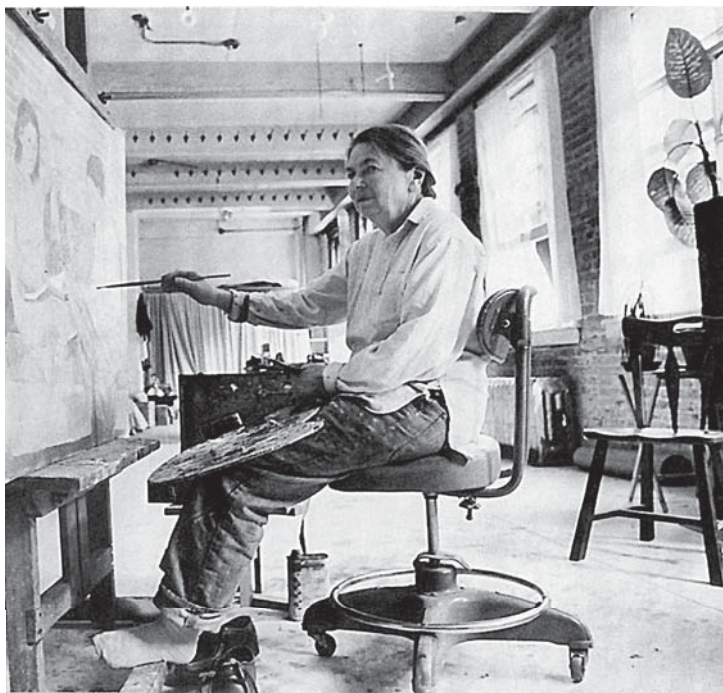
Эдит Крамер «Искусство и
пустота: новые проблемы в
преподавании искусства и арт-
терапии».



▼ Эдит Крамер в студии, 1984



► Эдит Крамер за
работой, 1984



▼ Эдит Крамер
со своей ученицей,
1984



себя, рисовать и еще писать книги. Получив грант от фонда Нью Лэнд, я смогла на год прервать работу в Джейкоби и преподавать лишь на курсах. Но я перестала писать картины. Всякий раз, когда я пишу книгу, я не могу заниматься искусством – оно приносит мне такое удовольствие, что становится невозможно писать. Но если я сосредотачиваюсь только на книге, работа становится источником удовольствия, и я могу мобилизовать на нее часть своей энергии»⁵⁴. Книга «Арт-терапия с детьми» («Art as Therapy with Children») была опубликована в 1971 году.

Третья рука и третий глаз

В 1975 году Эдит Крамер оставила арт-терапевтическую практику с детьми и полностью переключилась на обучение студентов.

«Вторая книга принесла мне успех, она была переведена на многие языки. Думаю, для нее был подходящий момент. Благодаря ей я получила должность преподавателя в университете Ханеман в Филадельфии, где я проработала два года. Я также вместе с Элинор Ульман начала преподавать арт-терапию в Вашингтонском университете. Я преподавала курс «Арт-терапия с детьми» ряд лет, пока эстафета не перешла к студентам – моим студентам, которых я научила. Затем в 1973–1974 годах я стала преподавать в Нью-Йоркском университете. Я никогда не брала на себя ответственность руководителя. Будучи совершенно некомпетентным администратором, я смогла выбрать для этой цели правильного человека, Лори Уилсон⁵⁵. Мы с ней вместе разработали программы обучения арт-терапии для выпускников Нью-Йоркского университета»⁵⁶.

В этом университете у Эдит была должность адъюнкт-профессора по арт-терапии.

Входя в должность, она сказала коллегам: «Я советую вам не приспосабливаться к обществу, иначе это может заглушить независимость

54 McMahán J. An interview with Edith Kramer... P. 109.

55 Уилсон Лори (Wilson Laurie, 1940) – психоаналитик, арт-терапевт, историк искусства, почетный профессор Нью-Йоркского университета.

56 McMahán J. An interview with Edith Kramer... P. 109.



▲ Эдит Крамер и Елена Макарова за чтением писем Фрида, Грундлзее, 1991

▼ Эдит Крамер и ее скульптуры, 1996



мысли и действия. Перед вами старая леди, которая не желала ни к чему приспособливаться, и, поскольку она так и осталась неприспособленной, ее удостоили докторской степени.

Я надеюсь, что в арт-терапии будет больше художников-творцов. Это очень трудно, потому что арт-терапевт должен быть куда менее нарциссическим, чем художник. Чтобы быть в состоянии что-то дать другим, адаптироваться к другим, видеть их нужды, надо забыть о себе и о своем стиле в искусстве. Но вы всегда должны возвращаться к себе – возвращаться к себе, к своим собственным проблемам»⁵⁷.

В 1979 году вышла третья книга Эдит Крамер «Детство и арт-терапия» («Childhood and Art Therapy»). В ней она рассматривает отношения между искусством и игрой, а также сублимацию, ее предпосылки и ограничения. Эдит Крамер призывает арт-терапевтов к широте и гибкости, к игнорированию любых мешающих делу запретов. Она говорит, что в арт-терапии продукция так же важна, как и процесс. Не обретшее форму деморализует пациентов.

Во всех книгах по арт-терапии Эдит Крамер рассматривает сублимацию, искусство и защиту, агрессию и роль арт-терапевтов, она обращает внимание на наиболее часто встречающиеся симптомы ослабления «Я» и отношение этих симптомов к развитию личности. Поскольку общество мало поддерживает ребенка в его поисковой активности, он вынужден питаться суррогатами в виде всевозможных шаблонов, созданных обществом потребления. В результате дети становятся «опустошенными и избалованными», перестают адекватно воспринимать реальность. Свободные рисунки, которые помогли бы выявить конфликты и страсти ребенка, приобретают вид «стереотипного хаоса». Он порожден боязнью любой творческой деятельности, которая вызывает «эмоциональную раскачку». Вместо того чтобы давать пищу неоформленному страху ребенка, его надо настроить на конструктивный поиск формы, считает Э. Крамер. «Основной акцент на поиск формы в искусстве соответствует терапевтической необходимости в целом. Реабилитация должна начинаться

.....

57 Kramer E. Из речи на вручении звания Почетного доктора арт-терапии Норвичского университета, штат Вермонт // The American Journal of Art Therapy. November, 1996. V. 35. P. 41.

с подкрепления “Я” и объектных отношений, а также интроспекции и самоидентификации»⁵⁸.

Арт-терапевт, по словам Эдит Крамер, – третья рука и третий глаз. Его постоянная внимательная поддержка – залог успешности терапии. Искусство говорит правду, и наша задача создать такую атмосферу, в которой эта правда могла бы быть высказана и услышана.

На публикацию в России книги «Art as Therapy with Children» Эдит Крамер дала свое личное согласие. Знаменательно, что именно эта книга посвящена Фридл.

Елена Макарова

*Dear Lena
I give my consent
to translate my book
to translate into Russian*

Edith Kramer

*«Дорогая Лена, я даю разрешение на перевод
моей книги на русский язык, Эдит Крамер»,
Грундзее, 2011*

58 Kramer E. Childhood and Art Therapy. N.Y., 1979. P. 31, 35.

ПРЕДИСЛОВИЕ

В этой книге изложены идеи, родившиеся в ходе более чем тридцатилетней работы с детьми в области изобразительного искусства.

Мой взгляд – это взгляд практикующего художника и педагога, который сочетает профессиональные знания в области искусства с общими представлениями о норме и патологии детского возраста. Мое понимание детской психологии базируется главным образом на психоаналитической теории Фрейда. Я делаю акцент на *искусстве, творчестве как психотерапии*, а не на психотерапии, которая использует искусство как инструмент. В то время как психоаналитический терапевтический подход основан на осознании психических процессов, включающих в себя бессознательное, терапевтическая тактика, описанная в этой книге, не основана на раскрытии бессознательного материала или интерпретации его смысла. Арт-терапия прежде всего поддерживает «Я», способствует укреплению чувства идентичности¹ и процессу созревания в целом. Ее главная функция основана на способности творчества содействовать развитию психики, которая даже под гнетом обстоятельств может работать без срывов и без обращения к сдерживающим защитным механизмам. Таким образом, арт-терапия становится как неотъемлемым *компонен-*

1 Идентичность – относительно продолжительное, но не обязательно стабильное восприятие себя как уникального и единого во времени. Чувство идентичности, субъективное переживание, возникает с осознанием ребенком того, что он существует как индивид в мире среди других сходных внешних объектов, но обладает и собственными желаниями, мыслями, воспоминаниями и внешним видом, отличными от других. Таким образом, термин «идентичность <...> означает одновременно и устойчивую внутреннюю тождественность <...> и устойчивое сходство некоторых основных свойств с другими людьми» (Erikson, 1956). – *Примеч. науч. ред.*

том терапевтической среды, так и *формой* терапии, которая дополняет или поддерживает психотерапию, но не заменяет ее.

Если говорить о философской подоплеке моей концепции творчества в целом, то на нее оказала влияние работа Сьюзен Лангер, единственного современного философа, обладающего ясным пониманием как сути процесса создания художественного произведения, так и присущей ему неразрывной связи между формой и содержанием.

Мои представления о детском творчестве и этапах его развития имеют много общего с идеями Виктора Лоуэнфельда, особенно в части работы с незрячими и слабоумными детьми.

Первая глава посвящена становлению арт-терапии как профессии и ее связи с преподаванием изобразительного искусства, и примеров в ней нет. Остальные же части книги, наоборот, построены на примерах: как на кратких эпизодах из моей практики, так и на развернутых историях, иллюстрирующих и подтверждающих мои идеи. Все эти примеры взяты из разных контекстов. Самые ранние мои наблюдения, свидетельствующие о том, что творчество помогает детям справляться со стрессом, восходят к концу 30-х годов XX века, когда в Праге я проводила занятия с детьми беженцев из нацистской Германии.

Именно работая с детьми, психика которых была глубоко травмирована, я впервые заметила, насколько по-разному в детских работах проявляются реакции на стресс; со временем эти реакции стали мне хорошо знакомы. Я наблюдала такие явления, как регрессия и повторения, которые свидетельствовали о неразрешенном конфликте. Я впервые увидела идентификацию с агрессором у детей, которые отождествляли себя с всемогущей фигурой Гитлера, разрушившего их собственную жизнь. Я видела уход в ригидность² и застревание в ней, но я видела также и способность творить, которая сохранялась даже в самых сложных жизненных обстоятельствах.

Имя художницы, с которой я тогда работала в Праге, – Фридл Дикер-Брандейс. Именно она помогла мне понять, что такое терапия творчеством. Она осталась в оккупированной Чехословакии и затем

2 Здесь ригидность – состояние, при котором снижена приспособляемость, переключаемость психических процессов к меняющимся требованиям среды. – *Примеч. науч. ред.*

была сослана в концлагерь Терезин, где продолжала заниматься с детьми. Рисунки детей из Терезина уцелели после Второй мировой войны и демонстрировались на многих европейских выставках. Судя по этим рисункам, творчество сохраняет и стимулирует способность детей к дальнейшему развитию даже в самых тяжелых обстоятельствах.

В 1939–1941 годах я была учителем изобразительного искусства в прогрессивной школе для нормальных детей (Little Red School House) в Нью-Йорке. Позже работала в разных окрестных школах, а также вела программы внешкольных творческих занятий. Таким образом, я познакомилась как с работами детей, чья жизнь была насыщена культурными и интеллектуальными стимулами, так и с работами детей, лишенных этого. О некоторых уроках, усвоенных в те первые годы работы, я тоже рассказала в этой книге. Так, один из примеров, иллюстрирующих главу о сублимации, взят из моего опыта преподавания в Little Red School House в 1941 году.

И все же большинство примеров относятся к периоду более позднему – с 1950-х годов и до настоящего времени, – когда я уже работала как арт-терапевт. Некоторые примеры из частной практики, однако большинство взяты из опыта моей работы в рамках программы, которую я вела в приюте для сирот Leake and Watts Children's Home в Йонкерсе в 1960–1963 годах. В книге разбираются главным образом примеры из трех составленных мной арт-терапевтических программ. Занятия по этим программам я проводила в трех разных местах: в специализированной школе-интернате, в психиатрическом отделении детской клиники и в дневной школе для слепых детей с нарушениями психического развития.

Поскольку эта книга призвана показать различные аспекты арт-терапии, а не описать приемы работы в каждом конкретном случае, я не соблюдала хронологическую последовательность при выборе примеров, иллюстрирующих мои идеи. Поэтому в книге периодически встречаются одни и те же дети. Читатель близко познакомится с детьми, но почти ничего не узнает об арт-терапевтических программах, в которых они принимали участие. В связи с этим я привожу здесь краткое описание этих трех разных контекстов моей работы.

Первый продолжительный опыт работы в области арт-терапии я получила в специализированной школе-интернате Уилтвик (Wiltwick School

for Boys), где с 1950 по 1957 год проводила занятия по собственной программе. Этот опыт лег в основу моей книги *«Арт-терапия в детском сообществе»*. Там заинтересованные читатели могут найти более подробный рассказ.

В интернате Уилтвик проходят реабилитацию мальчики с эмоциональными нарушениями из бедных районов Нью-Йорка. Он рассчитан на сто детей с нормальным умственным развитием в возрасте от восьми до двенадцати лет. Хотя у интерната есть возможность работать с детьми с серьезными эмоциональными расстройствами, Уилтвик не принимает мальчиков, которым необходимы больничные условия. В интернате проходят лечение главным образом агрессивные дети, неспособные соблюдать установленные правила, а также дети со стойкими невротическими нарушениями и чересчур замкнутые. После моего ухода из школы прошло одиннадцать лет. Все это время школа продолжала расти. Читатель должен понимать, что примеры, описанные в этой книге, относятся только к периоду с 1950 по 1957 год.

В то время одним из существенных недостатков Уилтвика была нехватка финансирования и возможностей работать с семьями детей, проходящих лечение, а также невозможность проводить реабилитацию после того, как мальчики покидали стены интерната. Сейчас же с семьями ведется очень активная работа, а курсы семейной терапии являются важной частью программы лечения. Кроме того, реабилитационный центр Флойда Паттерсона (Floyd Patterson Home) предлагает кров и продолжение лечения тем подросткам, которые переросли Уилтвик, но еще не готовы к жизни в обществе.

Истории некоторых детей с эмоциональными трудностями, рассказанные в этой книге, не имели удачного завершения отчасти из-за того, что родители мальчиков не избавились от собственной патологии за время пребывания их детей в интернате. Некоторые ребята, у которых произошел значительный прогресс, были не готовы в свои тринадцать лет вернуться в трущобы. Сейчас способов решения этих проблем стало значительно больше по сравнению с ситуацией десятилетней давности.

В рассказе о Кобре³ описано пагубное влияние личности воспитателя на мальчиков, с которыми он занимался. Если бы этот воспитатель под-

3 Описание случая см. с. 200–203.

нялся по служебной лестнице и у него появились бы административные полномочия (подобные вещи иногда действительно случаются), это могло бы стать поводом для серьезных обвинений в адрес учреждения. Но поскольку он был вовремя уволен, этот эпизод – только иллюстрация риска, существующего при приеме и увольнении персонала в детских учреждениях. Таких досадных ошибок, как с Коброй, очень сложно избежать. Все, что администрация может сделать в таких случаях, – это вовремя заметить деструктивное воздействие и найти способ немедленно его прекратить.

Еще одним источником примеров стала пробная программа в Медицинском колледже имени Альберта Эйнштейна (Albert Einstein Medical College) в больнице Джейкоби (Jacobi Hospital) в Бронксе (Нью-Йорк), где проходит практику медперсонал после обучения в колледже. Программа была опробована в отделении детской психиатрической больницы с тринадцатью детьми в возрасте от трех до девяти лет.

Большинству детей, принимавших участие в программе, было от пяти до девяти лет; психическое состояние этих детей определялось скорее как пограничное, а не острое психотическое. По сравнению с мальчиками из Уилтвика дети в отделении больницы были младше и с более серьезными нарушениями.

Лечение включало индивидуальные занятия с психотерапевтом, арт-терапию, танцевальную терапию, трудотерапию, программу для детского сада, ориентированную на нужды детей с тяжелыми эмоциональными и поведенческими расстройствами, и программу начальной школы. Поскольку многие дети находились в отделении не менее года, а то и больше, у меня была возможность глубоко вникнуть в то, как воздействует арт-терапия на таких детей. Хотя уровень всего персонала, включая медсестер, сиделок и дежурных, был достаточно высок и все они были преданы делу, эффективность лечебной программы страдала из-за местоположения детского отделения. Оно находилось на девятом этаже и не было полностью изолировано от палат для подростков и взрослых. Чтобы вывести детей на площадку или на прогулку, нужно было провести их через главный вход, где им все время встречались машины «скорой помощи», больные на носилках и калек.

Детскому отделению также очень не хватало игровых площадок и помещений для творческих занятий. Арт-терапия проводилась в переобо-

рудованном подсобном помещении, где был кран с водой, кафельный пол и стены, но не хватало места ни для хранения работ, ни для самих занятий. (Позже мы стали заниматься в другом отделении в перестроенной гардеробной, которая была еще меньше и в ней не было воды.) Я подробно рассказываю об условиях, поскольку некоторые примеры отражают реакцию детей на беспорядочную организацию пространства, в котором они находились.

Возможно, эту проблему удастся устранить к моменту публикации книги, поскольку уже сейчас идет строительство детской психиатрической больницы на двести пациентов. По плану в ней должно быть достаточно места и для лечения, и для занятий.

И наконец, я постоянно обращаюсь к своему опыту работы со слабовидящими детьми в дневной школе для слепых детей Еврейской гильдии Нью-Йорка. Эта школа фактически была терапевтическим отделением психиатрической клиники Гильдии. Она обеспечивала образовательную среду для слепых и слабовидящих детей, у которых были сложности с учебой и с поведением. Программа арт-терапии появилась в этой школе в 1964 году и существует до сих пор. Занятия проходят раз в неделю либо индивидуально, либо в маленьких группах в количестве не больше трех человек.

На занятиях используются глина, проволока, воск и другие материалы, дающие возможность выполнять объемные работы. Педагог стремится нейтрализовать ограничения, которые накладывает на ребенка слепота, осложняя его самоконтроль и ориентацию в окружающей действительности. Много делается и для того, чтобы развивать представления ребенка о собственном теле и способствовать становлению чувства идентичности.

Таким образом, эта книга опирается на разнообразный опыт, но, конечно, мои примеры не охватывают всех аспектов арт-терапевтической работы с детьми. Я полагаю, что принципы, изложенные в книге, могут работать и в тех условиях, с которыми мне не приходилось сталкиваться. Способы их применения будут варьировать в зависимости от ситуации и личности арт-терапевта.

ИСКУССТВО, АРТ-ТЕРАПИЯ И ОБЩЕСТВО

Мысль о том, что самовыражение в искусстве, творчестве полезно людям, и в особенности тем, кто чувствует себя несчастным, получила признание в широких слоях общества. Социальные работники, семейные врачи, психиатры и психологи советуют своим подопечным искать утешение и удовлетворение в искусстве. Творческие программы введены в тюрьмах, школах, больницах, службах помощи детям с эмоциональными нарушениями, домах престарелых и культурных центрах. Словом, все ринулись спасать несчастных с помощью искусства, в то время как само искусство все больше и больше уходит из повседневной жизни людей.

До того как индустриальная эпоха начала свое наступление, искусство всегда (независимо от стадий развития стилей и школ) существовало как один из естественных побочных продуктов традиционного ручного производства. Не только народное декоративно-прикладное искусство, в основе которого лежит радость созидания вещей, но и сама окружающая обстановка непременно отражала личность своих создателей. То есть в определенной степени самовыражение и самопознание, удовлетворяя нужды простого человека, были вплетены в самую ткань повседневной жизни. И лишь художники решались заниматься искусством в его более строгом, концентрированном виде.

В современном мире, где большинство вещей производится машинами, человек утрачивает то чувство благополучия, которое возникало, когда физическая среда отражала и утверждала устройство его жизни.

Сегодня уже невозможно, как раньше, изо дня в день своими руками формировать окружающую обстановку.

Я считаю, что именно этот дефицит породил скрытый голод, ощущение пустоты и страх потери идентичности, и это, в свою очередь, привело к тому, что люди стремятся приблизиться к искусству, приобрести творческий опыт там, где это еще возможно.

Сегодня эта потребность, которую весьма расплывчато определяют как «страсть к самовыражению», наряду с избытком свободного времени способствует наплыву посредственных студентов в художественные вузы и распространению всевозможных любительских программ по искусству вплоть до такой профанации искусства, как раскраски по номерам. В результате вполне здоровое стремление оборачивается бестолковыми потугами, ведущими скорее к антиискусству, чем к искусству.

Арт-терапия не только приносит искусство в жизнь людей, испытывающих проблемы, она также удовлетворяет их нереализованную потребность в самовыражении. Раз принято считать, что искусство полезно, мы можем поставить его на службу больным людям, для которых общество создало неестественные условия жизни. При этом, поскольку искусство уже не является частью повседневной жизни, потребуется специалист, который знает, как сделать этот таинственный предмет привлекательным.

Задачи арт-терапии выходят за рамки восстановления душевного здоровья или обучения изобразительному искусству. Однако если мы хотим понять, как действует арт-терапия, нам надо представить, насколько глубоко на работу арт-терапевта влияют такие процессы, как отмирание живой традиции в изобразительном искусстве и недостаток творчества в повседневной жизни.

Попытки использовать искусство, художественную деятельность для разрешения эмоциональных проблем можно сравнить с добавлением витаминов в пищу, которая из-за долгой обработки потеряла свою природную силу, однако в случае с искусством риск даже сильнее. Обогащенный витаминами хлеб по вкусу и качеству хуже хлеба, который пекли до появления пищевых добавок и изобретения витаминных препаратов. Надуманные программы по арт-терапии в больницах, тюрьмах и реабилитационных центрах зачастую бывают такими же скучными и

безвкусными, как та вареная вата, которую называют хлебом. Но если безвкусным хлебом все-таки можно насытиться, то пресные программы по арт-терапии абсолютно бесполезны – духовная пища, лишенная вкуса и живительной силы, душу не насытит.

Как же все-таки пробуждать и стимулировать дух творчества в искусственно созданном, изолированном от остального мира социуме больных людей? В целом эта проблема выходит за рамки арт-терапии. Тем не менее, поскольку арт-терапевт имеет дело с творчеством в его простой, «сырой» форме и поскольку он действует в поле, открытом для экспериментов, он может внести свою, пусть скромную, лепту в осознание и решение этой проблемы. Мы можем понять, в каких условиях рождается искусство, исполненное правды и жизненной силы, а в каких – приторная безвкусица, ужасающая пошлятина и прочие виды антиискусства. Это поможет нам успешнее бороться с силами, разрушающими творчество (там, где такая борьба еще имеет смысл), или принять все как есть (там, где уже ничего изменить нельзя).

Когда система дает сбой, мы понимаем, как много взаимосвязанных факторов отвечают за ее работу. В вакууме, образовавшемся после вырождения традиционных форм, мы обнаруживаем «сырое» искусство.

Так, например, в среде, где процветают народные ремесла, сложно выделить и увидеть особый характер детского творчества и проследить закономерности его развития. Дети восьми–двенадцати лет легко понимают характерный наивный стиль народного творчества. Выросшие в этих традициях, они с раннего возраста могут без труда и вполне успешно копировать работы старших. И посему черты «детскости» в их произведениях весьма трудно выявить. С другой стороны, в обществе, где уровень искусства поднят на недостижимую высоту, работы детей игнорируются как не отвечающие высоким стандартам. Однако когда ремесла приходят в упадок, а художественные традиции ослабевают, детские рисунки начинают привлекать к себе внимание (*Cižek*, 1927). Станные, причудливые произведения душевнобольных, работы умственно отсталых и слепых стали вызывать интерес почти по тем же причинам (*Münz, Lowenfeld*, 1934; *Prinzhorn*, 1923).

Как видим, на развитие арт-терапии сильное и вместе с тем противоречивое влияние оказало и оказывает состояние искусства в нашем

обществе. Упадок традиции в изобразительном искусстве и исчезновение народного творчества привели к открытию новых форм искусства, развивающихся за рамками традиции. И именно эти формы представляют главный интерес для арт-терапевта.

С одной стороны, широко распространившаяся, но нереализованная потребность в творчестве способствовала появлению профессии арт-терапевта. С другой стороны, та же причина тормозит развитие арт-терапии: ведь если творческие способности обычного человека находят осмысленное применение только в рамках лечения, то сложно сделать арт-терапию частью повседневной жизни.

Влияние современной психологии

Недавно пробудившийся интерес к игнорировавшимся прежде видам художественного творчества так и остался бы умозрительным, если бы современная психология не предоставила новые инструменты для их понимания (Bender, 1952; Kris, 1952). Художники и педагоги, такие как Флоренс Кейн (Cane, 1951), Маргарет Наумбург (Naumburg, 1973) и Генри Шефер-Зиммерн (Schaefer-Simmern, 1948), начали объединять собственные концепции с элементами психоанализа и применять на практике определенные методы исцеления искусством, что со временем получило название арт-терапии.

Интересно, что в арт-терапии как в зеркале (правда, с существенной задержкой во времени) нашли отражение определенные этапы развития психоанализа. К примеру, изначально упор в психоанализе делался на бессознательное и интерпретацию снов и симптомов, затем на исследование этапов развития и структуры психики, а еще позднее – на изучение «Я»⁴. Подобным образом и арт-терапевты, в их числе Маргарет Наумбург, сначала обращали внимание в основном на интерпретацию

4 Под «Я» (Эго) З. Фрейд понимал как особую психическую инстанцию, так и личность в целом. Если рассматривать человеческую психику под углом зрения функционирования в ней трех инстанций (сфер, частей, элементов) – «Оно», «Я» и «Сверх-Я», то «Я» – это такая психическая инстанция, которая стремится осуществить контроль над всеми процессами, протекающими в человеческой психике. – Примеч. науч. ред.

смысла бессознательных проявлений и графических символов в работах пациентов. Как только была подмечена тесная связь между рисунком и структурой характера человека, возрос интерес к формальным особенностям художественных произведений и возможностям диагностики (Alschuler, Hattwick, 1947; Hammer, 1958; Kwiatkowska 1967; Ulman, 1965). Когда же психоаналитическая эго-психология дошла до понимания, что внутренняя согласованность и единство формы и содержания в искусстве являются результатом работы «Я», эстетические качества произведений (Kramer, 1963, 1967) также стали рассматриваться как феномен, достойный внимания.

Есть ряд причин, по которым арт-терапевты с большой осторожностью приближались к проблеме качества в искусстве. Основное правило, применяемое как в арт-терапии, так и в психотерапии – принимать любую продукцию пациента независимо от ее формы и содержания, – снимает постановку вопроса о качестве. Более того, арт-терапия, будучи одновременно искусством и терапией, одной ногой стоит в зоне стабильного развития, другой – в области безнадежного развала. В то время как медицина и психотерапия двигались по пути прогресса, в изобразительном искусстве произошел раскол на коммерческое псевдоискусство и истинное искусство, которое все еще находится в лихорадочных поисках своего места в современном мире.

Неудивительно, что арт-терапевты поначалу держались ближе к психотерапии с ее многообещающими перспективами и возможностями. Но в конечном итоге те же самые причины заставили их сфокусироваться на *искусстве, творчестве* в арт-терапии. На мой взгляд, недостаток активного опыта в сфере художественного творчества вкупе с одновременным насыщением огромного количества людей псевдоискусством оказывают болезнетворное действие. Задача арт-терапевта не только осознать эту проблему, но и найти пути ее решения. В частности, поскольку в основе многих эмоциональных нарушений лежит целый комплекс неблагоприятных социальных условий, арт-терапия будет работать бок о бок с недавно появившейся социальной психиатрией, которая изучает взаимосвязь между меняющимися социокультурными условиями и эпидемическим ростом определенных синдромов эмоциональных расстройств (Stephen, Goldstone, 1965; Bernard, Ottenberg, Redl, 1965; Ulman, 1966).

Арт-терапия и художественное образование

Арт-терапевт, работающий с детскими группами, как правило, опирается на методы, разработанные его авторитетными предшественниками, при этом он, безусловно, волен корректировать их в соответствии с индивидуальными особенностями детей.

Дети обычно знакомятся с искусством в детском саду и начальной школе, где обучение также основано на методах основоположников современного художественного образования, таких как Франц Чижек, Виктор Лоуэнфельд, Флоренс Кейн и др., хотя их идеи, будучи втиснутыми в жесткую форму программы государственной школы, часто бывают искажены или неверно истолкованы.

Самым важным стало открытие, что развитие детского художественного творчества имеет свои закономерности и происходит поэтапно. Рисование линий и форм, изображение человеческих фигур, предметов и вообще пространства – все происходит по своим внутренним законам, которые не следует нарушать. Это открытие освободило детей от попыток делать невозможное, то есть изображать мир в соответствии с представлениями взрослых педагогов, и в конце концов открыло путь расцвету детского художественного творчества как такового.

Несмотря на очевидность этого факта, мы редко задумываемся над тем, что именно в визуальных видах искусства наиболее полно проявляется взаимозависимость стиля, развития и характера личности. В исполнительских видах искусства это выражено не так ярко. Например, известно, что шизофрения влияет на движения тела, и мы можем заметить это, наблюдая танцы больных шизофренией, в то время как у больных психопатией движения обычно не связаны с заболеванием – по их танцу характер нарушения распознать практически невозможно.

Музыка по сравнению с другими видами искусства, вероятно, меньше всего связана с общим развитием. Нормальный ребенок, одаренный музыкально, быстро перенимает мастерство своих учителей, и ничто в его исполнении не выдает его возраст или эмоциональное состояние.

То же самое касается музыкальной импровизации. Атипичный⁵ ребенок с врожденными музыкальными способностями нередко очень быстро продвигается в музыке, несмотря на полное отсутствие речи или общую задержку развития. В самом деле, поскольку музыкальное развитие, по-видимому, не зависит от способности строить отношения с другими людьми и исследовать окружающую действительность, исключительные музыкальные способности несколько чаще встречаются у аутичных детей по сравнению с обычными талантливыми детьми. Видимо, имеющиеся у атипичного ребенка энергетические ресурсы питают те немногие области, где они могут нормально функционировать, что приводит к гипертрофированному развитию отдельных способностей.

В изобразительном искусстве такое изолированное проявление способностей невозможно. Несмотря на то что превосходные работы могут принадлежать детям с серьезными психическими нарушениями, по их стилю и форме можно с высокой точностью распознать не только талант, но и уровень умственного развития, особенности личности и прежде всего способность «Я» к интеграции и характер отношений с предметным миром.

При оценке результатов детского творчества полезно разделять те элементы, которые являются общими для данного уровня умственного развития, и те, которые отражают наиболее устойчивые индивидуальные черты:

- рисунок может быть статичным или динамичным, ярким или бледным;
- форма может преобладать над цветом или цвет над формой;
- рисунок может быть раздробленным или цельным, оригинальным или заурядным, и т. д.

Эти характеристики рисунка расскажут нам о личности ребенка как художника. С другой стороны, для каждой возрастной группы характерен определенный способ изображения людей или пространства, хотя он, конечно, может и не совпадать с реальным возрастом ребенка.

5 Скорее всего автор имеет в виду ребенка с диагнозом «атипичный аутизм». У детей этой группы есть только часть симптомов, характерных для аутизма. Например, это может быть ребенок с серьезными расстройствами речи и проблемным поведением, но интересующийся сверстниками и вступающий с ними во взаимодействие. – *Примеч. науч. ред.*

Просвещенный учитель не будет вмешиваться в те аспекты творчества ребенка, которые характерны для его возраста, за исключением тех случаев, когда ребенок готов перейти на следующий этап развития и нуждается лишь в небольшой поддержке, чтобы сделать очередной рывок. С другой стороны, он может попытаться усилить энергию, оригинальность работы своего ученика, помочь ему довести работу до композиционной цельности. Взаимосвязь между витальностью, изобразительной энергией и ощущением ребенком-творцом собственного «Я» подробно описал Виктор Лоуэнфельд, который умело использовал занятия искусством для укрепления чувства идентичности, особенно у детей-инвалидов. Он провел замечательную работу, помогая детям почувствовать и понять, кто они такие, на что они способны и каково их место в этом мире.

Флоренс Кейн одна из первых разработала эффективные приемы преодоления зажатости и стереотипного мышления. Она строила занятия так, чтобы детям не нужно было ничего планировать и продумывать заранее, что способствовало снятию психологической блокады. Она учила детей двигаться всем телом во время рисования, проецировать с помощью образов проблемы личности, фокусироваться на воспоминаниях и личном душевном опыте.

Признание за чувствами, настроениями и фантазиями права быть выраженными в художественной форме открыло путь к созданию работ, не ограничивающихся изображением узнаваемых предметов. Подходы, ведущие к углубленному самопознанию, были особенно полезны в работе с пациентами с эмоциональными нарушениями, которые настолько ушли в себя и свои внутренние конфликты и навязчивые идеи, что перестали реагировать на внешние впечатления и стимулы.

Эти новые знания и возникшие благодаря им прогрессивные методики сделали педагогику искусства более гибкой и приспособленной к разным условиям.

Несмотря на различия между арт-терапией и обучением изобразительному искусству, при разработке программ по арт-терапии необходимо вооружиться передовым педагогическим опытом. Но часто ли эти продвинутые методики преподавания применяют в школах, лагерях, образовательных и развлекательных учреждениях или семьях?

Насколько эти когда-то революционные идеи искажались и извращались по мере того, как они становились общим местом? И соответствуют ли вообще методики преподавания двадцатилетней давности потребностям современных детей?

Искусство и проблема пустоты

Ни одно открытие или метод не может избежать механического применения или неправильной интерпретации. Толковые советы нередко превращаются в жесткие директивы. Например, после того как стало очевидно, что первые рисунки маленьких детей выполнены размашистыми эллиптическими или круговыми движениями (прямые линии и углы появляются несколько позже), было выдвинуто предложение предоставить детям полную свободу и не подталкивать их к преждевременному изображению реальных предметов. В результате в Нью-Йорке появилась программа, в которой шестилетним детям было предписано рисовать только круги или другие простые геометрические формы. Никакого реализма в первом классе!

Лоуэнфельд когда-то предложил детям нарисовать самих себя, занимающихся обычными делами. Он показал им рисунок, изображающий ребенка, который тянется за яблоком на дереве. И вот сегодня тысячи городских детей, которые обычно видят яблоки только на прилавке овощного магазина, рисуют себя собирающими яблоки с дерева!

Подобный педантизм существовал во все эпохи. Нас же больше интересуют искажения, характерные именно для нашего времени. Например, приемы, созданные для того, чтобы через механизм проекции и свободные ассоциации помочь детям освободиться от стереотипов и определить специфические моменты, имеющие глубинное личностное значение. Эти техники были разработаны в то время, когда психоаналитические идеи и представления только начали свое хождение в среде педагогов (одним из таких педагогов и была Флоренс Кейн). Впоследствии, когда психоаналитические идеи распространились слишком широко и стали превратно толковаться, эти приемы подверглись искажениям.

КАРАКУЛИ

Судьба упражнения под названием «Карakuли», разработанного Флоренс Кейн, – хороший пример того, как может быть искажена вполне разумная идея. Изначально все начиналось с «рисования» в воздухе при помощи широких ритмичных движений всего тела. После достижения определенной свободы и интенсивности ученики переходили к рисованию теми же свободными движениями на больших листах бумаги, но с закрытыми глазами. Получившиеся «каракули» рассматривались со всех сторон до тех пор, пока ученик не начинал «видеть» в рисунке определенные формы, которые «подсказывали» ему некую картину. Затем он завершал свою работу, используя подходящие линии и стирая ненужные. В результате обычно получались картины, имеющие мало общего с первоначальными изображениями.

Эта процедура решала несколько взаимосвязанных задач. Вначале делалось радикальное отступление от привычных стереотипов рисования, совмещенное с динамичными движениями тела. Затем ученикам предлагалось рисовать от души, без ограничений, причем не конкретные предметы, а всевозможные неупорядоченные формы, в которых могло отразиться их настроение. Третий этап – поиск образов в «каракулях» – был основан на той идее, что образы, спроецированные в случайные формы, неизменно связаны со скрытыми фантазиями и посему могут содержать очень личный материал. На заключительном этапе, когда образ дополнялся до картины и замысел приобретал очертания, совершалась собственно творческая работа. Таким образом, материал, рожденный игрой и свободной проекцией, превращался в средство коммуникации.

Эта техника хорошо подходит для работы со взрослыми и подростками или с хорошо развитыми, но закомплексованными детьми пред-подросткового возраста. Маленькие дети еще не способны использовать свои каракули в качестве отправной точки для рисования. Они пока еще опираются на схемы и шаблоны, слишком жесткие для того, чтобы увидеть образ в спонтанных случайных формах.

Игровые занятия с красками и другими материалами проводились поначалу аналогичным образом. Все начиналось со снятия табу (пачкание, бесконтрольная трата материалов, безыскусные ребяческие

забавы). Потом эти случайные конфигурации, содержащие в себе проекции скрытых фантазий, сознательными усилиями преобразовывались в картины. Такие рисунки зачастую оказывались живее и оригинальнее традиционных работ.

СТЕРЕОТИПНЫЙ ХАОС

Если мы сравним этот сложный процесс с теми рисунками на основе каракулей, которые украшают сейчас большую часть наших классов, то обнаружим, что идея описанного выше упражнения была полностью извращена, а процесс упрощен. Весь класс или те дети, которые не знают, чем бы еще заняться, ставят закорючки на маленьком листе бумаги размером 22,5 × 30 см, в лучшем случае 30 × 45 см. Затем они тщательно раскрашивают петли и случайные формы цветными мелками или красками до тех пор, пока лист не будет полностью закрашен. Процедура стала одинаковой для детей всех возрастов. Не делается никакого различия между теми, кто уже может разглядеть в загогулине образ, и теми, кто еще не дорос до этого.

Как видим, история с каракулями из приключения превратилась в рутинное занятие: они уже создаются не свободными ритмичными движениями тела, а случайными жестами руки, их выполнение не приносит удовольствия и не требует творческой отдачи. Второй этап – проецирование в загогулину какого-то образа и соотнесение ее с каким-либо настроением или чувством – вообще отсутствует. Третий этап – достраивание образа – заменен закрашиванием механически созданных частей. Это занятие сравнимо с обычными раскрасками с тем лишь отличием, что раскраски все-таки могут стимулировать придумывание историй по картинке, тогда как механическое рисование каракулей абсолютно бессмысленно. Работы, созданные по методу Ф. Кейн, хотя и начинались с тех же петляний по бумаге, отличались самобытностью. Рисунки же на стенах наших классов неотличимы друг от друга.

По сравнению с рисованием каракулей игровые занятия с красками и другими материалами более содержательны. Дети возбуждены и взволнованы созданием интересных цветов и фактур, но и эта деятельность заканчивается еще до того, как начинается творчество. Детей учат

создавать узоры разными способами: бросать на бумагу предварительно опущенные в краску нити, ляпать краску на бумагу и складывать лист пополам — получается нечто вроде цветowych пятен Роршаха. Детям предлагаются всяческие беспроигрышные уловки, с помощью которых даже те, кому недостает воображения, легко добиваются успеха. Доработка этих экспериментов до осмысленных образов не поощряется. Эти продукты настолько же безлики и путанны, как и каракули, но процесс их создания все же более интересен.

В обоих случаях методики, придуманные для стимулирования оригинального художественного мышления и самовыражения, выродились в руководства по тиражированию работ, в которых индивидуальности еще меньше, чем в старомодных тюльпанах-трезубцах или вазах с фруктами. Эти стереотипы все еще продолжают бытовать в наших школах, но считаются менее «прогрессивными», чем создаваемые по новым методикам.

Другим новшеством стало расширение ассортимента материалов. Работая с традиционными материалами, ученик обнаруживал, что выразительные возможности каждого из них просто бесконечны (куска угля, нескольких красок или комка глины вполне достаточно, чтобы создать целый мир). Когда же к обычным материалам добавились новые, выяснилось, что они легко заменяют старые. Кусочки разноцветной плитки, бумага или ткань могут заменить краски; скульптуру можно сделать из картона, проволоки, камня или дерева, а не только из глины.

Раньше учили экономному расходованию художественных средств и их изобретательному применению — теперь же все обращено на поиски новизны. Вместо исследования бесконечных возможностей каждого материала ученикам предлагается поверхностное знакомство со множеством материалов и техник. В погоне за новыми ощущениями дети проходят мимо настоящего богатства, которое им так и не удастся творчески освоить.

Каковы причины этих изменений? Конечно, механическое продублирование псевдоискусства гораздо проще, чем создание истинного искусства. Ясно также, что все стоящие идеи в конечном итоге подвергаются искажению. Однако это не объясняет саму сущность изменений. Почему от копирования гипсовых слепков отказались в пользу

производства безжизненных загогулин? Почему питавшие творчество старые материалы вроде твердых карандашей, мягких и жестких кистей или окаменевших акварельных красок уступили место лавине новых бросовых материалов, гасящих вдохновение?

Любое искажение имеет специфические черты, обусловленные основными проблемами и противоречиями культуры. В историю анти-искусства, такую же древнюю, как и история истинного искусства, наше время привнесло новое явление. На смену историческому противопоставлению двух врагов искусства – хаоса и стереотипов – пришло их соединение в «стереотипный хаос». Как это произошло?

Одна из причин заключается в вульгаризации теории психоанализа. Видимо, признание роли бессознательного и примитивных инстинктов в творческом процессе, открытой психоанализом, привело к тому, что источник энергии стали путать с результатом ее приложения. Давайте рассмотрим это на примере фантазии в духе Свифта.

По пути в Лапуту Гулливер посещает Академию разведчиков в королевстве Тумба-Юмба. Здесь он встречает ученого-садовода, который пришел к следующему заключению: никакой цветок не может жить, если его не питают корни, уходящие глубоко в землю. Следовательно, важны только корни, а все, что над землей, незначительно и бесполезно. В соответствии со своей теорией наш садовод украшает свой дом исключительно корнями и срезает все побеги, как только они появляются из земли, потому что их рост может истощить крайне важные корни. Он борется с возникающим в результате его деятельности иссушением корней, с остервенением уничтожая все, что вырастает в саду. Гибель всего живого над поверхностью земли означает для садовода новую удивительную жизнь под землей.

Современные преподаватели изобразительного искусства подобны этому горе-ученому. Они имеют некоторое представление о зарождении творческой деятельности, но препятствуют ее вызреванию. Общим для всей этой псевдотворческой активности становится примитивная игра с художественными материалами. Регрессия не только принимается, но фактически даже приветствуется. Но ведь это лишь одно из условий творческой работы!

Да, действительно, временная регрессия – необходимая стадия любого творческого акта. Когда учитель (или терапевт) замечает, что

ребенок потерял контакт со своими собственными идеями и фантазиями, он имеет полное право прийти на помощь и применить какие-либо из описанных здесь техник снижения уровня защитных реакций. При этом педагог должен быть уверен, что ребенок способен осознать свои фантазии и аффекты⁶, освобождаемые таким образом, и что после «освобождения» он сумеет справиться с охватившими его интенсивными чувствами и фантазиями. В то время, когда такие методы преподавания только разрабатывались, никто не предполагал, какую опасность они могут в себе таить. В борьбе со сковывающими шаблонами педагоги были сосредоточены на поиске способов преодоления запретов. Они не осознавали, что потеря контроля породит новые проблемы.

С тех пор мы поняли, что сущностью любого образования и любой терапии является предоставление помощи ребенку, стимулирование его роста и созревания даже тогда, когда рекомендуется (или допускается) регрессия. Когда же взрослый отказывается выполнять функции проводника и помощника в творческом развитии, получается, что он начинает действовать заодно с силами, которые угрожают ребенку изнутри. Стены класса, увешанные картинами, выражающими неизбежный хаос и растерянность, не побуждают к творческому взаимодействию, а лишь вызывают соблазн впасть в регрессию.

Здесь следует отметить, что мы проявляем большую несправедливость по отношению к педагогам и наставникам. То, что мы описываем, может происходить в школах, но начинается отнюдь не в них. Не только обучение изобразительному искусству в школе, но и все современное псевдоискусство по большей части заполнено тем же «стереотипным хаосом». Пустота и соблазны оккупировали огромное пространство в нашей культурной жизни. Обучение рисованию загогулин или применение других проверенных способов создания произведений, которые

6 Аффект – чувственное, эмоциональное состояние, переживаемое человеком в процессе его жизнедеятельности. Психоанализ признает физиологические составляющие аффекта, но имеет дело с его психическими проявлениями. С точки зрения З. Фрейда, психическое заболевание возникает потому, что закрывается нормальный выход возникшим аффектам. Сущность заболевания состоит в том, что защемленные аффекты получают ненормальное развитие: они остаются в психике человека и отягощают его жизнь как источники постоянного возбуждения. – *Примеч. науч. ред.*

могут сойти за художественное творчество, часто становится последним прибежищем отчаявшегося учителя, когда он сталкивается со все возрастающим числом пустых, равнодушных и вечно недовольных детей и подростков. Однако подобные технологии обучения подкармливают то самое зло, с которым учитель пытается бороться, и таким образом он вместе с учениками попадает в замкнутый круг.

Работающий с детьми и подростками арт-терапевт во многом сталкивается с теми же сложностями. Хотя пока еще не исчезли такие средства блокировки творческой свободы, как изображение шаблонных домиков, деревьев и цветочков или копирование журнальных иллюстраций, сопротивление творчеству все чаще принимает форму бесконечно повторяемых каракулей или бесцельной игры с красками и другими материалами. Порой кажется, что до детей, занятых каракулями и беспорядочной пачкотней, достучаться даже сложнее, чем до детей, которые воспроизводят привычные стереотипы.

Это удивительно. Ведь современное искусство даже в своих механизированных стереотипных формах все-таки ближе к искусству или по крайней мере к его истокам, чем шаблонная школа старого образца. Однако тот, кто пробовал заставить упрямого ребенка из современной школы дорисовать картину из цветного пятна или каракулей, знает, чем это чревато. Чаще всего он сталкивался со стеной непонимания и твердого нежелания хотя бы чуть-чуть продвинуться в направлении создания чего-то своего. Это сопротивление кажется еще более непоколебимым, чем застарелый страх отказаться от надежного пристанища в виде домиков, деревьев и цветочков ради «рискованной» творческой работы. Возникает вопрос: не являются ли трудности, с которыми мы встречаемся на уроках изобразительного искусства, симптомом каких-то глубоких изменений в современных проблемных детях и подростках? Может быть, дело в каких-то внутренних причинах, которые делают их невосприимчивыми к творческим задачам и воздействию искусства?

Обездоленный избалованный ребенок

Если мы сравним сегодняшних проблемных детей Нью-Йорка из бедных семей с такими же детьми, жившими лет десять–пятнадцать

назад, то мы уловим некоторое различие в характере проблем. Сейчас у детей из бедных семей довольно часто можно встретить нарушения, которые мы привыкли наблюдать в обеспеченных семьях, где дети эмоционально обеднены из-за того, что их воспитанием занимаются равнодушные наемные работники, а нормальные человеческие отношения подменяются материальными благами. Эти дети не доверяют взрослым, которые пытаются с ними подружиться; они считают, что доброта имеет скрытые мотивы; они готовы цинично использовать подобные ситуации и извлекать из них выгоду; они испытывают ненасытную жажду приобретения все новых вещей, которые тут же готовы сломать и уничтожить.

Это сходство вызвано схожим жизненным опытом. Сегодня и бедных, и богатых детей, лишенных любви и внимания, воспитывает, утешает, обучает и развлекает главным образом платный персонал. К их услугам также и телевизор, этот общедоступный раб-затейник, который в любой момент готов помочь им перенести одиночество, чувство тревоги и изоляции. В угоду своим спонсорам телевизионный затейник устанавливает псевдоотношения с ребенком. Для этого он прибегает к лести и различным приманкам, так как ему необходимо завлечь ребенка и вызвать у него жажду получить еще и еще. Однако на настоящие отношения с ребенком он не способен. Даже наименее сообразительные дети вскоре перестают доверять телевизионному заискиванию и понимают, что телепередачи полны лжи и преувеличений. Таким образом, душевное состояние обездоленного ребенка начинает зависеть от людей, которым он не доверяет.

Это не означает, что эмоциональные расстройства возникают из-за коммерческих развлечений, но подобные развлечения явно влияют на сам характер расстройств. Простое нажатие кнопки, и ты избавлен от необходимости искать самостоятельное решение – этому соблазну трудно противостоять. В результате притупляются здоровая потребность в общении с себе подобными и стремление трансформировать пассивный опыт в активный. Кроме того, не формируются четко выраженные невротические симптомы, уменьшается склонность к продуцированию индивидуальных фантазий и «снов наяву». Поэтому дети, которым доступен такой способ ухода от действительности, может, и не станут невротиками из-за эмоциональных перегрузок, но вырастут

аморфными и зависимыми личностями с ослабленными внутренними ресурсами.

Прежде «подкупами» в виде материальных благ потчевали детей из состоятельных семей. Теперь массовый «подкуп» охватил и детей бедняков. Так, ребенка, который съедает завтрак, заваливают игрушками и безделушками. Однако ребенок понимает, что это не знак внимания, а всего лишь приманка, и не получает удовлетворения. В результате обладание все большим количеством игрушек-приманок стимулирует жадность, что только на руку их производителям. Получается, что всякий раз, когда полноценного удовлетворения потребность не получает, под рукой ее эрзац-удовлетворение. Угодливые торгаши хорошо понимают потребности детей и их слабости. Часто заменитель почти неотличим от того, что он заменяет, поэтому псевдоудовлетворение базовых потребностей, недоверие и разочарование оказываются безнадежно перепутанными между собой.

Нынешние проблемные дети и подростки из бедных семей, проживающие в больших городах, подвергаются жестокой агрессии на улице; они лишены любви и понимания; у них нет пространства для жизни и игр. Но мало того — их еще подкупают, соблазняют и бросают опустошенными. Все они в каком-то смысле находятся в зависимом положении от «синтетических благ», и эта разрушающая зависимость не дает им возможности стремиться к тому, чтобы по-настоящему испытывать удовлетворение насущных эмоциональных потребностей. Современный хулиган, с одной стороны, депривирован, с другой — избалован. Он не просто жесток и склонен к вандализму — он еще капризен и уверен, что может без всяких усилий получить все, что угодно, ничего не давая взамен.

Задача реабилитации изменилась. Сегодня в связи со снижением уровня допускаемого обществом насилия по отношению к детям обездоленный ребенок меньше боится жестокого отношения со стороны взрослых, наделенных властью. Однако власть имущие стали безразличными и безличными. Ребенок вечно подозревает взрослого в неискренности, он видит в нем торговца, который его обманет и разочарует. Теперь уже недостаточно просто утолить потребности детей. Мы еще должны отвратить их от пагубного суррогатного удовлетворения. Мы должны доказать детям, что мы не только не монстры и не злодеи, но и не торговцы-обманщики.

Новые защитные механизмы

Мы предприняли этот анализ перемен в структуре характера современных детей из городских трущоб, так как нам пришла в голову мысль о том, что в основе трансформации прогрессивных методик преподавания изобразительного искусства может лежать не одна, а несколько причин. Помимо неверного толкования теории психоанализа и общей тенденции всех революционных идей застывать в жесткие догмы, стоит отметить еще и то, что ученики и пациенты стали иначе сопротивляться творчеству. Стереотипы никогда не приходят только извне. Они формируются и внутри человека, становясь преградой тому эмоциональному перевороту, который может вызвать творческая деятельность. Стереотипы помогают личности удерживать равновесие, защищая ее от вторжения нежелательных или опасных чувств и знаний с помощью отрицания, уклонения и лжи. Нельзя сказать, что каждый индивидуум и каждое общество боятся одного и того же, но само чувство страха известно всем.

Раньше потребность в самозащите удовлетворялась набором известных стандартов, которые определяли как выбор темы, так и способ ее изображения. Реальность при этом искажалась и подвергалась цензуре. Страсть, конфликт, вражду, уродство и другие нежелательные чувства и явления изображать не полагалось. Традиционные общепринятые стереотипы были сложны для понимания; чтобы их освоить, требовались время, терпение и умение. Подобная система отвечала потребностям людей, привыкших к послушанию, людей, у которых отлично работали механизмы защиты и подавления эмоций. Их агрессия либо уходила внутрь, оборачиваясь чувством вины, либо направлялась вовне, в компульсивную активность⁷.

7 Компульсивность – изначально – тенденция повторять определенные моторные действия. Более широкое значение – любая склонность к повторяющимся поведенческим актам: эмоциональным, познавательным и моторным. В психиатрии «компульсивный» означает относящийся к сознательным мыслям, от которых человек не может отвязаться, и к действиям, которые вынужден выполнять. Он не может противиться ни тем, ни другим, а невыполнение их ведет к тревоге. Комппульсивные симптомы характерны для невроза навязчивых состояний. – *Примеч. науч. ред.*

Современный способ уклонения от творческой деятельности куда проще. Реальность уже не цензурируется и не приукрашивается, она попросту игнорируется. Нет больше ложного идеала совершенства, но и сама концепция идеала обходится стороной, посему на ура принимаются любые продукты творчества. Осознание неприятных чувств и нежелательных фактов стирается в процессе бестолковых экспрессивных действий. Такой способ уклонения отвечает характеру избалованного обездоленного ребенка, который привык к лести и уговорам и не признает авторитетов и критики. Однако он не помогает избавиться от определенных запретных или опасных идей и эмоций, а скорее выражает всеобъемлющий страх перед действительностью у молодых людей, воспитанных на эрзацах и утративших способность реагировать на непосредственный опыт.

Когда такой ребенок оказывается перед чистым листом бумаги и ему предлагают что-то на нем изобразить и тем самым как-то заявить о себе, он ощущает огромную пугающую пустоту. Отсутствие цельности и надежности своего «Я» и недостаток человеческих отношений лишили его мир содержания и смысла. Хотя у такого ребенка обычно нет беспокойства, порождаемого чувством вины, он незащищен перед смутным страхом утраты индивидуальности, он боится быть захлестнутым и уничтоженным первобытными порывами ярости и страстных желаний. Помогает ли воспроизведение «стереотипного хаоса» снизить беспокойство у таких детей? Мы считаем, что страх собственной незначительности и никчемности в какой-то степени уменьшается, если рисовать хоть что-нибудь, пусть даже совсем бессмысленное. Однако такие работы, как правило, остаются безличными и аморфными. В них нет настоящей саморепрезентации⁸. Такая деятельность может помочь, но ее благотворное влияние будет лишь кратковременным.

8 Психоналитики говорят о способе представления своей личности в фантазии как о саморепрезентации (самопредставлении, Я-репрезентации, репрезентации самости – в разных переводах на русский). Фантазии о себе могут как соответствовать реальности – и тогда они гибко содействуют самореализации и продуктивно вносят вклад в самооценивание, так и отражать искаженный, раздутый, заниженный, смещенный или обедненный образ себя – и тогда приводят к самоуничижению и саморазрушению. Это понятие обозначает различные способы, с помощью которых индивид символизирует переживаемый им (сознательно либо бессознательно) образ себя и связанные с этим эмоции. – *Примеч. науч. ред.*

Интересно проследить, как каждая культура, разрабатывая специфические механизмы защиты, проявляет снисходительность к недостаткам, присущим данной системе защиты. Так, в викторианскую эпоху, с ее чрезмерным контролем над детьми, к лицемерию относились весьма терпимо, его фактически даже требовали от детей. Сейчас мы впадаем скорее в другой грех – грех бездействия. Мы не в состоянии помочь детям развить достаточную силу «Я», мы терпим проявления насилия как на словах, так и в поступках.

Как же в этой ситуации работать с детьми, для которых кляксы и каракули служат средством защиты? Конечно, мы должны принимать каракули, кляксы, шаблонные тюльпаны – вообще все, что предлагает нам ребенок. Однако нечего и надеяться, что такие игровые занятия будут иметь столь же успешный освобождающий эффект, как в случае с детьми внутренне скованными, но при этом достаточно цельными. «Стереотипный хаос» – это образ, который характеризует привычное состояние ребенка, это уже не буквальная пустота заброшенного ребенка прежних времен, а пустота, загроможденная интенсивными, но бессмысленными стимулами.

Мы должны признать, что стереотипный хаос – выражение трагической беспомощности и безысходности ребенка. Совершенно бессмысленно просить такого ребенка или подростка увидеть какой-либо образ в каракулях и пятнах краски, поскольку он не научился видеть порядок в своем хаотичном мире. И лишь тогда, когда он накопит достаточный запас четко оформленных образов, он сможет проецировать их в случайные формы.

Когда внутренний вакуум слишком велик, дети отвечают, что каракули и цветковые пятна похожи на бабочку, взрыв или «узор», и дальше дело не идет. Такие дети уже не могут ни превращать «узоры» в абстрактные композиции, придавая случайным очертаниям значимые формы, ни достраивать их до предметных рисунков.

Абстрактные картины детей нельзя называть бессодержательными, они означают, что дети способны проецировать репрезентативные образы⁹ на случайные формы. «Пустые» же дети, о которых мы здесь

9 В данном контексте речь идет об образах физических объектов (образах-представлениях) – сохраненных в памяти чувственных образах предметов, в настоящий момент не действующих на органы чувств. – *Примеч. науч. ред.*

говорим, способны лишь на пассивную капитуляцию. В лучшем случае у них вдруг выйдет симпатичный или выразительный узор, под которым они поставят свое имя. В худшем случае они отдадутся своим деструктивным импульсам и превратят чистые цвета и изображения в бурю кашу. Иногда они цинично признаются в совершении подлога. Как сказал один мальчик: «Делаешь что-нибудь ни на что не похожее и называешь это “узором” – это и есть современное искусство».

Несмотря на то что обычно таким детям присущи скованность и перфекционизм, задача не столько освободить ребенка от сдерживания, торможения естественных импульсов и желаний, сколько помочь ему превратить хаотичную фантазию в воображение и развить его способность к наблюдению и самонаблюдению.

Итак, мы отметили, что главные препятствия на пути к творческой экспрессии изменились. Вместо зажатости и чувства вины появились страх пустоты и страх уничтожения. Работа с этими страхами не дает немедленного результата. Когда нам удастся освободить ребенка от сдерживания, мы получаем в награду повышение его жизненной энергии и избавление от депрессивных состояний. С другой стороны, в уже устоявшейся психической структуре энергия скована, и возможности прямого инстинктивного удовлетворения ограничены. Если все складывается благополучно, то возросшая способность владеть собой и окрепшее «Я» в конечном итоге приносят ощущение победы и эмоциональный подъем, однако процесс этот медленный и требует больших усилий.

Пустота и общество изобилия

Дети, страдающие от внутренней пустоты, легко впадают в панику при виде чистого листа или куска глины. Чтобы уменьшить их страх, учителя часто используют материалы, которые уже имеют какую-то форму. Так, «картины» создают из кусков ткани, пуговиц, крышек от бутылок, листьев или песка, а скульптуры – из коробок, молочных пакетов, консервных банок и т.д. Если не забывать о чувстве меры, то подобные приемы могут быть полезны. Однако в этой гонимой предметом теряется сама форма, и вместо того, чтобы стимулировать изобретательность, такие упражнения могут стимулировать жад-

ность. «Пустой» ребенок напоминает бездонный колодец, который может поглотить любое количество предметов, нисколько при этом не наполняясь.

Общество потребления, в котором приоритетны коммерческие интересы, способствовало превращению ребенка в избалованного и обездоленного и продолжает оказывать на него давление: чтобы удержать его в роли пассивного потребителя, создается такой психологический климат, в котором любая новая вещь считается хорошей. Однако тенденция использовать нетривиальные материалы не связана только лишь с обществом потребления и его стремлением осчастливить всех готовыми наборами, с помощью которых можно сделать все, что угодно: от ювелирных украшений до создаваемых механически абстрактных картин. В основе этой тенденции лежит творческое начало: она возникла в нашу индустриальную эпоху из лавины неуничтожаемых отходов – разбитых автомобилей, бракованных посудомоечных машин, консервных банок, контейнеров, рифленого картона, рекламных проспектов и битых бутылок. Современные художники пытаются найти всему этому применение. Иногда это им удается, иногда нет. К сожалению, большая часть общедоступных отходов несет на себе нестираемую печать массового производства; в большинстве вещей, изготовленных из синтетических материалов, нет ни жизни, ни характера. Зачастую старое барахло служит сырьем для производства нового барахла. Выбор для творческих целей такого материала, как отходы, предполагает способность отказываться от несущественного. В нашем затоваренном мире приходится учиться не только отличать качественную вещь от дешевки, но и выбрасывать излишки, даже если они сами по себе и неплохи.

Дети, которые выросли под гнетом системы потребления, со временем, вероятно, смогут научиться отличать честную торговлю от коммерческих уловок и в конечном итоге превратятся во внимательных, здравомыслящих покупателей. Куда труднее будет научиться относиться к идее приобретения товаров без эмоциональной вовлеченности и освободить эту энергию для более конструктивных целей.

В битве против избыточности, ведущей к оскудению нашей культуры, искусство занимает важное место. Оно с уважением относится к материи при том, что само не материалистично. Художник должен

любить и понимать то, с чем и чем он работает. В процессе творчества идея и посредник становятся единым целым. Материал из посредника трансформируется в средство выражения, не теряя своих специфических материальных качеств, а, напротив, только усиливая их роль.

Благодаря эстетическому воздействию искусства ребенок общества изобилия, не наученный экономить по необходимости, сможет все-таки понять, насколько хороша экономия и насколько отвратительно расточительство.

Это не означает, что мы должны ставить заслоны против любых излишеств. Обездоленные проблемные дети известны своей расточительностью, и к этой их черте нужно относиться терпимо, иначе с ними будет невозможно работать. Нам только надо держаться главной цели – помогать этим детям находить новые и разнообразные ценности и смыслы.

В целом можно сказать, что многообразие средств полезно, если при этом сохраняется единство материала и творческой идеи. Когда это единство нарушается, такое многообразие становится вредным. На практике это вопрос распределения времени и умения сделать правильный выбор.

Малышам, осваивающим материальный мир, необходимо физически исследовать и ощущать окружающие их предметы. Именно в этом возрасте особенно важно использовать разные материалы. В латентный период, примерно от шести до десяти лет, дети уже способны использовать изобразительные материалы для символических изображений и коммуникации с помощью символов. Эти навыки лучше всего развиваются в работе с набором основных материалов для изобразительной деятельности: бумаги, цветных мелков и карандашей, красок и глины. Это не означает, что нужно полностью отказаться от других материалов: ими хорошо пользоваться для разнообразия, время от времени.

В препубертатный период, примерно с одиннадцати до тринадцати лет, у детей возрастает потребность в расширении диапазона опыта. Но новые материалы при работе с детьми этого возраста никогда не должны вытеснять основные, хотя бы потому, что они просты и знакомы и уже сами по себе предъявляют большие требования к проявлению творческой инициативы и изобретательности.

В подростковом же возрасте, когда воображение начинает давать сбои, а самокритика усиливается, новые материалы становятся действи-

тельно необходимыми. Если мы слишком рано предложим слишком много, ребенок пресытится. И будет отвергать все, что бы мы ему потом ни предлагали: «Я уже проходил это в первом классе». Такая презрительная реакция наводит на подозрение о том, что опыт работы с этими материалами в первом классе был поверхностным и не приносил реального удовлетворения.

При всей необходимости обходных путей нам все равно не обойти решающего момента, когда создание произведения искусства становится независимым творческим актом и когда молодой художник оказывается один на один с чистым листом бумаги (или аморфным куском материала) с твердым желанием заявить о себе и, набравшись мужества, это желание реализовать.

Акцент на построении структуры в процессе создания художественного произведения созвучен нашему общему терапевтическому подходу. Очерченные нами направляющие линии в работе с детьми представляют собой всего лишь тонкие мостки, которые легко ломаются при перегрузке. Реабилитация начинается с укрепления «Я», упрочения отношений с другими людьми, поощрения личностного роста и интериоризации¹⁰ ценностей. Выявление бессознательного материала должно происходить медленно и осторожно.

Ранее мы предположили, что арт-терапевты могли бы внести свой вклад в понимание соотношения между социокультурными условиями и эпидемическим ростом эмоциональных расстройств определенного типа. Наш продолжительный экскурс в проблемы художественного образования действительно позволил нам прийти к такому заключению. В ходе изучения существующих методик обучения изобразительной деятельности и их использования в арт-терапии мы обнаружили злоупотребление некоторыми из них, вполне здоровыми и потенциально полезными.

10 Интериоризация (в широком психологическом понимании) – формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоения жизненного опыта. Это определяющий процесс для становления психических функций и развития в целом. Понятие интериоризации используется в психоанализе при объяснении того, каким образом в онтогенезе и филогенезе под влиянием структуры межиндивидуальных отношений, переходящей «внутрь» психики, формируется структура бессознательного. Это понятие является одним из ключевых в современной образовательной психологии США. – *Примеч. науч. ред.*

Пытаясь понять причины, которые привели к распространению подобных ошибок за последние двадцать лет, мы выявили ряд взаимосвязанных факторов: увеличение «синтетических» впечатлений в повседневной жизни; механическое внедрение прогрессивных методик обучения; упрощенное и неверное толкование теории психоанализа. Мы выделили новый тип характера – обездоленный избалованный ребенок и присущий ему синдром «стереотипного хаоса», который служит защитой от страха пустоты и уничтожения и является одним из его патологических свойств. Ни один из перечисленных факторов не относится лишь к обездоленным детям или взрослым, все они насквозь пронизывают все наше общество и наше искусство. Однако их более подробное исследование уведет нас слишком далеко от предмета данной книги.

Поскольку «эрзацное» удовлетворение представляет собой серьезную угрозу психическому здоровью обездоленных и обделенных любовью людей, следует предпринять попытку противостоять ему там, где создается терапевтическая среда: в школах, центрах временного пребывания, приютах и больницах. И здесь мы скорее всего столкнемся с известными трудностями, которые свойственны средовой терапии¹¹.

Основное правило заключается в том, что травмированного человека нужно с большой осторожностью охранять от ситуаций, которые явились первопричиной его травмы. При этом мы понимаем, что практически невозможно создать ему такую атмосферу, поскольку любой психически нездоровый человек невольно воссоздает ситуацию, которая привела к его болезни. Дети, обедненные и развращенные «эрзацным удовлетворением», стремятся заставить окружающий мир потакать их пагубным наклонностям. Попытки заменить суррогаты на реальные ценности, а пассивное потребление – на деятельное участие встречают сопротивление. Однако в той среде, где эта проблема осознается, арт-терапия может прийти на помощь и наполнить жизнь ребенка глубиной и смыслом.

Мой собственный опыт убедил меня, что арт-терапия работает практически в любых обстоятельствах. Ей не могут помешать ни

11 Средовая (и адаптационная) терапия – это практическое обучение пациента жизни в здоровой среде. – *Примеч. науч. ред.*

жара, ни холод, ни отсутствие места и необходимых условий, ни разброд и насилие. Однако она с большим трудом справляется с пустотой. Когда жизнь людей постоянно заполняется синтетическими суррогатами, искусству очень сложно выжить. Однако когда битва с пустотой начинает казаться нам безнадежной, мы должны вспомнить о том, что четверть века назад борьба с укоренившимся академизмом также приносила много разочарований, но тот, кто не сдался, в конце концов победил.

ИСКУССТВО, АРТ-ТЕРАПИЯ И ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ СРЕДА

Р азобравшись в том, какое место арт-терапия занимает в обществе в целом и в образовательном процессе в частности, присмотримся теперь к той роли, которую играет творчество в процессе самой терапии. Прежде всего нужно кратко сформулировать, в чем состоят основные расхождения в толковании сути арт-терапии. Некоторые арт-терапевты практикуют ее лишь как особый вид психотерапии. Наша позиция иная: мы опираемся на искусство, изобразительное творчество, оно наш главный терапевтический инструмент. Арт-терапию мы рассматриваем отдельно от психотерапии. Ее шансы на успех зависят от тех психологических процессов, которые активизируются во время творческой работы.

Арт-терапевт работает как художник и педагог. В зависимости от диагноза и нужд пациента он способен менять свои методы. Он профессионально оценивает как поведение пациента, так и результаты его творческой деятельности и излагает свои наблюдения на совете терапевтов клиники. Выполняя задачи, поставленные перед ним терапевтами, он, как правило, не раскрывает и не объясняет пациенту процессы, происходящие на глубоком бессознательном уровне (хотя обладает необходимыми для этого знаниями в области клинической психологии), и не поощряет процессы переноса¹².

12 Перенос – специфический тип отношений, когда ранние импульсы, чувства, влечения, фантазии, защиты, относящиеся к некоторым личностям в прошлом (обычно – значимым людям периода раннего детства), направляются на личность в настоящем, которой эти реакции не подходят. Можно сказать, что перенос есть повторение, новое

Когда визуальные символы используются преимущественно для замены (или дополнения) вербального общения терапевта и пациента, как, например, в работе арт-терапевта Маргарет Наумбург (*Naumburg*, 1950), творческий процесс отходит на второй план и, как правило, там и остается. Такого рода арт-терапией могут заниматься либо психотерапевты, прошедшие специальную подготовку, либо арт-терапевты, которые работают под неусыпным контролем психиатров.

В терапевтической практике важны оба подхода: один и тот же терапевт может применять любой из них в зависимости от ситуации. Но в этой книге мы рассматриваем арт-терапию, в которой центральное место занимает творческая работа, акцент ставится на лечении искусством.

В большинстве своем дети любят заниматься творчеством. Однако игровые эксперименты с художественными материалами детей трех–пяти лет в корне отличаются от творчества более старших ребят. В пору латентного и препубертатного периода, вплоть до 11–13 лет художественное творчество становится доступным и приносит удовлетворение гораздо большему числу людей; именно в этот период оно приобретает особую ценность.

При условии, что определенные функции «Я» ребенка, которые мы обозначим позже, целы и невредимы, искусство обладает уникальной способностью мобилизовывать энергетические ресурсы, получить доступ к которым иным путем невозможно, и направлять их на такие формы самовыражения, которые интенсивно задействуют «Я» ребенка.

Занятия творчеством полезны и доступны даже для детей с серьезной патологией, особенно они важны для детей с такими ограничениями, которые не дают им возможности полноценно участвовать в играх, в том числе и спортивных. Эту область деятельности дети обычно любят. Степень активизации «Я» в творчестве соразмерна возможностям ребенка, что способствует его дальнейшему развитию.

Так что же такого выдающегося в творчестве? Не являются ли его чудодейственные свойства всего лишь плодом воображения автора-энтузиаста, практикующего в этой области? Чем оно отличается от

«издание» старых отношений. Перенос связан с компульсивностью и с регрессией на какую-либо стадию развития. Наиболее отчетливо и интенсивно перенос проявляется в процессе психоанализа. — *Примеч. науч. ред.*

родственных видов деятельности, например, образной игры или ручного труда? И если искусство, изобразительное творчество действительно можно использовать в терапевтических целях, то как тогда соотносятся между собой лечение творчеством и психотерапия?

Творчество и игра

Свобода искусства, изобразительного творчества роднит его с символической игрой. Это два соседних острова, на которых действие законов реальности частично приостановлено. Запретные желания и импульсы могут быть выражены через символы. Травматический опыт, пассивно пережитый в прошлом, может быть ассимилирован путем активного повторного проживания в щадящей форме игры. Аффект можно благополучно разрядить как в игре, так и в искусстве.

Однако тут существуют и серьезные различия. Правила игры просты: ребенок должен научиться отличать игру от реальной жизни и прекращать игру, когда это необходимо.

Чуткий взрослый не станет очень уж строго настаивать на выполнении этих требований. Скажем, он постарается как можно дольше не убирать дворцы и гаражи, выстроенные ребенком из кубиков. Ребенку 3–4 лет можно разрешить продолжить игру – например, оставаться мамой куклы – до тех пор, пока это не мешает обычному ходу жизни. Тем не менее, если мы замечаем, что ребенок вообще не в состоянии прекратить игру, мы начинаем волноваться.

Взрослый может участвовать в игре малышей, и они часто только рады этому. Когда дети становятся старше, взрослый начинает играть роль «защитника», который прерывает игру, когда она становится опасной для жизни, здоровья или имущества; он же и мирит поссорившихся. Но внутрь, в волшебный круг игры дети его уже принимают неохотно: ведь взрослый олицетворяет реальность с ее законами. А если все же принимают, то с условием: подчиняться руководящей роли детей.

С изобразительным творчеством дело обстоит иначе. Взрослого гостя встречают приветственным хором: «Посмотрите, что я сделал!», и не отпускают, пока он не восхитится каждой детской работой. Для участия в творческой деятельности детей взрослому не нужно становиться

ребенком. На самом деле руководящая роль взрослого и его помощь – важные условия для развития и процветания детского творчества, но только в том случае, если он его понимает и знает, как помочь, не навязывая своих взрослых идей.

Восклицание «Посмотрите, что я сделал!» выражает разницу между игрой и изобразительным творчеством. В игре объекты или люди исполняют символические роли просто по договоренности: например, два стула становятся лодкой, а мальчик превращается во льва. Игрушки и реквизит приветствуются. Мальчик может надеть космический шлем, чтобы стать космонавтом, или накрыться одеялом, чтобы превратиться в привидение, а девочка укачивает куклу, чтобы превратиться в маму. Но можно обойтись и без всяких аксессуаров, ведь главное в игре – поддерживать выдумку; как только иссякает воображение, игра заканчивается.

Цель искусства – создание символического объекта, который содержит и передает какую-то идею. Идея в значительной степени зависит от желаний и фантазий ребенка, но рождение такого объекта требует комплексного функционирования «Я», то есть включения всех ресурсов человека – физических, интеллектуальных и эмоциональных.

Это различие распространяется и на такие виды творчества, которые не предполагают результата в виде реального объекта. Например, если ребенок *играет* в животное, он может обозначить образ соответствующими звуками или движениями, а может обойтись и без этого – игра все равно будет продолжаться. Если же ребенок *играет роль* животного в театральном представлении, он должен приложить все усилия к тому, чтобы как следует представить себе это животное и передать свою идею зрителям – иначе он провалится как актер.

Иногда игра и творчество перекрывают друг друга, и тогда мы можем наблюдать мгновенную трансформацию. Маленькая девочка, поющая песню своей кукле, сочиняет мелодию; ребенок, строящий замок из песка, создает структуру, имеющую уникальные формы и пропорции; дети, раскрашивающие себя для игры в индейцев, превращаются в настоящих, внушающих благоговейный ужас дикарей. Но творчество, внедренное в игру, долго там не задерживается, стоит ему запнуться в нерешительности, игра снова берет верх.

Художественное творчество в чистом виде требует от детей значительно большей отдачи и смелости, чем игра. Игра – прерогатива дет-

ства. Во взрослом возрасте ее заменяет творчество — одна из немногих сфер, в которых остается доступным символическое проживание.

Проекция и конфронтация

Когда материалу придается форма не по образцу, в ней непременно найдет отражение личность автора. Нам известно, в частности, что если у ребенка нарушено чувство индивидуальности и личностной целостности, его визуальная продукция будет искаженной и фрагментарной. Это мешает реализации принципа удовольствия, присущего творчеству.

Ребенок мечтает сделать вещь, которую задумал, однако его способность осуществить желаемое ограничена патологией, состоянием его «Я», уровнем развития мелкой моторики, «талантом» и многими другими факторами. Конечный продукт никогда не будет прямым отражением его фантазии, скорее в нем выразится отношение ребенка к своей фантазии. Следующий пример служит тому иллюстрацией.

КЕННЕТ. Кеннет, брошенный родителями мальчик, который за свои шесть лет успел побывать в нескольких детских домах, чувствовал себя одиноким и беспомощным. Утешение он находил в грандиозных мечтах и фантазиях.

Однажды Кеннет захотел нарисовать великана «высокого, как наша студия». Он забрался на шкаф, откуда смог дотянуться до потолка, и замерил расстояние от потолка до пола при помощи рулона коричневой крафт-бумаги. При этом мальчик заявил, что хочет использовать все цвета на свете, поскольку великан должен быть очень красивым. Затем он расстелил бумагу на полу, выбрал черный мелок и в верхней части листа нарисовал голову в натуральную величину с неотчетливыми чертами лица. Потом провел две линии от головы до нижнего края листа, обозначив ими одновременно ноги и туловище. В середине этой конфигурации он пометил маленький прямоугольник — «пенис», а над ним крошечный кружок — «пупок». И на этом закончил (*рис. 1*). Я спросила Кеннета, не нужны ли великану руки. Он не отреагировал. Я предложила ему коробку со «всеми цветами на свете»; он к ней не прикоснулся. Наступил грустный момент. И Кеннет, и я понимали, что тут ничего не поделаешь. Если бы я стала настаивать, это бы только

усугубило ощущение провала. Мы свернули бумагу и убрали ее к другим работам Кеннета. Кто знает, может, настанет такое время, когда Кеннет соберется с духом и раскрасит своего великана.

Несмотря на буйные фантазии, рисунок мальчика остался таким же беспомощным, как и он сам, и ничто ему не помогло нарисовать сильного красочного великана своей мечты.

Позже на том же занятии Кеннет без труда вылепил из глины маленькую собачку в конуре, не упустив ни одной детали. И собака, и конура выглядят убедительно. По сравнению с великаном, которого Кеннет выдумал для самоутешения, эта работа отражает истинное представление мальчика о себе. Он видит себя милым, зависимым от других домашним животным, хоть и не совсем бездомным, но одиноким и отправленным жить в конуру. Собака и конура символизируют и силу, и слабость Кеннета; зависимый и покинутый, он все еще способен ждать и надеяться.

БОБ. Разумеется, чтобы хорошо нарисовать великана, не обязательно самому быть великаном. Искусство – именно та среда, где наши фантазии обретают форму. Восьмилетний Боб провел много времени в туберкулезных диспансерах. Маленький и хрупкий, он тем не менее обладал несокрушимой жизнестойкостью. Боб нарисовал силача, поднимающего штангу, – простой, убедительный рисунок: человек с четко очерченными бицепсами, с широкой улыбкой твердо стоит на платформе (рис. 2).

Несомненно, Боба подвигла на этот рисунок страстная мечта о физической силе; трудно представить, что он когда-нибудь станет силачом. Однако он сумел открыто и недвусмысленно выразить свое желание.

Так как на символическом языке восьмилетних детей «силач» означает здорового и крепкого мужчину, представление Боба о самом себе было вполне правдивым. Жизнь не нарушила его чувство целостности и не повлияла на отождествление с мужским полом. Сильное «Я» Боба нашло воплощение в убедительном герое.

Бывает и наоборот. Здоровенные драчуны часто создают фрагментарные и скудные работы, обнаруживая внутреннюю слабость, которую невозможно компенсировать никакой физической силой.

Творческий процесс хоть и не определяется законами физики, действующими в реальности, но имеет свои непреложные правила. Наши

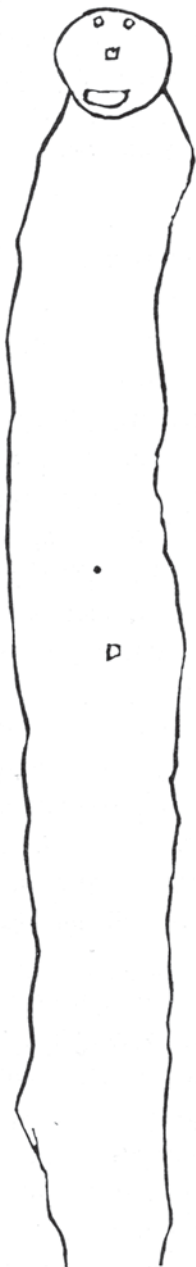


Рисунок 1. **КЕННЕТ:** Великан (5 x 22,5)



Рисунок 2. **БОБ:** Чемпион (45 x 60)

примеры проиллюстрировали одно из этих правил: любой творческий акт выражает конфронтацию с каким-то свойством личности художника. Рисуя великана, Кеннет лоб в лоб столкнулся со своей патологией. Когда он лепил собачку, на первый план вышли более органичные стороны его личности. Творчество всегда раскрывает правду, хотя и не всегда полностью. Разные рисунки могут демонстрировать различные, порой весьма противоречивые свойства личности.

Конфронтация в творчестве и психотерапии

Конфронтация, которую порождает творческий процесс, в некотором смысле сходна с конфронтацией, имеющей место в психоанализе и психотерапии психоаналитического толка. Аморфное состояние материалов для художественного творчества и отсутствие особых указаний по работе с ними аналогичны ситуации «пустого экрана»¹³ в психотерапевтических отношениях. Эта свобода позволяет ребенку по-своему обращаться с художественным материалом и строить отношения с психотерапевтом. И в том, и в другом случае ребенок на определенном этапе вступает в конфронтацию с разными сторонами своей личности. Так он узнаёт, кто он такой, что он чувствует и что умеет делать. Однако есть тут и существенные различия.

В психотерапии действия ребенка разнообразны. Он может говорить, играть, рисовать или лепить – делать все, что угодно. Единственный постоянный фактор – наличие терапевта. Ребенок может находиться в изоляции от терапевта, не имея возможности общаться с ним в течение долгого времени. Но в конце концов между пациентом и терапевтом возникает и развивается определенная форма партнерских отношений – они-то и являются сутью и основным инструментом терапевтического процесса.

Что касается занятий искусством, то они способствуют созданию эгоцентрически организованного мира. Каждый элемент детской работы

13 Психоаналитический метод должен провоцировать перенос. Кушетка, нейтральность терапевта и его относительная анонимность должны обеспечивать «пустой экран», на который проецируется перенос. – *Примеч. науч. ред.*

несет в себе частицу личности ребенка. Угроза конфронтации с самим собой и своей патологией смягчается нарциссическим удовлетворением. Вся энергия мобилизуется на службу творческой деятельности, но в ней всегда есть риск провала и конфронтации с конфликтом. История Кеннета с великаном – пример такого рода стресса, с которым может столкнуться ребенок. Как и Кеннет, многие дети в состоянии выдержать высокий уровень напряженности творческого процесса, тогда как в других сферах жизни они не готовы прикладывать подобные усилия, например, не будут рисковать собой во время психотерапии.

Поскольку укрепление любой части «Я» ведет к общему развитию личности, арт-терапия может вызвать личностные изменения. Если причиной расстройства была травмирующая ситуация, то ее отражение с помощью символов поможет ребенку справиться с негативным опытом даже без психотерапевтического вмешательства. Однако для работы с более серьезными эмоциональными нарушениями одной арт-терапии, как правило, недостаточно.

В целом арт-терапия и психотерапия дополняют и усиливают друг друга. Приоткрывая дверь в мир нового опыта, в котором идеи могут воплощаться снова и снова в разных обличьях, арт-терапия готовит ребенка к обмену символами¹⁴ в процессе психотерапии. В свою очередь, дети, проходящие лечение у психотерапевта, могут создавать работы эмоционально заряженные, имеющие большое личностное значение, поскольку психотерапия помогла им лучше понять самих себя. Тогда искусство, творчество может стать подходящей областью для воспроизведения состояний внутренней напряженности и изменений, вызванных психотерапией.

Творчество и ремесло

Поскольку нарциссическая составляющая, способствующая повышению самоуважения, присутствует в любом произведении художественного

14 Обмен символами – термин из социальной психологии – непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять себе (ощущать), как его воспринимает партнер по общению (или группа). – *Примеч. науч. ред.*

творчества, то можно сказать, что любой производительный труд, особенно ремесленный, имеет отношение к творчеству.

Как художественное творчество, так и ремесленный, ручной труд развивают сноровку, разумное отношение к материалу и связанные с этим функции «Я». Хотя в ремеслах личность может проявляться по-разному, элемент конфронтации там значительно смягчен.

Предмет, созданный своими руками, может повышать самоуважение как у тех пациентов, которые отказываются заниматься собственно творчеством, поскольку оно слишком явно указывает на их патологию, так и у тех, кто не способен переносить регрессию или ослабление импульсивных защитных реакций¹⁵, что является неотъемлемой частью занятий творчеством. Даже несобранный ребенок, работы которого отличаются фрагментарностью, сможет сам сделать прихватку – если он, конечно, вообще способен следовать каким-либо инструкциям, – и это может его ободрить. Навязчивый перфекционизм – помеха для творчества, но ценное качество для ремесла.

Функции арт-терапевта

Обеспечивая одновременно техническую помощь и эмоциональную поддержку, арт-терапевт становится союзником детских творческих начинаний. Он учит ребенка использовать художественный материал по назначению и не отвлекаться на фантазирование и игру.

Чтобы успешно справиться с этой задачей, арт-терапевт должен видеть как скрытые, так и очевидные особенности произведений ребенка и его поведения. Он скорее всего не станет тотчас трактовать бессознательный смысл выполненной работы, но использует свои знания, чтобы помочь ребенку создать эмоционально заряженное произведение. Три следующих примера иллюстрируют этот способ работы.

15 Защитные реакции – это бессознательные действия или адаптивные способы переживания человека, направленные на защиту от тех опасностей и угроз, которым он подвергается со стороны окружающей его реальности и своего собственного внутреннего мира; они позволяют осуществлять позитивную оценку собственного «Я». Другими словами, это складывающийся индивидуально в процессе развития личности ответ психики на болезненные факторы. – *Примеч. науч. ред.*

КЛАЙД. Восьмилетний Клайд, неглупый, но скованный и депрессивный ребенок, испытывал серьезные сомнения по поводу размера, прочности и сохранности своих половых органов, хотя с ними у него было все в порядке. Клайд очень хорошо лепил. Однажды он слепил стоящую с поднятыми руками гориллу около 30 см высотой. Он хотел приделывать ей пенис и спросил меня, какого он должен быть размера. На встречное предложение показать, что *он* думает по этому поводу, мальчик нерешительно скатал из глины сосиску величиной с пенис взрослого человека.

Я посоветовала Клайду приложить его к скульптуре, указав, что он размером с ногу гориллы. Затем я спросила его, видел ли он когда-либо человека с пенисом размером с ногу. Клайд улыбнулся и помотал головой. Глядя вниз на свои колени, он, видимо, мысленно сравнивал размеры ноги и пениса. Затем без всяких колебаний очень точно вылепил половой орган в состоянии эрекции вместе с яичками. Пропорции тела и пениса были как у восьмилетнего мальчика вроде Клайда, а не как у взрослого мужчины. Вся фигура была очень похожа на самого Клайда: крупная, но какая-то беспомощная и грустная. Клайд тем не менее был очень доволен своей работой. После этого он вылепил шимпанзе, и на этот раз половые органы не вызвали у него никаких затруднений.

Моя реакция на вопрос Клайда была оправданной и вполне соответствовала его проблемам. Так как эдипов конфликт для мальчика продолжал быть актуальным, он все еще хотел иметь пенис, как у отца, и переживал страх возмездия¹⁶. Половые органы отца казались мальчику гигантскими, по сравнению с ними его собственный пенис выглядел крошечным.

Клайд был смышленным ребенком и, несмотря на имеющиеся нарушения, в целом хорошо развивался. Он уже был готов смириться и принять себя как маленького мальчика с пенисом меньше, чем у отца, но вполне соответствующим его возрасту и росту. Я дала Клайду воз-

16 Согласно теории психоанализа, ребенок испытывает страх возмездия за запретные инцестуозные и отцеубийственные желания, связанные с комплексом Эдипа. Мальчик боится кастрации или удаления пениса, девочка – менее специфических повреждений гениталий и детородных органов. Этот страх объединяет более примитивные страхи, связанные с родителем-соперником, – страх утраты объекта и потери его любви. – *Примеч. науч. ред.*

можность поразмыслить на тему относительности размеров и, наглядно продемонстрировав абсурдность его изначальной идеи, помогла ему и на сознательном, и на бессознательном уровне.

Если бы я поддержала Клайда в намерении приделать горилле большой пенис, это только усугубило бы его состояние и вряд ли уменьшило бы беспокойство. Он бы увидел во мне одновременно и соблазнительницу, и дуру: соблазнительницу, поскольку я бы потворствовала его диким сексуальным фантазиям, и дуру, потому что не смогла понять простую вещь.

БЕРНАРД. Хотя моя реакция Клайду помогла, другому ребенку она могла бы и навредить. Когда шестилетний Бернард, немного отстающий в развитии, вылепил простейшую фигуру из пластилина и приделал ей гигантский пенис, я искренне восхитилась его работой. Бернард находился на той стадии развития, когда дети еще не разбираются в реальных пропорциях, размер для них определяется степенью важности. Бернард был очень неуверенным мальчиком, и уже одно то, что он решился слепить пенис, было для него делом большой отваги. Поскольку вопрос о реальных пропорциях тут не стоял, то и мой намек на некое несоответствие был бы лишен всякого смысла. Более того, мальчик воспринял бы мое вмешательство как неприятие. Бернард не страдал психозом и был толковым мальчиком, просто он еще не достиг той стадии, на которой формируется логический строй мышления.

Следующая история показывает, насколько важно, чтобы аргументация арт-терапевта соответствовала патологии ребенка.

ДЖУДИ. Чувству идентичности семилетней Джуди не хватало определенности. Пребывая в неизвестности о том, кто она такая, Джуди была вынуждена постоянно подражать другим девочкам. Всякий раз, когда Джуди и Марта приходили на занятия вместе, Джуди старалась сесть с Мартой за один стол и рисовать похожие рисунки. Джуди как художник была куда сильнее подруги, и обычно именно Марта подражала ей. Однако когда Марта решала рисовать свое, Джуди начинала копировать ее рисунки – вплоть до примитивной мазни, которая для Джуди была лишена всякого смысла. Девочка изо всех сил старалась сделать такую же работу и страшно боялась, что не получится похоже.

Казалось, было бы логично попытаться убедить Джуди не срисовывать у Марты, однако это бы не сработало, и вот почему: у Джуди не

было четкого понимания своей идентичности, и потому идея имитации была ей непонятна.

Вместо этого я снова и снова повторяла Джуди, что она Джуди, а не Марта, и хорошо бы ей рисовать рисунки Джуди, а Марта пусть рисует рисунки Марты. Это заверение помогло Джуди оставить привычку постоянно подглядывать за Мартой и сосредоточиться на собственных рисунках.

Во всех трех случаях арт-терапевт подкреплял «Я» ребенка в той области, где тот уже мог бы действовать сам, хотя и с каким-то риском. Я укрепила зарождающуюся способность Клайда оценивать реальность, поддержала Бернарда в его попытке самоутвердиться и помогла Джуди достичь более стабильного чувства идентичности. Поступая таким образом, я учитывала и бессознательные, и сознательные факторы поведения детей, не раскрывая и не интерпретируя их бессознательный смысл. Я просто оказала своего рода «первую помощь», и это стимулировало творческий процесс. Когда такая помощь оказывается успешной, у ребенка возникает чувство, что его глубоко и правильно понимают. Это вдохновляет его на творчество и смягчает чрезмерную защитную реакцию.

Интерпретация действительности и деятельности

Термин «интерпретация» часто используется неточно. Мы должны разграничить такие понятия, как интерпретация действительности, интерпретация деятельности и интерпретация бессознательного. Последнее понятие относится главным образом к психотерапии, первые два – к любому образовательному процессу.

Интерпретация действительности – непрерывный процесс. Дети не обладают развитым чувством реальности; в своем мышлении они опираются на первичные психические процессы¹⁷, мир для них полон

17 Психоанализ различает два взаимосвязанных, но сильно отличающихся друг от друга вида мышления – первичный и вторичный процессы. Обозначая один вид как первичный, а другой – как вторичный, Фрейд устанавливал хронологический приоритет. Первичным процессом он считал мышление, данное от рождения, фило- и онтогенетически более ранний вид, связанный с восприятием и осно-

волшебства. Мегаломания и идеи отношений¹⁸ в равной степени являются свойствами всякого нормального детства. Они, конечно, более ярко выражены у детей с эмоциональными нарушениями, но даже у них они носят куда менее угрожающий характер, чем у взрослых. Сцены, описанные ниже, происходят довольно часто.

Пятеро ребят готовы приступить к рисованию. Томми получил задание раздать детям коробки с красками. Трое детей уже получили свои краски, и тут Марк видит, что он единственный, у кого нет красок. Он кричит: «У меня нет красок, у меня нет красок! Кто украл мои краски?» Я спрашиваю Марка: «Почему у тебя нет красок? Кто раздает краски? Сколько коробок осталось раздать Томми?» – подводя его таким образом к реалистичному пониманию ситуации, которую он интерпретировал как параноик.

Джонни роняет кисточку в тот момент, когда я стою за его спиной. Он оборачивается и говорит осуждающе: «Посмотрите, что вы мне сделали!» Для Джонни, который по своему эмоциональному развитию находится на уровне трехлетнего ребенка, я являюсь источником всего хорошего и всего плохого, что происходит с ним в студии. Приходится напоминать ему, что это он, а не я, уронил кисточку, и в доказательство того, что я против него ничего не имею, помочь ему, к примеру, найти кисточку.

Арт-терапия хорошо зарекомендовала себя в области интерпретации поведения. Так, например, Клайд, слепивший гориллу, – ребенок, который всегда жил в ожидании катастрофы, предсказывал, что его работа из глины сломается во время лепки или сгорит при обжиге. Его мрачные прогнозы стали у нас дежурной шуткой, и это, несомненно, помогло Клайду взглянуть на себя со стороны и осознать свое поведение.

ванный на принципе удовольствия. Вторичный же процесс приписывается более позднему виду, связанному с речью и основанному на принципе реальности. Для первичного процесса мышления характерны конкретность, сгущение и смещение, зрительная образность и символичность; это глубоко бессознательный процесс, который является средством выражения внутреннего субъективного мира. Примеры: сознательные и бессознательные фантазии, игровые фантазии, дневные мечты и сновидения, магическое мышление, оговорки, шутки, артистическая и творческая активность. – *Примеч. науч. ред.*

18 Мегаломания – мания величия; идеи отношений – симптом (часто психотический), при котором индифферентные явления воспринимаются человеком так, будто имеют к нему отношение. – *Примеч. науч. ред.*

Одиннадцатилетний Брайан нарисовал фигуру на зеленом фоне. Когда другой мальчик запачкал фон, Брайан заявил, что вся картина теперь никуда не годится. Несмотря на мои протесты, он собирался ее порвать. Тогда я отобрала у него рисунок и аккуратно, не касаясь фигуры, закрасила все пятна на фоне. Когда Брайан увидел спасенную работу, он понял, что ничего страшного на самом деле не произошло и что мои слова «рисунок можно спасти» не были ложью ради успокоения. До мальчика вдруг дошло, что он был не прав, причисляя к лгунам или глупцам любого человека, который пытался ему помочь. Это стало для него настоящим откровением.

Алану каждый раз хотелось расписать свои глиняные скульптуры разными красками, но в результате все они почему-то получались черными. Мы обсудили эту странную особенность и договорились избегать «черных случайностей» следующим образом: всякий раз, когда Алан станет раскрашивать свою работу, я буду внимательно следить за процессом. Если я увижу, что скульптура вот-вот «почернеет», то сразу скажу, что пора остановиться. И Алан будет решать, что делать: либо ждать, когда «черное» настроение пройдет, либо все-таки покрасить работу в черный цвет.

Интерпретации такого рода нельзя назвать исчерпывающими, но они подводят ребенка к осознанию повторяющихся моделей поведения. В результате ребенок перестает ощущать себя жертвой привычек. Со временем он научится предвидеть и контролировать свои поступки и даже менять привычные модели поведения.

Перенос и контрперенос

Компульсивное повторное переживание травматических событий часто наблюдается у людей, перенесших глубокую психическую травму. Человек теряет возможность объективно оценивать новые ситуации – вместо этого он их интерпретирует исключительно в свете прошлого опыта, неадекватно на них реагирует или искажает их смысл в духе своих навязчивых потребностей. Тот, кто пережил в детстве опыт травматических отношений, склонен переносить прошлые негативные эмоции на людей, значимых для него в настоящем.

В психоанализе этот феномен, называемый переносом, находит конструктивное применение. На терапевтических сеансах детские эмоции, желания и страхи пациента могут переноситься на психотерапевта. В ходе терапии, благодаря переносу, изначальные детские конфликты пациента «проигрываются» в более благоприятных условиях, что в конечном итоге уменьшает деструктивное влияние трагедий раннего детства.

На сеансе психотерапии врач-психотерапевт открыт для общения с пациентом, пережитый пациентом опыт находит отклик во внутренней жизни психотерапевта. Точность и тонкость ответов и реакций терапевта зависят от его знаний и уровня подготовки, а также от способности к сопереживанию. Случается и так, что поведение пациента, находящегося в состоянии аффекта, оказывает сильное влияние на самого психотерапевта, затрагивая травмированную область его психики. Тогда он отзывается на свой собственный негативный опыт, а не на насущные потребности пациента. Контрперенос терапевта в этом случае становится помехой процессу лечения.

Во время сеанса арт-терапии переноса в полном объеме не происходит, однако арт-терапевт должен учитывать это явление. Как мы уже говорили, присущая нам склонность проецировать прежний опыт на новые ситуации особенно сильно проявляется у людей с эмоциональными нарушениями. При этом вне зависимости от того, какие отношения устанавливает арт-терапевт с пациентом, они неизбежно будут окрашены воспоминаниями о его собственных детских переживаниях, и может стать, что его реакции будут искажены контрпереносом.

Приведу два примера: в первом речь пойдет о ребенке, который в связи с ранее полученными травмами панически реагирует на объективно безопасные ситуации; во втором – о переносе и контрпереносе в отношениях между ребенком и арт-терапевтом.

ГЕНРИ. Генри шесть лет. Два года назад его жизнь оказалась под угрозой: на него внезапно набросилась психически нездоровая мать. В детской группе арт-терапии, в которой занимался Генри, дети очень любили, когда я обводила их тело по контуру на больших листах крафт-бумаги; внутри заготовок они рисовали себя во всевозможных вариациях. Больше всего им нравилось, когда в качестве особого вознаграждения я рисовала их портреты. Мне казалось, что мои действия вселяли в детей уверенность и укрепляли чувство идентичности.

На Генри же подобные методы работы оказывали обратное влияние. Сперва он, как и другие ребята, просил, чтобы я очертила его силуэт и нарисовала портрет, но потом это заканчивалось порванной бумагой, слезами и приступами гнева. Несмотря на это, он опять настойчиво и яростно требовал повторения процедуры.

Генри переносил ощущение панического ужаса, испытанного во время нападения матери, на меня. Когда я смотрела на него внимательно или приближалась к нему, чтобы обрисовать его силуэт, он воспринимал это как нападение. Это было его навязчивой потребностью – воспроизводить ситуацию полученной травмы и интерпретировать новые события в свете этого негативного опыта.

Чтобы мальчик мог продолжать занятия, мне пришлось отказаться от всех действий, вызывающих перенос, и добиться того, чтобы Генри так или иначе осознал, что я и его мать – два разных человека. У нас это получилось, когда мы стали рисовать вместе. Сначала мы изображали себя в виде безличных геометрических фигур. Потом начали рисовать животных и в конце концов добрались до людей. Таким образом, я стала для Генри «вспомогательным Я». Теперь я не казалась ему «всепоглощающей» и перестала быть объектом, вызывающим у него эмоции и страхи, связанные с прежним опытом катастрофических отношений.

К ребенку с таким тяжелым нарушением, как у Генри, психотерапевт скорее всего отнесся бы осторожнее и, прежде чем начать напрямую работать с травмой раннего возраста, попытался бы укрепить его «Я», его веру в себя. Тем не менее эмоции и страхи, вызванные травмой, все равно были бы в конце концов воспроизведены во взаимоотношениях между пациентом и врачом. В арт-терапии такая ситуация, насколько это, конечно, возможно, должна быть выражена в творчестве, а не во взаимоотношениях. В ходе совместной работы всегда проступают некоторые черты переноса прошлого опыта на отношения в настоящем. И нужно быть начеку, чтобы не упустить момент, когда взаимоотношения становятся настолько важнее занятий искусством, что начинают тормозить творческий процесс. В этом случае – особенно когда налицо сильные необъяснимые аффекты и навязчивые повторения – можно предположить, что перенесенные чувства стали доминирующими.

МАРТИН. Как работает перенос и контрперенос, я с убийственной ясностью осознала в самом начале своей арт-терапевтической деятельности. В это время я работала в специализированном лечебно-исправительном интернате Уилтвик для мальчиков с эмоциональными нарушениями. Среди моих учеников был очень одаренный десятилетний ребенок, основная трудность которого заключалась в том, что он был зафиксирован на психически неуравновешенной матери. Мартин провоцировал ее на жестокие наказания, за которыми следовали примирения. И эта картина садомазохистского возбуждения повторялась бесконечно.

Мартин был одним из моих самых талантливых художников. Несмотря на то что иногда он был просто невыносим, я была им очарована и получала истинное удовольствие от работы с ним. Мне было легко его понять – я и сама когда-то была одиноким талантливым ребенком с той же фиксацией на собственной матери.

Как-то раз Мартин с несвойственной ему дотошностью нарисовал меткие и злобные карикатуры на директора школы и председателя школьного совета. Затем он в гневе замазал всю работу черной краской, так что восстановить ее было уже невозможно. Жутко расстроившись и разозлившись, я прижала Мартина к стене и как следует тряхнула за плечи. Сумасшедшая улыбка расплылась на его лице, он дотронулся рукой до своих гениталий и сказал: «У меня уже здесь чешется».

И тут до меня дошло, что мы с Мартином фактически воспроизвели привычную драму между ним и его матерью. Я также поняла, что это могло случиться только потому, что мой контрперенос сыграл на руку его переносу.

Я идентифицировала себя с Мартином. Нарисовав карикатуры, Мартин выразил мое собственное враждебное отношение к руководству школы, а на более глубоком уровне – мой детский бунт против родительской власти. Поскольку его карикатуры были очень хороши, он тем самым удовлетворил мои агрессивные желания в убедительной для меня форме. Я предалась чужому удовольствию больше, чем может позволить себе арт-терапевт, поэтому мне было вдвойне обидно, когда Мартин вернулся к разрушительному поведению. Меня задел не только выпад против меня как его учителя рисования; еще глубже я была уязвлена

тем, что идентификация¹⁹ с Мартином привела меня к ощущению его регрессии как моей собственной. Поскольку нарушение способности к сублимации²⁰ всерьез угрожало моей целостности как художника, я восприняла агрессивные действия Мартина по отношению к рисунку как атаку на себя, запаниковала и отреагировала ответным нападением.

То, что Мартин напрямик сказал мне о своем сексуальном возбуждении, можно рассматривать как попытку соблазнения – я воплощала для него женский мир, агрессивный и притягательный. Одновременно это было его обращение ко мне как к своему терапевту, который, как он знал, не соблазнитель, а в общем-то нормальный здравомыслящий человек. Он дал мне понять, что происходит между нами, и таким образом исключил возможность повторения подобных случаев.

Чтобы успокоить читателя, добавлю, что ничего ужасного в результате не произошло. Эта история была уроком и мне, и Мартину, и с тех пор мы стали лучше контролировать наши взаимоотношения. На самом деле я считаю случай с Мартином одной из самых больших удач в своей долгой карьере арт-терапевта.

Эта история демонстрирует разницу между эмпатией и идентификацией (Olden, 1953). Чтобы лучше понять ребенка, можно, а иногда даже нужно опираться на свой детский опыт. Однако идентификация, не пропущенная через сознание, не просто мешает пониманию – она открывает ворота иррациональному поведению. Когда эмоциональные сцены строятся по одной и той же схеме и постоянно повторяются, есть все основания заподозрить перенос и контрперенос, как в случае со мной и Мартином. Из этого порочного круга нужно искать выход.

Для того чтобы оценить вред, который могут нанести подобные инциденты, следует помнить, что жизнь ребенка с эмоциональными

19 Здесь «идентификация» понимается как психологический процесс, посредством которого субъект присваивает себе свойства, качества, атрибуты другого человека и преобразует себя – целиком или частично – по его образу. Построение и обособление личности осуществляется посредством (само)отождествлений. – *Примеч. науч. ред.*

20 Согласно психоаналитической теории и практике, нарушение способности к сублимации соответствует трудностям в осуществлении идентификации, и наоборот. Подобно идентификации, сублимация успешно противодействует инфантильным деструктивным побуждениям и уничтожает их, но может и способствовать проявлению этих побуждений в искаженной форме. – *Примеч. науч. ред.*

нарушениями представляет собой почти непрерывную череду несчастий, вызванных либо его собственной патологией, либо ненормальностью окружающей среды. Еще одно событие из того же ряда вряд ли станет для него особо значимым. Напротив, то, что *не* завязано на патологии, является исключением и поэтому хорошо запоминается. Возможные неудачи, если только они не приводят к разрыву взаимоотношений, редко имеют губительные последствия. Другое дело, когда отношения, столь значимые для ребенка, рушатся или надолго прекращаются из-за контрпереноса со стороны взрослого. Подобный опыт, подтверждающий худшие опасения ребенка, может причинить очень большой ущерб.

К примеру, если бы моя агрессивная реакция на Мартина испугала меня настолько, что я бы отстранилась от него и его работ, или если бы я, игнорируя его предупреждение, продолжала разыгрывать этот садомазохистский сценарий, то скорее всего это принесло бы только вред²¹.

Обычно силы добра и зла внутри нас достаточно умеренны. Поэтому, если только мы способны понять и признать свою ошибку, дети простят нас с большей готовностью, чем большинство взрослых.

Предложения по практической работе

Получив некоторое представление об арт-терапии с точки зрения теории, мы должны попытаться найти ответ на вопрос о том, какие требования должны быть соблюдены на практике, чтобы занятия искусством стали лечебными.

Прежде всего для арт-терапии необходимо отдельное помещение, которое никак не связано ни с игровой зоной, ни с местом для занятий ремеслами, ручным трудом. Нередко думают, что детям следует реализовывать свои потребности в творчестве за счет некоего «гибрида» искусства и ремесла.

Но даже с чисто практической точки зрения такой вариант наносит вред и искусству, и ремеслу. На занятиях ремесленным трудом

21 Подобный пример приведен в книге: *Eckstein R., Wallerstein J., Mandelbaum A. Counter-Transference in a Residential Treatment Home. The Psychoanalytic Study of the Child.*

во главу угла ставятся порядок, чистота и следование предложенной схеме. Занятия искусством, как известно, более беспорядочны, они требуют простора для импровизации. Когда они сосуществуют слишком тесно, дети неизбежно начинают противопоставлять одно другому.

В таких условиях художественное творчество, как правило, теряет свое первостепенное значение и остается уделом лишь небольшого числа высокоодаренных детей. Занятия ремеслом, ручным трудом, предлагающие действия по определенной схеме с заранее предсказуемым результатом, на первый взгляд кажутся ребенку более привлекательными. В результате большинство детей лишаются возможности научиться воспринимать более тонкое удовольствие от художественного творчества.

При этом самыми серьезными врагами как художественного творчества, так и ремесла остаются готовые наборы: покупные трафареты для лепки, заранее подготовленные образцы и прочие подобные модели. Они мешают как развитию творческих способностей, так и росту мастерства. Там, где используются подобные наборы, где в качестве образца демонстрируются конечные продукты, о творчестве говорить не приходится.

В студии для занятий арт-терапией обязательно должны быть кран с проточной водой, большая раковина, кроме того, нужно достаточно места для хранения материалов и работ, как законченных, так и еще не завершенных.

Совершенно необходимы для нашей работы уголь, темпера, пастель, глина для лепки и другие простые материалы, которые можно использовать по-разному, а также печь для обжига и сушки керамики. Если мы занимаемся с подростками, нам понадобится большее разнообразие материалов. Для подростков немаловажное значение будет иметь наличие свободного места и необходимых материалов для создания крупных форм.

Чтобы стимулировать создание творческих работ, воплощающих глубокий личностный смысл, арт-терапевту следует избегать директивного стиля в проведении занятий. Он предлагает каждому ребенку выбрать свою тему. В некоторых случаях, особенно в начале работы, могут быть полезны общие проекты и конкретные задания. Полезны они

и в ситуациях, когда нужно ободрить уставших детей, вернуть занятие в рабочее русло, а также в тех случаях, когда требуется обучить детей новой технике работы с материалом. Однако такие приемы должны использоваться лишь время от времени. Атмосфера на занятии должна быть такой, при которой ребенок чувствует, что арт-терапевт не собирается навязывать ему свои идеи и не пытается выудить какую-то информацию, но готов любым способом помочь ему сделать то, что он *сам* хочет. Во всех примерах творческой работы, которые приводятся в этой книге, ни тема занятий, ни технические процедуры не были заранее определены.

Расписание творческих занятий с арт-терапевтом должно быть составлено таким образом, чтобы дети могли на них активно работать. Большинству детей подходят занятия по часу-полтора, по меньшей мере два раза в неделю. Тем не менее если ребенок сильно увлечется, необходимо сделать все возможное, чтобы предоставить ему дополнительное время. Я бы советовала проводить регулярные занятия, четко ограниченные по времени, а в дополнение к этому выделять время (желательно ближе к вечеру), когда дети могут работать в менее формальной обстановке.

Как правило, рабочую обстановку удастся создать в группе из нескольких детей, поскольку они заражают друг друга энтузиазмом. Размер групп, с которыми можно успешно работать, зависит от характера нарушений детей, их возраста и других факторов. Так, один арт-терапевт в состоянии работать с группой из 6–10 малолетних правонарушителей, но при этом ему будет довольно сложно одновременно управиться с 3–4 детьми с диагнозом «пограничное состояние». Конечно, есть дети с серьезными эмоциональными нарушениями или дети, физические возможности которых настолько ограничены, что они требуют безраздельного внимания взрослого.

Всем ли проблемным детям нужна арт-терапия? Возможны ли ситуации, в которых творческая деятельность может нанести вред или оказаться неэффективной? Мы уже говорили о том, что создание символических образов отличается от игровых экспериментов, которые, как правило, свойственны возрасту от трех до пяти лет. Детям, которые еще не прошли эту стадию развития или оказались на ней в результате регрессии, полезно заниматься с художественными

материалами, но для этого им не нужна помощь специалиста. Хороший педагог дошкольного образования может вполне успешно вести подобные занятия. К арт-терапевту имеет смысл обращаться, когда ребенок уже созрел для перехода от этой более примитивной стадии к созданию символических образов.

Противопоказанием для арт-терапии являются серьезные повреждения головного мозга, при которых неврологическое состояние детей таково, что разнообразие возможностей и свобода творчества действуют на них угнетающе, а требования, которые они не в состоянии выполнить, фрустрируют их. Таким детям можно давать материалы с целью тренировки восприятия, но обучение и тем более творческая работа остаются для них в лучшем случае весьма отдаленной перспективой.

Однако арт-терапевт не должен слишком рано сдаваться. Зачастую можно найти способы обойти проблемы, вызванные повреждениями головного мозга, и сделать так, чтобы дети с подобными нарушениями смогли с удовольствием и творчески использовать художественные материалы. Так, например, многие дети, которые приходят в отчаяние после тщетных попыток что-либо нарисовать карандашами или красками, могут работать с глиной или деревом, дополняя визуальное восприятие тактильным. Есть дети, которым мешает сконцентрироваться избыток стимулов, но они могут работать, если им предложить простой материал и свести к минимуму количество отвлекающих факторов.

Мой собственный небольшой опыт работы с такими детьми показал, что заниматься арт-терапией крайне сложно в группах, где дети с повреждениями мозга соседствуют с детьми с эмоциональными нарушениями, но без неврологических проблем. Их потребности так сильно разнятся, что либо одни, либо другие обязательно оказываются обделенными.

Творческая работа бывает временно невозможна или даже полностью исключена для детей с неврозом навязчивых состояний, поскольку они полностью «выходят из строя» в ситуациях, когда привычные защитные механизмы и ритуалы не работают.

Дети, которые легко переполняются материалом из бессознательного, могут бояться заданий, стимулирующих фантазирование.

Сложно установить какие-либо четкие правила по поводу того, при какой степени обсессивности²² или дезорганизации ребенка арт-терапия может оказаться вредной или безрезультатной. К счастью, дети, как правило, сами чувствуют, что им нужно. Вовлекая детей в творческие занятия и одновременно позволяя им в любой момент остановиться, арт-терапевт добивается наилучшего результата, когда прислушивается к самим детям.

22 Обсессия (от лат. *obsessio* – «осада», «охватывание») – синдром, представляющий собой периодически возникающие у человека помимо его воли навязчивые нежелательные мысли, идеи или представления. Человек может фиксироваться на таких мыслях, и при этом они вызывают у него негативные эмоции. От таких мыслей трудно избавиться, ими трудно управлять. В некоторых случаях обсессии могут быть связаны с компульсиями – навязчивым поведением. – *Примеч. науч. ред.*

АРТ-ТЕРАПИЯ И ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА В ИСКУССТВЕ²³

В арт-терапии и образовании мы используем слово «арт» для обозначения самой разнообразной художественной продукции. Возможно, объединяющим является лишь то, что во всех случаях материалу придается определенная форма с целью создания скорее символических, чем полезных предметов. Это не означает, что мы закрываем глаза на значительные качественные различия между этими работами, которые за неимением лучшего слова мы называем «арт»²⁴.

Как правило, практикующий арт-терапевт или педагог распределяет всю эту многообразную продукцию по категориям, которые, однако, не имеют четких границ. Он выделяет: бесформенные хаотичные работы; стандартные и стереотипные изображения; пиктограммы, смысл которых может разъяснить только сам автор; а также сложные произведения, имеющие эстетическую ценность и обладающие – в большей или меньшей степени – теми качествами, которые мы интуитивно относим к искусству как таковому.

Не так-то просто классифицировать продукцию, созданную в процессе арт-терапии. Иногда рисунки, на первый взгляд свободные и

23 Вступительный абзац к этой главе основан на первой части моей статьи «The Problem of Quality in Art», 1963.

24 Возникает вопрос: не лучше ли придумать новое слово, в котором отсутствует оценочный критерий, содержащийся в термине «арт», для обозначения объектов, создаваемых на занятиях, цель которых – облегчение страданий или стимулирование положительных личностных изменений? Эта проблема поднимается в работах *Meares*, 1960; *Ulman*, 1961; *Vaessen*, 1962.

стихийные, при ближайшем рассмотрении оказываются всего лишь банально-стереотипными работами, выполненными в современной манере, такими же скучными, как обычные натюрморты с цветочками и фруктами. С другой стороны, может быть и так, что картина на первый взгляд кажется стереотипной из-за шаблонной тематики и композиции, хотя на самом деле автор сумел наполнить традиционную форму свежим содержанием. Несмотря на отсутствие надежных способов разграничения видов искусства и спорность субъективных суждений, у нас не возникает сомнений в том, что такие разграничения необходимы. Мы интуитивно чувствуем, что каракули, стереотипные работы, пиктограммы и художественные произведения отличаются не только по силе и глубине, но и по типу, хотя все четыре типа могут отражать сходные процессы.

На практике наши реакции показывают, что мы принимаем эти различия во внимание. Например, мы чувствуем, что, поняв скрытый смысл пиктограммы больного шизофренией, мы одержим терапевтическую победу. С другой стороны, мы понимаем, что бессмысленно пытаться буквально толковать символы, когда мы имеем дело с работой, наделенной эстетической ценностью. То, что автор придает особое значение какому-то элементу своих каракулей, мы можем рассматривать как акт проекции, сопоставимый с ответами на тест Роршаха. Мы заинтересуемся проецируемой идеей, но не будем путать эти изображения с пиктограммой, изначально нарисованной для того, чтобы передать определенный смысл.

В основе наших действий и подходов лежат некие общие предположения, которые мы в большинстве случаев принимаем как само собой разумеющиеся. Например, мы можем с уверенностью предположить, что картины или рисунки, состоящие из одних только хаотических цветов или линий, были созданы под воздействием неконтролируемых импульсов. Никаких иных заключений мы сделать не можем. Пока мы не знаем подробностей данной ситуации, нет смысла гадать, как было дело: то ли художник сознательно отказался от контроля над собой и отдался творческому порыву, то ли оказался во власти эмоций. Если эмоции взяли верх, то мы должны помнить о том, что слабое «Я» может оказаться поверженным даже при сравнительно небольшом увеличении давления и что даже сильное «Я» может быть выведено из равновесия под воздействием

ярости или опустошения. Кроме того, слабые и сильные области у всех различны. Бывает, что человек, стихийно выбрасывающий свой гнев в творческом запале, прекрасно контролирует себя в других ситуациях, тогда как у другого все происходит с точностью до наоборот.

Мы также можем с достаточной долей уверенности сказать, что в заурядных стереотипных работах нарушен некий баланс, и такие работы служат главным образом средством защиты. Впрочем, иногда работы, отвечающие общепринятым стандартам, могут быть не столько защитной реакцией, сколько выражением беззащитности и пустоты. Но даже в этих случаях настроение скорее смиренное, чем импульсивное. Это подтверждается и отношением к работе: наибольшую радость создателю стереотипов доставляют картины, в которых он меньше всего отклонился от выбранного прототипа и, таким образом, меньше всего раскрыл свою личность. С другой стороны, некоторые художники сознательно стремятся быть оригинальными – но в конечном итоге все равно копируют чей-то стиль. Мы считаем, что либо у такого человека бессознательная потребность в конформизме перевешивает сознательное стремление к самовыражению, либо у него недостаточно устойчивая идентичность.

Без дополнительной информации мы не вправе рассуждать, почему был создан данный стереотип и какую роль он играет. Он может возникнуть потому, что любое отклонение от общепринятых норм вызывает у художника тревогу, он может быть создан в угоду публике, которая предпочитает «понятное искусство». Причины могут быть самыми разными.

Трудно делать какие-либо обобщения и по поводу пиктограмм. Они предназначены для передачи определенного смысла, для правильного истолкования которого в каждом отдельном случае должен быть найден свой ключ.

Наконец, есть произведения более сложные, чем хаотичная экспрессия, более оригинальные, чем стереотипные изображения, и более ясные и понятные, чем пиктограммы, – именно в них есть что-то от настоящего произведения искусства в строгом смысле слова. И тут снова возникает вопрос: можем ли мы выделить характерные особенности этих произведений и попытаться определить их функции в психической структуре личности художника?

Предположение о том, что есть какие-то особые процессы, которые отличают истинное произведение искусства от других форм художественной экспрессии, изначально спорно. Можно утверждать, что истинное искусство всегда несет эмоциональный заряд; оно возникает из чувств и вызывает чувства. Эмоциональный всплеск, запечатленный на холсте или бумаге, может глубоко взволновать и художника, и зрителя. Но в чем же тогда разница между искусством и экспрессивными каракулями? И как нам отличить рядовую стереотипную работу от поистине художественного произведения, если, в сущности, невозможно создать такое произведение, которое было бы полностью свободно от влияния традиций и условностей? Наконец, разве не тот же самый процесс, который включается при создании пиктограмм, задействован и в художественном творчестве? Ведь любое произведение искусства – это таинство, его суть скрыта даже от самого создателя, но именно она влияет на выбор и расположение изобразительных символов.

Все приведенные аргументы довольно убедительны, но при этом мы уверены, что подлинное искусство – отдельная субстанция, пусть эфемерная и вызывающая разногласия, но все же явно отличающаяся от всех других форм изобразительной деятельности. Для искусства характерны экономность выразительных средств, внутренняя согласованность и способность вызывать эмоциональный отклик. Это определение слишком общее, но конкретизировать его нелегко.

Выдающиеся критики прошлого и современности нередко восхищались чепухой и осуждали подлинное искусство, да и все общество игнорировало целые направления в искусстве. Даже уверенный в своих суждениях критик знает, что он никогда не сможет добиться абсолютной точности в оценке произведения искусства. И все-таки мы интуитивно ощущаем, что существует некая объективная истина и, следовательно, есть смысл стремиться к ее пониманию, исследуя психологические процессы, которые активизируются в творчестве.

В детском творчестве эта проблема не так сложна. Если мы будем считать искусством любую оформленную экспрессию (вне зависимости от таланта, навыков или умственного развития автора), результат которой обладает определенной внутренней согласованностью (опять же в пределах способностей ребенка) и вызывает у зрителя эмоциональный

отклик, то сможем без особых колебаний сказать, была ли в работе ребенка достигнута цель творческого процесса или нет.

Неудача и успех в творчестве

ГЕРМАН. Рисунок на *ил. I*²⁵ был создан десятилетним Германом вскоре после того, как его приняли в школу Уилтвик. Работа выполнена умело, но в ней ощущается тревожность. Два противоречивых посыла как будто бы исключают друг друга. Персонажи: кролик, два дерева, две птицы, три ангела, сказочная женская фигура и солнце – нарисованы робкими линиями и в такой слащавой манере, что похоже, будто их нарисовала пай-девочка из воскресной школы, а не десятилетний мальчик. Совсем другое дело – оранжевый фон, нарисованный размашистыми мазками. Яркий цвет и динамичность фона затмевают фигуры, изолируют их друг от друга, из-за чего вся картина кажется фрагментарной.

Похоже, что фигуры на рисунке Германа воплощают ту его часть, которой он готов поделиться с внешним миром, тогда как фон выдает его скрытый гнев и переживания. К фигурам Германа больше подошел бы розовый или голубой фон; цвет адского огня, который вторгается в нежный женственный рай картины, совершенно неуместен. Хрупкие изолированные фигуры, утопающие в огненно-оранжевом фоне, достаточно красноречивы, но в целом картину нельзя назвать художественной удачей. Она представляет интерес с точки зрения диагностики, но мы видим, что психологическая истина проявляется не в соответствии с намерениями ребенка, а вопреки им. Этот рисунок можно назвать примером скорее самообмана, чем самовыражения.

Ил. II рассказывает нам о конфликте между двумя силами. На этот раз речь не идет о вторжении в картину негативных сил против воли мальчика – борьба становится доминирующей темой. На рисунке девушку-ангела, сжимающую арфу, преследует красный дьявол, и мы можем проследить за траекторией их движения по заполняющему весь лист голубому «небесному лабиринту». Нам не требуется специальных знаний, чтобы понять идею автора. Поразительно, насколько экономно использует Герман

25 Римскими цифрами обозначены иллюстрации на цветной вкладке. – *Примеч. ред.*

художественные средства для выражения своего замысла – действительно глубокий смысл картины он передает с помощью цвета. И одежда ангела, и лабиринт изначально были нарисованы красным – голубую краску мальчик потом нанес сверху. Смесь двух цветов придала одежде ангела резкий фиолетовый оттенок. Лабиринт стал скорее голубым, но в некоторых местах красный все-таки просвечивает, так что мы видим, что обе силы завладели всей поверхностью листа, что делает кинестетическое ощущение бесконечной бесцельной погони еще более драматичным. Мы чувствуем, что ангел и дьявол в действительности неразделимы.

Естественно, все это не было продумано наперед. Скорее тут видно, как сознательное намерение и бессознательный смысл объединились для того, чтобы придать интуиции художника большую силу и убедительность, в то время как в первом рисунке сознательное и подсознательное разъединены, что и снизило эстетическую ценность работы и ее эмоциональное воздействие.

Рисунок, созданный Германом в 11 лет (*см. ил. III*), демонстрирует все то же противоборство двух сил, которые на этот раз открыто изображают мужское и женское начала, но не так явно отождествляются с добром и злом, как на картине с ангелом и дьяволом. Кажется, что у Германа произошла смена ценностей, поскольку кобылица на рисунке черная, а конь и жеребенок покрашены в золотой цвет, цвет добра. Кроме того, если половые органы жеребца очерчены заметно, то вымя матери не прорисовано, хотя жеребенок и тянется к материнскому молоку. Пегий жеребец с белой гривой и черная кобылица обращены друг к другу мордами и разделены двумя мазками зеленой краски, но они явно пытаются помириться. Жеребенок объединяет пару, ибо он сосет молоко у черной матери, но окраской похож на отца. Лошади нарисованы превосходно, но если присмотреться, можно увидеть, что у каждой лошади не хватает одной ноги.

Не ясно, следует ли нам восхищаться мастерством Германа в рисовании лошадей – даже притом, что они у него трехноги, – или беспокоиться за судьбу мальчика, поскольку мы видим, что чувство бессилия и внутренний раскол остаются даже тогда, когда он героически пытается примириться с внутренними конфликтами.

С художественной точки зрения картину можно назвать удачной, но с небольшими оговорками. Она хорошо скомпонована и выразительна.

Двухчастная композиция, придающая обеим фигурам равный вес и значение, передает не ощущение раскола, а состояние равновесия. Это чувство усиливает и цвет. Сильный контраст между золотым и черным сглаживается за счет черной штриховки на золотом жеребце и золотой штриховки на черной кобылице.

Тем не менее отсутствие ног можно рассматривать как симптом вторжения травматического опыта, который хоть и хорошо замаскирован, но все же снижает эмоциональное воздействие работы. У Германа оформился более зрелый стиль рисования. Его идеи стали более реалистичными, он открыто ставит проблему сексуальности. Патология мальчика в рисунке более искусно замаскирована. (Нужно очень внимательно рассмотреть картину, чтобы заметить отсутствие ног у лошадей.)

МАКС. Мы должны различать смятение, замешательство, которое исподволь вторгается в произведение и разрушает его внутреннюю целостность, и замешательство как *тему* работы. Рисунок девятилетнего Макса, отец которого пуэрториканец, а мать — негритянка, передает беспокойство мальчика по поводу его расы и цвета кожи. На рисунке (рис. 3) изображены две головы: одна из них белая с чертами лица крас-

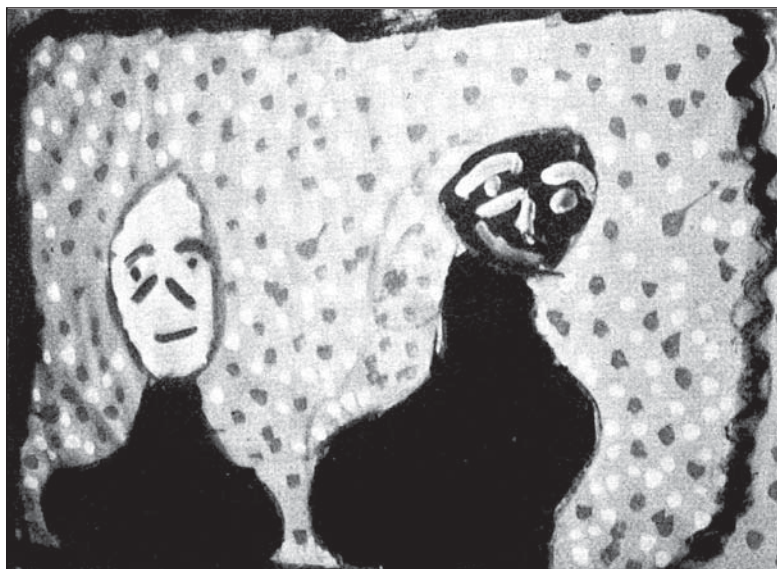


Рисунок 3. **МАКС:** Черный и белый (45 x 60)

ного цвета, а другая коричневая с розовыми чертами лица. Обе головы приделаны к бесформенным телам. Тревожное состояние, ощущение смятения усиливает фон, испещренный белыми и розовыми точками. Макс не столь талантлив, как Герман, но в пределах его способностей рисунок можно считать удачным. Он отличается оформленностью и согласованностью, вызывает эмоциональный отклик у зрителя, замысел здесь передан минимумом средств.

Теперь, получив представление о том, что подразумевается под качеством творческих работ, мы можем перейти к более систематическому рассмотрению сил, которые либо способствуют, либо мешают творчеству.

Способы использования художественных материалов

У детей более отчетливо, чем у взрослых, видны как те силы, которые обеспечивают успех творческого процесса, так и те силы, которые препятствуют его достижению. У маленького ребенка еще не сформирован комплекс защитных механизмов, который в процессе взросления человека становится неразрывно связанным с чертами его характера. Это особенно видно при работе с детьми на грани психоза, которые колеблются между разными вариантами поведения. Стремясь упорядочить изложение, я выделила пять способов использования художественных материалов.

1. Предвестники изобразительной деятельности: создание каракулей, размазывание и разбрызгивание краски, исследование физических свойств материалов. Этот способ обращения с материалом не ведет к созданию символических форм, но связан с позитивными впечатлениями, доставляет удовольствие и укрепляет «Я».

2. Хаотическая разрядка: разливание, разбрызгивание краски, шлёпанье краской по листу (ладонью или кисточкой). Это способ спонтанного выражения чувств, проявление деструктивного поведения с потерей контроля.

3. Изобразительная деятельность как защитный механизм: стереотипное повторение, копирование, срисовывание через кальку, производство банальных стандартных работ.

4. Пиктограммы: графические сообщения, которые заменяют или дополняют слова. (Коммуникация посредством пиктограмм часто происходит в психотерапии или в других случаях тесных взаимоотношений между людьми. Обычно такие послания непонятны постороннему человеку. Пиктограммы, как правило, выполнены на скорую руку, в них редко проявляется целостность, свойственная произведениям искусства, они редко вызывают эмоциональный отклик.)

5. Оформленная экспрессия, или искусство в полном смысле этого слова; создание символических образов, которые успешно служат и самовыражению, и коммуникации.

Приведенные ниже истории иллюстрируют разные способы использования художественных материалов. Все они – из моего опыта работы с детьми пяти–восми лет, пациентами отделения детской психиатрии в Медицинском колледже имени Альберта Эйнштейна. Назовем их Том, Майкл, Роберт и Билли.

ПРЕДВЕСТНИКИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ТОМ (6 ЛЕТ). Том впервые за время своего пребывания в больнице приходит в кабинет арт-терапевта. Он выбирает глину, одним шлепком превращает целый кусок глины в лепешку, смачивает ее водой и наслаждается ощущением от влажного, скользкого материала.

Увидев, что другой ребенок из куска глины такой же формы лепит лицо, мальчик берет стеку и рисует на своей лепешке лицо, потом берет еще глину и пытается приделать уши. Он стирает лицо, снова пытается его нарисовать и в конце концов в ярости бросает глину прямо в стену. После чего Том вновь обретает чувство самоконтроля, тщательно моет руки и выходит из кабинета.

Здесь мы видим, как игровая деятельность приводит к неудаче – не получилось выразить то, что хотелось, – за этим следует эмоциональная разрядка и типичная для этого ребенка защитная реакция. Том действует, как малыш трех-четырех лет. На данном этапе это, по-видимому, лучшее, что он может сделать; я и не пытаюсь подвести его к более серьезной работе. Можно ожидать, что на следующих занятиях пример других детей поможет Тому преодолеть его нынешнее состояние.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ (ХАОТИЧЕСКАЯ) РАЗРЯДКА

МАЙКЛ (7 ЛЕТ), РОБЕРТ (7 ЛЕТ). Майкл и Роберт – в одной группе по арт-терапии. Оба мальчика наблюдаются у одного психотерапевта и испытывают большую ревность друг к другу.

Майкл сильнее, и он задает тон. Он выливает много краски на лист бумаги, складывает его и затем разворачивает. Получается куча клякс, похожих на пятна Роршаха, которые расползаются по всему листу. Мальчик умудряется краской испачкать стол и всего себя.

Он громогласно требует, чтобы я восхитилась его работой; при этом он успевает замазать рисунок Роберта и вытереть руки о мой рабочий халат. К этому времени Майкл уже завладел вниманием Роберта, и оба мальчика начинают рисовать свастику на стене. Майкл успел нарисовать свастику еще и на моем халате, несмотря на мой протест, в то время как Роберт украсил халат звездами. Затем мальчики достали поломанную глиняную голову собаки, положили ее в банку из-под кофе и залили краской, назвав ее «долбаной башкой». После моего требования или прекратить баловаться, или выйти из комнаты, их поведение стало более сносным, мальчики начали веселиться и подшучивать друг над другом, но никакой конструктивной работы не получилось.

На занятии произошла эмоциональная разрядка. Расплескивание краски привело к агрессивному размазыванию цветной жижи по бумаге. Направленный на меня гнев Майкла и Роберта, вероятно, связан с раздражением, вызванным необходимостью делиться друг с другом многими вещами, и прежде всего вниманием психотерапевта. Совместная атака мальчиков на меня стала единственным делом, которое могло их объединить в тот момент.

Поведение мальчиков, равно как и способ обращения с красками, без сомнения, экспрессивны, но бесформенны и ведут к потере самоконтроля.

КОМПУЛЬСИВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК ЗАЩИТНЫЙ МЕХАНИЗМ

Иногда творчеству сильно мешает хаотичное поведение, которое удается взять под контроль, только прибегая к компульсивным действиям.

РОБЕРТ (7 ЛЕТ). Роберт приходит на занятия в состоянии крайнего возбуждения. Он не может утомиться, залезает на мебель, бросается глиной, всем мешает, словом, делает все, дабы причинить себе боль или заслужить наказание. Поскольку я знаю, что в таком состоянии он не способен к творчеству, а может работать только в четко определенных рамках, я предлагаю ему сделать что-нибудь для школьных занятий. В конце концов он начинает лепить из глины цифры. Работает он очень старательно, и я хвалю его работу.

Занятие начинается с симптоматического неуправляемого поведения, которое можно ввести в рамки, только переключив ребенка на выполнение повторяющихся действий, играющих защитную роль. В чрезвычайной ситуации с Робертом арт-терапевт способствует включению у ребенка механизмов защиты. Такого рода принудительная деятельность лучше неуправляемого безумства, хотя толку от нее немного.

Бывает так, что после ряда неудач приходится отказываться от попытки выражения эмоций в творчестве. Чтобы овладеть собой, ребенку приходится заниматься стереотипной работой.

Роберт хочет слепить голову немецкой овчарки. Он делает голову и шею из большого куска глины. Пытаясь сделать шею еще толще, он добавляет глины, и шея теряет всякую форму. При этом он одновременно ее сдавливает, отчего шея становится тоньше. Я несколько раз пытаюсь помочь мальчику вернуться к изначальной форме, но в конечном итоге он опять ее сминает. Затем Роберт делает глубокую яму для рта и с упрямой настойчивостью пытается всунуть внутрь тонкую полоску глины, чтобы сделать язык. Язык все время ломается. В конце концов Роберт набрасывается на свою работу с кулаками, а потом стучит по ней, как по барабану.

Успокоившись, он берет лист бумаги, ставит на него ногу (в новых кроссовках) и обводит ее по контуру. Затем он начинает с невероятной тщательностью копировать замысловатый узор резиновой подошвы (рис. 4).

Эпизод с лепкой головы был попыткой облечь чувства в форму. Можно предположить, что если бы Роберту удалось закончить свою работу, она стала бы отражением его психосексуальной патологии с хаотичной путаницей между частями тела и их функциями. Во время лепки головы Роберт испытывал сексуальное возбуждение, неуверенность и бес-

покойство, что мешало творческому процессу и в результате вылилось в противоречивые действия, которые разрушили первоначально слепленную форму и привели к вспышке гнева.

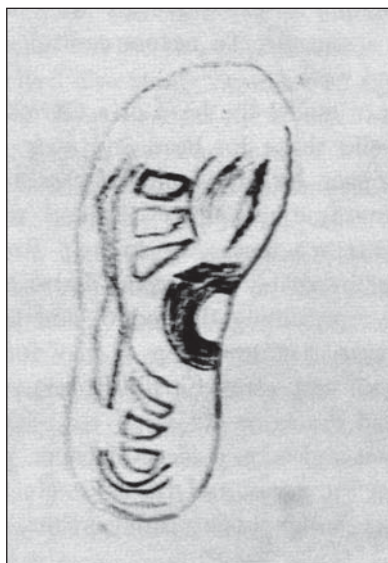
Разрядившись эмоционально, мальчик прибег к излюбленному способу защиты – обсессивно-компульсивному рисованию линий. У этой деятельности был и бредовый подтекст – Роберт воображал, что в его кроссовках поселилась «волшебная сила».

БИЛЛИ (6 ЛЕТ). Билли рисует треугольную новогоднюю елку с украшениями. По листу бумаги разбросаны примитивные схематичные изображения детей и игрушек, нарисованные розовым мелком. Дети все одинаковые – фигура каждого ребенка состоит из головы с простейшими чертами лица, от которой отходят две линии, обозначающие одновременно и ноги, и туловище. Две короткие линии с обеих сторон обозначают руки. Тело ничем не заполнено, его границы прорисованы нечетко. Непонятно, девочки это или мальчики.

Билли недоволен. Он рвет рисунок, после чего просит меня вырезать ему «правильную» новогоднюю елку, имея в виду образец из красок. Он отвергает несколько вариантов, которые я предлагаю, – ему необходима абсолютная симметрия. Наконец он берет мой образец, скрупулезно его обводит, добавляет ряд коробок с подарками, аккуратно перевязанных ленточками, и раскрашивает елку зеленым карандашом. Уговорить его нарисовать людей не удается.

Первый рисунок Билли, пусть и инфантильный, был выразителен. В нем был образ его дома – беспорядочного, с уймой детей, до которых никому нет дела, что вполне соответствовало действительности. Схематизм в изображении людей симптоматичен и передает ощущения никчемности, беспомощности и бессилия, которые глубоко сидят в этом ребенке.

Мальчику невыносимо смотреть на эту проекцию собственной неполноценности. И он уходит в рисование аккуратных и безличных сте-



*Рисунок 4. РОБЕРТ:
Кроссовка (22,5 x 30)*

реотипов, не вынуждающих его сталкиваться лицом к лицу с правдой, которую он не в силах вынести.

ПИКТОГРАММЫ

Та терапия, о которой идет речь в этой книге, не предусматривает рисование пиктограмм. Эта область скорее относится к психотерапии, чем к арт-терапии. Однако бывают случаи, когда общение при помощи пиктограмм приобретает в арт-терапии большое значение.

ЧРЕЗВЫЧАЙНАЯ МЕРА. После того как несколько детей прошли психологические тесты, в которые были включены задания с лабиринтами, один ребенок начал рисовать собственный лабиринт, назвав его «ловушкой». Он нарисовал переплетение дорог и домик где-то посередине, но ни одна из дорог не вела к дому. Его идея мгновенно распространилась среди детей. Вскоре уже все дети рисовали «ловушки». Они начали добавлять всякого рода опасности: монстров, привидений и диких зверей. Затем они стали рисовать ловушки друг для друга и для меня, а также просили меня рисовать ловушки для них. Занятие становилось все более стихийным, а работа – все менее организованной.

Очевидно, тесты с лабиринтами затронули самые сильные детские страхи, и это можно понять. Ведь эти дети были далеко от дома, в огромном здании, в котором происходило много всего непонятного. У входа в больницу им встречались люди в инвалидных колясках, на костылях, без рук и без ног. Они видели, как приезжали и уезжали машины «скорой помощи». Кроме этого, каждый ребенок блуждал в лабиринте собственной растерянности.

Понимая, что мне нужно каким-то образом освободить лабиринты-ловушки от такого мрачного подтекста, я начала рисовать для детей «добрые» ловушки с дорожками, на которых им встречались небольшие препятствия. Дети могли их преодолеть и попасть домой целыми и невредимыми. Так, например, одна из дорожек вела к реке, мост через которую был сломан, но тут же неподалеку была тропинка к бревну, перекинутому через реку, по которому можно было легко перебраться на другой берег (рис. 5).

Дети были очень рады. Я каждому ребенку нарисовала такую «добрую» ловушку, а они, в свою очередь, рисовали для меня дорожки

с препятствиями, которые приводили меня к дому (*рис. 6*). Занятие окончилось очень мирно. Нашу работу нельзя назвать искусством, рисунки были простыми, сделанными на скорую руку. Графические символы, к которым мы прибегли, снимали тревожность и укрепляли веру детей в собственные силы. На их сообщения в виде пиктограмм я ответила на языке графики и тем самым оказала детям своего рода первую психологическую помощь.

ПРИМИРЕНИЕ. На одном из занятий Роберт очень много хулиганил. Я рассердилась на него и ненадолго выставила за дверь. Все оставшееся время он безутешно рыдал. Закончив заниматься с другими детьми, я пригласила его на короткое индивидуальное занятие при условии, что он успокоится.

Он взял себя в руки и зашел в комнату. Ни разу не взглянув на меня и ничего не сказав, он нарисовал рисунок (*рис. 7*), который красноречиво передавал то, что творилось у него в душе. Цветок с высоким стеблем, похожий на ромашку с очень темной сердцевинкой (как у рудбекии), разделял лист пополам. На правой, более темной, стороне был еле заметно прорисован зигзаг молнии. На левой, светлой, стороне было несколько фигур: ромашка поменьше, но тоже с темной сердцевинкой, большая туча с грустным ртом и заплаканными глазами, облачко поменьше с таким же выражением лица и несколько дождевых капель в форме слезинок. Роберт не захотел обсуждать свою работу, но из студии он вышел в спокойном состоянии, напоследок одарив меня улыбкой и дружественным «пока».

Его работа – нечто среднее между пиктограммой и рисунком. Она гораздо более оформлена и выразительна, чем большинство пиктограмм, но при этом она адресована именно мне и непосредственно относится к конкретной ситуации.

Поскольку Роберт не стал ничего рассказывать о своем рисунке, мы не знаем, какие идеи он сознательно в него вкладывал, а его ассоциации не дают нам понять, какой бессознательный материал в них отражен. Мы не знаем, являются ли темная сторона листа и молния выражением моего или его гнева (или концентратом обоих, что мне кажется наиболее вероятным). Нам неизвестно, почему на рисунке два цветка и два облака – может быть, это два действующих лица драматического



Рисунок 5. **КРАМЕР:** «Добрая» ловушка (30 x 32,5)

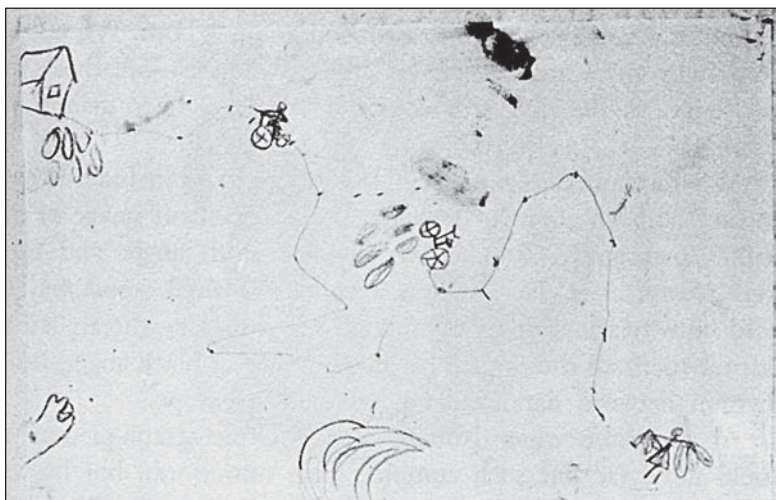


Рисунок 6. **ЭНДЖЕЛ:** «Добрая» ловушка (30 x 32,5)

события, а может, такое повторение служит главным образом для акцентирования внимания.

Что бы ни было скрыто в этой работе, она очень красноречива и при этом прекрасно отражает личность ребенка. Роберт испытывал двойственные чувства. Каждое мгновение он готов был разгневаться и заплакать. При этом мальчик отчаянно пытался сохранить добрые взаимоотношения, несмотря на то что его патология норвила их испортить. В рисунке нашли свое выражение сильный гнев, слезы, идея разделения света и тьмы, но вместе с тем и надежда.

Роберту было тяжело выразить такие сложные идеи словами, но он смог передать их в графике.

О ФОРМЛЕННАЯ ЭКСПРЕССИЯ

РОБЕРТ (7 ЛЕТ). Попытки самовыражения не всегда приводили к хаосу и отступлению. Иногда Роберту удавалось довести дело до бедного конца.

Вот он лепит собаку (*рис. 8*). Делает четыре крепких лапы, а затем шею и голову. Когда он лепит тело, он сжимает его так сильно, что оно разрывается пополам, как шея у собачьей головы, которую он лепил раньше. С моей помощью он несколько раз «слепливает» тело, и в результате оно уже больше не ломается. Роберт ставит собаку на лепешку из глины и кладет несколько кусочков пластилина около ее задних ног – это «каки» (так он называет экскременты). Еще он лепит собаке большой ошейник и раскрашивает ее в белый цвет с черными пятнами, а «каки» красит черным. У передних ног собаки он рисует красное пятно – это «кровь», а ошейник делает зеленым. Маленькая белая морда собаки с большими печальными глазами и черной челкой на редкость похожа на Роберта и такая же трогательная. Он дарит мне эту скульптуру.

Скульптура отражает не только патологию Роберта (мальчик придает слишком большое значение крови и калу), но и его индивидуальность. Тут и потребность самоконтроля (ошейник) и просьба принять его таким, какой он есть, невзирая на все его проблемы. Именно поэтому Роберт выбрал домашнее животное и затем решил вручить мне его, с кровью и «каками», в качестве подарка.

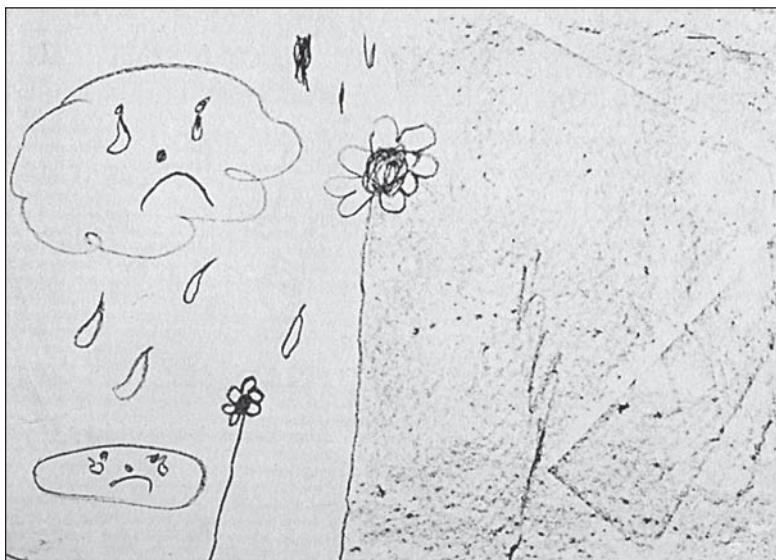


Рисунок 7. **РОБЕРТ:** Рисунок примирения (45 x 60)



Рисунок 8. **РОБЕРТ:** Собака с кровью и экскрементами (15 см высотой)

Творческий процесс оказывался под угрозой всякий раз, когда Роберт сжимал туловище посередине. Но на этот раз разрушительные порывы удалось сдержать, благодаря тому что мальчик сумел принять помощь арт-терапевта. В случае с головой собаки творческому процессу помешали сексуальные фантазии, теперь они смогли найти свое воплощение в скульптуре.

Роберта можно называть «пограничным» ребенком, потому что он находится где-то посередине между теми, на кого творчество оказывает благотворное влияние, и теми, кого оно, вместо того чтобы помочь, выводит из состояния равновесия. Его способность контролировать себя во многом зависит от компульсивного механизма защиты, а занятия изобразительным творчеством часто приводят к беспорядочному поведению. Но в тех редких случаях, когда мальчику удается создать что-то стоящее, у него поднимается настроение, и он вспоминает об этом с гордостью. Поэтому Роберту полезно предоставлять возможность создавать что-то свое, но при этом арт-терапевт должен быть готов к срывам и неудачам. Когда творчество слишком возбуждает Роберта, я предлагаю ему искать спасение в компульсивной деятельности.

МАЙКЛ (7 ЛЕТ). Иногда достичь оформленной экспрессии удастся только после того, как опасность эмоционального срыва нейтрализуется защитными компульсивными действиями. После сильнейшей вспышки гнева в школе Майкл спокойно заходит в студию и заявляет, что хочет нарисовать арену цирка. При этом он уточняет, что рисунок должен быть очень хорошим, чтобы его можно было продать и затем на вырученные деньги содержать семью.

Мальчик с большим усердием готовит рабочее место и материалы. Затем начинает рисовать лестницу, ведущую к висящей трапеции. Он располагает ее у самого края листа и целый час терпеливо прорисовывает ступеньки.

На следующем занятии он возвращается к этой работе и быстро рисует акробата, который вот-вот поймает свою напарницу. Она летит к нему по воздуху.

Майкл – талантливый ребенок, научившийся защищать свою творческую работу от собственного импульсивного поведения. Он часто прибегает к ручному труду, поскольку его успокаивают повторяющиеся процедуры.

МАЙКЛ (ТЕПЕРЬ ЕМУ УЖЕ 8 ЛЕТ). Творческий процесс может помочь ребенку справиться с тревожностью и эмоционально подготовиться к переменам, но если тревожность становится чрезмерной, процесс может прерваться.

Когда подошло время выписки из больницы, Майкл начал лепить новую скульптуру. В соответствии с планом она должна была состоять из двух фигур: самого Майкла и Энджела, мальчика, который на наших занятиях конкурировал с Майклом. (Энджела к этому времени уже перевели в другую больницу.) Друзья должны были стоять в костюмах для подводного плавания и пожимать друг другу руки. Над этой работой Майкл трудился на протяжении нескольких занятий. Сначала все шло очень хорошо. Первый мальчик-аквалангист был уже почти готов, оставалось только сделать ему кислородную маску. Майклу было технически очень сложно вылепить такой маленький предмет и правильно прикрепить его к носу и рту.

Он начал злиться. Я предложила ему вообще отказаться от маски, как будто аквалангист уже добрался до берега, но он не согласился. Вдруг ударом кулака Майкл превратил работу в лепешку. Восстановить ее было невозможно. Он громко зарыдал, опрокинул стол, и его пришлось вывести из комнаты.

Майкла сильно тревожила предстоящая выписка и жизнь в новой обстановке. Он выразил это символически в образе аквалангиста. Он хотел показать себя настоящим мужчиной, а про Энджела он вспомнил, потому что отождествлял себя с ним как с человеком, который тоже хорошо рисует и который уже пережил переезд на новое место. Майкл попытался оправдать наши лучшие надежды. Он создал символ, воплощающий надвигающуюся опасность, и ему почти удалось побороть свой страх.

К сожалению, как раз во время лепки кислородной маски, которая подчеркивает идею выживания, Майкл начал переживать и злиться. В результате он сам разрушил воплощение своих надежд и страхов. (Вполне возможно, что беспокойство усилилось еще и из-за того, что нос и кислородная маска имели для него сексуальное значение, и процесс их соединения всколыхнул глубинные страхи и переживания.) Майкл был в отчаянии, потому что не смог справиться со своими чувствами во время творческой работы, в которой привык находить утешение и поддержку.

Майкл достаточно силен, чтобы выдержать творческий процесс, – в отличие от Роберта или Билли, которым редко удается закончить работу. Однако на этот раз напряжение было слишком велико даже для его творческих сил.

Приведенные примеры – доказательство того, что выделенные нами категории сами по себе не представляют строгой системы, но все же служат более системному подходу к детскому творчеству. Те же примеры показывают, что в создании всего лишь одной работы могут быть задействованы разные виды поведения: ребенок может переходить от игровых экспериментов к оформленной экспрессии, может регрессировать до уровня хаотичных действий, может прибегнуть при создании работы к навязчивым действиям как к форме защиты, а затем вновь вернуться к полноценному творческому процессу. Иногда ребенок довольствуется созданием фрагментарных пиктограмм, отражающих его сиюминутные потребности.

Хотя арт-терапевт стремится помочь детям выполнить работу, которая была бы и выразительной, и законченной, оформленной, он знает, что достичь этой цели удастся не всегда. Бывают ситуации, когда творческая деятельность невозможна или когда ребенку лучше помочь другим способом.

СУБЛИМАЦИЯ

Концепция сублимации

В разделе «Неудача и успех в творчестве» мы разбирали проблему качества в искусстве, анализируя законченные работы. Мы выделили признаки настоящего художественного произведения: способность вызывать эмоциональный отклик, внутренняя согласованность и экономность выразительных средств. Мы увидели, что гармония в искусстве достигается за счет интеграции и баланса напряженных состояний, и никогда – простым устранением диссонанса. Гармония отражает сложное равновесие внутренних сил. В терминах психоанализа гармонии соответствует процесс сублимации.

Чтобы понять эту концепцию, мы должны обратиться к главной человеческой дилемме. Человек не может безусловно повиноваться инстинктивным импульсам и аффектам. Эволюция разума сопровождалась постепенной атрофией инстинктивного регулирования поведения и дошла до той стадии, на которой инстинктивные механизмы торможения, сдерживающие импульсивное поведение даже у высших животных, перестали эффективно работать. Выживание человека непосредственно связано с оценкой реальности и адаптацией к ней. Тем не менее влечения остаются главным источником энергии, а удовлетворение инстинктивных потребностей – основным источником получения удовольствия. Инстинктивные механизмы, цель которых определять, когда удовлетворение возможно, а когда нет, больше не сдерживают влечения, и те в своей первобытной

форме становятся смертельной опасностью для человека (см. *Lorenz, 1966*)²⁶.

Уйти от этой дилеммы невозможно. По теории Фрейда, именно она вызвала глубокий раскол в структуре человеческой психики, разделив ее на первичную примитивную систему, которую Фрейд назвал «Ид», то есть «Оно»²⁷, и возникшую позже – «Эго», то есть «Я». «Я» – это организующая сила, которая развивается в каждой отдельной личности и является незаменимым инструментом выживания. Этой инстанции приписываются все высшие психические функции, в частности, способность воспринимать реальность и изменять ее, воздержание от немедленного удовлетворения потребности и построение внутренне целостной личности. В конечном итоге «Я» обслуживает инстинкты: благодаря усилиям «Я» они получают то удовлетворение, которого никогда бы не достигли лишь с помощью разрядки импульсов, на которую только и способно «Оно» на этой поздней стадии эволюции (*Freud, 1951*).

По мере взросления индивида развивается «Сверх-Я» и усваиваются социальные нормы и запреты. «Сверх-Я» в своей функции принуждения или подавления всегда проигрывает в силе и надежности механизмам инстинктивного торможения, регулирующим социальное поведение животных, но эта инстанция тем не менее выполняет ряд схожих функций, благодаря чему поведение индивида становится более предсказуемым и обеспечивается преемственность социальной организации (см. *Lorenz, 1966*).

Без помощи простого подавления, а также других, более сложных механизмов «Я» не могло бы выполнять свои многочисленные, зачастую противоречащие друг другу функции – контролировать импульсы, избегать опасности, избавляться от тревоги и получать удовольствие. Одним из наиболее эффективных способов противодействия опасностям, таящимся в неконтролируемых импульсах, и вместе с тем кон-

26 См. издание на русск. яз. *Лоренц К. «Агрессия»*, 1994, глава 5. – *Примеч. ред.*

27 «Оно» – одна из трех инстанций, выделяемых Фрейдом в теории психического аппарата. Это полюс влечений в личности; его содержания бессознательны. Они являются, с одной стороны, врожденными и наследуемыми, с другой – вытесненными и приобретенными. Это первичный резервуар свободной подвижной психической энергии, действующей в соответствии с принципом удовольствия, находится в конфликте с «Я» и «Сверх-Я». – *Примеч. науч. ред.*

структивного использования их потенциально разрушительной силы можно назвать сублимацию.

Это процесс, в котором энергия влечения отклоняется от своей первичной цели и перенаправляется на достижения, в большинстве случаев полезные как для «Я» конкретного человека, так и для общества в целом. В процессе сублимации навязчивый и целеустремленный характер, присущий влечениям в их первичной форме, меняется, и в результате высвобождается энергия для действий за пределами детских конфликтов и примитивных потребностей. Поскольку в этом процессе сила и автономность «Я» укрепляются, то можно предположить, что происходит переход энергии от «Оно» к «Я» и при этом нейтрализуются агрессия и энергия либидо (*Hartmann, 1955*). Важнейшей характеристикой сублимации является то, что замещающая деятельность доставляет большое удовольствие.

Ни развитие «Я» в целом, ни процесс сублимации еще полностью не изучены. Было бы, конечно, слишком большим упрощением назвать сублимацию простым заменителем удовольствия. Хотя способность к сублимации возникает в благоприятной среде и форма, которую она принимает, в какой-то мере зависит от этой среды, склонность к сублимации такая же неотъемлемая часть человеческого наследия, как и потребность в развитии самого «Я»²⁸.

Удовольствие от непосредственного удовлетворения потребностей и удовольствие, которое приносит сублимация, отличаются друг от друга. Удовлетворение инстинктивных потребностей доставляет человеку большое удовольствие, но в нем всегда присутствует опасность зайти слишком далеко и впоследствии разочароваться. Когда возбуждение доходит до определенной точки, возникает тревога, поскольку потеря контроля со стороны «Я» угрожает не только физической безопасности, но и тем взаимоотношениям, от которых зависит эмоциональное выживание.

Удовольствие от сублимации длится дольше, оно тоньше и изысканнее, но не столь интенсивно. Сублимация подразумевает частичный отказ от удовлетворения бессознательных влечений, поскольку при

28 Идеи, о которых идет речь в следующих четырех абзацах, изложены во вводной главе моей книги «*Art Therapy in a Children's Community*», 1958 .

полном удовлетворении инстинкт перестает быть источником энергии для замещающей деятельности²⁹.

С другой стороны, ни один инстинкт не может быть успешно преобразован и социализирован, если в период своего первого проявления он не получил достаточного прямого удовлетворения и если в дальнейшем хотя бы часть такого удовлетворения не остается доступной. При отсутствии такой возможности инстинктивная потребность становится подавляющей и всепоглощающей. Если неудовлетворенность имеет внешние причины, инстинкт найдет заменитель удовольствия, каким бы странным он ни оказался. Если же меры против инстинктивного удовлетворения были интериоризованы, то усилия, направленные на постоянное его подавление, приведут к истощению жизненных сил человека.

На самом деле одной только сублимацией обусловлены лишь немногие социальные достижения. Люди стараются соответствовать требованиям социума также из-за страха потери любви или из-за страха кастрации³⁰. Эти страхи скорее ведут к невротическим защитам, а не к сублимации. Но поскольку социализация необходима для личностного роста, мы не можем полностью исключить подобные суровые средства ее достижения. Однако мы вполне можем надеяться на то, что в процессе взросления сублимация перевесит другие, более энергозатратные механизмы урегулирования конфликтов между инстинктивными и социальными потребностями.

Сублимация укрепляет силу «Я», тогда как невротические защиты ведут к убытку ресурсов энергии, к которым «Я» имеет доступ. У каждого есть такие области, где сублимация достигается проще, и такие, где

29 Отказ от влечения является важным источником энергии, формирующим общество и культуру. З. Фрейд в своей книге «Неудовлетворенность культурой» (1930) писал: «Развитие культуры требовало от сексуальности значительное количество сексуальной энергии». — *Примеч. науч. ред.*

30 Страх кастрации — одно из понятий классического психоанализа, означающее совокупность переживаний ребенка по поводу анатомического различия между мальчиками и девочками, которое он в какой-то момент обнаруживает. Размышления Фрейда о комплексе кастрации стали составной частью психоаналитического подхода к исследованию инфантильной сексуальности, различного рода детских страхов, становления и разрушения эдипова комплекса. Страх утраты пениса ведет к возникновению того, что З. Фрейд назвал комплексом кастрации. Этот комплекс присущ обоим полам, у девочек он называется завистью к пенису. — *Примеч. науч. ред.*

сложнее. Способность к сублимации также у всех разная. У одних детей сублимация происходит без всякой помощи со стороны, а другие, по-видимому, не способны к ней даже в самых благоприятных условиях.

Замещение и сублимация

Процедура замещения, которая перенаправляет действия и эмоции, не меняя их природу, работает предохранительным клапаном в течение всей жизни. Когда мы бьем кулаком по столу, мы выражаем злость, и стол заменяет нам человека. Для того чтобы ребенок мог выразить свою агрессию безопасным – для психотерапевта, самого себя и окружающих предметов – способом, психотерапевт держит на всякий случай в игровой комнате боксерскую грушу, дартс или что-то в этом духе. Но это еще не сублимация.

В процессе сублимации происходит замена *объекта*, который представляет интерес для человека, замена *цели*, к которой он стремится, а также замена *вида энергии*, с помощью которой эта цель достигается. Это видно из следующего примера.

ДАНИ. Группа эмоционально депривированных детей восьмилетнего возраста с легкой степенью нарушений занимались лепкой из глины. Маленький мальчик скатал сосиску из глины и приставил ее к себе как пенис. Вскоре вся группа начала лепить пенисы. Нетрудно догадаться, что занятие закончилось бурным весельем, непристойностями и драками. Немалая доля сексуально окрашенной агрессии досталась и терапевту. Почему это произошло?

Некоторые проявления чувства вины, враждебности и подавляемой сексуальности – это ответная реакция на чрезмерный ужас, который вызывает в нашем обществе обнажение гениталий. Однако если бы мы относились к наготы более спокойно, происходило бы скорее всего то же самое.

Когда мальчики пытались приделать к своим маленьким пенисам большие взрослые пенисы из глины, а девочки использовали их вместо отсутствующих у них пенисов, они поняли полную абсурдность своих желаний. Им так хотелось иметь большие пенисы, но мягкая глина трескалась и крошилась, неумолимо демонстрируя тщетность их уси-

лий. Я как человек, который позволил детям все это (точнее, который не смог все это предотвратить), стала в их глазах объектом презрения и насмешек.

Через несколько занятий Дани, принимавший участие в лепке пенисов, очень робко спросил, можно ли слепить из глины Эмпайр-стейт-билдинг. Я заверила его, что ему в голову пришла прекрасная идея, и он приступил к лепке. Работал он очень тщательно. Высота здания в 25 см показалась ему вполне достаточной. Он покрасил его в красный цвет и повесил над входом флаг (как на школах и почтах).

Дани очень гордился своей работой. В течение следующих дней он то и дело приходил посмотреть на свою скульптуру. Ему понравилось лепить из глины, и он слепил одну за другой несколько фигур: динозавра, большой боевой корабль, бассейн с мостиком для ныряния, крепость с большими пушками и т.д.

Без сомнения, Эмпайр-стейт-билдинг был символом пениса, а все последующие работы символизировали мужественность и агрессивность.

Как же так получилось, что лепка пениса из глины превратилась в суший кошмар, а лепка символов пениса привела к конструктивной работе, цивилизованному поведению, гордости за свои достижения и позитивному отношению к учителю? Ведь желание иметь пенис, который был бы больше и лучше, не исчезло, и агрессия тоже никуда не делась. Однако явное желание Дани отошло в сторону или по крайней мере было временно подавлено. Интерес к величине пениса мальчик сместил на общие категории размера, великолепия и силы, относящиеся к другим сферам. В мальчике проснулись амбиции, он захотел стать хорошим скульптором и строителем. Таким образом, создавая объекты, которые являлись воплощением мужественности, Дани реализовал свое инстинктивное желание доступным для ребенка образом.

В этом эпизоде произошла замена «настоящего пениса» из глины на его символ. Но это был только первый шаг. Если бы Дани остановился на этой замене и ничего больше не лепил, Эмпайр-стейт-билдинг стал бы для него такой же навязчивой идеей, как и пенис. Да, новый объект более приемлем с точки зрения социума, ну и что с того? Мальчик стремился расширить и разнообразить сферу своих интересов и был

доволен полученным результатом, поэтому мы с уверенностью можем сказать, что простое смещение³¹ повлекло за собой фундаментальные изменения.

Дани справился со своими сексуальными желаниями типичным для его возраста способом. Случись то же самое в группе подростков, сублимация вряд ли была бы достигнута простым переключением интереса от человеческого тела к безличным сексуальным символам. В латентный период ребенок может оставить сексуальные переживания в стороне. Подросток же должен готовиться к «взрослой» любви. Я могла бы попробовать заинтересовать группу подростков лепкой и рисованием обнаженного тела. Сублимация произошла бы, если бы прямой интерес к сексуальным органам перерос в восхищение грацией и красотой человеческого тела.

Симптом и сублимация

Одни и те же зоны конфликта могут стать отправной точкой как для сублимации, так и для патологии. Иногда симптом и сублимация столь тесно переплетены, что почти не поддаются разделению. Так, смещения могут привести к развитию качеств, которые в конечном итоге сделают сублимацию возможной; в то же время сублимация может получить невротические искажения. Как нам определить, является ли процесс, который трансформировал побуждение немедленного удовлетворения потребности в энергичное, социально продуктивное действие, сублимацией или это просто невротическая реакция? Мне кажется, что сублимацию можно отличить от других психических процессов, несмотря на сходства и частичные пересечения с ними. Следующий пример даст нам возможность увидеть, как взаимодействуют смещение, симптоматичное поведение и сублимация во время бурных эмоциональных всплесков.

31 Смещение – процесс, посредством которого индивид переводит интерес с одного объекта или вида деятельности на другой таким образом, что последний становится эквивалентом или заменителем предшествующего. Смещение может быть одним из бессознательных процессов, благодаря которому осуществляется работа сновидений – перевод скрытых мыслей сновидения в его явное содержание, а также возникновение различного рода острот. – *Примеч. науч. ред.*

КРИСТОФЕР. С рождения у Кристофера было плохое зрение, которое с возрастом ухудшалось. К семи годам он ослеп, но светоощущение сохранилось. Кристофер был внебрачным ребенком, с младенческого возраста жил в приемной семье. В детстве у мальчика была возможность встречаться с матерью, но отца он ни разу не видел. В возрасте одиннадцати лет из-за проблем с учебной и агрессивного поведения он был принят в школу Гильдии³², дневную школу для слепых с эмоциональными нарушениями. Его поведение стало менее агрессивным. Он начал учиться, и занятия с психотерапевтом пошли ему на пользу.

Я начала работать с Кристофером вскоре после того, как он оказался в этой школе. На первом занятии он рассказал мне, как он любит птиц, и вылепил из глины, вполне детально и тщательно, пару птиц. Его представления о птицах были четкими и реалистичными. Он ощущал форму с помощью прикосновений и запоминал ее, он мог слепить то, что ему хотелось. Несмотря на все свои проблемы, он сохранил способность к адекватному восприятию, воображению и конструктивным действиям.

Хотя он с самого начала заявил, что его интересуют птицы, в течение первого года занятий он лепил как одушевленные, так и неодушевленные символы власти: машины, автобусы, самолеты и свирепых зверей. Он всегда выбирал их за какое-нибудь одно качество: гепарда за его быстроту, волка за его жестокость, быка за его рога.

Через год, когда Кристоферу было уже двенадцать, он научился делать птиц из синельной проволоки³³, бумаги и малярной ленты. У него это получалось так ловко, что через некоторое время он уже смог работать дома самостоятельно. Он соорудил бесчисленное количество птиц, насекомых, летучих мышей, а также фантастических крылатых существ, которых выдумал сам. Он всегда делал их по двое – самку и самца. Его изобретательность и мастерство продолжали расти, и вскоре он начал

32 Этот пример взят из работы в школе Еврейской гильдии слепых. Эта школа является терапевтическим отделением психиатрической клиники Гильдии. Я проводила в этой школе художественные мастерские, входившие в обширную программу групповых и индивидуальных занятий, направленных на развитие умственных, социальных и физических умений и навыков.

33 Проволока с круговым ворсом, обычно разноцветным, применяемая для поделок. — *Примеч. ред.*

посвящать этому увлечению все свое свободное время дома. Его птицы у всех вызывали восхищение и были прекрасными подарками. Конечно, в постоянной лепке птиц был элемент obsessions, однако этот процесс приносил удовольствие автору и окружающим.

Вместе с тем у Кристофера возник еще один навязчивый всепоглощающий интерес – к скорости, выносливости и силе птиц. Он задавал бесконечные вопросы. Обгонит ли орел гуся? Может ли гусь летать быстрее, чем утка? Если орел погонится за уткой, успеет ли она спастись? Сможет ли колибри ускользнуть от орла? И так далее, без конца.

Кристофер заиклился, его вопросы часто были бессмысленными и излишне серьезными. Такого рода болезненное повторение вопросов возникает у детей, когда их начинает безумно волновать загадка появления на свет или секс. Тот факт, что Кристофер всегда лепил птиц парами, указывал на то, что эта тема управляла его поведением. Казалось, что Кристофер также переносит на тему птиц присущую всем людям потребность в информации. В этот период ему было очень сложно признавать любое свое неведение, которое невыгодно отличало бы его от зрячих людей, и он находил разные способы скрывать свой недостаток. В результате он уже не мог отличить то, чего не знал из-за слепоты, от того, что и зрячий не способен узнать без дополнительных расспросов.

Он мучил учителей и одноклассников бесконечными вопросами о птицах и, казалось, получал от этого садистское удовлетворение. Складывалось впечатление, что птицы стали олицетворять для него не только все хорошее и желаемое, но также и все недостижимое и фрустрирующее.

Как раз когда Кристофер был одержим манией получения информации о птицах, он вылепил мощную скульптуру двурогого носорога, такого огромного, что мальчик мог на нем сидеть. Кристоферу он очень нравился. Он торжественно забрал носорога домой и поставил на заднем дворе, где тот продолжал вызывать восторженные отклики его семьи и друзей.

Навязчивыми вопросами мальчик выражал свой гнев и желание быть сильным и хорошо защищенным. Двурогий толстокожий носорог выражал именно такие эмоции. Но в работе над носорогом Кристофер продемонстрировал скорее конструктивный, чем невротический под-

ход к своим проблемам. Носорог был одновременно кульминацией и завершением определенного этапа в художественном творчестве Кристофера. И с тех пор потребность лепить свирепых животных у него больше не возникала.

Тем временем вопросы Кристофера все больше раздражали окружающих, а ответы на них вызывали лишь новые вопросы; мы пытались сфокусировать внимание мальчика на осмысленных вопросах, на которые можно дать реалистичный ответ. Таким образом, садистское удовлетворение от задавания навязчивых вопросов стало недоступным. Похоже, что в конечном итоге фрустрация, которую мальчик ощутил в процессе, стала причиной положительных сдвигов. Во всяком случае, когда учителя, психотерапевт и арт-терапевт объединили свои усилия в работе над его проблемой, Кристофер стал вести себя более рационально. Его интерес исключительно к силе и скорости птиц перерос в стремление узнать больше о жизни местных диких птиц, чье пение он слышал на заднем дворе.

Он задумал вылепить из глины большое дерево, а на его ветвях – разных маленьких птиц, обитавших в округе. Дерево предназначалось в подарок школьной учительнице. Для этого проекта нужен был деревянный каркас. Скульптура представляла собой ствол, наскоро вылепленный, с ветвями во все стороны. На ветках висели большие листья. На дереве и под ним парами сидели птицы – их было много, более шести пар. Кристофер знал, где какая птица находилась, но вылеплены они были довольно неряшливо. Некоторые помялись, когда Кристофер сажал их на дерево, но он так спешил закончить работу, что не стал утруждать себя починкой. Как раз в этот момент в студию, где проходили занятия, зашла учительница и предложила ему помочь довести работу до конца, если мы подскажем ей, что нужно делать.

Пока они работали над деревом, я предложила Кристоферу добавить несколько гнезд и, возможно, несколько яиц. Он неохотно согласился сделать одно гнездо. Но вскоре гнезда появились уже у каждой пары, а в них – птенцы или яйца. Его энтузиазм возрастал, он живо представил себе форму и местоположение каждого гнезда и членов каждой семьи, и раздробленная, эклектичная скульптура стала преображаться на глазах. У одной пары птиц были только яйца, у другой – и яйца, и птенцы. Самец дятла делал дупло для своей семьи в стволе дерева, другой самец

вытаскивал из земли червяка. Таким образом, Кристофер воплотил в глине свое представление о семейной жизни в разных вариантах. Было очень интересно наблюдать за тем, как работа становилась все красивее, не столько потому, что Кристофер стремился достичь эстетического совершенства, сколько потому, что он был полностью поглощен приданием формы образам, которые живо себе представлял.

Кристофер назвал свою скульптуру «Весеннее дерево» (рис. 9). В процессе лепки он от поспешных, неряшливых действий перешел к более осмысленной работе, все больше внимания уделяя качеству. Дерево удалось благодаря тому, что Кристофер хоть и не полностью, но все же избавился от симптоматичного поведения. То есть в какой-то степени он признал тщетность своей озабоченности подвигами, требующими неслыханной силы и выносливости. Появление интереса к реальным птицам означало отказ от абстрактных фантазий – по крайней мере до определенной степени. (Поскольку эмоциональное развитие тринадцатилетнего Кристофера по многим параметрам находилось на уровне десятилетнего ребенка, ему была свойственна бурная фантазия.) Отказавшись от получения садистского удовлетворения, он смог отойти от чрезмерной увлеченности агрессивными компонентами сексуальности и перейти к конструктивному выражению любви и эдиповых фантазий.

Неудивительно, что за прекрасным подарком, выражавшим любовь к учительнице, последовала агрессия по отношению к ней. Кристофер начал ее дразнить и прямо противиться ее указаниям.

В течение нескольких недель Кристофер повторно переживал свой опыт: чисто символический – лепки дерева, и вполне реальный – взаимоотношений с учительницей; при этом он одновременно испытывал и удовлетворение, и фрустрацию, как это и происходит в эдиповой фазе. В конце концов он, как всякий ребенок, был вынужден отказаться от желания полностью обладать объектом любви, а это невозможно сделать без борьбы.

Казалось, что на каждом этапе эмоциональное состояние Кристофера выражалось двояко: в творчестве и в поведении. Каждый новый отказ находил конструктивное решение в творчестве. После идиллических семейных сцен «Весеннего дерева» Кристофер выразил свою независимость, вылепив в полный рост синюю цаплю, которую он сделал только для себя, а не в подарок. Она была с него ростом, крылья ее были ши-

роко расправлены (*рис. 10*). Кристофер хотел, чтобы эта работа, как и носорог, хранилась у него дома. Разница между грубо вылепленным монстром и изящной птицей с длинной шеей отражала переход от воинственной самозащиты к более зрелой и достойной мужественности. Эта была серьезная работа, на выполнение которой ушло больше полугода. История ее создания будет подробно описана в следующей главе.

Поскольку именно из-за слепоты ситуация Кристофера является необычной, его пример наглядно демонстрирует, как в целом здоровое «Я» ребенка реагирует на травму и конфликт. Мы увидели разные механизмы поведения, как конструктивные, так и потенциально опасные, и поняли, что их соединение приносит новые и неожиданные сочетания.

Когда одиннадцатилетний Кристофер поступил в школу Гильдии, его любовь к птицам уже была аффективной фиксацией. Людей ему лепить не хотелось, хотя ряд попы-



Рисунок 10.

КРИСТОФЕР:

*Большая синяя цапля
(150 см. высотой)*



Рисунок 9. КРИСТОФЕР:

Весеннее дерево (37,5 см высотой)

ток, на которые удалось уговорить мальчика, доказали, что его представление о человеческом облике не пострадало и было вполне адекватным. Зная, что произведения детей выражают в первую очередь их представление о себе, мы можем сказать, что Кристофер отождествлял себя с птицами.

Логично предположить, что эти неуловимые создания, обладающие возможностями, которых нет даже у зрячих людей, символизировали зрение и все, что Кристофер вкладывал в это понятие. У нас нет сомнений в том, что слепота на бессознательном уровне ассоциируется с кастрацией, а зрение – с потенцией. (Мы также можем предположить, что зрение в какой-то степени было связано у Кристофера с невыполнимыми желаниями, которые есть у всех детей, но мы точно не знаем природу этих связей.)

Если эти аргументы верны, то лепка птиц была попыткой отрицания слепоты и восстановления зрения и всего, что оно символизирует. (Важно понимать, что Кристофер не отвергал свою слепоту. Однажды, завершив работу, которой он особенно гордился, он воскликнул, что ему очень хотелось бы ее увидеть.)

Смещение помогает нам избежать столкновения с проблемой лицом к лицу, в чем есть и своя опасность, и путь к спасению. Завороженный птицами Кристофер мобилизовал всю свою энергию для развития умственных и творческих способностей, что, в свою очередь, укрепило его самоощущение; в конечном итоге Кристофер может прийти к полному приятию себя. Последняя работа Кристофера перед переводом в дневную школу для нормальных слепых детей говорит о возможности подобного варианта развития событий. Используя скульптурный пластилин, он вылепил человека, который сидит и держит на поводке собаку. Рядом с ним стоит дерево с сидящей на нем птицей (рис. 11).



Рисунок 11. КРИСТОФЕР:

Человек с собакой и птицей (25 см высотой)

Если оправдаются наши лучшие ожидания, то нестандартные меры преодоления фрустрации и эмоциональной депривации могут в конечном итоге привести к выдающимся достижениям в творчестве. Но пока смещение, отрицание, сублимация и обсессивно-компульсивное поведение смешиваются и влияют друг на друга, сложно предвидеть конечный результат.

Процесс сублимации

Процесс сублимации проходит главным образом на бессознательном уровне. Поэтому в конечном продукте редко удастся выявить источник эмоций. История с «Весенним деревом» Кристофера дает некоторое представление о завершающей стадии преобразования чувств в форму. В других описанных здесь случаях можно было уловить направление процесса сублимации, но многое так и осталось непонятным. Сейчас я опишу три эпизода, которые предоставили мне редкую возможность своими глазами наблюдать воплощение пережитого опыта в рисунке.

МЭРИ. Восьмилетняя Мэри была энергичным умным ребенком, страдавшим от различных невротических расстройств. Ее поведение отличалось импульсивностью, она часто рыдала и впадала в гнев. Талант девочки и ее повышенный интерес к искусству послужили тому, что занятия были организованы на дому, в основном в качестве поддерживающей меры. В тот период, когда Мэри рисовала картину, представленную на *ил. IV*, она боролась сама с собой, пытаясь хоть как-то себя контролировать.

Еще не решив, что она будет рисовать, Мэри начала смешивать краски. Поначалу все шло хорошо; девочке нравилось обнаруживать новые волнующие цвета и цветовые сочетания. Но вскоре абсолютная свобода стала для нее неподъемной. Смешивание красок довело Мэри до неистовства, она превратила большую часть своего рисунка в пятна коричневой грязи. Ее поведение стало деструктивным. Еще немного, и она стала бы закрашивать не только бумагу, но и мебель, и саму себя. Необходимо было быстро что-то предпринять, иначе все могло закончиться слезами и вспышкой гнева.

Мэри покрыла две трети листа пятнами различных оттенков коричневого вперемешку с красными и оранжевыми каплями краски. Я велела ей прекратить рисование и, взглянув на результат, сказала: «По-моему, это похоже на горы в Нью-Хемпшире осенью». Я навещала Мэри в Нью-Хемпшире и знала, что ей там очень нравилось. Беспорядочные цветные мазки на ее рисунке действительно напомнили мне яркие бушующие цвета осени в Новой Англии.

Выражение лица Мэри изменилось. Девочка объявила, что она теперь будет рисовать горы. Энергичным движением кисти она провела черту по краю разноцветной массы, тем самым обозначив местонахождение горной гряды. Затем Мэри добавила яркие пятна желтой и светлой серо-голубой краски – цвета осени. В конце она спокойно и аккуратно нарисовала голубое небо и желтое солнце, стараясь, чтобы голубая краска не попала на солнце и не окрасила его в зеленый цвет. Когда девочка закончила рисовать, она светилась от радости и была горда собой.

Как объяснить, что произошло? Работа с цветом, особенно когда нет формы, производит возбуждающее действие. Смешивание и разбрызгивание красок и появление на листе все более насыщенного коричневого цвета привели к выбросу анально-агрессивных импульсов, которые у Мэри были всегда готовы выйти на поверхность. Она еле удерживала и без того слабый самоконтроль.

Когда я велела Мэри прекратить разбрызгивать краски и напомнила ей о ее любимых горах, она обрела способность преодолеть свой внутренний сумбур и ассоциировать его проявление в рисунке с воспоминанием, которое было похожим на ее картину, но вызывало приятное ощущение. По мере трансформации сумбурной мази в осенние горы беспорядочная агрессивная энергия Мэри направилась в созидательное русло. Мэри закончила рисовать, добавив небо и солнце, которые стали графическим воплощением взывших верх успокаивающих и утешающих сил.

Тем не менее просьба взрослого прекратить разрушительные действия и поразмыслить выполняется далеко не всегда; предложение увидеть какой-либо образ в смеси цветов совсем не обязательно будет принято ребенком. Мы считаем, что Мэри была готова на этот шаг, ей нужен был лишь дополнительный толчок. То, что я смогла опереться на наши общие воспоминания о горах, по всей вероятности, вызвало в ней ощущение тесной близости со мной и способствовало успешному завершению картины.

В течение занятия я выполняла одновременно функции «Я» и «Сверх-Я». Запретив разрушительные действия, я поддержала ее все еще слабое «Сверх-Я». Когда я помогла ребенку найти приемлемую альтернативу деструктивному поведению, я стала союзником ее «Я».

В какой степени то, что произошло в процессе рисования, повлияло на конечный результат? Что бы мы увидели и почувствовали, если бы не знали, как была нарисована эта работа? Линия, которая очерчивает горы и отделяет их от неба, является самым динамичным элементом композиции. Как мы помним, именно с нее начался переход от беспорядочных действий к конструктивным.

Мы видим заметный контраст между небом и солнцем, нарисованными по-детски схематично, и горами, которые на первый взгляд выполнены в более утонченной манере. Но если приглядеться, солнце и небо тоже не вполне обычные. Очертания солнца по-детски просты, но расположение солнца, возвышающегося над внезапным обрывом гор, нетрадиционно и драматично.

Кажущееся мастерство обращения с цветом при рисовании гор отчасти обманчиво, поскольку разбрызгивание красок дало случайный эффект. Однако позже девочка сознательно добавила в картину другие краски. К тому же, хотя Мэри и не предполагала получить такой результат, в процессе работы она смогла оценить изобразительную силу случайных эффектов и использовать их по назначению.

Здесь отчетливо прослеживается связь рисунка с историей его создания. Решительный творческий акт стал важнейшим элементом композиции. Баланс разрушительных и созидательных сил проявляется в определенном соотношении между землей, солнцем и небом на картине. Хотя невозможно догадаться, какие именно события привели к созданию этого равновесия, рисунок отражает качество пережитого опыта.

ЛИЛИАН. Следующая картина (*ил. V*) была непосредственной реакцией на драматическое событие. Группа детей в лагере жарким знойным днем работала на небольшой веранде, и тут разразилась сильная гроза. Хлынул ливень, и все дети выбежали из-под укрытия – кататься по мокрой траве. Лишь девятилетняя Лилиан испугалась и осталась на веранде. Я предложила ей нарисовать грозу. Она выбрала желто-коричневую бумагу и нарисовала на ней дерево, в которое ударила молния.

Рисунок состоит из ритмичных линий. Темно-коричневое дерево, зажженное красными и желтыми языками пламени, тянется по диагонали к центру листа. В центре оно рассечено молнией под другим углом к диагонали. Ее движение повторяют и подчеркивают мазки белой краски. Только зеленая трава, растущая прямо вверх, и падающие черные капли дождя уравнивают полные драматизма движения дерева, пламени и молнии.

Картина на самом деле изображает не саму бурю, которую мы наблюдали, а куда более разрушительные силы. Мы можем предположить, что разряд молнии в небе нашел отклик в личных фантазиях Лилиан о насилии и страсти, и мысль об их неконтролируемой силе привела ее в ужас. Символическая форма дерева, положение веток, языки красного пламени, которые собраны в том месте, где крона дерева рассечена пополам, – все это прямые свидетельства бурных сексуальных фантазий. Конечно, невозможно определить их специфическое значение в жизни Лилиан. Но здесь нас интересует не столько бессознательный смысл нарисованного, сколько само качество работы Лилиан и то, как она смогла его достичь.

Испугавшись грозы, Лилиан могла поступить по-разному. Например, решить про себя, что она смелая девочка, и выбежать с детьми под дождь. Для этого ей нужно было побороть свой страх, вероятно, через отрицание того, что она чего-то боится; это привело бы ее к конфликту со своим внутренним миром. С другой стороны, Лилиан могла бы помочь себе, заставив себя не думать о буре, возможно, с помощью рисования на отвлеченную тему. В этом случае она закрыла бы глаза на определенную сферу восприятия внешней реальности. В конце концов, Лилиан могла бы пассивно поддаться своему страху.

В тот момент, когда Лилиан сотворила свою собственную грозу на бумаге, ее внутренние ощущения и восприятие внешнего мира обострились. Бессознательные мотивы всплыли на поверхность и получили символическое выражение, не угрожая естественным защитным механизмам. Лилиан смогла позволить себе отдаться драме и грандиозной сцене грозы, не дав при этом затопить себя волне неуправляемого внутреннего возбуждения. Ее отклик на стресс был самым экономичным. В процессе рисования она полностью владела своим восприятием, воображением и действиями. Девочка смогла превратить потенциально разрушительный опыт в творческое приключение.

Предложение учителя нарисовать грозу показало Лириан, что взрослый не боится этой стихии, и побудило ее к имитации поведения учителя. Еще более важным был предыдущий опыт девочки, который показал ей, что обращение к искусству, творчеству в состоянии стресса может быть весьма полезным³⁴.

Мы снова можем поднять вопрос о том, что именно из перечисленного нашло отражение в картине. Вряд ли кому-то придет в голову, что эта работа явилась непосредственной реакцией на грозу, но то, что она несет в себе мощный, стремительный внутренний ритм, видно сразу. Мы чувствуем, что художник остро реагирует на настроение природы и очень наблюдателен. Неспециалисту не пришло бы в голову связывать горящее дерево с первичной сценой³⁵, но, несомненно, здесь – через линии и цвет – выражена бурная драма. Картина, разумеется, не сможет рассказать нам о том, в какой тревоге пребывала Лириан в начале и как довольна она была в конце.

Способность юной художницы передать накал природных страстей впечатляет. В ее работе сопряжены противоборствующие стихии – огонь, молния и дождь, – любая из них могла бы уничтожить остальные: огонь – сжечь дерево, дождь – потушить огонь, молния – порвать бумагу. В работе Лириан равновесие достигается за счет того, что каждой силе предоставлена полная свобода.

ГОРДОН. Третий пример (*ил. VI*) – Моби Дик, нарисованный двенадцатилетним Гордоном, мальчиком с эмоциональными нарушениями. На этом занятии по арт-терапии присутствовали он и его друг Джон. В процессе работы мальчики вступили в словесную перепалку: лился поток взаимных оскорблений, мальчики обвиняли мам и бабушек друг друга во всех мыслимых и немыслимых сексуальных извращениях и пороках.

Этот обмен оскорблениями представляет собой обычную социальную модель поведения детей бедных кварталов, чьи матери ведут беспорядочную сексуальную жизнь. Он может быть расцвечен самыми

34 Такую модель поведения в массовом порядке продемонстрировали узники концлагеря Терезин во время Второй мировой войны. См. *Макарова Е., Макаров С.* Крепость над бездной. Терезинские лекции, 1941–1944. 2006. – *Примеч. ред.*

35 Первичная сцена – представление ребенка о половом контакте родителей, которое понимается скорее как идея, сплетенная с фантазией, нежели как воспоминание о чем-то действительно воспринятом. – *Примеч. науч. ред.*

яркими выдумками, но коронным номером всегда будет презрительное заявление: «У тебя вообще нет матери!» В подобной перебранке благодаря проекции оба мальчика получают облегчение. Ребенок не смеет обвинять свою мать в отсутствии заботы и упрекать ее в безнравственности, но он может свободно порицать чужую мать и в ответ получать обвинения в адрес своей. Словесные перепалки между друзьями, при всех оскорблениях и издевках, могут остаться шуткой, но чаще все-таки заканчиваются дракой.

На сей раз победил мир. Во время этого почти механического обмена оскорблениями Гордон начал рисовать Моби Дика. Он решил изобразить его на большом листе размером 120 × 45 см. Двойное значение слова «Дик»³⁶ послужило поводом для очередных непристойностей. Можно было ожидать, что рисунок, созданный в такой обстановке, будет грубым и непристойным. Однако вместо этого возник мощный, красиво исполненный образ зла, созвучный символическому значению шедевра Мелвила.

Белый кит плывет в голубом море, выпуская синюю струю воды. Небо обозначено широкими голубыми полосами. На теле кита едва различимые оттенки серого перемежаются вкраплениями темно-серого. Светло-серебристая гамма рисунка резко контрастирует со зловещим выражением китовой «морды». Его рот приоткрыт в кривой усмешке, обнажая темно-красное отверстие, окруженное острыми белыми зубами. В маленьких темных глазах застыл коварный злой взгляд. Все тело кита передает ощущение обнаженности.

Сексуальная символика картины несомненна. В композиции присутствуют мужские и женские признаки. Все тело кита можно принять за гигантский пенис, представляющий собой опасное оружие с зубами. С другой стороны, рот кита можно рассматривать и как зубастую вагину, поглощающую мужской половой орган. Весь кит чем-то похож на тело женщины, а его хвост на женские бедра и половой орган.

Рисунок символизирует сочетание порочных и опасных сексуальных фантазий мальчика, возникающих при мастурбации; его опыт не корректирует, а скорее подтверждает его путанные примитивные сексу-

36 Дик – уменьшительное от имени Ричард, другое значение слова – мужской половой член. – *Примеч. ред.*

альные теории. Но вопреки всей своей противоречивой символике эта картина – целостное изображение Моби Дика, Белого кита.

Очень интересно было наблюдать за тем, с какой интенсивностью Гордон рисовал тело кита. Он проводил по нему кисточкой снова и снова, добавляя все больше и больше еле уловимых оттенков. Хотя способ рисования и напоминал мастурбацию, в нем не было навязчивых или механических повторов. Гордон не терял контроль над кистью и красками; он знал, что делает и когда следует остановиться. Он очень гордился законченной работой, а его друг и партнер по перебранкам был в восторге. В конце занятия все были довольны.

Если мы сопоставим разговор, сопровождавший процесс рисования, с символическим значением картины, то обнаружим общность тем. Это неудовлетворенная тоска по матери, гнев по поводу ее предательства, стыд за ее поведение, а также чувство вины и стыд по поводу своих собственных низменных желаний и фантазий.

Все это фактически высказано ребятами напрямую. Смысл таков: «Твоя мать ведет беспорядочную половую жизнь, да к тому же ты, ее сын, готов унижить и изнасиловать ее». Вслушиваясь в эти беспощадные высказывания, мы понимаем, что они безадресные, а механистичность, с которой они произносятся, и вовсе лишает их смысла. Разговор бесконечно крутится вокруг глубочайшей тоски и горя, но понимания или облегчения мальчикам не приносит. В потоке взаимных оскорблений в конце концов тонет и сама тоска по матери.

Гигантский образ полурыбы-полумлекопитающего – отпугивающий, пленительный и непостижимый – создан Гордоном на основе тех же противоречивых чувств, того же страха и напряжения, которые приводят мальчика и его одноклассников к взаимным оскорблениям и дракам. Но неудержимое желание повторять стереотипное поведение перегорело в нем. Во время переноса конфликтных ситуаций из тесных границ своей жизни в широкий мир фантазий и приключений Гордон освобождает себя от бессмысленного повторения. Рисование не меняет природу его переживаний. Он слишком глубоко травмирован, чтобы создать что-то доброе и хорошее. Он способен создавать одних лишь монстров, в которых смешиваются любовь и ненависть, мужское и женское. Но, рисуя их, мальчик перестает быть беспомощной жертвой своих конфликтов, по крайней мере на время творческого процесса.

Опять же, как много из того, что мы поняли, пользуясь разными источниками информации, на самом деле можно увидеть в рисунке? Наиболее поразительны пропорции (длина кита более чем в два раза превышает его высоту). Необычное, слишком длинное тело, на самом деле вполне подходящее для кита, занимает весь лист. Таким образом, ощущаются громадность и сила, которые передает даже заметно меньшая по размеру репродукция. Непреодолимые и подавляющие эмоции, которые символизирует Белый кит, переданы в пространственной организации картины.

Кит Гордона – не декоративный символ, а живое объемное существо. Тело кита кажется осязаемым, что позволяет передать чувственность и сексуальность лучше, чем при помощи символических форм. Наконец, злобное выражение и приоткрытая пасть производят еще более угрожающее впечатление из-за их осязаемости. Кита хотелось бы потрогать, но он может укусить. Хотя в картине не содержится никаких указаний на причины, которые привели к ее созданию, она транслирует одержимость, противоречивость, агрессию и сексуальное возбуждение.

Все приведенные здесь примеры свидетельствуют о наличии сильных эмоций, которые стремятся к прямой разрядке.

Во всех случаях выплеск эмоций был сдержан, хотя ни один из троих детей не подавил полностью опасные чувства. Вместо этого каждый ребенок связал свое эмоциональное состояние с соответствующей образной идеей: настроение в природе, драматическое событие, герой романа. Благодаря этой связи каждому удалось создать образ, который смог вместить и передать его эмоции с помощью символов. В каждом отдельном случае можно было подробно проследить процесс преобразования эмоционального содержания в графическую форму. Мы увидели, как соединение формы и содержания породило качества, присущие подлинному художественному произведению: внутреннюю согласованность, экономность выразительных средств и способность вызывать эмоциональный отклик. В процессе рисования соотношение внутренних сил изменилось, и детское «Я» хотя бы на время обрело контроль над силами, которые первоначально принадлежали импульсам.

В двух законченных картинах – горящем дереве у Лилян и Моби Дике у Гордона – эмоции и конфликты, как наблюдаемые, так и подразумеваемые, проявляются почти одинаково. Очевидно, нейтрализация

агрессивной сексуальной энергии, которая ассоциируется у нас с процессом сублимации, не распространяется на эмоциональное содержание этих работ. Если взять рисунок Мэри, то ее горы не выражают ее первоначального настроения. Рисование, которое началось со вспышки гнева, закончилось восстановлением любимого образа, возникшего из хаоса и разрушения. В процессе рисования подспудные положительные эмоции Мэри обрели форму.

Во всех трех случаях эмоции достигают своего пика, и порог их сдерживания снижается, но снижение защиты не влечет за собой снижения уровня художественного исполнения. Наоборот, интенсивные чувства, которые Гордон испытывал, рисуя Белого кита, только усилили эмоциональное воздействие картины. Дерево в картине Лириан имеет символический подтекст, что оживляет картину грозы; а резкая смена настроения Мэри видна в резких изломах линии гор. В каждом отдельном случае конкретный смысл и универсальное послание усиливают друг друга. Этот процесс расширяет горизонты и открывает пути дальнейшего развития вне рамок эмоциональных нарушений.

Замещение первоисточника конфликта аналогичным сюжетом способствовало процессу сублимации, но это было только начало. Найденная художественная тема, в данном случае драматическая, требует усилий для воплощения. Здесь и начинается разделение. Притом, что законченная картина может выражать любое эмоциональное состояние (не важно, насколько оно разрушительно или негативно), процесс ее создания нуждается в относительно спокойной и безмятежной обстановке. Мэри сможет нарисовать горы только после того, как прекратит яростно смешивать краски. Нас восхищает выдержка Лириан, которой без всяких эксцессов удается совладать с молнией, огнем и дождем. Поразительно, как удастся Гордону сдерживать возбуждение, которое он испытывает, рисуя тело Белого кита. (Ранее мы видели, как состояние сексуального возбуждения Дани сменилось рабочим настроением в тот момент, когда он перешел от лепки глиняных колбасок к более сложным символам половых органов.)

Нейтрализация агрессивной и сексуальной энергии, свойственная процессу сублимации, происходит в области *художественного исполнения*. Не важно, какие эмоции вызывает у художника сам процесс рисования и художественные средства, он должен сохранять положительный

настрой, не испытывая при этом ни одержимости сексуальным возбуждением, ни агрессивной ярости. Это состояние удерживать нелегко. Ему постоянно мешают, с одной стороны, неуправляемые импульсы, с другой – тенденция «Я» включать радикальные всезаглушающие механизмы защиты.

Таким образом, мы видим, что художники, будь то взрослые или дети, сталкиваются с двумя основными трудностями. Первая – поиск темы работы, поиск доступа к той области внутренней жизни, где встречаются опыт и аффекты, где есть то общее, что одновременно их содержит и выражает. Здесь художник вступает в конфликт со своим «Я», склонным отвергать без разбора все, что может нарушить душевное равновесие. Вторая трудность связана с борьбой за форму. Вот уже найдена тема, но ее воплощению препятствуют тревога и раздражение, поскольку несбалансированная энергия стремится к немедленной разрядке.

Мы, арт-терапевты, чаще сталкиваемся с неудачей, чем с успехом. Мы привыкли видеть, как вулканы превращаются в грязную чернокрасную кашу, поскольку взрывные чувства выражаются не в рисунке, а в действии. Мы видим, как от резьбы по дереву остаются одни стружки, поскольку сам процесс работы высвобождает агрессивные чувства, которые мешают добиться определенной формы. На наших глазах рисунок превращается в спутанный клубок полустертых линий из-за того, что противоречия парализуют способность принимать решения. Проявление болезненных симптомов мы наблюдаем чаще, чем сублимацию.

Работы Мэри, Лириан и Гордона можно считать исключением. Процесс здесь проходит необычайно гладко. Мы видим, как форма и содержание становятся единым целым без каких бы то ни было признаков борьбы за форму. На самом деле мы не знаем, почему все прошло хорошо, запросто могло быть и наоборот. Это как раз те чудеса, на которые надеются терапевты, но которые случаются довольно редко.

Настоящему искусству нет простого определения. Спонтанный импульс, традиционная форма, символика пиктограмм – все это не чуждо искусству, но не охватывает его. Искусство, творчество черпает эмоциональную силу из тех же примитивных энергий, которые находят непосредственное выражение в импульсивных манипуляциях с

художественными материалами. Художник придает форму этим сырым эмоциям, и когда он это делает, его работа находится под воздействием тех же механизмов защиты, которые активно участвуют в производстве стереотипов. Однако в то время как автор стереотипных работ использует традиционную технику, символы и всяческие условности, дабы избежать конфликта или предотвратить его, настоящий художник пользуется теми же средствами для того, чтобы этот конфликт выявить и отразить.

Наконец, большинство произведений искусства несут в себе черты личности автора, что роднит их с простыми пиктограммами; однако если пиктограммы служат в основном для обозначения некой личной идеи, значимой лишь для самого автора, то в произведении искусства любой элемент, содержащий частную идею, интегрирован в саму ткань работы и становится частью универсального послания.

Есть ли существенное различие между творчеством и другими формами сублимации? Выдающиеся достижения, которые являются результатом сублимации, вызывают в нас те же чувства, что и произведения искусства. Мы восхищаемся мостом, красивым ковром, сверхточным прибором, героическим поступком, математическим уравнением или любым другим ценным достижением не только из-за их общественной пользы. Все мы испытывали трудности, умирив собственные инстинкты, строя структуру своего «Я», пытаясь стать настоящими людьми. Поэтому мы можем прочувствовать нечто похожее на борьбу ради победы сублимации, даже когда ее результаты нам лично ничего не дают и мы не имеем представления о специфических трудностях, которые пришлось преодолеть для достижения этой победы.

Несмотря на то что большей частью продукты сублимации сами по себе эмоционально нейтральны³⁷, они могут доставить эстетическое удовольствие или даже внушить благоговейный трепет. Например, результаты исследований ученого могут расширить область объективной истины, несмотря на то что в основе его поисков лежат примитивные сексуальные желания. Отчет по результатам его исследований не будет отражать историю его эмоционального и интеллектуального роста. Мы

37 Идеи, о которых идет речь в этом абзаце, в несколько иной форме были изложены мной во введении к книге «Art Therapy in a Children's Community», 1958.

в первую очередь извлекаем пользу из практических результатов его труда, в то время как масштаб его усилий остается за кадром.

Искусство же, напротив, пересказывает историю трансформации; оно предлагает в первую очередь удовольствие от наблюдения за процессом. Искусство представляет ценность для общества, поскольку стимулирует сублимацию и влияет на ее направление. В книге «Леонардо да Винчи» Курт Эйслер пишет: «Одна из объективных функций всех великих достижений в творчестве, особенно в изобразительном искусстве, заключается не только в том, что они сами по себе доставляют удовольствие, но и в том, что они стимулируют дальнейшее развитие и обогащение “Я”, личности зрителя» (Eissler, 1961).

Художник и публика движутся вместе в двух направлениях, от примитивного источника творческого импульса к конечной форме и от созерцания формы к глубоким, сложным, противоречивым и первичным эмоциям. В этом движении сознательные, предсознательные³⁸ и бессознательные процессы усиливают друг друга. Поэтому вполне возможно, что аффекты, не нашедшие разрядки, чрезвычайно важны для искусства, творчества, тогда как для других форм сублимации те же объемы энергии «сырого», первичного либидо или агрессивных влечений были бы разрушительны.

38 Предсознание (*англ.* preconscious) – термин психоанализа, обозначающий то, что может быть воспринято нами при фокусировке внимания, но в настоящее время не осознано. – *Примеч. науч. ред.*

РОЛЬ АРТ-ТЕРАПЕВТА В СУБЛИМАЦИИ

Но тут произошло то, что часто бывает с детьми: они строят обширные планы, долго готовятся и даже кое-что пробуют, а затем вдруг все бросают... Вильгельм целиком отдался во власть своей фантазии, вечно что-то репетировал и готовил, никогда ничего не доводя до конца, строил сотни воздушных замков, не замечая, что не заложил еще фундамента и для первого из них.

И.-В. Гёте «Театральное призвание Вильгельма Мейстера»

Способность к сублимации в творчестве, равно как и в других сферах жизни, не развивается сама по себе в детском возрасте. Потребность создавать формы и подобию естественна для детей, но без взрослой поддержки их художественное творчество будет походить на проращивание семян во влажной вате. Какое-то время оно будет расти, но потом зачахнет. Организующая сила, помогающая детскому художественному творчеству выйти за пределы фантазии и игры, должна исходить от мира взрослых. Поскольку это положение универсально, принципы, изложенные в этой главе, можно применять и при работе с детьми без серьезных отклонений.

Эмоциональные нарушения у детей, истории которых рассматриваются в этой книге, вызвали к жизни некоторые новые приемы работы. Эти примеры показывают, в каком объеме этим детям была необходима помощь и внимание арт-терапевта.

Как я уже упоминала, арт-терапевты чаще сталкиваются с неудачей, чем с достижениями. Симптоматичное поведение и различные нарушения процесса сублимации встречаются чаще, чем успешная сублимация. Одно из необходимых условий, которое должны выполнять все без исключения арт-терапевты, – терпимое отношение к не-искусству, к не-вполне-искусству и к анти-искусству.

Вместе с тем арт-терапевт должен уметь сразу распознать сублимацию и всеми усилиями ее поддерживать. Как это сделать?

Давайте вернемся к трем последним примерам. Каковы были мои функции в каждом конкретном случае? С Мэри, Лилиан и Гордоном я делала не так уж и много. Я выполняла функции мягкого «супер-Я», которое ограничивает проявление внутренних импульсов, но не подавляет их полностью. Предложив Мэри и Лилиан темы, которые могли бы «контейнировать»³⁹ их аффекты, я выполняла функции их «Я». Во всех трех случаях моя роль была относительно пассивной: для поддержки «Я» ребенка было достаточно лишь присутствия человека, который ранее направлял развитие творческого процесса.

Мы не боролись за *форму*. Это отличает три упомянутые истории от множества других, происходящих даже с исключительно талантливыми и работающими детьми-художниками.

Продолжение «Я» ребенка как функция арт-терапевта

КРИСТОФЕР. История Кристофера была несколько иной, хотя он также пришел на занятия арт-терапией с уже сформированным интересом к искусству и при этом обладал уникальной способностью к сублимации. Поскольку Кристофер был слеп, мне пришлось активно участвовать в создании его работ. Вместе с тем мне приходилось быть сверхосторожной, чтобы не навязывать ему свои идеи. Я опишу этот исключительный случай во всех подробностях, так как он демонстрирует функцию «вспомогательного» «Я», которую способен выполнять арт-терапевт.

Кристофер очень интересовался природой, что вполне естественно для мальчика в предпубертальном возрасте. Однако он не мог, как другие дети, черпать идеи, разглядывая картинки или посещая зоопарк. У него

39 «Контейнирование» здесь означает необходимость найти способ действительно заниматься этим и это выносить. У. Бюн полагал, что процесс «контейнирования» (связанный с развивающейся способностью ребенка выносить фрустрацию и с качеством его отношений с другими) является фундаментальным для развития детской психики. — *Примеч. науч. ред.*

было представление о форме домашних животных и ручных животных, которых он мог потрогать в зоопарке. Когда же он изъявлял желание лепить диких животных, я на скорую руку лепила для него их модели, чтобы он мог понять их форму на ощупь. В то же время я говорила ему, какому из известных ему домашних животных этот дикий зверь приходится родственником. Таким образом Кристофер формировал свои представления, получая информацию из разных источников.

Поначалу Кристофер пытался присвоить себе мои модели и выдать их за свои. Когда же я воспротивилась такому обману, у него появилась привычка сначала ощупывать модель, а затем ломать ее, сминая мягкую глину своей сильной рукой. Часто он использовал эту глину для своей работы.

Итак, на этом примере мы видим, как три процесса сменяют друг друга. Сначала Кристофер воспринял мои идеи. Затем он разрушил то, что было моим и ему не принадлежало. В этом деструктивном жесте нашли выход его досада по поводу своего физического недостатка и злоба на зрячих. В конце концов мой вклад был принят им на материальном и ментальном уровнях, и в его скульптурах слились воедино фантазия, опыт и информация.

Кристоферу требовалась помощь не только для того, чтобы понять форму предметов, но и для того, чтобы создавать из глины большие работы. Незрячие любят работать с крупной формой: детали должны быть достаточно большими, чтобы их можно было как следует ощупать. Кроме того, в мире, где слепым многое недоступно, где они вынуждены формировать представления о предметах при помощи уменьшенных моделей, работа с объектами в натуральную величину сама по себе очень ценна.

Производство больших керамических скульптур требует знания разных технических приемов. Скульптуры должны быть либо полыми, как горшок, либо для них нужно разработать каркас, который затем сгорит в печи, если его не получается вынуть перед обжигом. В массивных кусках глины перед обжигом нужно обязательно проделывать отверстия. Кроме того, чтобы поместить в печь крупноформатные скульптуры, их приходится резать на части. Длина, ширина и высота нашей печи составляла 46 см — для школьной печи она была довольно большой, но для работ Кристофера ее размеров было недостаточно.

Если бы я ждала, пока Кристофер овладеет необходимыми техническими навыками, он никогда бы не создал ни «Весеннее дерево» (рис. 9, с. 146), ни «Большую синюю цаплю» (рис. 10, с. 146). Поэтому я постоянно помогала ему воплотить то, что он задумал. Иногда в процессе работы нам приходилось импровизировать. Подробная история создания «Синей цапли» будет иллюстрацией такой работы.

Сначала Кристофер представил себе птицу поменьше, и мы сделали каркас, который был рассчитан на небольшой вес скульптуры. Пока Кристофер лепил тело и шею, он добавлял и добавлял глину, так что цапля увеличилась в объеме чуть ли не вдвое. Мальчика завораживало ощущение того, как птица растет в его руках. Кроме того, с добавлением глины работа приобрела законченные очертания и изящную форму. Я увидела, что увеличение птицы в размерах не было проявлением мании грандиозности, это был по-настоящему творческий ход. Поэтому я не стала уговаривать Кристофера переделать работу, хотя новая скульптура стала тяжелой, каркас внутри нее прогнулся, и если бы я не соорудила наружный каркас, птица бы непременно развалилась.

Работая над крыльями, Кристофер сначала вырезал их из картона, чтобы, прикладывая к телу птицы, определить необходимый размер и форму. Затем по картонному шаблону он вылепил два плоских крыла.

За месяцы работы над птицей замысел Кристофера претерпел трансформацию. Сначала цапля была прямой: ее голова и шея, вытянутые вверх, находились на одной линии. Но однажды Кристофер заявил, что птица не похожа на живую. Ее шея должна изгибаться, и смотреть цапля должна в сторону, как это обычно и делает живая птица. Поэтому он взял двумя руками шею, потянул ее в сторону и немного наклонил голову набок. Птица действительно стала более живой, но резкие действия Кристофера повредили и каркас, и глину. И опять пришлось прийти на помощь: чтобы спасти птицу, нужно было зафиксировать новое положение шеи и головы. Таким образом, наша работа требовала постоянных импровизаций. Мы работали над цаплей целый год, после чего обожгли в печи фрагменты скульптуры, соорудили каркас, способный удерживать всю эту конструкцию, и вновь собрали птицу. Я спросила Кристофера, верил ли он, что птица когда-нибудь будет готова. Он сказал: нет, он *на самом деле* уже не верил, что такой день настанет. (Мы занимались раз в неделю, и, конечно, Кристофер работал не только над цаплей.)

Чтобы ребенок смог успешно завершить свой амбициозный – может быть, даже чересчур амбициозный – проект, мне пришлось преодолеть немало трудностей. Это не значит, что я готова участвовать в реализации любой безумной фантазии, которая придет ребенку в голову. Я помогала Кристоферу, потому что чувствовала, что в основе его плана лежит хорошо представленная и продуманная идея, а не расплывчатая фантазия. Во время работы его идеи менялись, но не так кардинально, как это бывает, когда ребенка захлестывают фантазии. Напротив, идеи становились все более ясными и четкими.

Когда мальчик выгнул шею цапли, чтобы изменить ее положение, он чуть было не сломал всю птицу. Грубое обращение с глиной противоречит любви и уважению к материалу, что непростительно для художника, однако в данном случае Кристофер не виноват – образ птицы в его представлении изменился: нужно было или переделать форму, или начать все заново. Это было рискованным предприятием и требовало большого мужества. Само по себе применение силы и фаллическое подобие шеи дают основание считать этот шаг регрессией, однако в конечном итоге синяя цапля стала и выглядеть мягче, и больше походить на птицу, а не на грубый фаллический символ, как было вначале.

Помогая предотвратить катастрофу, я играла для Кристофера роль провидения, но мои спасательные работы налагали на него определенные обязательства. Пока я оказывала ему помощь, он чувствовал моральную ответственность продолжать работу, которая требовала от него не только выносливости, но и больших усилий, особенно когда нужно было соединять части в одно целое.

История с Кристофером показывает, как много функций приходится порой выполнять арт-терапевту. Чтобы понять замысел ребенка, я должна была проникнуть в его творческое воображение, приложить руки к его работе, не навязывая своего стиля, прояснить ему его же намерения, не меняя их. Нужна была смелость, чтобы допустить выплеск бурных эмоций и риск регрессии, и умение ограничить то и другое в случае необходимости. Я должна была понять природу замыслов ребенка и соответствующим образом к ним относиться.

Шел ли Кристофер на поводу у своих фантазий или стремился реализовать творческую идею? Различие между этими двумя режимами функционирования психики становится ясным при сравнении «Синей

цапли» Кристофера с «Великаном» Кеннета (см. «Проекция и конфронтация», с. 95). Великан был грандиозной фантазией и утешением шестилетнего ребенка-сироты, ведущего призрачное существование в больничной палате. Это был уход от реальности. У Кеннета не было никакого мысленного представления о великане, поэтому он не смог нарисовать его, как хотел, «всеми цветами» и размером от пола до потолка. Было бы напрасно пытаться помочь ему нарисовать то, чего он себе не представлял и не мог представить, ибо, чтобы стать искусством, воображение должно придать фантазии форму. Для этого Кеннету пришлось бы отказаться от мечты об уходе из реальности и начать разбираться со своей настоящей жизнью. Мы помним его первый шаг в этом направлении, когда он слепил собаку и будку из глины.

Было время, когда буйные фантазии Кристофера о величии птиц в полете таким же образом влияли на его способность представить и слепить их. Но когда он начал лепить синюю цаплю, эти фантазии уже потеряли над ним власть. Они остались при нем, но уже не вмешивались в его творчество. Наш следующий рассказ, тоже о слепом ребенке, показывает переход от фантазии к действительному воображению.

ТОНИО. Этот мальчик с незначительной умственной отсталостью был слепым с рождения. Я познакомилась с ним, когда ему было 11 лет. Пассивный, необщительный ребенок, заикленный на своих привычках. При том, что он обладал вполне сформированным представлением о человеческом теле и ловкостью рук, уговорить его на лепку было невозможно — он не желал прикасаться к глине.

Это случается довольно часто. Незрячим людям с повышенной тактильной чувствительностью высохшая глина часто кажется неприятной на ощупь.

Поведение Тонио говорило не только о том, что тактильные ощущения имели для него большое значение, но также и о его особой чувствительности и нежелании терпеть дискомфорт ради отдаленной цели.

У Тонио была болезненная фиксация на электрических проводах и машинах, она была связана с его отцом, профессиональным электриком. Эта одержимость, возможно, мешала учебе, но зато мальчик умел хорошо обращаться с электроприборами.

Его первые творческие работы появились благодаря тому, что удалось найти применение его склонности возиться с проводами: он стал

делать простых человечков из синельной проволоки. Однако его фигурки не могли стоять: Тонио не мог научиться как следует прикреплять ноги к телу. Для всех человечков он из тех же проволочек смастерил тросточки, но не объяснил нам, зачем им это нужно. Они слепые? Или хромые? Может, трости служат им украшением? Или они нужны в целях самообороны? Тонио на наши вопросы не отвечал.

Ситуация изменилась, когда Тонио решил сделать своим человечкам зубы. Я предложила использовать маленькую мозаичную плитку, и ему показалось, что на ощупь она очень похожа на зубы. Затем мы решили, что для того, чтобы приделать эти зубы, понадобится достаточно большая голова. Я дала мальчику моток шерсти, который он стал наматывать на проволоку, пока у него не получился большой шар, к которому можно было приклеить мозаичную плитку. После этого Тонио захотел добавить еще уши и ноздри. Чтобы их соорудить, он свернул куски синельной проволоки в кольца. Глаз он делать не стал, и поскольку для слепых это очень болезненная тема, я решила ему об этом не напоминать.

Затем Тонио решил, что у этого человека должны быть такие же длинные руки, как у него. Он принялся соединять между собой отрезки проволоки, и у него вышли две длинные руки, каждая из которых заканчивалась *восемью* пальцами. Мальчик был в восторге от такого большого количества пальцев. На радостях он решил сделать своему человечку не один, а целых *два* пениса из той же проволоки. При этом он обрезал человечку ноги, и они стали немногим длиннее пенисов. Тонио фонтанировал идеями. Он пообещал сделать для своего человечка женщину с двумя влагалищами, затем возникла грандиозная фантазия — лепить людей с сотнями и тысячами пенисов и пальцев.

Я безоговорочно приняла искаженное представление Тонио о человеческом теле. Безглазая голова с большими ушами и зубами, непомерно длинные руки и пальцы, большой пенис и короткие ноги — именно таким, как правило, представляется тело человеку с врожденной слепотой. Этот физический недостаток возвращает мальчика на уровень телесных ощущений, например, от зубов во рту или от гениталий. Тонио исследует мир главным образом с помощью рук, пальцев и вынужден подавлять импульс бегства.

Два пениса и восемь пальцев я приняла условно как фантазию, на которую художник имеет право, хоть она и отличается от реаль-

ности. К сумбурным же разговорам о сотнях и тысячах пальцев и пенисов я отнеслась как к фантазии, о которой можно говорить сколько угодно, но которую практически невозможно реализовать даже в искусстве.

Вскоре Тонио перестал делать человечков с тросточками. Он заявил, что сделает человека в натуральную величину, причем такого же размера, как и он сам. При этом он обойдется без глины, он сделает его из проволоки и разных других материалов, которые ему понравятся.

К моему удивлению, Тонио начал работу над человеком с плечевой части руки. Он сделал «кость», скрутив несколько пучков синельной проволоки, и долго обматывал ее газетой. Когда плечо стало величиной с его собственное, он таким же образом сделал из проволоки предплечье и кисть с восемью пальцами. На эту процедуру ушло несколько занятий. Порой Тонио просто невозможно было оторвать от этой руки, он даже забирал ее домой на выходные.

Почему ему было так важно именно плечо? У Тонио была привычка слегка похлопывать людей по плечу, если он хотел с ними поговорить или просто вступить в контакт. Позже он объяснил своей учительнице, что ощущение от человеческих рук было похоже на то, что чувствовал его пенис, когда он с ним играл. Таким образом, он получал удовольствие и от самоудовлетворения, и от контакта с другими.

Точно так же Тонио сделал вторую руку, а затем туловище, ноги, пенис с яичками и, наконец, голову.

На сооружение человека ушел весь учебный год (мы занимались раз в неделю). Во время работы Тонио познакомился с массой разнообразных материалов, например, с мелкой проволочной сеткой, гофрированным картоном, поролоном, синтетическими губками и бумажным скотчем.

Каждый новый материал он с большой осторожностью проверял на ощупь. Если материал не нравился, я должна была немедленно убрать его подальше. Со временем мальчик стал легче принимать новое и осознавать технические проблемы на пути построения его человека. Проволока оставалась главным материалом — она поддерживала интерес к работе. В ход шли все ее виды — синельная проволока, электрические провода, проволочная сетка, упаковочная проволока, алюминиевая каркасная проволока разной толщины. На каждом занятии он какое-то время

производил над проволокой манипуляции, имеющие болезненный навязчивый характер; приходилось даже разрешать ему брать небольшой кусочек проволоки с собой в класс.

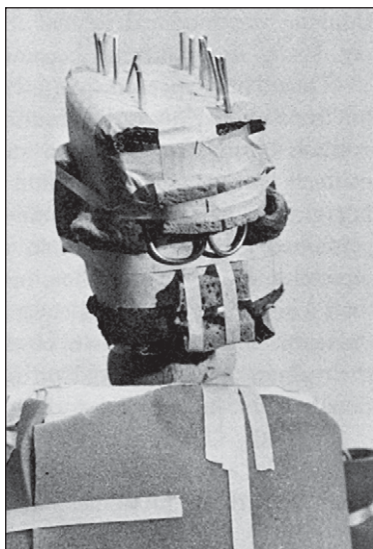
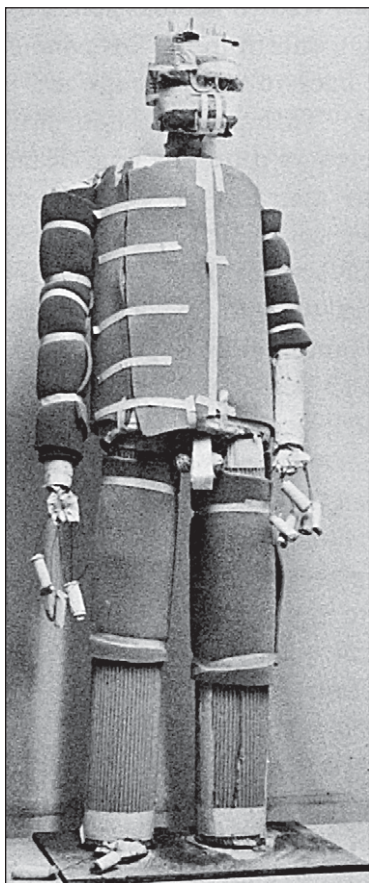
Его страстное увлечение проволокой особенно ярко проявилось при изготовлении головы человека. Она была сделана из плотно скатанного гофрированного картона. К ней были приделаны зубы – маленькие мозаичные плитки. Губы были из губки, щеки из поролона, мясистая часть носа тоже из губки, а ноздри – из колец толстой алюминиевой проволоки. Глаз опять не было. Когда дело дошло до волос, Тонио никак не мог выбрать материал. Я предлагала мех, шерсть, веревку – ничто ему не подходило. В конце концов он решил сделать волосы из той же алюминиевой проволоки. Он отрезал 16 кусочков одной длины и прикрепил к картонному черепу. Можно сказать, что «проволочная мания» Тонио материализовалась: у его человека проволока росла прямо из мозга (*рис. 12*)!

Впоследствии вся фигура была обернута слоями поролона: поролон представлял собой мускулы (*рис. 13*). Человек был приятен на ощупь. Другим слепым детям он понравился, они легко распознали части его тела – ведь он был сделан слепым автором.

Моя роль в творческой работе Тонио в определенном смысле похожа на ту, которую я выполняла в работе с Кристофером. Для обоих детей я была продолжением их «Я», поскольку помогала им во всем том, чего они не могли сделать сами. Охотно способствуя воплощению их идей, я помогала развить, скорректировать и при необходимости немного изменить эти идеи. Мне приходилось постоянно быть готовой к тому, что мои предложения будут отвергнуты, как в случае с Тонио, когда ни один из предоставленных мной материалов для волос ему не понравился и он решил сделать волосы из алюминиевой проволоки, что никогда не пришло бы мне в голову.

История с Тонио демонстрирует, как смещение⁴⁰, приобретающее патологический характер, может привести к сублимации. Фиксация на проводах и машинах, первоначально служившая замещением конфликт-

40 К данному нами в главе 4 определению смещения можно добавить, что, согласно психоаналитической теории, символизация и сублимация определяются последовательностью смещений. – *Примеч. науч. ред.*



▲ Рисунок 12. **ТОНИО:**

Человек, деталь (два алюминиевых кольца изображают ноздри)

◀ Рисунок 13. **ТОНИО:**

Человек (165 см высотой)

ных отношений с отцом, привела его к новым взаимоотношениям и к новому пониманию окружающего мира⁴¹.

Вначале навязчивые идеи Тонио были лишь в слабой степени причастны к новому приключению — сотворению проволочного человека. Поворотным моментом стало приятие арт-терапевтом глубоко личной концепции Тонио, хотя она и опровергала представления зрячих; за ним последовало воплощение сексуальной фантазии (два пениса из

41 О том, как раньше описывался процесс формирования симптомов, приводивших к сублимации, см. *Freid A.*, 1946 (издание на русск. яз. — *Фрейд А. Эго и механизмы психологической защиты*, 2008. — *Примеч. ред.*).

проволок), что, в свою очередь, повлекло за собой проговаривание фантазий «о сотне и тысяче пенисов», носящих спонтанный характер, свойственный первичным психическим процессам. Выражение этих фантазий и их условное принятие с моей стороны не стали поводом для создания фантастических работ. Скорее казалось, что ослабление механизмов подавления укрепило «Я» мальчика, поскольку изнурительное постоянное сдерживание ослабло и прежде подавлявшаяся сексуальная энергия освободилась и стала доступной «Я». При переходе от «Оно» к «Я» преобразился и сам первичный процесс мышления – изначально неупорядоченный и переменчивый, он стал более содержательным, не утратив при этом живости и гибкости.

Так, Тонио смог создать скульптуру, которая содержала в себе его ранние фиксации, но выходила за их пределы. Руки и плечи скульптуры символизировали одновременно и мастурбацию, и примитивный способ общения. Его «проволочная мания» нашла свое отражение в главном украшении, увенчавшем скульптуру, – волосах из алюминиевой проволоки. К тому же все эти элементы были включены в единое целое, что только укрепляло представление Тонио о самом себе. Именно поэтому мы можем считать работу Тонио над скульптурой признаком зарождающейся способности к сублимации. Сублимация, увы, не уничтожила навязчивые идеи Тонио, но она практически свела на нет их власть над ним и открыла путь к возникновению других моделей поведения.

Конечно, не одна только арт-терапия способствовала росту Тонио. Перемены стали возможны потому, что скачок развития в предподо-ростковом периоде открывает доступ к ранее неизвестным источникам энергии. Эти силы и были использованы в школе. Опытная учительница смогла вывести Тонио из пассивного состояния. Беседы учителя о половом развитии, посвященные обсуждению детских фантазий, ложных идей о сексуальности и другим вопросам, позволили детям искать формы выражения сексуальных фантазий в изобразительном творчестве.

Учительница относилась к нашему делу с пониманием и восхищением, и это поддерживало интерес Тонио к работе над созданием скульптуры. В то же время его увлечение электричеством было замечено учителем школьной мастерской, и он помог Тонио сделать модель лифта с маленьким электродвигателем. Таким образом, разные подходы дополняли и усиливали друг друга.

Я использовала два примера работы со слепыми детьми главным образом из-за необычных обстоятельств, которые позволяют нам видеть универсальные процессы в новом свете. Со зрячими детьми такого рода поддержка не выглядела бы столь эффектно, однако принципы ее остаются теми же.

Одаренный ребенок и группа

Каждый, кто работал с детскими группами, знает, что ничто так не вдохновляет ребенка, как пример других детей, увлеченных делом. Присутствие хотя бы одного ребенка, который с энтузиазмом участвует в творческом процессе, может увлечь за собой всю группу так, как не сможет ни один учитель. К счастью, природа щедра к детям, и группы, где вообще нет талантливых детей, встречаются крайне редко. С другой стороны, одаренный ребенок в группе не сможет служить катализатором для других детей, если учитель не подготовит для этого почву и не будет помогать процессу.

Следующие эпизоды демонстрируют влияние талантливого ребенка на двух менее способных детей и роль арт-терапевта, который стремится к тому, чтобы сложившаяся ситуация пошла на пользу всем троим.

КЛАЙД, АЛАН и СТЭНЛИ. Клайд, которого читатель уже знает как создателя гориллы, был наиболее здоровым и самым одаренным в группе из трех восьмилетних детей в детском психиатрическом отделении. Два других мальчика, Алан и Стэнли, во многом зависели от Клайда и восхищались его успехами в творчестве.

Однажды Алан заявил, что вылепит своего друга Клайда. При этом он боялся, что сам с этим не справится. Алан попросил меня все время за ним приглядывать, потому что иначе он может сломать скульптуру в приступе гнева, как это с ним не раз случалось. «Эта скульптура мне очень важна», — сказал он. Я объяснила Алану, что не смогу постоянно следить за ним, так как должна помогать и другим детям. Я предложила ему звать меня, как только возникнут трудности, а пока я не подойду, сидеть на месте, скрестив руки на груди.

Алан согласился и уговор не нарушал. Свою скульптуру он успешно доделал и раскрасил. Она во всех отношениях отличалась от его прежних

работ. Сходство с Клайдом было очевидным. Он был таким же крупным и спокойным.

Надо сказать, что все прежние работы Алана походили на марионеток, да и сам он двигался рывками, как марионетка. Кроме того, большинство из его работ были покрашены черным. Фигура же Клайда была цветной, как в жизни: красная рубашка, голубые джинсы (*рис. 14*).

Любовь к Клайду и отождествление с ним явились главными стимулами, побудившими начать работу, попросить помощи у арт-терапевта и следовать его указаниям. Важнее всего то, что Алан смог именно *почувствовать* своего друга, что является подвигом для ребенка, находящегося на грани шизофрении.

Обычно Алан мгновенно подпадал под настроение Клайда и ничего не мог с этим поделать. Когда состояние Клайда ухудшалось, Алан впадал в отчаяние, когда же его друг контролировал себя, Алан чувствовал себя спокойнее и увереннее. В процессе работы над портретом Алан от примитивного копирования силы Клайда перешел к созданию «символа силы», что требовало от него значительной активизации собственных сил и способностей воспринимать, контролировать и выражать чувства и идеи. Поэтому мы можем здесь говорить о зарождении сублимации.

Чтобы помочь Алану завершить работу, мне пришлось разделить с ним ответственность за обуздание его темперамента. Если бы я заверила его в том, что буду помогать безо всяких условий, у него бы ничего не вышло. Он переложил бы на меня всю ответственность, чтобы в случае чего свалить на меня любую неудачу, а сам перестал бы себя контролировать.

Жесткое условие, поставленное мной Алану, было для него в ту пору наиболее продуктивной формой защиты. Оно не только защищало его от потери терпения в те моменты, когда ему приходилось, скрестив руки, ждать моей помощи, но также сдерживало враждебное отношение к Клайду – часть его амбивалентных чувств к другу. Враждебные чувства мешали и его работе, и всем его попыткам подружиться с Клайдом.

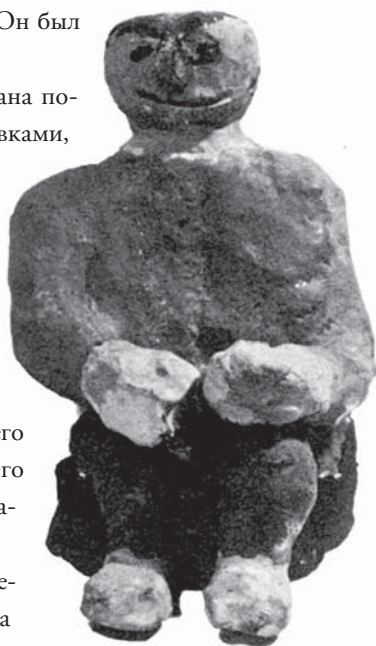


Рисунок 14. АЛАН:
Портрет Клайда
(20 см высотой)

Алан вел себя с Клайдом как садомазохист: поклоняясь и повинуюсь, он методично его донимал.

Стэнли был еще менее организован, чем Алан. Он еще сильнее зависел от Клайда и к тому же открыто выражал гомосексуальные наклонности. Стэнли не смог бы слепить Клайда, так как был не в состоянии отстраниться от него настолько, чтобы суметь воспринять его как отдельную сущность. Он пользовался силой Клайда, либо подражая ему, либо работая вместе с ним.

Однажды Стэнли попросил Клайда нарисовать для него лошадь, поскольку лошади у того очень хорошо получались. Клайд согласился и нарисовал контур лошади желтой краской. Стэнли закрасил лошадь черным, не выходя за желтые границы. Внизу он провел волнистую линию земли, но так, что ноги лошади до нее не доставали.

Обоих мальчиков это расстроило, но они приняли мое предположение о том, что лошадь могла подпрыгнуть, и продолжили работу. Клайд нарисовал желтое солнце, Стэнли поспешно закрасил его в черный цвет. Клайда это сбilo с толку, но Стэнли заявил, что произошло солнечное затмение и луна заслонила солнце. (Стэнли был кладезем научных знаний и при каждом удобном случае пользовался ими для логических обоснований.) Оба ребенка остались довольны, и работа над картиной продолжилась.

Стэнли старательно, чтобы не испачкать лошадь, закрашивал небо темно-лиловым, а Клайд аккуратно, пытаясь не вылезать за голубую волнистую линию Стэнли, покрывал землю ярко-желтым.

Оба мальчика очень гордились совместной работой. По их просьбе я напечатала название «Лошадь во время солнечного затмения. Клайд и Стэнли»; затем они подарили рисунок (*рис. 15*) главной медсестре.

В работе над картиной контроль и организацию осуществлял Клайд. Именно он добавил все веселые и радующие глаз детали, однако, похоже, он постоянно находился в защитной позиции – желтый цвет хоть и яркий, но не самый сильный. Стэнли внес в картину мрак и агрессию, его роль была близка к деструктивной. При этом оба мальчика показали, что могут с успехом контролировать и себя, и ситуацию: Клайд терпел нападки Стэнли и соглашался с его логическими обоснованиями, а Стэнли сдерживал свой необузданный нрав, из-за которого прежде не мог закончить ни одной работы.



Рисунок 15. КЛАЙД и СТЭНЛИ: Лошадь во время солнечного затмения (45 x 60)

Сама картина очень экспрессивна. Черная лошадь, сквозь которую все еще просвечивает желтый цвет, со всех сторон окружена угрожающим лиловым, сверху над ней опасно нависло большое черное небесное тело. Даже земля под ногами лошади, несмотря на радостный цвет, кажется неустойчивой, к тому же лошадь на ней не стоит. Таким образом, рисунок выражает шаткое эмоциональное равновесие обоих мальчиков, их неуверенность относительно будущего. Эта работа куда более гармоничная и согласованная по сравнению с тем, что Стэнли мог бы сделать один. И самая экспрессивная из тех, что нарисовал Клайд. Однако Клайд и без посторонней помощи создавал выразительные работы. Таким образом, Стэнли получил в результате больше, чем Клайд.

Помимо предположения о том, что лошадь могла подпрыгнуть, я не принимала никакого участия в создании картины. Я лишь приглядывала за мальчиками, поощряла их труд и самоконтроль, а также давала знать, что готова прийти на помощь при первой необходимости.

В обоих приведенных здесь случаях помощь получили все дети. Двое более слабых достигли – пусть и за счет заимствованных сил –

определенного уровня интеграции и сублимации, который раньше был им недоступен. Подобный опыт вряд ли приводит к немедленному усвоению этих сил или к любому другому непосредственному улучшению состояния. Зато он дает ребенку представление о том, как можно работать лучше – само по себе это тоже стимулирует рост.

Клайд, которого дети с более серьезными нарушениями часто тянули назад, понимал, что может обратить свою силу во зло (например, когда его дурное настроение ввергало других детей в регрессию). Теперь он получил подтверждение того, что и его лучшие качества тоже могут влиять на других детей и даже доставлять им всем удовольствие.

Оба события демонстрируют, что занятия искусством могут противодействовать тем препятствующим индивидуации⁴² процессам, которые обычно происходят в группе. Во время лепки Клайда Алан не слился с ним, а стал воспринимать его как лидера. Стэнли почувствовал, что ему нужно не просто подчиняться воле лидера, а с его помощью начать структурировать свои собственные идеи. Личность Клайда получила развитие, но он не мог использовать мальчиков всего лишь в качестве инструментов и продолжения себя. Ему пришлось принять тот факт, что его идеи (когда он работал со Стэнли) или его представление о себе (когда Алан лепил его портрет) были изменены другим ребенком.

Хотя в обоих случаях все прошло хорошо, существовала опасность того, что в долгосрочной перспективе в группе возобладают прежние, более примитивные механизмы общения; что последователи Клайда станут слишком зависимы от него и работы всех троих станут пустыми и повторяющимися.

Клайда необходимо было уберечь как от навалившейся на него чрезмерной ответственности, так и от захвата им слишком большой власти. Такого рода активность, как, например, рисование «Лошади во время

42 В психоаналитической теории развития под индивидуацией понимается протекающий в первые три года жизни процесс развития, когда ребенок пытается выработать уникальное и отчетливое чувство идентичности, отличное от представления об объекте, – как правило, матери. В «аналитической психологии» К.Г. Юнга – процесс становления личности, ее созревания в результате ассимиляции сознанием содержания личного и коллективного бессознательного. – *Примеч. науч. ред.*

солнечного затмения», не стоило особо поощрять, чтобы она не вошла в привычку – даже если была полезна участникам. Двух же остальных мальчиков необходимо было поддерживать в любых конструктивных попытках противостоять Клайду.

У детей с более сильным «Я», чем у Алана и Стэнли (которым была необходима прямая поддержка), наилучшие произведения получаются в ситуации, когда они творят наедине с собой и в то же время на одной волне с другими детьми, находящимися в таком же поиске. Каждый ребенок обретает уверенность в себе в процессе самой *работы*, а молчаливое взаимодействие лучше любых слов связывает детей друг с другом и с арт-терапевтом. Общая цель – качественное искусство – не может быть достигнута в групповой работе, она требует серьезных индивидуальных усилий.

Порой арт-терапевт должен действовать наперекор давлению группы, требующей чрезмерного подчинения и конформизма, хотя, без сомнения, большинству детей лучше работается в группе – они все-таки чаще вдохновляют друг друга, чем мешают друг другу работать.

Истории Кристофера и Тонио показывают, какие сложности встают на пути ребенка, когда он разрабатывает художественные формы для своего искусства, будучи в полной изоляции и нуждаясь в обратной связи и стимуляции со стороны взрослого. Эти препятствия я преодолела с помощью эмпатии и путем проб и ошибок. Кристофер и Тонио создали работы, похожие на них, а не на меня; неизвестно, правда, чего бы добился каждый из этих детей, если бы обнаружил отражение своего собственного образа мыслей и чувств в произведениях других слепых детей, находившихся с ним на одном уровне развития. Однако такое случалось редко, потому что школа была слишком мала.

Благодаря сходству психической структуры дети мгновенно понимают друг друга, и даже чуткому взрослому, прошедшему специальную подготовку, в этом смысле за ними не угнаться.

Одаренному ребенку в большей степени доступен его внутренний мир, он отличается мужеством и изобретательностью и вдохновляет своих товарищей. Его пример показывает остальным, что такой же ребенок, как они, может достичь хороших результатов. В такой ситуации процесс сублимации – из-за сходства психической структуры и жизненной ситуации художника и зрителя в детской группе – может

опосредованно затрагивать у детей и другие процессы, происходящие на более глубоком уровне⁴³.

Парадоксально то, что именно одаренному ребенку значительно чаще, чем другим детям, требуется внимание и поддержка арт-терапевта. В самом таланте заключена сила, которая подталкивает ребенка к потенциально опасным областям. По мере того как он в своих работах достигает все большей глубины, усиливаются и удовольствие, и отчаяние. Искусство делается насыщенным, выбросы эмоций учащаются.

Такие реакции ребенка периодически испытывают группу на прочность, однако зрелище подъемов и спадов напряженной борьбы, которая в конечном счете завершается победой, может привести к переживанию катарсиса. В такие времена группу можно уподобить хору, сопровождающему выступление главного героя драмы. Группа то на стороне главного героя (одаренного ребенка) – радуется и горюет вместе с ним, то на стороне арт-терапевта – помогает ему справиться с поведением и эмоциями, вышедшими из берегов.

УОЛТЕР. Он превосходный художник и измученное существо; каждая работа непременно заводила его в тупик, он впадал в отчаяние и мог порвать не только последний рисунок, но и все предыдущие. В такие моменты группа обычно действовала со мной заодно, помогая предотвратить истребление работ. Папку с рисунками Уолтера отправляли в другое здание или запирали на замок. Рисунок, которому угрожала опасность, дети буквально защищали своими телами. Если его друг Джерри, который тоже хорошо рисовал, оказывался рядом, то он помогал Уолтеру в работе и успокаивал его лучше меня.

В конце концов вспышки гнева, которые помогали Уолтеру стимулировать самого себя, превратились в привычку. Однажды, когда мальчик хотел порвать свой рисунок и я заперла его папку в шкафу, он чуть не сломал дверь, пиная ее и дикими криками требуя ключ. В этот момент Джерри, которого поддержала вся группа, серьезным тоном попросил меня отдать Уолтеру ключ. Я выполнила его просьбу, чувствуя, что дети, наверное, лучше меня знают, как надо поступить.

43 В книге «Art Therapy in a Children's Community» (1958) я подробно описала роль одаренного ребенка как катализатора, устанавливающего и определяющего склонности и предпочтения участников группы, а также их отношение к себе и к процессам, происходящим в группе.

Уолтер схватил папку, но порвал лишь несколько несущественных набросков – это был чисто символический жест. Потом он вернулся к работе.

Очевидно, дети, почувствовав искреннее отчаяние Уолтера, помогли мне защитить его от самого себя. Они также знали, когда можно и нужно предоставить Уолтеру выбор, они доверяли его здравому смыслу.

Особое внимание к одному ребенку в моменты напряженной борьбы может быть принято группой в том случае, если дети знают, что арт-терапевт готов уделить столько же внимания каждому из них, попади он в подобную ситуацию.

Поддержка и зависимость

Приводит ли поддержка, подобная той, что описана в предыдущем разделе, к чрезмерной зависимости? Реальная опасность этого существует, но, отказываясь помогать и поддерживать, мы не решим проблему. Любая трудность в жизни ребенка с эмоциональными расстройствами связана с проблемой зависимости. Поведение брошенных детей, чья потребность в опеке осталась неудовлетворенной, отличается от поведения детей, которых, наоборот, чрезмерно опекают заботливые взрослые. Кроме того, некоторые дети могут застрять на уровне симбиотической зависимости, что препятствует развитию настоящих взаимоотношений, или же замкнуться в самих себе.

Брошенные дети, вынужденные заботиться о себе сами, часто ведут себя вызывающе независимо: «Я доверяю только трем людям: мне, себе и самому себе». Каждый человек, в особенности взрослый, по их мнению, дурак или обманщик. Такие дети не отважатся ни на какое дело, если не уверены, что смогут справиться с ним самостоятельно. Они скорее будут без конца повторять одно и то же, чем попросят о помощи или рискнут потерпеть неудачу.

Слова взрослых о том, что они могут помочь и помогут, их не убеждают. Возможно, таким детям нужно помогать еще до того, как они попросят о помощи. Иногда приходится спасать картины, вытирая пролитые на них краски или склеивая разорванные куски, не дожидаясь, пока ребенок скажет, что его работа для него важна. Если такой ребенок

допускает арт-терапевта к планированию или выполнению работы, это уже можно считать победой.

Однако может случиться – и иногда действительно случается, – что в результате у ребенка появляется чрезмерная зависимость от взрослого и пропадает желание делать самому даже те вещи, которые он мог делать до того, как доверился взрослому. Насколько взрослому можно поддаваться подобным иррациональным запросам ребенка и когда нужно положить им конец, зависит от конкретной ситуации. Важно не только не дать ребенку сесть себе на шею, но и не позволить ему думать, что его соблазнили доверием, чтобы это доверие обмануть.

Может получиться и так, что брошенный ребенок, становясь зависимым от взрослого, пустит в ход свои прежние модели поведения, то есть попытается обманывать, манипулировать и властвовать.

МАРТИН. Мартин (о котором я рассказывала в связи с переносом и контрпереносом) дошел до того, что стал предлагать мне деньги за рисование для него картин и бранил за нежелание «заработать на жизнь». Иногда он грозился пожаловаться директору: якобы я ему не помогла, то есть не выполнила своих обязанностей, и поэтому меня нужно уволить.

Но именно этот ребенок в конце концов отлично понял суть преподавания изобразительного искусства. Он стал превосходным ассистентом преподавателя рисования, мог общаться с детьми на их уровне, поддерживал их и помогал им в той степени, в какой это было необходимо, но не более того. Таким образом, Мартин справился с вынужденным отказом от попыток выдать мои умения за свои и заставить меня работать на него. Научившись понимать мой ход мысли, он достиг, чего желал, – высокого мастерства в рисовании и своей (пусть скромной) доли власти и положения в группе.

У гиперопекаемого ребенка здоровая потребность в зависимости⁴⁴ от взрослого остается неудовлетворенной по причинам иным, чем у

44 Эмоциональная зависимость ребенка от взрослого оказывает существенное нормативное влияние на личностное развитие ребенка. З. Фрейд указывал на ее значение для удовлетворения либидо, формирования здоровых привязанностей к объектам, развития «Я» и «Сверх-Я»; он также отмечал ее связь с тревогой, религиозными верованиями и развитием неврозов. Многие авторы и исследователи (например, М. Малер, Х. Пэрнс и Л. Саул, А. Фрейд) признают, что зависимость является нормальным аспектом существования человека, его психического развития и объектных отношений, способствует оптимальному развертыванию врожденного потенциала ребенка. – *Примеч. науч. ред.*

ребенка, брошенного родителями. Поскольку такому ребенку не позволяют делать самостоятельные шаги, он не знает, каково это – терять и вновь обретать уверенность в себе в ситуации, когда начатое кажется невыполнимым и взрослый приходит на помощь.

Он не понимает системы зависимости и поддержки в работе, так как у него нет опыта подобных отношений – все за него делали другие. Поэтому нужно показать ему возможность независимого поведения и в то же время вселить в него чувство уверенности, что его не бросят в трудную минуту. Предлагая Тонио разные новые материалы для творчества (с. 168), я безоговорочно убирала те, что ему не нравились, подчеркивая его право отвергать какие-то вещи. Вместе с тем я показывала ему, что хотя и поощряю его смелое решение дотронуться до незнакомого материала, который может оказаться неприятным на ощупь, я также готова прийти к нему на помощь, быстро убрав не понравившийся материал, чтобы обезопасить мальчика от случайного контакта с ним.

Поддержка может выполнять эти две функции и в тех случаях, когда действия ребенка заблокированы безвольным подчинением или парализованы в результате подавления его сопротивления.

Отправная точка для ребенка, вставшего на путь взросления, может быть любой: подчеркнутая независимость или подчинение, под маской которого скрывается бунтарство, отдаление от человека, обладающего большой силой, или слияние с ним. В любом случае ребенку предстоит пройти через этапы разного рода зависимостей, пока он не достигнет истинной независимости⁴⁵, в основе которой – доверие к самому себе и взрослому (разумеется, независимость ребенка никогда не может быть полной, ее степень зависит и от возраста, и от способностей).

На помощь в борьбе с инерцией и навязчивыми повторениями приходит свойственная возрасту страсть к переменам. У ребенка бывают моменты озарения, когда он, обратив внимание на признаки собствен-

45 Анна Фрейд предположила наличие следующей линии развития: «от зависимости к уверенности в себе и взрослым объектным отношениям» (*Freud A.*, 1963). Главное в этом процессе – интериоризация объектных отношений, с помощью которых ребенок получает поддержку извне. Чем более удовлетворительны объектные отношения в раннем детстве, тем устойчивее в дальнейшем «внутренняя поддержка». Однако зависимость сохраняется на протяжении всей жизни, и многие патологические состояния, в которых она играет ключевую роль, возникают в контексте неудовлетворительных, искаженных или неудачных человеческих отношений. – *Примеч. науч. ред.*

ного роста, вдруг осознает, как много зависит от него самого, как важно научиться принимать себя и находить самостоятельные решения. В эти моменты он оценивает свои достижения и думает о будущем.

Поэтому так важно фиксировать историю развития ребенка – в записях, рисунках, фотографиях или слайдах. Когда Мартин решился отказаться от манипулятивного поведения, он просмотрел свою папку и выбросил все рисунки, которые он делал с чьей-нибудь помощью. В то же время он вспомнил разные трюки, которыми пользовался, чтобы заставить меня или других детей работать на него.

Когда Кристофер пришел на выставку скульптур слепых детей, где были и его работы, выполненные в возрасте от 11 до 14 лет, он выразил недовольство. По его мнению, эти скульптуры были недостаточно хороши. «Зачем вы взяли их на выставку?» – спросил он. Когда я, в свою очередь, спросила его, что бы случилось, если бы я не одобрила его ранние начинания, он признался, что перестал бы лепить из глины, потому что в тот момент вообще не мог воспринимать критику. Потрогав острые рога быка, вылепленного им в 12 лет, Кристофер подошел к работам своего одноклассника Джона – скульптурам со множеством рогов, клыков и когтей. Кристофер заметил, что работы Джона похожи на его собственные ранние вещи. Тогда он тоже любил изображать диких зверей, которые умели постоять за себя, – но теперь сила как таковая его уже не впечатляет.

Иногда, если ребенок достигает той стадии, на которой его творчество становится независимым и плодотворным, ему недостает того внимания, которое он получал, когда был «проблемным». Он нуждается в подтверждении того, что хоть он и стал хорошим, взрослые не потеряли к нему интерес. Мои лучшие художники в Уилтвике, которым уже не приходило в голову просить меня нарисовать что-либо за них, иногда все-таки умоляли меня покрасить небо в голубой цвет, пока они сходят на обед, или поручали другую черновую работу, дабы убедиться в том, что я интересуюсь ими и всегда готова помочь. В такие периоды важно идти на уступки, хотя бы формально.

Прямые и обходные пути арт-терапевта

Иногда арт-терапевту для решения специфических трудностей, мешающих творческой работе, приходится искать обходные пути. Освобождая

отдельные области деятельности от помех, связанных с их патологией, терапевт тем самым может создать некий «заповедник», в котором процесс сублимации становится возможным. Таким образом, ребенок сможет ощутить «вкус» сублимации, даже если его повседневное существование отягощено патологией.

Возьмем пример, не выходящий за пределы нормы: есть дети, которые очень хорошо рисуют, но не могут работать с красками. Так часто бывает у тех, кто полагается главным образом на разум и подавляет аффекты, которые могут восприниматься как угроза.

С другой стороны, встречаются и такие дети, которые прекрасно смешивают краски, но у них ничего не выходит, когда они пытаются создать форму или организовать пространство листа. Обычно такие дети находятся во власти эмоций и с трудом организуют свою жизнь. В идеале способности обращаться с цветом и формой должны находиться на одном уровне. Но даже когда это равновесие достигнуто, в установившейся гармонии ощущается удельный вес каждого из этих элементов.

Конечно, можно попробовать помочь графика научиться работать с красками, а живописцу – справляться с формой. Иногда полезно поставить ребенка лицом к лицу с трудностями, мобилизовать его усилия и помочь ему понять или решить проблему; но когда ребенок в борьбе с этой проблемой доводит себя до отчаяния, лучше его остановить.

Возьмем, например, случай, когда ребенок, пытаясь рисовать красками, превращает свою работу в мазню и при этом продолжает это делать. Скорее всего кто-то внушил ему, что настоящий художник непременно должен использовать цвет. В таком случае лучше всего убедить ребенка на какое-то время стать графиком, дать ему черную тушь и соболю кисть, уголь, графитный карандаш или другие графические средства. Это поможет ему еще далее продвинуться в той области, где он чувствует себя как дома. Если речь идет о живописце, у которого хромает рисунок, можно предложить ему рисовать красками сразу, без предварительных набросков и эскизов.

ЭНДЖЕЛ. Когда Энджел, прекрасный график, старался изо всех сил походить на других детей, он брался за темперу, но цвет при всех его усилиях ему не давался. Мальчик был заметно огорчен и смущен тем, что не может справиться с задачей, которую поставил перед собой.

Бессилие приводило к отчаянию. Тем временем его линейные рисунки утратили динамику, и прогресс притормозился. Я дала мальчику уголь и специальную бумагу и показала ему, как можно управлять линией на плоскости, чтобы достичь в рисунке глубины, объема и насыщенности. Энджел усвоил эти приемы, его работы ожили и обогатились цветом, графика приблизилась к живописи настолько, насколько это было возможно для него в то время.

МЕЛВИН. Мелвин (11 лет) постоянно портил свои рисунки, когда работал цветом, поскольку не мог остановить растекание краски. Под густым слоем краски оказывались погребенными и люди, и предметы. И дело было не в отсутствии навыков – мальчик был очень способным; скорее всего это было выражением все той же безотчетной тревоги, которая мешала всем его созидательным усилиям. Мелвин любил краски и не хотел ограничиваться рисованием мелкими и карандашами. Я стала учить его пользоваться сухой кистью, и ему это понравилось. Он стал мастером необычных эффектов, которых добивался перекрестной штриховкой. Научившись набирать нужное количество краски, Мелвин отважился вернуться к тому, что у него раньше не получалось. В результате он научился пользоваться кистью, полной краски, для создания яркого насыщенного цвета.

ЭНДРЮ. Когда десятилетний Эндрю впервые попал в Уилтвик, он рисовал исключительно «узоры». Речь идет не о тех банальных, пустых и бессмысленных узорах, которые описывались в параграфе «Искусство и проблема пустоты», а о настоящих абстракциях, в которых неожиданным образом соединялись необычные формы и интересные цвета. Эндрю никогда не просил помощи и всегда был, как мне казалось, полностью поглощен делом. Я его не трогала и ограничивалась тем, что просто восхищалась его рисунками.

Как-то Эндрю признался, что рисует только «узоры» потому, что не умеет рисовать. Я предложила ему вместе отыскать в его «узорах» формы, которые можно дорисовать. Он согласился. На *ил. VII* мы видим лицо индейца и его головной убор, которые Эндрю «нашел» в одном из своих «узоров». Затем он добавил еще несколько черт лица, чтобы было понятнее. Вскоре после этого он начал рисовать людей.

Работы Эндрю сохранили декоративность и красочность его «узоров», цвет по-прежнему преобладал над формой. В возрасте 12 лет, неза-

долго до выписки, Эндрю нарисовал портрет друга (*ил. VIII*). Мальчик старался как можно точнее передать его черты, и форма впервые взяла верх над цветом. Только воротник рубашки, выглядывающий из-под серого свитера, был по старой привычке раскрашен очень ярко. На самом деле друг был одет в клетчатую фланелевую рубашку, но Эндрю сделал ее более пестрой⁴⁶.

Чтобы успокоить читателя, который, возможно, сожалеет, что Эндрю, судя по нарисованному им портрету, утратил талант живописца, скажем, что такое случается в тот момент, когда ребенок предпринимает огромные усилия для самоорганизации. В этом случае Эндрю предстоял очень серьезный шаг – выписка из Уилтвика. К тому же красочная рубашка свидетельствует о том, что еще не все потеряно и ушедшая внутрь жизненная энергия может снова заиграть всеми красками.

Когда основная трудность ребенка заключается в том, что он не может представить себе, как выглядит тело человека, лучше всего предложить ему сначала слепить тело по частям из глины или воска. В этом случае сложная задача проецирования объема на плоскость откладывается до тех пор, пока все непонятные моменты не будут проявлены в скульптуре. Здесь опять же многое зависит от таланта. Некоторые дети более талантливы в лепке, чем в рисунке или живописи, и позже их талант станет главной силой, которая направит творческую энергию в нужное русло. Мы, конечно, хотели бы больше знать о природе подобного таланта, но эта проблема выходит за рамки тематики данной книги и компетенции автора.

Чаще всего дети знают, что им нужно, и арт-терапевт делает все возможное, чтобы поддержать их инициативу. С другой стороны, когда что-то заставляет ребенка снова и снова вступать в борьбу с одними и теми же трудностями, арт-терапевт должен помочь ему найти выход.

СЭМ. Тринадцатилетний Сэм однажды более или менее случайно нарисовал красивый закат в красных, оранжевых и розовых тонах. Впоследствии он много раз пытался повторить этот успех, но всякий раз

46 Документальное подтверждение постоянства характерных особенностей цвета и формы в работах дошкольников и младших школьников можно найти в книге *Alshuler R.H., Hattwick B.W. Painting and Personality: A Study of Young Children, 1947.*

сталкивался с одной и той же проблемой. Он начинал с нанесения подходящих цветов для неба – красного, оранжевого и белого. Затем добавлял синий, смешивал его с желтым и получал цвет зеленой травы, который на небе был совсем неуместен. Когда Сэм пытался закрасить все это другими цветами, рисунок получался грязно-коричневым, и мальчик рвал работу.

Я пыталась объяснить Сэму, что синий и желтый при смешивании никак не могут дать подходящий для неба цвет, но, хотя он был достаточно сообразительным мальчиком, чтобы понять логику моих слов, зеленый все равно вторгался в рисунок. В конечном итоге я буквально запретила ему наносить на палитру любую синюю краску. Это сработало. Сэм благополучно нарисовал закат и затем переключился на другие сюжеты.

С приближением пубертата возникают новые препятствия для творчества. В этом возрасте одновременно проявляются две противоречивые склонности: к оригинальничанию и к слепому подражанию. «Социализация» часто означает для подростка защитную мимирию, которая скрывает реальную личность со всеми ее противоречиями. Мы можем помочь ему увидеть эти противоречия в своих работах и тем самым начать их осознавать.

Высокоодаренная девушка разрывалась между негативизмом, бунтарством и стремлением к конструктивным действиям, способностью искренне опекать других, проявлять материнскую заботу о них. Ее раздражало, что в рисовании человека ей не давались руки. Они выходили либо вялыми и безжизненными, либо походили на звериные лапы. Чтобы скрыть это, девушка выбрала утрированный стиль, которым часто пользуются художники-иллюстраторы. Дети в группе были в восторге, но сама она чувствовала неудовлетворение, так как это не отвечало ее высоким художественным стандартам и она понимала, что таким образом проблемы не решить.

Работы этой девушки вновь обрели жизненную силу, когда она начала выделять фигуры, закрашивая пространство вокруг них черными чернилами. Белые фигуры на черном фоне стали хорошо видны, их контуры теперь резко выделялись, и это позволило «увидеть» фигуры. Напряженность, которую создает сочетание черного фона и белых фигур, побуждает зрителя мысленно закончить картину, представив себе

остальные детали, и, поскольку контуры фигур читаются однозначно, приводит его к «приятному открытию».

Таким образом, в черно-белых рисунках, выполненных пером и тушью, слились воедино сильный негативизм, незамутненное восприятие и столь же сильное желание оградить других от разрушения и уничтожения. Эта работа показала девушке целостность ее восприятия и возможности ее интегративных и творческих сил. Конфликты, из-за которых ей пришлось пойти по обходному пути, остались неразрешенными. И все-таки такое рисование стало для нее опытом спокойной работы, при которой не подавляются важные стороны ее личности.

Ошибочное понимание значения реальности для художественного творчества иногда приводит подростка к тому, что он начинает преследовать ложные цели. Когда терапевты клиники сочтут, что подростка следует повернуть лицом к реальности, арт-терапевту часто советуют занять его рисованием конкретных предметов карандашом или красками.

Одним из примеров такой работы служит натюрморт: реальность предметов, которые предлагают нарисовать подросткам, не вызывает сомнений, поскольку их можно потрогать. Иногда такой прием помогает. Рисование банки может привести к открытию ее сущности, веса, пустоты и предметности. Это может «умерить полет фантазии» и вернуть художника в реальный мир. Тем не менее мы должны помнить, что настоящим искусством можно считать только те работы, в которые вложены эмоции.

Так, например, подросток с клиническими проявлениями шизофрении, находившийся на амбулаторном лечении, был обеспокоен странными хаотичными рисунками, которые у него получались, когда он оставался в одиночестве. Он хотел рисовать более реалистично, но не мог адекватно воспринять обычный натюрморт.

Когда же натюрморт составили из инструментов и кусков металла, мальчик сделал удивительно четкий и выразительный рисунок углем. Ответ прост: у его отца была механическая мастерская. Позднее мальчик стал много рисовать в мастерской и на заднем дворе, и в конце концов в его рисунках появились деревья и другие живые существа. Занятия арт-терапией были посвящены тому, чтобы помочь ему лучше понять фактуру, вес и логику построения формы реальных для него предметов.

Одна молодая женщина умела рисовать только небо, но вполне прочувствованно и убедительно. Другие работы, при всем ее техническом умении, получались поверхностными и безрадостными. Только занимаясь своей темой и постепенно расширяя ее границы добавлением новых элементов, которые таким образом обретали для нее смысл, она получала удовлетворение от творчества.

Хотя известно, что к сублимации может привести только реальное переживание, бывают ситуации, когда нельзя принуждать людей к такому переживанию, иначе творчество станет выполнять функцию защиты, а не самовыражения, и тогда удачей будут считаться пустые натюрморты и банальные пейзажи. Но об этом мы поговорим в следующей главе.

Многое из того, о чем было сказано в этой главе, относится не только к арт-терапии, но и к воспитанию, образованию, психотерапии. Но есть и такие аспекты, которые относятся именно к *искусству, творчеству* как терапии.

Не случайно в большинстве историй из моей практики очень подробно описывается, как ребенок создает одну-единственную работу или какие приемы были использованы, чтобы помочь ему преодолеть определенные технические трудности. В отличие от научного мышления, которое от наблюдений за конкретным переходит к пониманию общих принципов, путь искусства ведет от обыкновенного к уникальному. Начальный этап работы полон разных возможностей. Как только произведение начинает приобретать очертания, изначальная свобода сужается до гнетущей необходимости, когда каждое движение становится столь же неизбежно, как и то, что из фасолины может прорасти только росток фасоли, а кошка может родить только котят. Читатель, который хочет понять, о чем идет речь, должен проделать этот путь вместе с ребенком и арт-терапевтом и понаблюдать, как терапевт разговаривает с ребенком на его языке, становясь посредником между ним и окружением, как внимательно он относится к проблемам, возникающим у ребенка в процессе работы, как он сопереживает ему и поддерживает его, пока работа не будет закончена.

Когда ребенок сталкивается с трудностями, не так-то легко определить, что именно его беспокоит. Допустим, ребенок настаивает именно на такой кисти или приходит в отчаяние оттого, что не может получить определенный оттенок, не может решить, что делать дальше, или же

чувствует, что должен уничтожить свою работу и начать все заново. Можно ли считать такое поведение симптомом болезни, или это не болезнь, а поиск уникального и единственного пути, следуя которому можно довести работу до конца?

Реакция самого ребенка лучше всего помогает определить, что именно поставлено на карту и какая помощь нужна. Если помощь в определенной области приносит плоды, значит, трудности возникли именно в этой области. Тогда такие на первый взгляд банальные действия, как смешивание красок для получения специального оттенка, изготовление подставки для скульптуры или совет по поводу техники исполнения, уже достаточны для того, чтобы ребенок прочувствовал, что взрослый его понимает.

Когда художественное творчество достигает определенного уровня сложности (а это может случиться даже с 6–8-летними детьми), арт-терапевту уже непросто помогать детям в случае возникающих у них затруднений: приходится задействовать всю свою творческую фантазию, весь свой опыт, чтобы суметь вывести их из тупика, вызволить из запутанной ситуации. Именно поэтому очень важно, чтобы арт-терапевт был практикующим художником или по крайней мере длительное время занимался творчеством интенсивно и с радостью. Он должен обладать техническими навыками, быть преданным искусству и способным к сопереживанию. Все эти качества необходимы для того, чтобы помогать другим. Ибо, несмотря на то что существует много аспектов работы, где эти специфические навыки не находят применения, уникальный вклад арт-терапевта зависит от того, насколько он понимает язык изобразительных материалов и форм.

ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ЗАЩИТЫ

В предыдущей главе мы рассмотрели ситуации, в которых детям требовалась помощь для достижения сублимации. Процесс сублимации уже шел, но без поддержки он мог прерваться или замедлиться и стать более болезненным. В этой главе мы рассмотрим случаи, в которых изобразительное творчество стало средством защиты и из-за этого перестало выполнять свою экспрессивную функцию.

Защитные реакции не обязательно наносят ущерб творчеству. В эпизодах, где описаны различные способы использования изобразительных материалов, мы наблюдали, как дети даже при выполнении одной работы, контролировали себя при помощи компульсивных средств защиты и таким образом возвращали себе ощущение творческой свободы.

Сублимация и механизмы защиты могут сосуществовать, объединяться или «воевать» друг с другом. Большинство художников, как молодых, так и пожилых, склонны придумывать себе некие иррациональные ритуалы и компульсивные процедуры, которые могут показаться обременительными, но на самом деле способствуют сублимации.

Механизмы защиты могут угрожать творчеству только в том случае, когда они блокируют созидательный процесс или искажают его настолько, что создаваемые работы перестают отражать пережитый опыт. Часто трудно определить, как именно это происходит. Когда форма, вместо того чтобы упорядочить экспрессию, уничтожает ее? Когда «образность», облик не служат универсальной правде, а искажают ее?

Если мы рассмотрим ряд работ, которые, с нашей точки зрения, созданы под воздействием защитных механизмов, то обнаружим, что их можно приблизительно разделить на три вида: обычные стереотипы – скучные, повторяющиеся и заурядные; работы стереотипные и ригидные, однако имеющие необычную или причудливую форму; и, наконец, работы, полные фальши, слащавой приторности, ложного героизма или лицемерной добродетели. Третий вид работ впервые появляется у подростков или, самое раннее, у детей в препубертатном периоде. Как показывает практика, младшие дети не способны фальшивить в искусстве. Беспомощное тиражирование одного и того же возникает лишь тогда, когда берут верх защитные механизмы.

Конечно, дети, как и взрослые, вполне способны на ложь и всяческие увертки. Они склонны восхищаться китчем и с удовольствием его копируют, но сами вряд ли способны его создать. Возможно, дело в том, что у детей защитные механизмы включаются от случая к случаю. Хотя можно довольно рано определить, к какому типу защиты склонен ребенок, сами защитные механизмы срабатывают лишь в качестве чрезвычайной меры. Только с приближением подросткового возраста, когда эти механизмы закрепляются и интегрируются в структуру характера, в работах детей может появиться притворство, которое, однако, пока еще очень трудно скрыть. Ведь создание убедительных произведений псевдоискусства требует мастерства и изощренности и предполагает, что искусство уже стало частью общей системы защиты личности.

У искусства есть своя мораль. В определенных ситуациях мы склонны осуждать откровенную ложь и оправдывать непреднамеренный, идущий из бессознательного обман, но для искусства последний более разрушителен⁴⁷. Художник, который лжет только другим, может при помощи таких тонких приемов, как сатира и ирония, сохранить художественную целостность своих произведений. Например, Веласкес в придворных портретах использовал все свое выдающееся мастерство, чтобы воздать должное (с помощью композиции, декораций и костюмов) силе и великолепию прототипов. Тем не менее, глядя на потрясающе верные портреты этих людей, мы понимаем, что художник знал и об

47 Более подробное исследование природы правды и обмана см. *Arendt H. Truth and Politics*. 1967.

их жестокости, алчности, порочности. Однако скрупулезная точность портретов льстила его покровителям, и работы художника заслужили признание и почет.

Когда творчество выполняет функции защиты и не позволяет внутренней правде выйти наружу, это происходит на уровне бессознательного. Такая блокировка неизбежно наносит вред творческому процессу и его результату, независимо от того, насколько серьезны сознательные усилия художника быть честным в своей работе.

К примеру, тщательно и с большой любовью прорисованные предметы на картинах Эндрю Уайета свидетельствуют о его искреннем желании выразить симпатию и уважение к тому, что он рисует. Но при изображении людей этот искусный художник оказывается не в состоянии адекватно передать ощущение материальности тела, его веса и объема. Картины Уайета говорят о глубокой изоляции, которая не позволяет художнику изобразить людей во плоти, так, чтобы они казались живыми.

Ни утонченный вкус, ни благородные намерения не способны породить настоящее искусство, если силы бессознательного работают против него. С другой стороны, искусство, в особенности наивное, может расцвести, даже если у его создателя отвратительный вкус. Ребенок или неискушенный взрослый, которого раньше не учили рисовать, вполне способны создавать прекрасные искренние работы, получать от этого настоящее удовольствие и при этом восхищаться самой заурядной безвкусицей. К числу таких взрослых, как правило, относятся люди в возрасте, впервые взявшиеся за кисть. В арсенал их защитных механизмов могут входить отрицание⁴⁸ и реактивные образования⁴⁹, но не творчество.

В действительности эти наивные люди, чье творчество свободно от фальши, часто не осознают обманчивости сложно устроенных работ опытных и искусных художников. Простодушный человек может

48 Отрицание – защитный психологический механизм активного неприятия личностью болезненных для нее реальных фактов, часто сопровождается ложью и фантазией. Отрицание рассматривается как один из первичных способов психологической защиты. – *Примеч. науч. ред.*

49 Реактивное образование – результат работы одного из защитных механизмов, которая приводит к возникновению способа поведения, прямо противоположного бессознательному, вытесненному стремлению (например, преувеличенная забота матери о ребенке, которого она ненавидит или ненавидела, и т.д.). – *Примеч. науч. ред.*

взять аляповатые открытки, приторные картинки с цветочками или сентиментальные изображения на религиозную тематику, скопировать их и при этом создать что-то хорошее. Он мысленно переносит свои искренние чувства на тот третьесортный мусор, который копирует. То же самое часто происходит и с детьми. Это, конечно, не означает, что я выступаю за распространение квазиискусства среди детей и дилетантов!

Художественное воспитание и механизмы защиты

Недостаток внимания и вдохновляющего воздействия со стороны взрослых обычно приводит к тому, что творения их воспитанников теряют жизненную силу. Многим учителям, которые вроде бы любят искусство, мешает свойственный ему элемент импровизации, поэтому они поощряют учеников на производство тщательно выполненных стереотипных работ. А дети делают то, что, по их мнению, должно понравиться учителю. Если мы не попытаемся изменить эту ситуацию, мы мало что сможем узнать о личности ребенка. Например, если умелое преподавание быстро меняет работы детей к лучшему, то мы можем быть уверены, что творческий потенциал учеников не был поврежден, а был подавлен или направлен не в то русло.

Поразительные успехи вдохновенного преподавания в школах, клубах для пожилых, а также на реабилитационных занятиях и на курсах рисования для взрослых демонстрируют устойчивость творческого потенциала человека. Они также показывают, насколько незаменим преподаватель в роли катализатора; там, где персонал равнодушно раздает изобразительные материалы, творчество не процветает.

Тем не менее всегда находятся ученики, которые упорно не поддаются даже вдохновенному преподаванию. Такие неудачи не объяснишь отсутствием правильного подхода. Нужно искать другие причины.

ХЕЛЕН. Если ребенок пытается отгородиться от правды с помощью творчества, то преподавание, усиливающее эту склонность, может только укоренить в нем привычку использовать творчество не по назначению.

Семнадцатилетняя Хелен воспитывалась в детском доме. Ее всегда привлекало рисование. К сожалению, в этом заведении его преподавали

учителя труда, которые привыкли к коммерческим шаблонам и не вели учеников к творчеству. В школе способности Хелен применяли по назначению — она рисовала плакаты и занималась оформительской работой, чем снискала восхищение одноклассников, которые обращались к ней за помощью и советом.

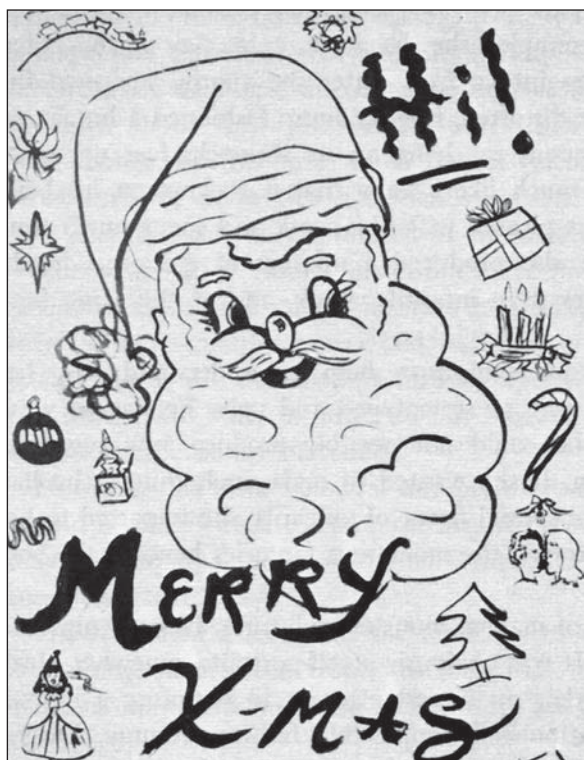
Когда я впервые встретилась с Хелен, она с невероятной легкостью рисовала картинки к праздникам: Рождеству, Пасхе, дням рождения и т.д. — и все в исключительно уродливой, слащавой манере (рис. 16). Она отвергала рисование с натуры, не принимала никакой критики, отказывалась от помощи — и постоянно требовала похвалы.

В скульптуре стиль Хелен пока что не устоялся, и в этой области она была открыта для эксперимента. Вскоре в ее работах из глины стали проявляться деформация и гротеск. Например, слепив прелестного котенка, она переделала его в лягушку, но потом злобно смяла ее в руках и из получившегося куска глины вылепила бесполого гуманоида, лежащего вниз лицом, с выгнутой спиной и поднятыми конечностями; он был похож на ребенка, раскачивающегося на животе (рис. 17). Девушка была довольна своей работой и долго ее совершенствовала. Еще она слепила несколько гротескных голов; все эти скульптуры были инфантильными, слабыми и в то же время безобразными.

Гротескные скульптуры Хелен помогают нам ответить на вопрос, почему ее «милые» рисунки были настолько стереотипными и уродливыми. Ощущая себя слабой и безобразной, девушка, вероятно, была не способна самостоятельно создать что-либо по-настоящему красивое. Поэтому ей приходилось копировать образцы. Специфический привкус пошлости, присущий ее «милым» картинкам, свидетельствовал о чудовищных фантазиях, скрытых под заурядной наружностью.

После глиняных монстров Хелен взялась лепить полулежащую обнаженную фигуру. Было очевидно, что она изображает себя (пусть и в несколько идеализированном виде), честно пытаясь вылепить человеческую фигуру, а не какой-нибудь невероятный с точки зрения анатомии манекен. К этому же периоду относится ее автопортрет, в котором идеализация сочетается с серьезным отношением к натуре.

Во время первого года занятий стало очевидно, что талант Хелен не был полностью развращен коммерциализацией. Оглядываясь назад, можно сказать, что искусство могло бы стать для нее движущей силой, что оно



▲ Рисунок 16. **ХЕЛЕН:** Санта-Клаус (45 x 60)

▼ Рисунок 17. **ХЕЛЕН:** Розовое чудовище (25 см длиной)



могло бы ей помочь стать более правдивой в своих чувствах. Но шанс этот был упущен, поскольку привычка прятать истинные чувства под маской угодливости поддерживалась учителями и воспитателями. Результатом стало антиискусство – с точки зрения эстетики и глубоко укоренившееся лицемерие – с точки зрения морали. Вместе с тем легкость, с которой Хелен рисовала, повышала ее самоуважение, и в будущем она, вполне вероятно, могла бы сделать карьеру в сфере коммерческого искусства.

Совершенно очевидно, что в случае с Хелен шанс получить пользу от занятий искусством был упущен, но оценить масштаб потери мы не можем. Утверждать, что более качественное преподавание «спасло» бы девушку, было бы самонадеянно. Возможно, Хелен не помог бы и самый лучший учитель.

Что можно сказать об учителях девушки? Была ли их приверженность стереотипным работам признаком того, что они старались держаться подальше от фантазий учеников, подобных тем, которые проявились в гротескных скульптурах Хелен? Более вероятно то, что учителя чувствовали себя комфортно в привычной рабочей обстановке и считали себя вправе брать под свою опеку проблемных детей, чтобы те могли разделить с ними ощущение этой спокойной эмоциональной атмосферы.

Поощрение такого рода псевдоискусства могло быть также бессознательным защитным маневром со стороны воспитателей. В противном случае педагогам бы пришлось столкнуться лицом к лицу с реальным проявлением искаженных и деформированных личностей их воспитанников. И им стало бы трудно продолжать хорошо относиться к таким детям и работать с ними.

Возможно, этот отвратительный вульгарный привкус в стереотипной продукции Хелен – результат исковерканной внутренней жизни Хелен и бедной, лишенной настоящих эмоций культурной пищи, которой ее потчевали.

Повторения и стереотипы

Мы должны уметь отличать бесплодные повторения, которые мы называем стереотипами, от повторов живых и плодотворных. Возьмем, например, ребенка пяти-шести лет, находящегося в процессе разработки

символов, однозначно обозначающих мужчин, женщин, детей, животных. Таким образом он развивает способность выражать внутренние образы и представления. И уже тем, что он способен абстрагироваться от сбивающего с толку многообразия и сфокусироваться на конкретных формах (легко воспроизводящихся и контролируемых), он совершает гигантский скачок в осмыслении и отображении сложного внутреннего мира. Поэтому работы такого ребенка, несмотря на схематичность и повторяемость, наполнены жизненной силой. Они могут различаться по композиции, цвету и темам, однако основные паттерны изображения останутся теми же.

РАЛЬФ. Нельзя недооценивать стабилизирующую и успокаивающую роль повторения. Мы должны действовать осторожно, чтобы не подталкивать детей к преждевременным изменениям. Серия абсолютно идентичных «портретов» друзей семилетнего Ральфа (*рис. 18*) – пример такого конструктивного повторения. Ральф боялся других детей и боролся с этим страхом; он старался избавиться от наигранно-вызывающего поведения и установить с ними нормальные отношения. Как шаг на пути к тому, чтобы освоиться в группе, эти портреты были огромным достижением. И тот факт, что мальчик нашел формулу, по которой он в любое время мог с легкостью повторить эти изображения, действовал на него успокаивающе.

С другой стороны, не будь столь серьезного конфликта между стремлением подружиться с ребятами и чувствами страха и ненависти, работы Ральфа, возможно, не были бы такими скованными и убогими, и потребность в точных повторах была бы не такой сильной.

Мы также должны проводить различие между стереотипами и вариациями на определенную тему. Есть художники, сюжеты картин которых не отличаются большим разнообразием, но при этом нельзя сказать, что они повторяются. Мир картин Вермеера Дельфтского ограничен одной комнатой с вещами, людьми и светом, который на них падает, но при этом каждое его полотно наполнено свежестью и новизной. Мир Питера Брейгеля значительно шире, но и он тоже ограничен культурной средой и творческой индивидуальностью автора. Ни того ни другого мастера нельзя назвать манерным или повторяющимся.

У ребенка, который страдает от постоянных внутренних противоречий, все работы получаются похожими – это отражает его состояние.

Так, Эрик, после того как у него умерла мать, почти год рисовал жуткие физиономии. Каждый раз новая физиономия была наполнена свежим чувством ужаса, и так продолжалось до тех пор, пока мальчик не преодолел непомерное чувство вины.

Кристофер, чьи работы мы обсуждали в параграфе «Симптом и сублимация», все время лепил птиц. Эта тема была связана со слепотой – постоянным источником его фрустрации и горя. При этом скульптуры мальчика не были стереотипными – каждая новая «птичья» скульптура получалась живой и оригинальной.

В обоих случаях трудности были настолько непомерными, что мальчики в течение долгого времени не могли с ними справиться, но при этом каждая их работа представляла собой новую попытку примириться с конфликтом или найти способ его пережить. Борьба не приносила победы, но и не заводила в тупик.

Даже в условиях сохраняющихся конфликтов стиль работы ребенка по мере его взросления должен изменяться. Новые формы могут быть как модификациями предыдущих схем, так и абсолютным новшеством. Но какими бы ни были перемены, если речь идет об искусстве, требуются некие рамки для обобщения и упорядочивания идей художника. При нормальном развитии процесс поиска форм, их изменения, разруше-

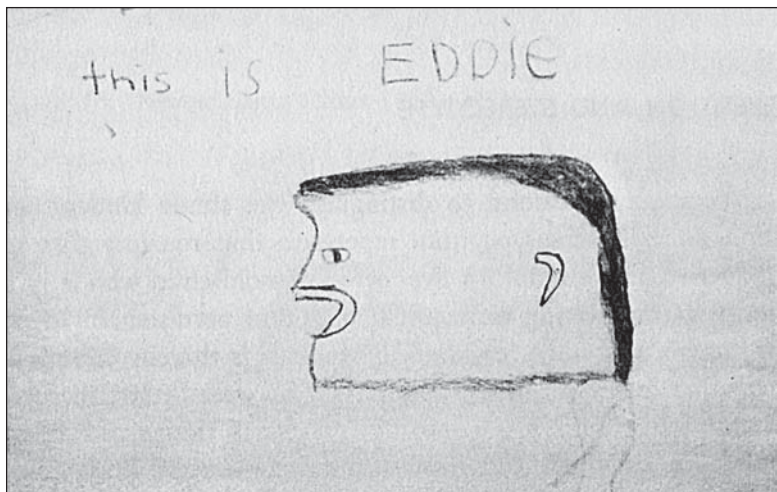


Рисунок 18. **РАЛЬФ:** Портрет Эдди (40 x 60)

ния и нахождения новых никогда не останавливается. Спады случаются в переходные периоды, когда старый стиль уже изжил себя, а найти новый пока не удастся. Когда все идет хорошо, тревога и смятение переходного периода становятся движущей силой для поиска новых способов выражения. Когда дела идут плохо, способность к творческой экспрессии сковывается, деформируется или атрофируется.

Чем вызваны нарушения ритма развития? Что заставляет человека или целую культуру, подобно заезженной пластинке, вновь и вновь возвращаться к уже отработанным шаблонам? Что мы можем сделать, чтобы добиться перемен, и в каких случаях следует воздержаться от вмешательства и принять сложившееся положение вещей, несмотря на его непродуктивность?

Примеры стереотипного рисования

Стереотипная изобразительная продукция не всегда означает потерю способности к творческой экспрессии. Она может стать как первым шагом на пути к организации, упорядочению внутреннего состояния хаоса, так и защитой от угрозы надвигающегося хаоса и замешательства.

ЭНН (*защитная мимикрия*). Девятилетняя Энн – приемный ребенок. У нее были незначительные повреждения головного мозга и серьезные эмоциональные нарушения. В течение нескольких месяцев лечения в психиатрической больнице Энн старательно рисовала рождественские елки, пасхальные корзины, цветы и маленьких девочек. В то же время она усердно пыталась научиться рисовать что-то новое. С помощью арт-терапевта девочка овладела новыми схемами и научилась рисовать птичку, звезду, дом и т.п. (рис. 19).

Энн рисовала эти объекты так, как будто они были условными обозначениями, буквами, которые надо вызубрить; видимо, для нее это был единственно возможный способ научиться их рисовать. Ее неспособность к более осмысленному обучению объяснялась скорее всего сочетанием слабо выраженных симптомов нарушения восприятия с приступами гнева, которые, если их не подавить, угрожали нарушить любую конструктивную деятельность.

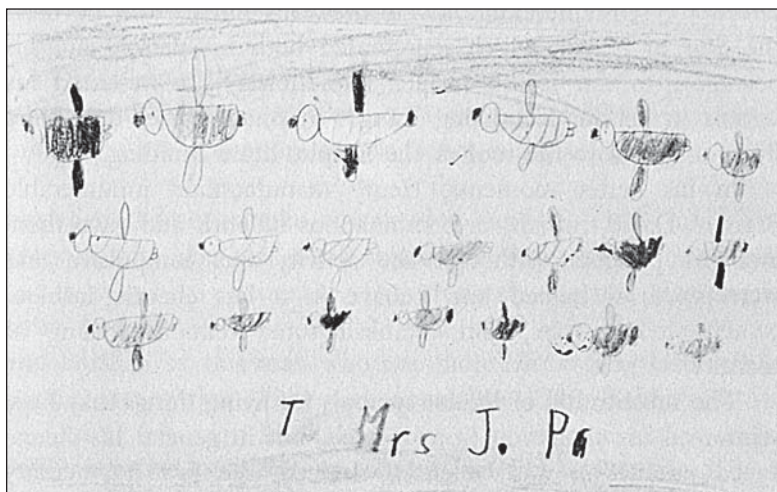


Рисунок 19. ЭНН: Птицы (45 x 60)

Свои недостатки девочка воспринимала болезненно. Она знала, что приемные родители возьмут ее обратно только в том случае, если она научится справляться со своими вспышками гнева и вернется к ним в облике «хорошей маленькой девочки». Ее усилия на занятиях творчеством были направлены главным образом на то, чтобы научиться рисовать, как обычные девятилетние девочки. Работы получались однотипными, скучными, обрывочными, в них не было никакой художественной ценности. Тем не менее они служили важной цели, и в этот период девочке ни в коем случае не следовало мешать.

Позднее Энн поместили в реабилитационный центр, где ее общение с приемными родителями было ограничено. Предполагалось, что там она сможет разобраться со своими страхами и приступами гнева и приобрести опыт реорганизации своей личности. Если это случится, рисунки девочки тоже могут стать более живыми и непосредственными.

ГЕНРИ⁵⁰ (изображение безжизненных символов вместо живых существ). Генри два года прожил в психиатрической больнице после того, как его психически ненормальная мать пыталась его убить, когда ему было четыре с половиной года. Генри был довольно общитель-

50 Историю о Генри также см. в главе 2, с. 106.

ным ребенком с интеллектуальным развитием выше среднего. Он был одержим темой уничтожения и спасения: все время ломал игрушки и прочие предметы, а затем мастерски их ремонтировал. Точно так же он без конца дрался и мирился с детьми и взрослыми.

На занятиях Генри постоянно проливал и вытирал краски, портил работы других детей и исправлял их. Он никогда не рисовал объемные человеческие фигуры, все его человечки состояли из линий-палочек. И как только в работе появлялись живые существа, мальчик непременно ее рвал. При этом он вполне мог воздержаться от уничтожения работ с абстрактными символами, которыми обозначал сам себя. Он рисовал свои инициалы и звезду Давида, что символизировало как его самого, так и его принадлежность к еврейскому народу. Иногда он изображал свои инициалы в действии, в виде живых существ: на одном из рисунков они выпускали воздушного змея с крыши небоскреба Эмпайр-стейт-билдинг.

Когда состояние Генри улучшалось, он рисовал бесчисленные звезды Давида, инициалы или и то и другое вместе и дарил рисунки окружающим. Несмотря на то что его деятельность была компульсивной и стереотипной, она позволяла мальчику вести себя менее хаотично, укреплять отношения с окружающими и давала возможность заложить основы – пусть и слабые – чувства идентичности.

Замена живых людей безжизненными символами, возможно, усилила его отчуждение от самого себя, но в целом стереотипная продукция оказала на Генри благотворное влияние. Действительно, несколько фрагментарные саморепрезентации в виде фигуры человека, которые он не уничтожил сразу, были созданы именно в тот период, когда стереотипное рисование служило временным барьером на пути его разрушительного импульса. *Рисунок 20* был создан после того, как Генри нарисовал огромное количество больших звезд и раздарил их всем медсестрам; на нем под башней из звезд изображен простенький человечек, которому Генри наконец позволил выжить.

КОБРА (*идентификация с агрессором*). Иногда стереотипное творчество возникает как реакция на безвыходную ситуацию, которая усиливает внутренние конфликты. Случай с Коброй может служить тому хорошим примером.

Однажды в школу-интернат Уилтвик прибыл специалист, который изъявил желание заниматься с мальчиками 8–9 лет. Это был высокий

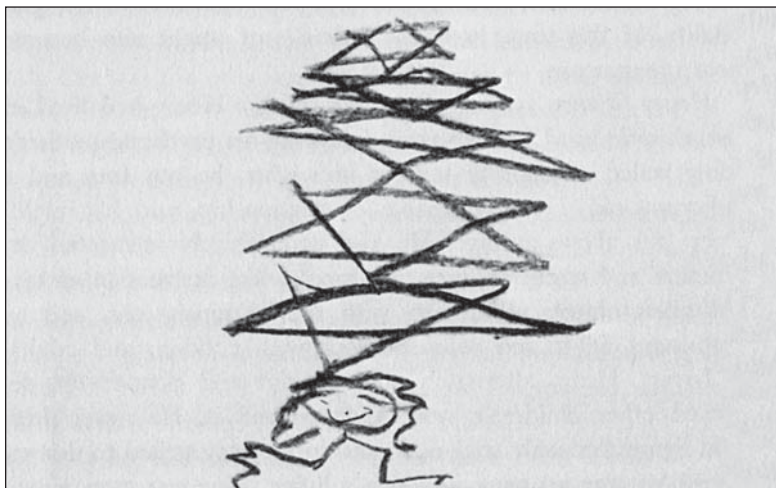


Рисунок 20. **ГЕНРИ:** Звезды Давида (45 x 60)

красивый мужчина с блестящими глазами, который, казалось, притягивал к себе людей как магнитом. К сожалению, кроме этого, он был еще и самовлюбленным, жестоким и непредсказуемым человеком. Он был больше похож на главаря банды, чем на воспитателя. Дети, которые были им очарованы и в то же время его боялись, прозвали его Коброй.

В период его власти вся группа рисовала почти одних только кобр. Это увлечение началось после того, как самый пугливый и зависимый маленький мальчик попросил меня нарисовать ему кобру, а затем часами раскрашивал ее зигзагами, чередуя желтый и черный. Этот рисунок имел огромный успех. Вскоре почти все мальчики начали рисовать как можно более точные копии черно-желтой змеи. Они захотели устроить выставку рисунков прямо над своим обеденным столом и ели, окруженные кобрами со всех сторон.

Хотя детям и нравились кобры, но их рисунки оставались необычно слабыми и бедными по содержанию. Никто из детей в своем рисунке не изменил ни одной детали из первоначальной композиции, никто не добавил фон и не ввел другие предметы. Рисование кобр продолжалось до тех пор, пока этого воспитателя не уволили, после чего оно быстро прекратилось.

Стереотипное рисование было реакцией на страх, вызванный человеком, который их привлекал и от которого не было спасения. С одной

стороны, рисование змей было недвусмысленным признаком состояния тревожной поглощенности новым воспитателем. С другой стороны, мальчики явно получали удовольствие, а значит, этот процесс каким-то образом действовал на них успокаивающе.

Если вспомнить, что детские рисунки обычно отражают представления детей о себе, можно сказать, что мальчики посредством рисования превращали себя в кобр. Как Персей использовал свой отполированный до блеска щит, чтобы превратить горгону Медузу в камень, отразив в зеркале ее страшное лицо, так и мальчики защищались от находящейся среди них «кобры» своими рисунками, снова и снова повторяя: «Я не боюсь Кобру, я сам кобра».

Мы видим, что любовь и восхищение объектом привели к отождествлению с ним, но поскольку мальчики при этом испытывали страх и ненависть, то идентификация была сосредоточена только на опасных сторонах объекта любви. Даже если бы воспитатель не напоминал мальчикам их сильных, но brutальных отцов (или других обожаемых персонажей из преступного мира, в котором они росли), мальчики все равно бы его ненавидели и боялись. Однако вполне возможно, что не будь они столь беспомощны в плену обаяния Кобры, они смогли бы выразить свои чувства по-другому.

Почему их рисование оставалось непродуктивным? То, что рисунки мальчиков выражали ненависть и страх, не означало, что с художественной точки зрения они должны были быть неудачными. Ребенок, желающий стать опасной змеей, вполне может нарисовать великолепный рисунок кобры. Я полагаю, что мальчики эмоционально и физически находились в «мертвой точке», что и сказалось на бесплодности их работ. На эмоциональном уровне мальчики разрывались между ненавистью и любовью, завистью и страхом. На физическом – были беспомощны перед силой и властью воспитателя. В таком парализованном состоянии их художественная экспрессия свелась к стереотипному воспроизведению примитивного защитного механизма, называемого «идентификацией с агрессором»⁵¹.

51 Идентификация с агрессором – бессознательное отождествление себя с тем, кто угрожает твоей безопасности. Если человека не устраивает положение подвергающегося агрессии, он может попытаться сам занять позицию агрессора, интроецируя его черты. Относится к группе первичных защитных механизмов. – *Примеч. науч. ред.*

Естественно, баланс сил зависел не только от влияния воспитателя, но и от слабости детей. Если бы в группе оказался более талантливый ребенок, он, вероятно, сумел бы активнее выразить свои чувства, а может, даже повлиять на стиль работ других детей. Если бы группа была более сильной и сплоченной, мальчики смогли бы воспротивиться обаянию воспитателя и взбунтоваться. Что, кстати, и произошло, когда Кобру перевели в группу старших, более сильных мальчиков: они устроили массовый побег, послуживший поводом для его увольнения.

ЭНДЖЕЛ (*колебания*). Случай с Хелен показал нам, что талант не является гарантией проявления творческой свободы в искусстве. Ее работы были едва ли не полностью стереотипными. Энджел, еще один одаренный ребенок, также колебался между двумя видами рисования⁵².

Энджел начал рисовать в пять лет во время пребывания в больнице. У него были бредовые фантазии о Супермене, которого он сам изображал, накинув на себя капюшон. На всех ранних рисунках мальчика присутствовал Супермен или другие такие же всемогущие герои из фильмов и комиксов. В рисовании он был смел не по годам (*рис. 21*), но при этом постоянно повторялся.

Несмотря на это, творчество оказало на него благотворное влияние. Поскольку рисунки Энджела стали средством выражения его фантазий, он перестал изображать Супермена и смирился со своим статусом маленького мальчика в больничной палате.

Художественный дар Энджела вскоре достиг определенной независимости. Иногда мальчик пользовался своим талантом, чтобы чему-нибудь научиться или с кем-нибудь подружиться. На *рисунке 22*, который он нарисовал в шесть лет, изображен его любимый трудотерапевт.

На протяжении трех лет, которые он провел в психиатрической клинике, и последующих двух лет в детском доме творчество Энджела сохраняло все тот же двойственный характер. Частично оно было посвящено навязчивому изображению Супермена и подобных ему персонажей; частично являлось средством наблюдения, осмысления и самовыражения. Портрет арт-терапевта (*рис. 23*), нарисованный мальчиком, когда ему было семь с половиной лет, говорит о поразительной

52 Я подробно описала этот случай в работе «Art Therapy and the Severely Disturbed Gifted Child», 1965.

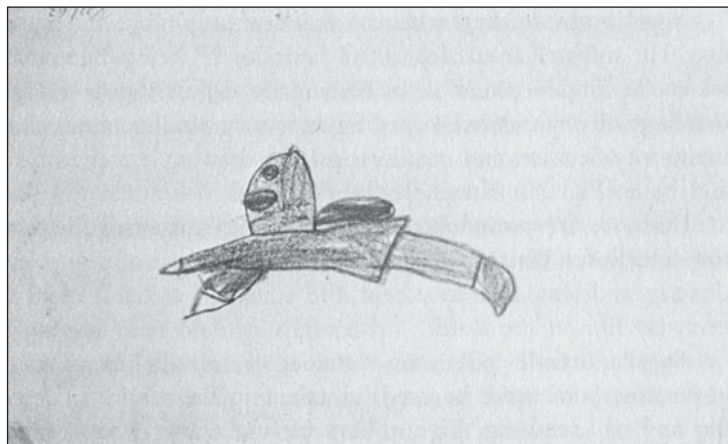


Рисунок 21. ЭНДЖЕЛ: Супермен (30 x 45)

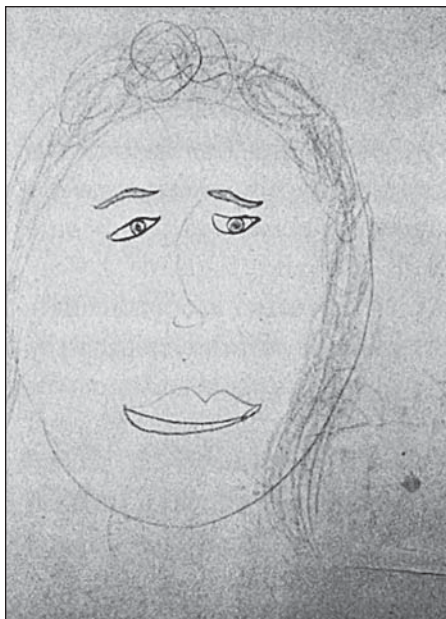


Рисунок 22. ЭНДЖЕЛ:
Трудотерапевт
(45 x 60)

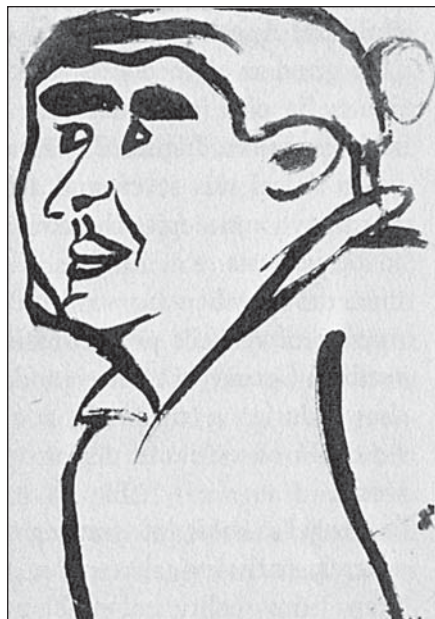


Рисунок 23. ЭНДЖЕЛ:
Портрет арт-терапевта
(30 x 45)

способности Энджела увидеть и запечатлеть на бумаге выражение лица человека, который играет в его жизни важную роль.

Рисунок 24, изображающий битву Геракла с Кентавром, Энджел нарисовал, когда ему было девять лет. Это уже более оригинальная трактовка темы героев и подвигов, появившаяся у Энджела после чтения древнегреческих мифов и посещения музеев. *Рисунок 25*, созданный десятилетним Энджелом во время поездки в зоопарк, показывает, насколько хорошо мальчик видел и отражал на бумаге все, с чем сталкивался в реальности.

Привычка Энджела обращаться в стрессовых ситуациях к фантазиям была болезненной реакцией на отказ от него родителей и отсутствие заботы с их стороны. Еще в четырехлетнем возрасте он ушел от реальности и заменил живых людей «синтетическими» телегероями. Поскольку отношения между маленьким ребенком и этими неправдоподобными призраками могли быть только иллюзорными, развитие Энджела было нарушено во многих областях. После того как его поместили в больницу, некоторые нарушения были устранены благоприятной средой и психотерапией. По многим показателям развитие Энджела шло нормально, его умственные способности и талант помогли ему воспользоваться появившимися у него возможностями культурного и умственного развития. Однако опасная склонность к замене живых людей «синтетическими», которые целиком находились в его власти, все еще сохранялась. Он не мог продолжать развивать отношения с людьми после достижения определенного уровня близости, и поэтому его способность к идентификации оставалась слабой. Посему «Я-идеал»⁵³ Энджела по-прежнему был связан с его ранними детскими фантазиями⁵⁴.

53 «Я-идеал» как все представления «Я» о положительных идеалах, включая идеал того, каким индивид хотел бы быть и в соответствии с которым он пытается жить; «Я-идеал» как идеализированные представления индивида о себе. — *Примеч. науч. ред.*

54 З. Фрейд писал о «Я-идеале» как идеальном состоянии, в котором свойственное инфантильному периоду развития неорганизованное «Я» ощущает себя единым целым с «Оно». В процессе развития каждый человек, отходя от этого нарциссического идеала, на самом деле постоянно стремится вернуться к нему. Особенно это заметно при некоторых заболеваниях, когда этот идеал может быть обретен вновь, и тогда, несмотря на свои страдания, пациент чувствует себя «более или менее могущественным и наделенным магическими силами». — *Примеч. науч. ред.*

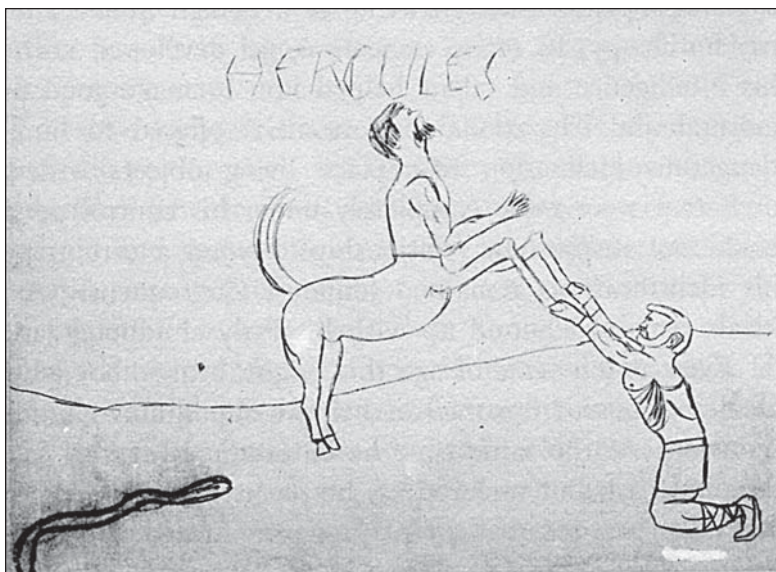
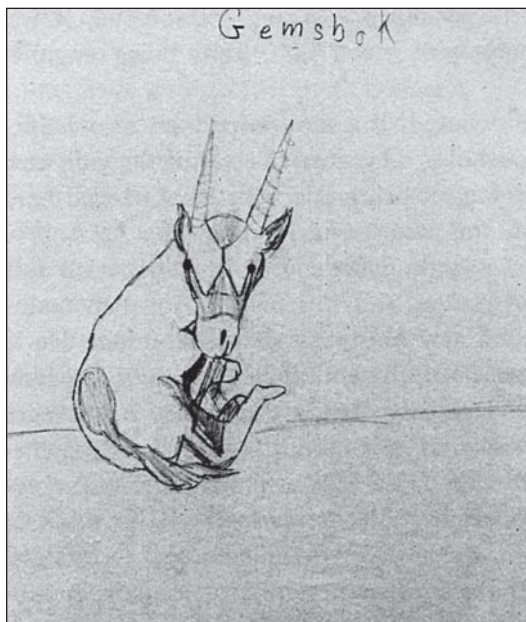


Рисунок 24. **ЭНДЖЕЛ:** Геракл сражается с кентавром (45 x 60)

Рисунок 25.
ЭНДЖЕЛ:
Орикс (35 x 40)



Даже в десять лет этот яркий мальчик с явными художественными способностями мечтал быть суперменом и – будучи вовсе не агрессивным – жестоко расправляться с чудовищами. В то же время он рассматривал возможность стать известным художником, но в состоянии стресса неизменно возвращался к своим детским фантазиям о Супермене. Как мы видим, изобразительная деятельность играет в жизни Энджела сложную и противоречивую роль.

Сначала рисунки служили своего рода вместилищем для бредовых фантазий мальчика, предотвращая их распространение на всю его жизнь. Хотя рисунки были стереотипными и повторяли сами себя, рисование очень помогло Энджелу – именно оно, возможно, спасло его от полного погружения в мир иллюзий.

С другой стороны, стереотипное рисование способствовало сохранению состояния Энджела, поскольку позволяло ему почувствовать единение с героями его фантазий. Возможно, это тоже было проявлением патологии, но в повседневной жизни оно шло ему на пользу. По мере взросления Энджела рисование оставалось надежным источником удовлетворения и постоянным средством спасения, оно поддерживало его в школе и в детском доме для нормальных детей. С помощью рисования он научился овладевать вспышками гнева и справляться с безысходностью.

Если изображение стереотипов было для Энджела защитой, то креативное рисование было его богатством. Оно стало средством освоения новых знаний и опыта, помогло мальчику удовлетворить жажду славы законным образом. Где бы он ни оказался, о нем сразу начинали говорить, и везде его рисунки вызывали восхищение. Творчество помогало ему удовлетворять потребность в самоотождествлении⁵⁵, а идея стать Знаменитым Художником стала разумной альтернативой его инфантильному «Я-идеалу».

Таким образом, создание стереотипных работ защищает Энджела от дальнейшего развития патологии и держит его заболевание в рамках, а создание креативных работ подталкивает к переменам. Творчество

55 Потребность в самоотождествлении или способность осознавать себя как отдельную сущность – одна из экзистенциальных потребностей. Поскольку мы оторваны от природы, нам необходимо сформировать концепцию своего «Я», получить возможность сказать: «Я – это Я» или «Я отвечаю за свои действия». – *Примеч. науч. ред.*

предлагает ему более зрелые способы получения удовольствия, но при этом подвергает новым опасностям и предъявляет новые требования. Как сам Энджел колеблется между регрессиями и рывками в развитии, так и его рисование колеблется между стереотипным и по-настоящему творческим процессом.

ФРЭНК (*застой и изменения*). Хотя творчество Фрэнка никогда не было стереотипным, его история включена в эту главу как хороший пример борьбы ребенка с повторениями и застоем⁵⁶. В возрасте десяти лет Фрэнк поступил в школу Уилтвик после того, как его мать оставила мужа и двух маленьких сыновей.

Фрэнк любил рисовать. Поначалу он рисовал большие портреты героических персонажей. Среди них были полицейские на лошадях, короли и индейские вожди (*см. ил. IX*).

Рисунки Фрэнка были убедительны и в то же время неподвижны. Фигуры и лица отличались детской схематичностью. Контрасты были резкими, а цвета яркими и чистыми, причем доминировали сочетания красного и зеленого.

Когда Фрэнку было около десяти с половиной лет, его рисунки перестали ему нравиться. Он счел стиль своих рисунков «малышовым» — фигуры неподвижные, лица ненастоящие и одинаковые, цвета в одной гамме. Он хотел рисовать по-взрослому, чтобы у людей были настоящие лица, чтобы линии стали «волнистыми», а цвета — с «оттенками».

Самокритичность Фрэнка была обоснованной. Он действительно начал повторяться, опасность того, что в его работах возобладают застывшие, стереотипные формы, была вполне реальной. Мальчик был в том возрасте, когда интеллектуальное и эмоциональное расширение горизонтов, которое обычно активизируется во второй половине латентного периода, может оказать влияние на стиль талантливого ребенка. Более объективное и рациональное мировосприятие помогает ребенку найти новые средства для визуального отображения действительности. Он открывает для себя способы создания пространства и глубины, учится изображать предметы не только схематично, но и с учетом их индивидуальных особенностей.

56 Я описала историю Фрэнка более подробно в третьей части моей книги «Art Therapy in a Children's Community», 1958.

Новые возможности привносят новые трудности. Периоды смены стиля в изобразительном творчестве никогда не бывают легкими, однако то, что происходило с Фрэнком, выходило за все рамки.

Фрэнк не мог ни отказаться от старого стиля, ни смириться с ним. Он очень хотел, чтобы его работы стали более выразительными, но не терпел несовершенства. Часто он начинал рисовать в своей прежней манере, и когда рисунок получался неподвижным, мальчик пытался его изменить. Когда же у Фрэнка выходили более выразительные черты лица и более разнообразные цветовые оттенки, он считал, что цвета слишком «грязные», и расстраивался оттого, что лица людей, как он говорил, недостаточно «правильные». Долгое время большинство попыток Фрэнка заканчивались ворохом порванной бумаги. И все-таки он снова и снова возвращался в нашу студию сражаться с самим собой, с художественными материалами и со мной.

Огромное желание Фрэнка изменить стиль своих работ и паника, которая охватывала его всякий раз, когда он собирался это сделать, полностью соответствовали его общему эмоциональному состоянию. Когда Фрэнка приняли в Уилтвик, он сторонился любых близких отношений. Доверял он только своему отцу и никак не мог простить матери уход из семьи. Отец, однако, вскоре исчез, и о нем целый год ничего не было слышно, в то время как мать регулярно навещала Фрэнка, хотя он ее игнорировал.

В определенный момент Фрэнк вышел из изоляции. Он начал осознавать, что его отец не был таким уж положительным, а мать — абсолютным воплощением зла, что в них обоих было и хорошее, и плохое. Эта переоценка ценностей была ему необходима, но она оказалась очень болезненной. Теперь мы видим, почему картины Фрэнка должны были измениться и почему эти перемены так тяжело ему дались.

Ранние картины Фрэнка были защитными масками, которые поддерживали его изоляцию. Хотя некоторые женские черты можно заметить почти во всех фигурах (например, длинные волосы и выдающаяся вперед грудь у индейского вождя), рисовал он преимущественно образы сильных мужчин. Они соответствовали эмоциональным потребностям маленького мальчика, чьи чувства очень четко делились на враждебность почти ко всем людям — в особенности к матери — и любовь к отцу, который одновременно был для него и идеалом, и защитником.

Эти картины не выражали чувств; они не помогали Фрэнку ни посмотреть свои взгляды на себя и на мир, ни преодолеть разочарование и сумятицу чувств. Но пока эти чувства переполняли мальчика, его работы производили чрезвычайно пугающее впечатление. Оно вызывалось либо сдвигом симметрии, либо легким ощущением многозначности из-за смешения цветов и светотеней. Такого рода иррациональный перфекционизм, который характеризуется страхом перед любой асимметрией, довольно часто встречается у душевно неуравновешенных детей и взрослых.

Картина «Злой индеец» (*рис. 26*) передает внутреннее состояние Фрэнка. Он нарисовал ее после бурного занятия, когда ему не нравилось абсолютно все, что он делал. В конце концов он взял кисть и сказал: «Я покажу вам, что не умею рисовать». Он рисовал в ритме какого-то неистового боевого танца индейцев, это видно по головному убору главного героя. Небольшое лицо в центре – прекрасный трогательный автопортрет, но Фрэнк этого не заметил. Для него эта работа была всего лишь «мерзкой пачкотней». Очевидно, для того чтобы научиться рисовать «по-взрослому», Фрэнку нужно было хотя бы частично избавиться от ригидных форм защиты. И это ему удалось. Когда он снова попробовал разделить стереотипные формы на составные части, результат оказался положительным. В своей обычной стереотипной манере он нарисовал космический корабль и покрасил его в светло-серый цвет, а небо сделал темно-серым. Затем добавил брызги красного и оранжевого и на небе, и на ракете. Разбрызгивая все больше и больше краски, он объяснял, что его ракета «плавится» на солнце – и в самом деле работа превращалась в грязное месиво. Тут Фрэнк решил спасти ракету. Он восстановил ее контур и смог превратить хаос в интересную гармоничную работу в серых и голубых тонах с вкраплениями оранжевого и красного. Несмотря на взрывную тему, работа не была ни сумбурной, ни по-детски статичной. Фрэнк почувствовал, что смог наконец-то нарисовать картину «по-взрослому».

С этого момента картины Фрэнка неожиданно обрели большую свободу и зрелость. «Мексиканец» (*ил. X*) показывает, что стиль мальчика полностью изменился. Тем не менее многое все-таки осталось прежним. Если мы сравним «Индийского вождя» (*ил. IX*) с «Мексиканцем», мы увидим тот же мощный, размашистый стиль рисования. На

обеих картинах изображены мужчины, которых автор считает героями. У них схожие женственные черты (длинные волосы, выдающаяся вперед грудь). Но если лицо индейца лишь повторяет агрессивную силу тела и варварское великолепие его головного убора, то лицо мексиканца выражает человеческие чувства.

История Фрэнка показывает, что даже изначально живой стиль может стать жертвой застоя на стадии рисования стереотипов, когда форма перестает отражать содержание. Мы также увидели, что переход к новому стилю сопровождается болью и потрясениями. И весь период с момента, когда отжившие формы рушатся, а новые еще только зарождаются, до тех пор, пока формы не наполнятся новым содержанием и чувствами, может пройти под угрозой хаоса.

Рисунок 26.

ФРЭНК:

Злой индеец

(60 x 90)



Защита и блокировка развития

Я описала различные примеры стереотипного рисования. В каждом случае оно служит защитой от конфликтов, которые находятся в состоянии «мертвой точки», что и придает самой защите статичный характер. Давайте обобщим все эти примеры.

В самом простом случае, когда производство стереотипных работ было индуцировано самим учителем, практически непреодолимый барьер образует встреча двух сил: недоверие учителя и его страх перед творчеством, с одной стороны, и имеющееся в каждом человеке (ребенке или взрослом) внутреннее сопротивление эмоциональной дрожи, сопровождающей творческий процесс, – с другой.

Как правило, только две категории детей отказываются воспроизводить стереотипы в ответ на такой подход к обучению: это очень талантливые дети, чей творческий потенциал сильнее их же собственной инерции и сопротивления учителя, а также дети с эмоциональными нарушениями, которые либо слишком возбуждены, либо настолько безучастны, что не могут соответствовать ни стандартам педагога, ни предъявляемым требованиям.

В случае с Хелен все еще более запутанно. Талант Хелен мог бы уберечь ее от влияния посредственного уровня обучения, с которым ей пришлось столкнуться в детстве. Однако, одолеваемая внутренними проблемами, она с жадностью вбирала в себя худшие его черты.

Хелен необходимо было нравиться и быть признанной. Это превратило ее в ловкого «художника на все случаи жизни», и ее окружение всячески способствовало этой роли. Для детей, живущих в казенных учреждениях, праздники – тяжелое время, когда отсутствие семьи и любви ощущается особенно остро. Деятельность в качестве художника-оформителя может быть конструктивным решением для ребенка, если он использует ее для того, чтобы справиться с горечью потери. Если же этого нет, то результатом скорее всего станет псевдоискусство.

Хелен старалась не показывать уродливые черты своего характера. Несоответствие «Я-идеала» (милая, утонченная молодая девушка) реальному «Я» оставляло конфликт в «мертвой точке», и вся сила ее значительного таланта уходила на создание псевдоискусства. Хотя в

творчестве ей и удалось подняться до своего «Я-идеала», усилия, которые были затрачены на это, изнурили девушку, нисколько не способствуя ее развитию.

С течением времени подавленные эмоции могут быть выведены наружу и даже стать полезными, поскольку обстоятельства, приведшие к застреванию, остановке в развитии, утратили свою силу. Потребность Хелен в признании и одобрении удовлетворялась, когда я благосклонно принимала ее гротескные скульптуры. В свои 17 лет она, возможно, была уже не так слаба, как в детском возрасте. Однако особых результатов Хелен так и не добилась, и ее работы в основном сохранили изначальный коммерческий характер.

Энн боится быть брошенной и никому не нужной и, чтобы защититься от этой опасности, использует творчество для создания образа обычной маленькой девочки. Поскольку реальная Энн этому образу не соответствует, ей не удастся продвинуться вперед, и ее работы так и остаются бессильными и стереотипными. Но у Энн нет выбора. Она не может удовлетворить запросы родителей и не может сдвинуться с «мертвой точки». Приходится помогать ей в расширении ассортимента стереотипных образцов, хотя обычно я такую работу не поощряю.

Генри борется с внутренними конфликтами. С одной стороны, в нем есть здоровое желание творить и отдавать всего себя тем, кого он любит; с другой стороны, он в плену непреодолимого стремления уничтожать любые подобию живых существ, как только они возникают на бумаге. Генри находит компромисс в создании абстрактных символов, которые не обременены противоречивыми эмоциями. Таким образом мальчик удовлетворяет свою потребность давать и в то же время ставит заслон тем импульсам, которые уничтожают с любовью созданные работы.

Поскольку деструктивные импульсы Генри были очень мощными и всякий раз, когда они им овладевали, он очень страдал, я поддерживала любой способ контроля, какой бы он ни выбирал, включая стереотипное механическое повторение.

История про мальчиков и Кобру говорит о внутреннем конфликте, усугубленном внешними условиями. Поведение этих детей определялось и ограничивалось действием первичного защитного механизма идентификации с агрессором как основного для них способа защиты от тревожности. В присутствии воспитателя, который был для них олице-

творением агрессора, они не могли выйти за рамки этого механизма. Поскольку у меня не было полномочий уволить Кобру, я могла лишь помогать детям выдерживать его «господство», подсказывая им, как лучше рисовать кобр.

Энджел застрял в «мертвой точке» по причинам, в каком-то смысле противоположным случаю с Хелен. Хелен пыталась достичь вполне традиционного, обычного «Я-идеала», но из-за инфантильности и эмоциональных нарушений это ей не удавалось. Здоровая потребность Энджела иметь «Я-идеал» связана с воображаемыми персонажами, на которых он был заиклен с неполных четырех лет. Энджел выросл, а его идеалы оставались все так же привязанными к образу Супермена с нечеловеческой брутальной силой. Не имея возможности им соответствовать, он пытался слиться с ними в своих фантазиях или во время рисования. Та часть творчества Энджела, которая отражает его тщетные попытки, так и осталась стереотипной и обсессивной.

В других своих книгах я подробнеем образом описала методы, которые применяла в работе с Энджелом⁵⁷. Лечение проходило в несколько этапов. Вначале все, что делал Энджел, я принимала безусловно. Затем стала проводить разграничения между творческой оригинальной работой и стереотипным повторением; стоило Энджелу отойти от стереотипов, как я его тут же хвалила. В результате у мальчика появился гипотетический «Я-идеал» под названием «Знаменитый Художник», который существовал параллельно с ранними идеалами Супермена. С этого момента я стала направлять все усилия на то, чтобы уменьшить значимость фантазий о Супермене, подпитывая и укрепляя любые идеи, которые могли быть альтернативой бегству в мир бредовых фантазий.

Творчество Фрэнка никак нельзя назвать стереотипным. Угроза того, что оно станет таковым, возникала тогда, когда старые идеи и привычные механизмы защиты теряли свою силу, а новые эмоции были слишком пугающими и противоречивыми, чтобы их принять. Попытка сохранить устаревшую систему защиты низвела значение художественных форм, когда-то полных жизни, до шелухи, не содержащей зерна правды. Чтобы помочь Фрэнку, мне пришлось сначала понять, в чем заключался смысл

57 См. «Art Therapy and the Severely Disturbed Gifted Child», 1965.

его борьбы, затем пережить его бунт, помочь ему прийти в себя и изменить свой стиль и в конце концов оставить его в покое.

Во всех трех случаях в творческом процессе доминирует амбивалентность, при этом формы защиты постоянны и неизменны, и развитие блокируется. Тем не менее стереотипы защищают шаткое равновесие каждого из этих детей, и было бы неосмотрительно пытаться ослабить защитные механизмы, не оценив возможных последствий.

С другой стороны, мы знаем, что защита, которая вытесняет конфликт, не давая ему проявиться, поддерживает амбивалентность. Через какое-то время уже сам защитный механизм может стать патогенной силой. Механизмам защиты свойственно возвращение вытесненного⁵⁸. Защита при этом постепенно приобретает характер подавляемого материала. Так, «милая» продукция Хелен легко могла бы стать еще более пошлой и искаженной, если бы не всплыли ее подавленные фантазии, еще более отталкивающие из-за своей слащавости. Другая опасность заключается в том, что вторичная выгода⁵⁹ может оказаться настолько приятной, что от защиты невозможно будет отказаться; восторг, который вызывали комиксы Энджела о Супермене, – хороший тому пример.

Существует и еще одна опасность: аффект, который постоянно сдерживается защитой, может разразиться катастрофическим образом. Например, у Энн, которая усердно пыталась оправдать ожидания родителей, уровень агрессии мог подняться до угрожающей высоты.

Помимо всех этих частных рисков, есть еще и общая опасность того, что те области личности, в которых доминируют механизмы защиты, перестанут развиваться.

58 Возвращение вытесненного – психический процесс, при котором устраненные из сознания, ставшие бессознательными и забытые представления, впечатления и переживания прошлого во время ослабления защитных механизмов под воздействием внешних обстоятельств или внутренних импульсов (например, в пубертатный период, во время болезни или во сне) в измененной форме предстают перед человеком, не понимающим их подлинного смысла и содержания. Возвращение вытесненного может вызвать невротические симптомы, ошибочные действия и сновидения соответствующего содержания. – *Примеч. науч. ред.*

59 Вторичная выгода – преимущество, которое пациент получает от уже сформированных симптомов и которое он не предполагал получить в начальный период симптомобразования. Эта выгода не приводит к образованию симптомов, но способствует закреплению болезни и сопротивлению лечению. – *Примеч. науч. ред.*

Наши примеры демонстрируют, что единой линии поведения арт-терапевта быть не может. Каждый раз нужно задавать себе вопросы: «Какую функцию выполняет стереотип? Если мы не поощряем стереотип, то что мы можем предложить взамен? Есть ли у человека силы выдержать выражение более острого конфликта и сможет ли он преобразовать себя с помощью такого творческого способа выражения? Сможем ли мы поддержать его в период сильных потрясений? Если произойдет неожиданный выплеск эмоций, сможем ли мы потом поправить дело? Сколько времени в нашем распоряжении? Будет ли человек травмирован, если обнажится то, что он скрывает за своим фасадом? Готова ли будет его семья с этим смириться?»

К счастью, люди не так-то легко отказываются от своих механизмов защиты. Особенно это касается детей: сбить их с толку и направить по ложному пути весьма непросто. Если не словами, то своим поведением они покажут нам, что с ними обращаются неправильно. Лучше всего получать подсказки от них самих. У самого упорного сопротивления могут быть свои веские причины. Нет ничего важнее наблюдения за настроением ребенка. Все, что привносит ясность и спокойствие, что поощряет желание делиться своими чувствами и мыслями, идет на пользу, каким бы бессмысленным или скучным оно нам ни казалось.

Чтобы не отклониться от верного пути, нужно придерживаться двух правил. Одно из них изрек Фрейд: «Пациент всегда прав». Другое заключается в том, что даже тогда, когда мы принимаем существующее положение вещей или допускаем регрессию, мы должны стимулировать процесс развития.

Стереотипные способы использования художественных материалов

Не все стереотипы вызваны столь сложными причинами, как те, о которых говорилось в предыдущих примерах. Задержка в развитии или повреждение головного мозга могут стать причинами стереотипного поведения, которое защищает от состояний замешательства и беспомощности, но при этом не обязательно связано с внутренним конфликтом.

Глобальное состояние пустоты может выражаться в «стереотипном хаосе», синдроме, который я описала в разделе «Искусство и проблема пустоты». Иногда, когда дети пытаются повторять то, что им хорошо удастся, их работы становятся стереотипными или манерными, что скорее отражает неуверенность, нежели глубоко укоренившийся конфликт. В этом случае манеру рисования можно изменить с помощью простых педагогических приемов.

Предвестником творчества, выполняющего защитную функцию, является стереотипное использование изобразительных материалов. Оно характерно, например, для детей, страдающих психозом. Когда им дают несколько красок, они все равно закрашивают весь лист одним цветом. Наличие нескольких цветов приводит их в замешательство. Получив палитру с разными красками, они смешивают их до тех пор, пока не получится одноцветная масса. Для того чтобы точно определить, что символизирует такое поведение, нам не хватает информации; в любом случае оно производит впечатление тотальной защиты не только от конфликта, но и от самой идеи отдельности и отличия.

Иногда стереотипное творчество стоит скорее на службе исполнения желаний, чем защиты. Творчество психически нездоровых детей – это отчасти попытка повлиять на этот мир при помощи волшебства или же создать новый мир. Так, больная психозом восьмилетняя девочка на всех наших занятиях лепила одинаковых человечков из глины: себя и своих бесчисленных родственников и знакомых. На каждом занятии она волновалась, хватит ли у нее времени на то, чтобы сделать всех, кого нужно. Конечно, времени всякий раз не хватало, поскольку процесс производства человечков был бесконечным. Среди человечков никогда не было папы и мамы. На все мои уговоры их слепить девочка отвечала категорическим отказом. Вероятно, основная цель навязчивого изготовления девочкой глиняных человечков заключалась именно в том, чтобы вытеснить родителей.

Семилетний мальчик с психическими отклонениями, который подвергался сексуальным домогательствам со стороны матери и видел своими глазами, как она занималась проституцией, лепил сосиски из глины размером с пенис, а некоторым из них делал лица, а также крошечные ручки и ножки. Эти «живые» пенисы он гладил, подвергал разным пыткам, предлагал мне пососать и в конце концов сминал.

В подобных случаях творчество теряет свое значение, поскольку ребенок воспринимает свои творения не как символические образы, а как конкретные объекты из мира его иллюзий. Иллюзия, в противовес очевидной наглядности реальности, нуждается в повторениях. У такого ребенка перемены происходят очень медленно. Когда его общее состояние улучшается, у нас появляется возможность помочь ему перейти от представления творчества как волшебства к пониманию его символического значения.

Более распространенная и менее патологическая форма творчества направлена на воплощение желаний и представляет собой слащавое или эротично-непристойное творчество подростков или взрослых, творческий рост которых затормозился на уровне пубертата.

Девочка, которая постоянно рисует профили прекрасных дам с длинными ресницами и изысканными прическами, дает выход нарциссическим фантазиям – они подтверждают ее женскую неотразимость. Подобные работы мальчиков носят более явный порнографический характер и содержат тот же нарциссический механизм раздутого мужского «Я», причем женский образ снижается до безликого объекта сексуального удовлетворения.

Если мы включим эти категории в наше исследование, мы сможем сказать, что стереотипное рисование чаще всего выполняет защитную функцию, хотя временами оно служит исполнению желаний больше, чем защите. В любом случае постоянные повторения – это симптом пребывания в «мертвой точке», то есть блокировки развития.

Талант как средство защиты

Если большое искусство предполагает талант и зрелость, то подлинное творчество в его простейшей форме доступно и не одаренным детям. С другой стороны, чтобы создать что-либо отличное от стереотипной и бедной по содержанию продукции, которая выполняет защитную функцию, все-таки требуется определенная степень зрелости и таланта.

Наша следующая история рассказывает о том, как работа талантливого ребенка превращается в имитацию и фальшивые чувства, когда он строит «Я-идеалы» ценой утраты чувства идентичности.

ЛАРРИ. Когда Ларри было десять лет, его болезненная потребность вызывать гнев окружающих привела к тому, что дети в Уилтвике стали его жестоко истязать. Мальчик искал защиты у взрослых, но он же их и провоцировал на наказания, воруя и срывая занятия в группах.

Он находил убежище в нашей мастерской, где царила безмятежная атмосфера. Однако и здесь он не мог удержаться от того, чтобы дразнить детей. При этом он смертельно боялся нападения, поэтому работал, нависая над своим листом, и постоянно оглядывался, чтобы удостовериться, что он в безопасности.

Как раз в период этого мазохистского страдания Ларри создал две версии одной работы, изображающей африканского знахаря с разноцветным лицом и рогами. Обе версии остались незаконченными, но они были очень похожи на Ларри и чертами, и выражением лица. У первого знахаря была та же самая безумная усмешка, которая искажала лицо Ларри всякий раз, когда он собирался устроить очередную провокацию (рис. 27). У второго (рис. 28) было озабоченное выражение лица, какое бывало у Ларри, когда он обижался. В этом мрачном персонаже, наделенном мистической властью, Ларри воплотил представление о самом себе в тот период.



Рисунок 27. ЛАРРИ:
Усмехающийся знахарь (45 x 60)



Рисунок 27. ЛАРРИ:
Озабоченный знахарь (45 x 60)

Тем временем психологи прилагали все усилия к тому, чтобы научить Ларри давать сдачу, когда на него нападали, – и в какой-то мере они преуспели. К концу первого года обучения в школе его класс уже относился к нему с большим уважением, и он перестал быть постоянной жертвой.

Мазохистское поведение Ларри переросло в садистскую жестокость. Он начал отыгрываться на ребятах помладше. Большинство картин этого периода полны высокомерной гордости и сдерживаемой жестокости. «Индийский вождь» (рис. 29) – хороший пример, чтобы показать, как высокий уровень технических умений Ларри и способность создавать образы, вызывающие эмоциональный отклик у зрителей, помогают ему создавать картины, в которых находят воплощение его чувства.

После того как Ларри провел в школе больше года, он привязался к социальному работнику – высокому, сильному мужчине. Ради него Ларри был готов отказаться от воровства, которым все еще продолжал заниматься. Еще он обожал директора школы, седого джентльмена с безукоризненной осанкой, – ради него он старался прилично



Рисунок 29. ЛАРРИ:
Индийский вождь (60 x 90)



Рисунок 30. ЛАРРИ:
Мужчина с Библией (60 x 90)

себя вести и хорошо учиться. Ларри был из религиозной семьи, и, дабы быть достойным новых «Я-идеалов» и жить согласно им, он призвал на помощь веру.

Большая картина, изображающая белого человека в костюме и с Библией (*рис. 30*), – портрет социального работника – свидетельствует об интенсивных попытках Ларри прочно укоренить новый «Я-идеал». Однако картина вышла плоской и безжизненной, похоже, фигура этого культурного джентльмена была для Ларри не вполне реальной.

Весь следующий год Ларри продолжал вести героическую борьбу, пытаясь контролировать свои поступки и не допускать правонарушений. Содержание почти всех его работ этого периода было гарантированно положительным. Среди них – церкви, портрет благообразного седого мужчины, напоминавшего директора, и множество пейзажей. Трогательная картина зимней ночи: посреди большого белого поля два маленьких домика, рядом с ними два голых дерева, а высоко над ними светло-желтая луна на черном небе (*рис. 31*), – вызывала ощущение пронзительного одиночества.



Рисунок 31. ЛАРРИ: Зимняя ночь (60 x 90)

Выдающимся произведением Ларри этого периода стало огромное изображение американского флага, развевающегося в воздухе; все звезды (тогда еще сорок восемь) на флаге были скрупулезно вырисованы.

Мальчик мало что мог придумать и сделать самостоятельно, но часто копировал работы талантливых ребят, в особенности тех, кто, как и он, стремился изменить свою жизнь к лучшему. Интересно, что в тот период единственной работой с агрессивным содержанием был дракон, которого он скопировал с картины Леонардо да Винчи. Здесь агрессия искупалась единением с великим художником.

Но взять свое поведение под полный контроль Ларри пока никак не удавалось. Он продолжал дразнить более слабых мальчиков, правда, уже не так жестоко. Выражение его лица оставалось угрюмым и озабоченным.

Незадолго до выписки Ларри в своем творчестве полностью переключился на религиозную тематику. Чаще всего это были традиционные изображения Христа и ангелов. Наиболее выразительной была его последняя работа – Христос с кровоточащим сердцем (рис. 32). Фигура Христа в виде светлогожего негра напоминала самого Ларри. Видимо, переживания, связанные с выпиской, взволновали его до глубины души. Кровоточащее сердце наводит на мысль о том, что садомазохистские наклонности мальчика приняли форму религиозного символизма.

Уже не раз было замечено, что проблемные дети создают более проникновенные работы, чем дети, которые хорошо себя ведут. Однако во время интенсивной борьбы за контроль работы многих детей часто блекнут, становятся или слишком благочестивыми, или слащавыми, иногда ребенок просто теряет интерес к творчеству.

В каком-то смысле наполненность или пустота в творчестве послушных детей мо-



Рисунок 32.

ЛАРРИ:

Христос (60 x 90)

жет служить показателем баланса сил, регулирующих их поведение. Ребенок, хорошее поведение которого основано на сильном «Я» и на способности к сублимации, обычно создает живые творческие работы. Когда же послушание требует от ребенка чрезмерных жертв, а именно подавления чувств и усугубления вины, – творчество становится ограниченным и пустым.

Но это общее правило (к которому, впрочем, не стоит относиться слишком серьезно) в обратную сторону не работает. Творчество непослушных детей вовсе не обязательно более свободно. Напротив, иногда оно так же ограничено, как и работы послушных, запуганных детей.

В случае с Ларри произошел драматичный переход от изображения героев, которые, по его представлению, были значительно успешнее и сильнее его, но, по сути, мало чем от него отличались, к изображению идеальных, по его представлению, людей, которые контрастировали с его преступными наклонностями, невежеством и жесткостью и к тому же были белокожими. Этот переход сопровождался снижением выразительности и энергичности его творчества. Однако одно это не стало бы серьезным поводом для беспокойства; тенденции, проявлявшиеся в картинах мальчика, совсем не обязательно должны были быть правдивым показателем его развития в целом. Можно предположить, что Ларри хотел бы использовать творчество именно для того, чтобы подчеркнуть свое умение приспосабливаться к ситуации, – во всяком случае, в этом он несомненно преуспел. Обращение Ларри к «благочестивому искусству» было, возможно, способом справиться с теми конфликтами, которые возникали в разных обстоятельствах его жизни в детском доме, в школе и на занятиях с социальным работником и пр.

Если бы все действительно было так, я бы, конечно, сожалела о том, что потеряла Ларри как художника, однако общаться с ним стало бы много легче. Но рецидивы воровства, нечестное поведение, выражение его лица, на котором временами появлялась гримаса мрачного знахаря, но уже без безумной усмешки, – все это, как и картины мальчика, говорило о том, что его новые добродетели были слабо подкреплены структурными изменениями его личности.

Возможно, одна из причин незначительности достигнутых им успехов крылась в крайней безнадежности его семейной жизни. Когда Ларри был маленьким, отец надолго оставлял свою многодетную семью, а когда

он был дома, то обращался с ней очень жестоко. Ларри был старшим ребенком и постоянно конфликтовал с отцом. Надежды на то, что он сможет жить дома в обозримом будущем, не было.

Отчаянное желание Ларри иметь хорошую семью нашло отражение в одной из картин, за которую он несколько раз принимался, да так и не закончил. На ней была изображена группа лошадей разных мастей – вороная, гнедая и в яблоках. Среди них были кобыла, жеребенок и вороной жеребец, стоящий на страже. Ларри работал над этой картиной тщательно и с любовью, но всякий раз, приближаясь к завершению, рвал ее на части.

Итак, Ларри был склонен к конформизму – он заискивал перед людьми, наделенными властью, и утешал себя мечтами о том, как он спасает свою мать, братьев и сестер. Такая его позиция могла привести к появлению Я-идеалов, но никак не помогала ему сформировать идентификацию с ними, необходимую для глубоких личностных изменений.

Когда четырнадцатилетний Ларри наконец попал в приемную семью и смог пользоваться материальными благами, которых не было у его матери и братьев с сестрами, он почувствовал огромную вину. Он пытался соответствовать своей роли спасителя как законным путем, покупая подарки на выдаваемые ему деньги, так и незаконным. Возобновившееся воровство не было чистым альтруизмом, поскольку Ларри крал и для себя тоже. Таким образом, он трагически воспроизвел привычный ему поведенческий паттерн провоцирования наказания.

Можно ли было это предотвратить? Этого мы сказать не можем. Характер человека и его поступки трудно трактовать однозначно, и если иногда задним числом нам и удается понять, что и как случилось, мы едва ли поймем, что и как могло бы быть.

Я как арт-терапевт предполагала, что Ларри не очень основательно прорабатывал свои внутренние конфликты, и это предположение вызвало во мне желание повернуть мальчика лицом к его собственным проблемам. Для этого надо было вдохновлять его на выражение своих чувств и состояний в картинах – ведь его ранние работы были крайне экспрессивны!

Я пыталась это сделать, но у меня не получалось. Очевидно, Ларри был настолько напуган своей патологией, настолько не понимал себя и был до такой степени нацелен на совершение добрых дел, что было бы

бессмысленно и жестоко толкать его на эмоциональные переживания, к которым он был не готов. Причина того, что он использовал творчество в качестве защиты, лежала в какой-то другой области. Скорее всего с помощью творчества приблизиться к источнику его бед было невозможно.

По нашему мнению, именно талант помог Ларри использовать творчество в качестве защиты. Еще до «обращения к добродетели» он стал прибегать к рисованию, чтобы с его помощью улучшить представление о самом себе. Его короли, рыцари, сражающиеся на мечах, и индейские вожди светились высокомерием и нарциссической гордостью. Когда Ларри начинал притворяться и пускать пыль в глаза, он естественным образом использовал рисование в качестве поддержки, ведь в других областях у него не было особых достижений, а здесь он был действительно компетентен. Кроме того, чем сильнее Ларри отстранялся от своей внутренней жизни, тем чаще он растрачивал свое художественное мастерство на копирование чужих работ.

Могло ли дарование Ларри спасти его от потери идентичности? Часто творчество помогает ребенку остаться верным самому себе даже в сложной ситуации. Я думаю, что движение мальчика в этом направлении продолжалось в течение нескольких лет. Ларри никогда не становился таким бедствием арт-терапевтической группы, каким бывает ловкий, бездумный, поверхностный художник. В набросках, которые он делал на улице, были моменты истины: в подборе цветов, в чувственной силе мазка, в настроении, которое выражали некоторые пейзажи и даже картины на религиозные темы. Уровень самоуважения для Ларри был неразрывно связан и с Я-идеалами, и с успехами в рисовании, и эта взаимосвязь неизбежно привела к тому, что в какой-то момент его изобразительное творчество стало выполнять защитную функцию. Эта история еще раз демонстрирует потенциальные возможности и ограничения в воздействии творчества на человека. В самом деле, творчество Ларри отражает неудачный процесс его личностного развития намного красноречивее, чем его слова и поступки. Поскольку рисование помогло стабилизировать внутреннюю жизнь и перевести психические процессы в сферу «Я», можно сказать, что творчество поддерживало Ларри и повышало его восприимчивость к терапии. Но при этом одно лишь творчество не смогло вызвать реальные перемены в его жизни.

Творчество подростков и защита

История Ларри перенесла нас из детства в подростковый возраст. На его примере мы видим, как характерные для этого периода жизни тенденции усугубляются личной трагедией мальчика. Многие талантливые дети, находящиеся в менее сложной ситуации, чем Ларри, в подростковом возрасте тоже проходят через подобные испытания.

Из-за глубоких внутренних изменений, происходящих в этот период, чувство идентичности расшатывается. Перед тем как укрепится новое «Я» и восстановится стабильная идентичность, часто возникают псевдоидентификации. Имитации и фальшивые чувства процветают не только в творчестве Ларри, когда он пытается «служить добродетели», они также характерны для открыто враждебного или эротического творчества подростков, которые предаются разврату или агрессивным действиям в своем воображении.

Когда подросток пытается взвалить на себя взрослую ответственность, возникает еще одна угроза для его творчества. В этот период ребенку, который в конечном итоге зависит от контроля и опеки взрослого, временной защиты уже недостаточно, ему требуется выработать более устойчивую защитную систему. Зачастую эта новая система почти не оставляет свободного места для творчества. Ригидность, независимо от того, идет ли речь о здоровом организме или о патологии, неблагоприятна для творчества – для его расцвета необходимо, чтобы личность находилась в постоянной динамике. Именно поэтому творчество оказывается недоступным многим молодым людям, которые были талантливы в детстве. В конечном итоге многие подростки теряют интерес к творчеству просто потому, что сосредотачивают свою энергию на достижении других целей, а когда ребенок начинает уделять много внимания чему-то другому, творчество остается в проигрыше.

Нужно ли в таком случае детям предподросткового и подросткового возраста предлагать творчество, искусство в качестве терапии или как один из предметов образовательной программы? Я думаю, что это все-таки имеет смысл, хотя вряд ли занятия творчеством будут нравиться всем подросткам так же, как они нравятся детям. Необходимо отдавать себе отчет в том, что одни подростки будут извращать творчество и

создавать претенциозные фальшивки, тогда как другие – независимо от того, что будут представлять собой занятия, – вообще не проявят к творчеству никакого интереса.

Подростковый возраст – это не только период, когда неискренность может стать привычкой, но и время, когда человек начинает осознавать разницу между внутренней истиной и притворством. Подросток не только подражает другим, но и ищет себя. Как жизнь подростка, так и его творчество характеризуется колебаниями между крайностями. Произведения одного и того же человека могут быть как формальными, так и искренними, как беспорядочными, так и в высшей степени четко оформленными, как банальными, так и оригинальными. Приняв эти колебания и встав на сторону правды, мы поможем подростку стать взрослым человеком, который в силах защитить свою точку зрения и противостоять конфликтам и двусмысленным ситуациям, не прибегая к ригидным защитным механизмам.

АРТ-ТЕРАПИЯ И АГРЕССИЯ

В ходе наших исследований мы часто сталкивались с явлением агрессии. Агрессия принимала разные формы: безудержное насилие, при котором работа была невозможна; угроза, которая порождала ответные защитные действия; разрушительная сила, которая хоть и не прерывала творческий процесс, но вмешивалась в него, нарушая целостность произведения; и, наконец, само эмоциональное содержание, выраженное в произведении. Напомним, что, согласно теории сублимации, часть конструктивной энергии, необходимой для творческого процесса, извлекается из нейтрализованной агрессии. Таким образом, агрессия является, с одной стороны, одной из самых разрушительных сил, которой нам приходится противостоять, а с другой – незаменимым источником энергии для конструктивной работы. Поэтому нам кажется целесообразным посвятить проблеме агрессии в арт-терапии целую главу.

Что касается природы агрессии, то психоаналитическое изучение человека и изучение естественной истории агрессии, которым занимались такие этнографы, как К. Лоренц (*Lorenz*, 1966) и Н. Тинберген (*Tinbergen*, 1958), не оставляют никаких сомнений в том, что агрессия – это прежде всего инстинктивный порыв. Такие стрессовые состояния, как фрустрация или страх, вызывают агрессивное поведение необычайной силы, но сами эти стимулы нельзя путать с причинами. Инстинкт – это врожденный механизм, а не просто реакция на внешние стимулы. Согласно данным, полученным в ходе психоаналитического исследования человеческих взаимоотношений, а также связей между

животными, позитивные отношения всегда содержат агрессию. Ни человек, ни животное не в состоянии сформировать связь с кем-либо, не проявив при этом агрессию по отношению к нему.

В своей книге «Агрессия» Лоренц объясняет, почему эволюция связ-зей между представителями одного вида животных неизбежно связана с внутривидовой агрессией. Он считает, что базовым условием развития личных взаимоотношений является способность распознавания отдельных особей. В анонимной стае эта способность не развивается, поскольку в ней нет необходимости проводить различия между отдельными особями. Способность отличать друга от врага становится важной только тогда, когда между представителями одного и того же вида, которые обычно склонны к агрессии по отношению друг к другу, возникает взаимодействие. Поэтому только у таких видов в результате эволюционного давления развились способности к распознаванию отдельных представителей.

Необходимо подчеркнуть, что взаимодействие развивается чаще всего между мужской и женской особями, которые вместе заботятся о потомстве. Поскольку для новой жизни очень важно наличие достаточного пространства, функция деторождения и агрессивное поведение взаимосвязаны: животные начинают вести себя наиболее агрессивно, когда охраняют территорию во время гнездования или защищают детенышей. Виды, у которых развивается подобное сотрудничество, должны также выработать механизмы, эффективно контролирующие агрессивное поведение между отдельными особями с уже сформированными связями. Чем выше готовность особи отважно защищать тех, с кем связь уже установлена, тем надежнее должны быть механизмы торможения, не допускающие атаку на партнера.

Таким образом, создается впечатление, что амбивалентность, присущая страстным взаимоотношениям между людьми, заложена уже в психической организации животных. Сексуальные отношения с избранным партнером у них тесно связаны с механизмами, которые перенаправляют, ограничивают или трансформируют агрессию в отношении страстно желаемого партнера; при этом наибольшая близость часто достигается в те периоды, когда и сексуальное возбуждение, и готовность к агрессивному поведению находятся на пике.

Естественно, подобное поведение животных еще не доказывает гипотезу психоаналитиков о том, что агрессивные инстинкты и либидное

влечение⁶⁰ у людей обязательно связаны между собой. Однако такая гипотеза расширяет перспективу рассмотрения агрессивного поведения, проясняет его причины и соответственно делает более понятными его проявления.

Я позволила себе это отступление, потому что мне кажется важным рассматривать проблему агрессии, исходя из утверждения, что мы имеем дело с первобытной силой. Только приняв это утверждение за основу, мы можем надеяться понять агрессию или найти способы эффективного обращения с ее деструктивными аспектами. В частности, сталкиваясь с патологическими проявлениями агрессии, необходимо помнить, что агрессия – это жизненная сила, которая по своей сути не является ни добром, ни злом. Все энергичные и целенаправленные действия людей в какой-то степени побуждаются одними и теми же влечениями и инстинктами, которые, будучи неверно направленными, могут привести к неописуемым бедствиям.

Подавленная агрессия

Когда неспециалист размышляет о применении арт-терапии в работе с агрессивными детьми, ему кажется, что творчество дает безопасный выход сдерживаемому гневу. Действительно, непосредственный выброс эмоций может оказать благотворное влияние, если он не ставит под угрозу целостность личности.

Так, например, ребенок, которого слишком рано начали приучать к соблюдению безукоризненной чистоты, может получить удовольствие от конструктивной работы с красками и глиной лишь после того, как учинит настоящий разбой и превратит все материалы в кашу. Или разгневанный ребенок не в состоянии начать работу до того, как даст выход гневу. Признаком благотворности таких эмоциональных вспышек является чувство облегчения, которое они приносят: обстановка разряжается, и работа идет лучше. В этом случае мы можем сделать

.....

60 В оригинале у Э. Крамер стоит слово «drive». Попытка выявить различие между терминами «инстинкт» и «влечение» едва ли окажется полезной. Сам Фрейд использовал немецкое слово «Trieb». – *Примеч. науч. ред.*

вывод о том, что выброс эмоций, не задев структуру личности ребенка, освободил его от чрезмерного напряжения.

С другой стороны, если такая разрядка провоцирует продолжительное расстройство или сильный стресс, мы должны признать, что важные защитные механизмы вышли из строя и ребенок стал еще более уязвимым.

Временное возвращение к грубому агрессивному творчеству может принести пользу, освободив ребенка от травмирующего воздействия запретов.

В день предполагаемого визита матери десятилетняя Элис нарисовала себя в виде незамысловатого манекена, красного от ярости и окруженного вихрями черной краски, да еще и взятого в черную рамку (рис. 33). Она с торжественным видом преподнесла эту картину социальному работнику. Элис впервые удалось дать выход той злости, которую она испытывала по отношению к своей психически больной матери – та не заботилась о дочке, отдала ее в приют, но при этом постоянно требовала подтверждения дочерней преданности.



Рисунок 33. ЭЛИС: Злая девочка (45 x 60)

Пятнадцатилетний Филипп, уравновешенный мальчик с устойчивой психикой, чьи работы обычно отличались созерцательностью и безмятежностью, испытал большое облегчение, нарисовав грубую карикатуру на своего отца-алкоголика, который бросил его и его умирающую мать, когда мальчику было три года.

Когда воспитательница миссис Смит, вернувшись после выходного дня в детский дом, расположенный в коттедже, обнаружила там жуткий беспорядок, она отвела душу в рисунке (*ил. XI*). Красный фон, как она позже объяснила, означал ее неистовую ярость, а примитивная маленькая фигурка в центре – чувство крайней беспомощности. К тому моменту, когда она закончила рисунок, она уже достаточно успокоилась, чтобы вновь вернуться к своим обязанностям и навести порядок в коттедже. Эта работа была более инфантильной, чем обычные рисунки миссис Смит. По всей видимости, гнев привел ее в состояние регрессии. С другой стороны, этот рисунок куда сильнее большинства ее «взрослых» произведений – в нем видны ростки сублимации.

Так как и у обоих детей, и у воспитательницы было достаточно сил, чтобы восстановиться после временной регрессии, они почувствовали облегчение, и их эмоциональное равновесие не было нарушено.

Агрессия и контроль

Когда адекватные каналы разрядки импульсов не работают, ситуация развивается совершенно по-другому. Болезненное напряжение ощущается не только под непривычно сильным давлением обстоятельств; даже обычный поток возбуждения переживается как катастрофический и выплескивается на все, что угодно; «Я» пытается защититься от натиска экстренными мерами, что ограничивает или деформирует жизнь ребенка.

Эта ситуация ярко проявляется, когда дети изображают себя. Как и многим детям, семилетнему Дэвиду нравилось, когда арт-терапевт обводил его тело по контуру, пока он лежал, вытянувшись, на куске коричневой крафт-бумаги. Но всякий раз, когда Дэвид пытался раскрасить пространство внутри контура, он превращал его в беспорядочную черную массу, в которой уже с трудом угадывались части тела. В более

благоприятные моменты мальчик мог нарисовать человека с головой, туловищем, руками и ногами, но это всегда был робот из квадратов и прямых линий, с кнопками для управления.

Это, конечно, не означает, что таким детям, как Дэвид, не следует давать изобразительные материалы, или что агрессивные действия с материалами не могут принести ребенку пользу. Просто мы не должны забывать, с какой легкостью подобные дети начинают воспринимать как угрозу любой опыт, который каким-либо образом нарушает их равновесие.

История Роберта (*см. главу 3, с. 125*) – хороший пример, демонстрирующий различные приемы работы с агрессивными и сексуальными импульсами у ребенка. Роберт физически был чуть здоровее Дэвида, но с более серьезными отклонениями в развитии «Я». Мы наблюдали, как мальчик колебался между хаотичным разрушительным поведением и ригидными ритуалами. Его работы лишь в редких случаях были одновременно и органичными, и экспрессивными. Такие моменты удачи были ему настолько дороги, что он готов был терпеть что угодно, лишь бы снова достичь состояния цельности.

Подобные колебания (даже у ребенка с серьезными нарушениями поведения) – не единственно возможная реакция на творческий процесс. Я в своей практике наблюдала трех детей с атипичным развитием, которые были способны на относительно спокойный творческий процесс, хотя в повседневной жизни по-прежнему подстраховывали себя различного рода избеганиями⁶¹ и ритуалами. Речевое развитие этих детей не соответствовало возрасту. Они общались посредством обрывочных предложений и экспрессивных символов: говорили в рифму, пели, играли на музыкальных инструментах, жестикулировали и производили ритуальные действия. На протяжении этого сложного и тяжелого этапа развития они могли использовать изобразительные материалы только для простейших манипуляций, таких как выливание и размазывание краски или закрашивание целых листов бумаги одним цветом.

Однако когда состояние детей улучшилось настолько, что они начали разговаривать, когда пришла пора эдиповой фазы, обычно связанной с

61 Избегание – связанное с действием механизмов защиты блокирование процесса сознания в моменты, когда человек сталкивается с эмоциональным дискомфортом. По словам Ф. Перлза, страх боли, бегство от малейшего страдания – это враги развития. – *Примеч. науч. ред.*

расцветом творчества, формообразование и образность их работ приблизились к норме. Двоим детям даже удалось создать необыкновенно красивые и экспрессивные работы. Было такое ощущение, что почти все их способности к росту и развитию ушли на художественное творчество, тогда как в обычной жизни они по-прежнему не могли вести себя нормально.

Вполне вероятно, что именно эта стадия, когда дети патологически уклонялись от нормальной речи, заменяя ее различными идиосинкратическими⁶² формами коммуникации посредством аналогий, подготовила условия для последующего развития здоровой творческой деятельности. Ибо творчество как раз и предполагает способность воспринимать аналогии и вкладывать в них свой собственный смысл.

ШИРЛИ. Шестилетняя Ширли, амбулаторный пациент больницы Джейкоби, только недавно начала членораздельно говорить. Она держалась особняком, не замечала других детей (как, впрочем, и взрослых), а в ответ на их нападки вела себя абсолютно пассивно. Ширли впервые дала понять, что ей интересен контакт с другими детьми, когда добровольно согласилась заниматься вместе с двумя девочками. Хотя она с ними не говорила и прямо на них не смотрела, она постепенно стала использовать сюжеты их работ и создавать свои вариации на те же темы. Этим Ширли выразила свое понимание того, что она такая же маленькая девочка, как все, и что она готова общаться и соревноваться с другими детьми. Эти символические попытки, вероятно, подготовили необходимую почву и в конечном итоге привели к прямому контакту – Ширли стала играть с другими девочками и даже давать отпор, когда ее дразнили.

РОЗА. Роза, ребенок с атипичным аутизмом, три года занималась с психотерапевтами. Когда ей было шесть с половиной лет, ей добавили занятия арт-терапией, чтобы она с помощью художественных материалов попыталась выработать новые способы выражения чувств. В процессе постепенной индивидуации воображаемая игра позволила девочке достичь двух целей. С одной стороны, она помогла ей подступиться к идеям, которые вызывали у нее особое беспокойство из-за того, что при символической проработке они слишком приближались к изначальному

62 Идиосинкратические – в данном контексте индивидуальные, уникальные, свойственные только этому ребенку. – *Примеч. науч. ред.*

смыслу. С другой стороны, символические проработки изолировали пугающий материал, он был спрятан под завесой игры или в бесконечно повторяющихся историях либо стихотворениях.

Когда Роза научилась делать вещи из глины, целенаправленные действия стали брать верх над играми и фантазиями. Процесс создания вещей утихомирил бурные фантазии, девочка стала обращать внимание на разные предметы и думать над тем, как их вылепить. Глиняные скульптуры – не игрушки, в них нельзя играть, они скорее вдохновляют на дальнейшее творчество. Постепенно идеи Розы начали обретать форму, они логически вытекали друг из друга и не повторялись. Она узнала, что процесс созидания требует решительных действий, а подчас даже разрушительных: чтобы проделать окна в глиняном доме, нужно прорезать стены – однако это не вредит дому, напротив, необходимые архитектурные элементы только улучшают его.

Темы скульптур девочки были связаны с семейными ситуациями и конфликтами, что вполне характерно для детей ее возраста. Роза была единственным ребенком и жила вдвоем с матерью, свою мечту о полноценной семье с братьями и сестрами Роза воплотила символически, слепив большую семью глиняных фигурок.

И зависть к пенису, и фантазии на тему кастрации были символически выражены в лепке деревьев, фонтанов и кустов, которые она подрезала до нужного размера. Однако эти игры не были деструктивными, они доставляли девочке удовольствие. В процессе работы Роза получила подтверждение тому, что она владеет материалом, умело управляется с ним, и эта уверенность оставалась в ней и после арт-терапевтических занятий. Дома Роза вела себя тоже более самостоятельно, теперь ей хотелось делать вещи для себя, невзирая на риск неудачи.

Мы видим, что даже для детей, которые очень напуганы собственным агрессивным поведением и прилагают большие усилия, чтобы с ним справиться, искусство не сводится к одним только механизмам защиты. Достижение сублимации может помочь ребенку избавиться от травмирующих ограничений, которые он сам на себя наложил.

МАРГАРЕТ (*агрессивный контроль*). Тему агрессии и контроля прекрасно иллюстрирует лев в клетке, нарисованный импульсивной девочкой без психических отклонений. Маргарет, шустрая, эмоционально депривированная семилетняя девочка, жила у приемных родителей,

требовала к себе неусыпного внимания и желала заполучить все блага на свете. Ей нравилось издеваться над своим младшим братом Ральфом. Ее любимая угроза: «Я сломаю твой пенис» – не оставляла никаких сомнений в том, что она испытывала сильную зависть, а ее поведение в целом говорило о том, что к озабоченности фаллическими символами примешивалась примитивная вербальная агрессия.

Как-то раз Маргарет никак не могла решить что ей нарисовать. Я перечислила множество разных тем, в том числе и зверей. Как только я произнесла слово «лев», Маргарет загорелась. Она нарисовала большое человекоподобное существо, которое само по себе не выглядело особенно злобным, неприятной была разве что его улыбка в виде большой черной дуги. Затем широкой кистью она закрасила весь лист красными полосами – это были прутья решетки (*рис. 34*). Когда я с сожалением констатировала, что решетка практически уничтожила ее льва, она объяснила, что это необходимо, потому что «лев опасен и может причинить людям вред».

Мы видим, что лев, который формально символизирует агрессию, не выглядит агрессивным. С другой стороны, красные прутья решетки не внушают доверия. Мы чувствуем, что в любой момент они могут растаять, слиться со львом и всех нас уничтожить.



Рисунок 34. **МАРГАРЕТ:** Лев в клетке (45 x 60)

Я выбрала этот пример, чтобы продемонстрировать интересующую нас проблему в наглядной форме: животная агрессия показана в виде всепожирающего льва, контроль извне представлен в виде красных прутьев решетки. Конечно, эта простота относительна, поскольку не отражает всю сложность и противоречивость психических процессов. Мы не можем однозначно утверждать, что лев олицетворяет агрессию Маргарет, а прутья решетки – контроль. Лев может также символизировать контролирующего взрослого, который воспринимается ребенком как агрессор, а прутья решетки – потребность Маргарет в избавлении от внешнего контроля. Лев может быть и другим ребенком (например, Ральфом), которого она хочет посадить за решетку. Мы можем быть уверены только в том, что Маргарет, рисуя эту картину, ощущала и агрессию, и агрессивный контроль. Обе эти позиции были интернализованы девочкой и способствовали созданию образа, обладающего большой силой.

Подводя итог, можно сказать, что темой картины является агрессивный контроль как таковой – лев, что бы он ни воплощал, был им почти уничтожен. Работа Маргарет, созданная во время прилива творческой энергии, получилась живой. Клетка «уничтожает» льва, но нельзя забывать, что рисунок именно с него и начался. Когда господствует контроль, экспрессия утрачивается.

Однажды известные читателю дети из больницы Джейкоби с диагнозом «пограничное состояние» побывали в зоопарке. Вернувшись, все они, кроме Клайда (он был наиболее здоровым), бросились мастерить из глины и палочек *пустые* клетки. Как видно, они были настолько потрясены этими клетками, что им было не до животных. Хотя озабоченность детей этой темой отчасти была связана с фактом содержания их в «больничной клетке», она еще и отражала их душевное состояние. Так как патология позволяла им лишь ограниченный выбор – между хаотической разнузданностью и полной беспомощностью, – контроль означал для них то, что они сами для себя стали клетками.

Лев в клетке, нарисованный Маргарет, и наши попытки истолковать смысл этого образа дали нам возможность понять многоликий характер агрессии. Непонятно, кем является сама Маргарет, львом или клеткой. Лев может олицетворять как врагов Маргарет, так и ее собственную агрессию, которую она воспринимает как враждебную силу. Возможно любое количество толкований, и не исключено, что во всех есть доля правды.

Для агрессии характерны сложности подобного рода. Нелегко разобратся, где настоящий враг, а где объект агрессии, который становится врагом лишь в глазах агрессора. Также очень сложно отличить агрессию, идущую изнутри, от агрессии, которая стимулируется снаружи.

Ситуация, в которой внутривидовая агрессия была изначально запрограммирована, не требует таких разграничений. Прототипом подобной агрессии (если оставаться в рамках представлений Маргарет) является лев, который борется со львом, а не лев, преследующий ягненка. В их борьбе друг с другом агрессию стимулируют обе стороны, и нет смысла искать, кто напал первым, а кто нанес ответный удар. Также совершенно не существенно, стал ли лев искать противника, потому что был агрессивен настроен, или вид противника пробудил в нем агрессию.

Однако в жизни ребенка эти разграничения очень важны. Маргарет должна была научиться отличать реальную враждебность от контроля с благими намерениями, который она воспринимала как атаку, поскольку он ее злил. Она также должна была различать гнев окружающих, который они проявляют в ответ на ее собственное агрессивное поведение, и гнев, исходящий от агрессора и направленный на нее. Ей нужно было понять, что несчастья и боль часто бывают вызваны объективными причинами, которые не имеют ничего общего с личной враждебностью. Она должна была научиться менять свои реакции в зависимости от этих различий.

Мы видим Маргарет в один из моментов ее бесконечной борьбы с агрессией, в ходе которой она пыталась научиться справляться с такими конфликтами. Девочка стремится взять агрессию под контроль, посадив опасные силы в клетку, что, в свою очередь, является агрессией по отношению к ним. Позднее Маргарет, возможно, попробует приручить льва. Если же ей к этому моменту так и не удастся справиться со своей агрессией, то ее попытки приручить зверя могут так и остаться на уровне желания его кастрировать и таким образом лишить силы.

МАЙКЛ (*идентификация с агрессором*). Некоторые дети вместо того, чтобы сажать за решетку монстров, порожденных их воображением, предпочитают действовать с ними заодно. Восьмилетний Майкл (о нем уже шла речь выше) терроризировал всех детей своей палаты в больнице Джейкоби. Вся его жизнь была пронизана агрессией. В тот период, когда он слепил папу-дракона и маленького дракончика-сына (*рис. 35*), изо-

бразительное творчество было для него островком относительно контролируемого и структурированного поведения в бурном море переживаний и бед. Майкл делал эту работу в течение нескольких занятий. Первым он слепил папу-дракона с золотой короной на голове. Дракон был хорошо вооружен: у него были шипы, а из пасти вырывалось пламя.

Дракончик-сын уже научился выдувать огонь, но у него пока нет таких шипов, как у взрослого дракона. Майкл утверждал, что они вырастут, когда дракончик станет постарше. На нашей репродукции маленький дракон, чтобы его было лучше видно, стоит на детской коляске из глины, которую Майкл для него слепил. У него еще был оранжевый капюшон, которого нет на фотографии.

Несмотря на то что скульптура имела зловещий вид, мальчик, играя со своими драконами, обращался с ними очень нежно. Воркуя над маленьким дракончиком, он помещал его между папиными передними лапами или укладывал спать в коляску, заботливо укутывая капюшоном. Всякий раз, когда игра становилась агрессивной, отец и сын объединялись и выступали единым огнедышащим фронтом против своих врагов.

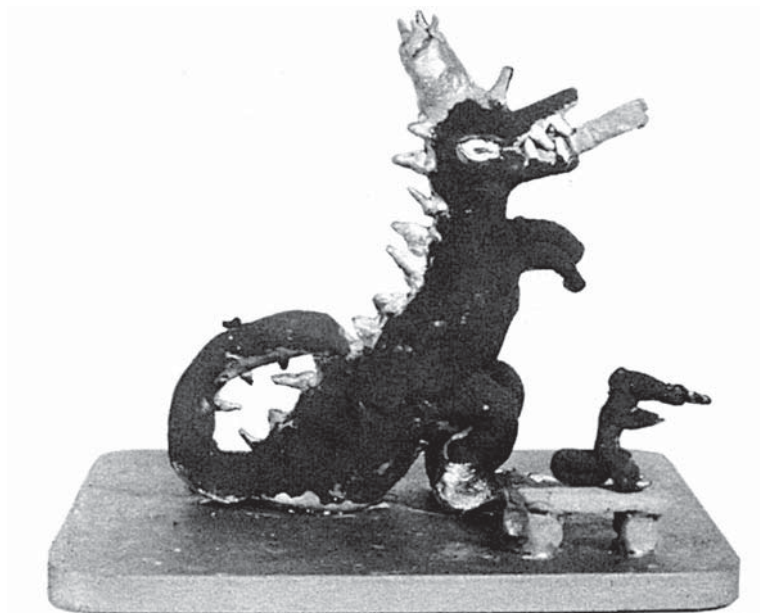


Рисунок 35. МАЙКЛ: Папа-дракон и бэби-дракон (40 см высотой)

Как мы видим, Майкл играл две роли: хорошо защищенного дракона-короля и незащитного ребенка. Казалось, он пытался стать сильным, отождествляя себя с агрессивным мужчиной, и вместе с тем сохранял детскость, отдаваясь в распоряжение папы-дракона. Играя роль незащитного ребенка, у которого еще не выросли шипы, он, возможно, защищался от враждебного отношения со стороны папы-дракона. Мы предполагаем, что эта скульптура возникла из смеси любви и ненависти, зависти и восхищения, стремления к независимости и потребности в защите. Нет никаких указаний на то, что идея контроля над враждебностью или идея противопоставления добра и зла сыграли какую-то роль в создании этой пары.

Можно сказать, что эти драконы символизируют идентификацию Майкла с агрессором. В терминах психоанализа это и есть механизм, с помощью которого ребенок защищается и от страха нападения, и от беспомощного гнева, усваивая агрессивные качества того, кто вызывает в нем эти чувства. Чаще всего объектами подобной идентификации выступают фрустрирующие и контролирующие черты характера родителей или людей, которые их заменяют. Этот процесс проходит главным образом бессознательно, и идентификации ребенка основываются на слиянии реального опыта с чувствами и фантазиями, порожденными им. Так, образ дракона Майкла – это не настоящий отец, а воплощение его «драконьих» качеств в представлении эмоционально и интеллектуально незрелого и чересчур агрессивного сына.

Такой ребенок, как Маргарет, ведет борьбу на двух фронтах: обуздывает свои агрессивные порывы, агрессивно контролируя саму себя, и справляется со страхом нападения, контролируя окружающих. На самовыражение в творчестве у нее не остается ни энергии, ни свободного времени.

Что касается Майкла, то он в попытке преодолеть те же сложности, отождествляет себя с силой, которая его восхищает и устрашает одновременно, при этом он направляет всю свою агрессию против внешнего мира. Он избегает внутренней раздвоенности и сохраняет свой нарциссизм. Он (по крайней мере пока) может сильнее и убедительнее выражать себя в творческом процессе. Даже если он перенимает только агрессивные черты авторитетной фигуры, отождествление дает эффект стабильности. Майкл воспринимает не только свирепость отца-дракона, но и его защищающую

силу. По мере того как у него появляются мысленные представления об этих качествах, его внутренняя жизнь обогащается.

Мы видим, что в процессе взросления и агрессивный внутренний контроль, и идентификация с агрессором могут принести временную пользу. Очень часто оба механизма дополняют друг друга. Однако ни один из них не закрепляется надолго.

Агрессивный контроль Маргарет причинил ей немало внутренних страданий и стал причиной ее бесконечных конфликтов с окружающими. Майкл несколько лет сражался за то, чтобы установить надежный самоконтроль. В тот период, когда он слепил двух драконов, «жить» для него означало «быть агрессивным». Я видела его послушным и спокойным только на одном занятии, когда он лепил свою собственную могилу и мать, склонившуюся над ней в молитве.

В случае с Майклом у нас были все основания подозревать некоторую неполноценность его психической регуляции, из-за которой ему было сложно противостоять собственным внутренним импульсам. В его жизни были стрессы, которые вполне могли привести к эмоциональным нарушениям, но у нас не было никакой информации о возможных причинах этой тяжелой и трудноизлечимой патологии.

История Майкла объясняет, почему очень воинственные дети способны глубоко и при этом относительно спокойно погрузиться в процесс создания картин или скульптур.

Агрессивный ребенок повсюду видит врагов и сам себе их создает, поэтому ему постоянно требуется защита. Он поглощен идеями о сильных, хорошо защищенных фигурах, и создание этих образов его успокаивает. Для такой работы ребенок готов использовать все имеющиеся в его распоряжении средства самоконтроля. Поскольку искусство не привязано к каким-либо нормам морали, творческий процесс не страдает от того, что у ребенка может быть слишком жестокое и даже «преступное» воображение.

Что дает творчество взрослому и ребенку, помимо временного облегчения? Процесс идентификации сам по себе уже оказывает благотворное воздействие. Придание формы идеям, пусть даже асоциальным, делает внутреннюю жизнь агрессивного ребенка реальной, уменьшает амплитуду скачков настроения и помогает осознать прежде неуловимые фантазии и перевести их в область «Я».

Когда ребенок начинает любить искусство, творчество, оно может стать для него тем убежищем, где можно впервые испытать чувства, которые обычно тонут в море постоянной вражды. Даже самый агрессивный ребенок способен на нежность и может получать удовольствие от опыта, не связанного с раздорами и спорами. (Так, Майкл при помощи своих драконов смог выражать нежные отношения между отцом и сыном.)

Таким образом, творчество помогает готовить почву для перемен, но они очень редко происходят без посторонней помощи. Когда внутренние проблемы носят не слишком тяжелый характер, влияния творчества может быть достаточно, чтобы освободить ребенка от поглощающих его идей применения силы и самозащиты. Если же мы замечаем глубокие перемены в работах детей с более тяжелыми проблемами – значит, помимо занятий искусством, в их жизни были и другие события, которые помогли изменить их мироощущение.

«Я-идеал» и идентификация с агрессором

ФРЭНК. Случай с Фрэнком (см. главу 6, с. 208) – хороший пример взаимозависимости жизни и творчества. Сначала он рисовал жестоких, хорошо защищенных людей – таких как «Индийский вождь» (ил. IX). В его «Мексиканце» (ил. X) мы видим перемены – этот образ отражает уже более зрелую концепцию мужской силы и достоинства. Такая трансформация стала возможна благодаря тому, что его мать изменила свое поведение, он попал в более благоприятную среду и с ним стал заниматься психотерапевт.

Изменения сопровождались интенсивной борьбой за обретение новых форм в изобразительном творчестве. Мы предполагаем, что эта борьба углубила влияние того опыта, который изменил жизнь Фрэнка. Мы видим, как сила, которая изначально применялась для самообороны, становится внутренней, и внешние проявления агрессии оказываются не нужны. Последняя работа мальчика – это одновременно и автопортрет, и «Я-идеал». Мексиканец старше, сильнее и спокойнее Фрэнка, но по сути мало чем от него отличается. Освободившись от постоянной бдительности, сковывающей жизнь агрессивного ребенка, Фрэнк при

удачном стечении обстоятельств может стать в будущем таким же добрым и сильным, как его персонаж.

Если все пойдет хорошо, образ агрессивного авторитета, с которым поначалу отождествлял себя мальчик, преобразуется в силу, за которой стоит добродетель, а вовсе не физическое превосходство, и Фрэнк начнет развивать более благоприятные формы «Я-идеалов».

УОЛТЕР (*«Я-идеал» правонарушителя*). Однако есть и другой вариант развития событий. Отождествив себя с агрессором, ребенок вместо добродетели начинает превозносить беззаконие. Даже если новый идеал не противоречит его прежней идентификации, он предъявляет ребенку новые требования: Майклу не нужно было работать над собой, чтобы стать драконом-отцом или драконом-сыном, – однако ради «Я-идеала» правонарушителя ребенок может заставить себя стать более сильным и храбрым или более жестоким и безжалостным. Он может научиться владеть ножом с выкидными лезвиями, пистолетом или отмычкой. Он может начать укреплять свое тело или, наоборот, разрушать его с помощью наркотиков. Таким образом, хотя ценности этого идеала негативны, он все равно оказывает моральное давление. И вся совокупность факторов содержит в себе семя трагедии.

Уолтер (я рассказывала о нем в главе 5, с. 177) в тринадцать с половиной лет нарисовал молодого человека со складным ножом (рис. 36). У мальчика была целая серия картин, изображающих «Я-идеалы». Среди них были и обычные хулиганы, и люди, которые по роду деятельности были связаны с насилием, как, например, боксеры и солдаты, а также охотники, индейцы и искатели приключений, олицетворяющие авантюрный, но не обязательно деструктивный образ жизни. Портрет молодого преступника (рис. 36) был самым большим по размеру (90 × 120 см) и вместе с тем самым удачным произведением Уолтера.



Рисунок 36. **УОЛТЕР:**

Молодой преступник
(90 × 120)

Молодой светлокожий негр стоит на улице посреди ночного города. Его лицо выглядит ярким на фоне темного здания, в окнах которого горит свет; желтые окна на темных стенах притягивают наше внимание, от них веет тревогой. Голова молодого человека находится ниже линии видимого горизонта, так что улица как бы окружает его со всех сторон. И в чертах лица, и во всей фигуре сочетаются слабость и сила, что вообще характерно для творчества преступников. Лоб и нос юноши создают ощущение силы, а рот и подбородок – скорее слабости. Нижняя часть тела кажется плоской и бестелесной по сравнению с мощным торсом и руками. Рука с ножом повернута к телу, нож прорисован очень тщательно. Работа в целом представляет динамичный образ самовлюбленного молодого преступника на фоне ночного города; несмотря на мощную мускулатуру, он слаб, но тем не менее опасен и для себя, и для окружающих.

Уолтер был очень обаятельным мальчиком, способным на теплые чувства. Кроме того, он был одаренным плодовитым художником и хорошим учеником. Основные его слабости – необузданный нрав и подозрительность, доходившая до паранойи. Спасительная черта – готовность после вспышек раздражительности восстанавливать всю цепочку событий, которая к ним привела. В такие моменты он был готов исправить причиненный ущерб и загладить вину.

Он боялся иррациональных сил, которые угрожали его шаткому психическому равновесию, и этот страх был вполне оправдан. Насилие одновременно и привлекало, и пугало его. Его отец отбыл тюремное заключение. Портреты заключенных отражали как идентификацию Уолтера с отцом⁶³, так и амбивалентные чувства к нему.

Из весьма ограниченного круга возможных «Я-идеалов», которые Уолтер мог вообразить, только преступники были для него реально достижимы. В наши дни авантюристом стать не просто, а чтобы стать спортсменом, ему не хватало сил и самодисциплины.

После выписки из Уилтвика Уолтера задержала полиция по обвинению в мелкой краже: он сделал все, что мог, чтобы его приняли за взрослого и приговорили к тюремному заключению. Достижение

63 Более подробное описание см. в моей книге «Art Therapy in a Children's Community», 1958.

статуса настоящего уголовника означало для него утверждение его мужественности.

Чтобы соответствовать этому образу, Уолтеру пришлось подавить мягкую сторону своей личности и отказаться от своих более цивилизованных устремлений. В картине отражена и сила, которую он приобрел, отождествив себя со своим идеалом, и его трагедия. В приглушенных цветах, контрасте между светом и тьмой и в выражении лица молодого человека чувствуется способность Уолтера к самоанализу и внутреннему страданию, которой мы не видели в других его работах, выражающих одну только воинственность.

Личность Уолтера деформирована, но при этом она более зрелая и сложная, чем личность ребенка, который лишь начинает направлять свою агрессию против окружающего мира, и поэтому у него больше шансов на выздоровление. Если бы Уолтер мог интериоризовать⁶⁴ некоторые свои конфликты, он смог бы изменить свое мировоззрение. Фиксация на идентификации с агрессором значительно затрудняет этот процесс. Она обрекает самого мальчика на жизнь, посвященную исключительно самозащите, а его художественную деятельность – на демонстрацию боевой готовности и постоянное возобновление угроз. Его картины в конце концов станут стереотипными. Механизмы, с помощью которых дети в возрасте от 8 до 10 лет создают прекрасные работы, в подростковом возрасте служат переработке страхов, которые, как правило, приобретают все более параноидальный характер.

ВИЛЛИ (*порочный круг*). Три работы Вилли (*рис. 37, 38 и ил. XII*) демонстрируют порочный круг, по которому движется жизнь подобных детей. Они были сделаны в течение одного года: первые две – друг за другом, последняя – несколько месяцев спустя.

На первом рисунке (*рис. 37*), который Вилли нарисовал, когда ему было десять с половиной лет, изображены кролик на каноэ и режущий над ним стервятник. Рот кролика с опущенными вниз уголками указывает на его беспомощность и безнадежность его положения. У стервятника

64 Интериоризация здесь – процесс, посредством которого объекты внешнего мира, а также убеждения, ценности, оценки других людей и нормы поведения получают постоянное психическое представительство, то есть посредством которого восприятия превращаются в образы, формирующие часть нашего психического содержимого и структуру личности. См. также сноску 10 на с. 88. – *Примеч. науч. ред.*

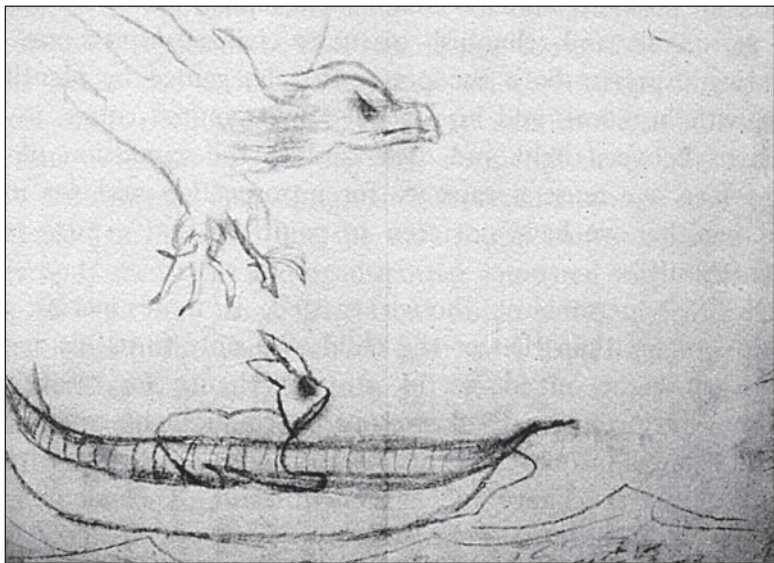


Рисунок 37. **ВИЛЛИ:** Кролик, преследуемый грифом (45 x 60)

Рисунок 38. **ВИЛЛИ:** Дракон (45 x 60)



злбный вид, он угрожающе тянет свои когти к кролику. Здесь представлены обе стороны медали: и беспомощный страх, и жестокая агрессия. На втором рисунке (*рис. 38*) Вилли превратил самого себя в могучего огнедышащего дракона, готового бросить вызов всему миру, и таким образом несколько умерил свою тревожность.

Последняя работа (*ил. XII*) изображает самого Вилли, о чем он торжественно заявил, сказав: «Я дьявол». Это потрясающе безжалостный, но узнаваемый автопортрет. Картина, нарисованная в красных и коричневых тонах, создает ощущение всепроникающей опасности и возбуждения. Красное лицо дьявола обезображено желтыми шрамами. Страх и подозрительность снова здесь. Маленькие глаза дьявола смотрят в сторону, он словно ожидает нападения оттуда. После такого нападения дьявол может или опять превратиться в кролика, за которым охотится стервятник, или, оправившись, ответить противнику более мощной контратакой, и так далее, без конца и края.

Почему ребенок не может продвинуться дальше и застревает на этой стадии? Причина может быть в избытке агрессии – либо в самом ребенке, либо в среде, которая его окружает.

Майкл, который был очень агрессивен, спроецировал свою враждебность на окружающий мир и начал воспринимать в штыки даже проявления заботы о его благополучии. Он вызывал враждебное отношение к себе даже у тех людей, которые могли бы стать его друзьями. Таким образом, его личность рано приобрела параноидальные наклонности.

У Вилли, которого воспитывали жестокие взрослые, подвергавшие его тяжким наказаниям, были все основания бояться и ненавидеть людей, обладающих властью. Поскольку его жизнь проходила среди постоянных бандитских разборок, опыт научил его, что нужно все время опасаться нападения. Какие бы внутренние факторы ни способствовали развитию его параноидальных наклонностей, нет никаких сомнений в том, что окружающая среда благоприятствовала этому процессу.

Аспекты агрессии

ГЕРМАН (*мужское и женское*). В параграфе «Неудача и успех в творчестве» мы уже встречались с творчеством Германа, которое выражало ин-

териоризованный мальчиком конфликт (см. ил. I–III). Герман связывал все хорошее с женским полом, а все плохое – с мужским. Это поставило его перед выбором между кастрацией и осуждением⁶⁵ – надлежало либо лишить себя мужской силы, либо, осознавая свое желание, запрещать себе его исполнение.

Мы полагаем, что Герман интериоризовал контролирующее отношение родителей, которое либо действительно было заряжено угрозой кастрации, либо казалось ему таковым, а возможно, было и тем, и другим. (Мать Германа на самом деле была женщиной с кастрирующим типом поведения и использовала религию, чтобы управлять сыном.)

Силы для творчества Герман черпал в постоянной борьбе с иррационально жестокими контролирующими силами, которые он интериоризовал. Сам факт рисования уже был утверждением мужественной борьбы против пассивного повиновения. Рисование давало Герману возможность открыто заявить о своих конфликтах и обозначить различные позиции, которые он мог в них занимать. Оно укрепляло в нем здоровое начало и не вынуждало мальчика демонстрировать ложную воинственность. Однако если посмотреть на его последнюю работу, изображающую семейство трехногих коней, то можно усомниться в том, что двух лет в терапевтической среде было достаточно, чтобы зарубцевались раны, нанесенные продолжительным травмирующим опытом.

Нужно заметить, что рисование не считалось в Уилтвике немужским занятием. Хотя наша студия и была спасительным убежищем от разного рода насилия, и хотя некоторые мальчики, которые любили искусство, отличались гомосексуальными наклонностями, но все же наиболее яркие художники Уилтвика, как правило, не были женоподобными. В целом я думаю, что отождествление изобразительного творчества с женственностью чаще иницируется взрослыми, которые привыкли считать его женским занятием, приравнивая к одному из элементов украшения жилища. Педагоги, предпочитающие безвольные выхо-

65 «Осуждение» в психоаналитическом понимании – установка, при которой субъект, осознавая свое желание, в принципе запрещает себе его исполнение – в соответствии с моральными причинами или общепринятыми нормами. Фрейд называл этот умеренный и продуманный способ защиты более проработанным и утонченным контролем высших психических инстанций по сравнению с самопроизвольным и бурным вытеснением. – *Примеч. науч. ред.*

щенные работы, только подтверждают эту точку зрения. Уилтвикские ребята довольно быстро сообразили, что для того, чтобы нарисовать картину, требуется куда больше мужества, чем для того, чтобы развязать драку, и хотя они продолжали часто и беспардонно обвинять друг друга в гомосексуализме, они редко осуждали любовь к искусству как признак изнеженности или женственности.

ЛЕОН (*конфликт как основная тема творчества*). Конфликты Германа, как мы видели, были сосредоточены на одной узкой теме. В неярких работах мальчика чувствовалось влияние суровых запретов, ограничивающих его жизнь. Что же касается Леона, то сила его искусства оставалась несокрушимой. Основной его темой было выражение конфликта в самых разных обличьях.

В семье Леона (он был пятым из девяти детей) царил матриархат. Хотя отец навещал жену достаточно часто для того, чтобы семья пополнялась детьми, он в основном отсутствовал и почти не помогал им. Мать Леона была алкоголичкой. Когда ему было восемь лет, она перенесла серьезную операцию, и ей пришлось сделать выбор между алкоголем и преждевременной смертью. Она решила исправиться, перестала пить и стала глубоко набожной. С тех пор она изо всех сил старалась спасти семью. Однако к этому моменту Леон и его братья и сестры получили серьезные психические травмы. На их долю выпало много лишений. Так, например, когда Леону шел второй год, дети несколько месяцев провели в приюте.

К тому времени, когда мать изменила свое поведение, семья уже пребывала в порочном круге психических нарушений, число которых росло, перекрывая путь к выздоровлению. Даже бросив пить, мать не могла найти приемлемое жилье для семьи с девятью детьми без отца. Некоторые дети уже имели судимости. Периодически они попадали в разные учреждения. Родительские обязанности матери сводились к посещению детей, общению с различными социальными службами и попыткам выбить финансовую помощь у благотворительных организаций.

Леона приняли в Уилтвик, когда ему было десять лет. Его IQ был 124. Психиатрическое обследование показало, что у мальчика невероятно богатая фантазия, но без психотических изменений, и что его чувство идентичности неустойчиво. Помимо преступных наклонностей и про-

блем с учебой, у Леона был энурез. В детстве, когда он злился или перевозбуждался, у него было недержание кала. К тому же из-за небольшой деформации тазобедренного сустава мальчик прихрамывал.

В Уилтвике у Леона не было случаев недержания кала, но энурез оставался. Было несколько случаев правонарушений. Мальчик хорошо приспособился к местному порядку. Несмотря на небольшой физический недостаток, он мог постоять за себя в драке и скоро стал лидером. Его правление было мягким. Леон отстаивал справедливость в соответствии со своими представлениями о ней, защищал слабых от хулиганов и драчунов, при этом был склонен к агрессивному утверждению своей правоты.

По всем предметам, связанным с творчеством, у Леона были замечательные результаты. Учитель чтения, ведущий занятия с отстающими, был поражен его живым любопытством и стремлением к знаниям и регулярно сообщал о его успехах. Казалось, что и с семьей Леон поддерживал хорошие отношения. Мастерил всевозможные подарки своей матери, братьям и сестрам, из поездок домой возвращался в добром расположении духа.

Несмотря на первичные признаки прогресса, с Леоном не все обстояло так радужно. После четырех лет пребывания в Уилтвике его IQ снизился со 124 до 104. Психологическое обследование, проведенное в 14 лет, выявило чрезмерную погруженность в фантазии, а также поверхностные и нестабильные отношения с другими и слабое «Я». Леон чувствовал себя жертвой жестокой и капризной судьбы и был уверен, что не способен на самостоятельные поступки. Когда его выписали, он вернулся к матери. Преступлений он не совершал, но в школе учился плохо. Он не стал заниматься ни одним из видов творчества, в которых преуспевал в Уилтвике. В шестнадцать лет его IQ составлял уже 91. Он избежал многих неприятностей, но при этом потенциал его остался нереализованным.

Рисунки Леона говорили о том, что под маской контролируемого поведения происходит внутренняя борьба. Карандашный набросок морского сражения (*рис. 39*) был сделан, когда ему было десять лет. Подобных работ у Леона было много. В этой работе заметно и живое воображение, и большое внимание к деталям. Плавность линий, способность передавать движение, свобода, живость и яркость изображения

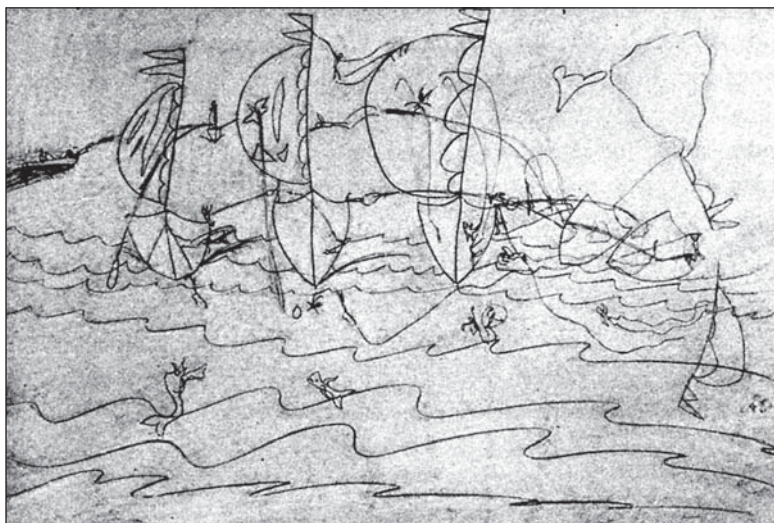


Рисунок 39. **ЛЕОН:** Морское сражение (45 x 60)

говорят об интеллекте и творческом потенциале мальчика. Ни странностей, ни чрезмерной жестокости мы здесь не видим. Судя по рисунку, воображение у него было в рамках нормы, что вполне соответствовало заключению психолога.

Лишь на одной из многочисленных картин Леона агрессия была направлена вовне, а противник был низведен до объекта враждебных действий. Это была большая картина с двумя вертикальными рядами профилей мальчиков, смотрящих друг на друга. Их разделяло пустое пространство. Профили слева были коричневыми с черными волосами и глазами. Они были целыми и невредимыми. У профилей в ряду напротив – розовая кожа и желтые волосы. Под глазами у них видны синяки, а на щеках шрамы.

В промежутке между рядами Леон сделал углем наброски предметов, представляющих для него ценность: несколько лошадиных голов, звезды и крест. У него никак не получалось нарисовать их, и в конце концов он забросил эту работу.

Мы видим, что Леон мог позволить себе выражение открытой вражды, если она была направлена против белой расы. (Рисунок он забраковал не тогда, когда изуродовал белые лица, а когда понял, что у него не по-

лучаются «хорошие» предметы.) Однако эта работа была единственной в своем роде. Хотя похожее сочетание можно было увидеть в его рисунках, изображающих конфликты между белыми и гнедыми лошадьми, он никогда не выражал борьбу так грубо и с такой жестокостью.

На *рис. 40* мы видим двух лошадей, гнедую и белую, которые лягают друг друга. Это подобие танца похоже и на борьбу, и на любовную игру. (Комментарии Леона насчет лошадей были неясными: они лягнули друг друга и собираются сделать это еще раз, но в этот раз никому не должно быть больно.) Кажется, гнедая лошадь вот-вот ударит белую, а про белую можно сказать, что она только что нанесла удар гнедой. При этом движения обеих лошадей настолько согласованы и плавны, что их легко можно поменять местами. Вся композиция скорее напоминает элегантный балет, чем жестокую драку.

Картина, на которой пегая лошадь с золотистым отливом встает на дыбы перед укротителем-ковбоем (*ил. XIII*), — одна из самых сильных и волнующих работ Леона. Никаких признаков расового конфликта здесь нет. Мы видим коренастого ковбоя в черно-коричневой одежде. Он поднимает руки, чтобы защититься от ударов огромной желто-охристой



Рисунок 40. ЛЕОН: Коричневая лошадь и белая лошадь (45 x 60)

лошади с разлетающейся рыжей гривой и хвостом. Фон из беспорядочных мазков красной, коричневой и темно-синей краски подчеркивает движение лошади. Кажется, что все небо вместе с лошадью обрушивается на наездника. Земля внизу коричневая. Пространство между ногами лошади и между ногами человека сплошь закрашено красным. Этот цвет кажется здесь чужеродным, его использование в данном случае не оправдано требованиями формы или композиции. Он не улучшает работу, скорее наоборот. Фигуры были бы более четкими, если бы между ногами мужчины и лошади было бы видно небо. Огромное тело лошади лучше передавало бы движение, если бы она опиралась на тонкие ноги, а не сливалась с землей. Таким образом, красный цвет кажется инородным элементом по отношению к остальному. Похожее несоответствие было в работе Германа, изображавшей семейство коней (*ил. III*). Каждый конь стоял на трех ногах, четвертой не было. Чувствовалось, что в хорошо продуманную композицию вторглась патология.

С точки зрения диагностики красный цвет знаменателен (как и недостающие ноги на рисунке Германа). Он отражает возбуждение в области гениталий и в органах выделения (мы помним, что симптомы Леона включали энурез и недержание кала). Равное внимание художника и к лошади, и к наезднику, казалось, символизировало их общность. Означает ли это, что наездник не мог укротить лошадь, потому что сам почувствовал такое же сексуальное возбуждение? (Мы помним, что Леон считал, что находится в распоряжении жестокой и капризной судьбы и сам не может управлять своей жизнью.)

И в искусстве, и в психологии бессмысленно пытаться приписать только одно значение какому-либо символу, поскольку у одного и того же явления может быть множество причин. Мы могли бы сказать, что лошадь – это импульсы, а наездник – контроль, или что лошадь – судьба, а наездник – Леон, или что лошадь символизирует протест темнокожей расы против угнетателей. Но эти трактовки были бы очень ограниченными. Достаточно того, что вся картина целиком передает ощущение бунта, говорит нам о том, что в схватке с человеком силы дикой природы берут верх, а также о том, что и человеком, и животным владеет примитивное сексуальное возбуждение – обилие трактовок лишь подтверждает мощь изображенных образов. Можно не сомневаться, что Леон выражает своей картиной очень сильные чувства.

В целом Леон владел собой. Как мы уже замечали, он не был склонен к вспышкам гнева или проявлению насилия. Но если сама картина свидетельствует о том, что мальчик чувствует в себе бурлящую силу аффекта, как же удалось ему достичь стабильного уровня самоконтроля?

Можно допустить, что фантазии и рисование были для Леона предохранительными клапанами, и предположить, что он помог себе сам, взяв на себя роль защитника слабых, мстителя за несправедливость и заступника черной расы. Во всех этих случаях агрессия перенаправлялась на социально значимые цели.

При этом не было никаких признаков активности процессов, которые могли бы нейтрализовать агрессию и таким образом снизить воздействие разрушительных импульсов. Почему толковому и одаренному ребенку, который отличал добро от зла и мог владеть собой, было сложно обуздать свою агрессивность настолько, чтобы реализовать свой потенциал?

Одна из причин могла заключаться в том, что контроль возник слишком поздно и слишком внезапно. Мать Леона взялась за поддержание дисциплины только после того, как перестала пить, к тому моменту Леону было уже восемь лет. Хотя он отождествлял себя со своей матерью и принял ее моральные ценности, он начал контролировать свои действия, нарушающие общественный порядок, и справляться с недержанием кала только после того, как оказался в Уилтвике, то есть в возрасте десяти лет.

Другой причиной могла быть текущая семейная ситуация, которая давала много поводов для обид и озлобленности. Несмотря на все усилия матери, семья бедствовала, и не было никаких шансов избавиться от нищеты. Таким образом, к агрессивным чувствам, накопившимся в раннем возрасте, добавились новые разочарования. Все это, похоже, только способствовало фиксации Леона на агрессивных фантазиях.

Когда в четырнадцать лет Леона выписали и он опять оказался у своей матери, в той же среде, которая изначально была причиной его эмоциональных нарушений, он не стал преступником, но и никакого прогресса не добился. Он перестал интересоваться тем, что ему было интересно в Уилтвике, а новых увлечений не появилось. Похоже, он глубоко запрятал свои эмоции, стал пассивным и замкнутым. Но не будем забывать, что мы попрощались с Леоном в переходный период. Жизнь не заканчивается в шестнадцать лет. Если Леон не смог добиться

успехов в средней школе, то, возможно, дело не в нем, а в системе, которая этому не способствовала. Это не означает, что талант и интеллект Леона будут постоянно погружены в апатию. Вполне возможно, что со временем Леон найдет путь к плодотворной жизни.

История Леона показывает, почему творчество так часто притягивает тех детей, которые склонны к совершению преступлений или пытаются преодолеть преступные наклонности. Дети со слишком высоким уровнем агрессии, которую не удастся нейтрализовать, оказываются несостоятельными в тех областях, где необходимо подавлять агрессивные фантазии или поступки. А изобразительное творчество может впитывать и нести в себе неразряженные, непроработанные аффекты успешнее, чем сложные, цивилизованные области деятельности. Занимаясь творчеством, такой ребенок, как Леон, все еще глубоко погруженный в свои конфликты, может совершить переход от фантазий к воображению, реализовать свои способности к созданию образов, которые вмещают в себя его чувства и выражают их, и ощутить вкус успеха. Это может уменьшить склонность к замкнутости и даже помочь предотвратить отрыв от реальности.

Однако независимо от того, насколько полезна творческая экспрессия, должны произойти и другие перемены, чтобы мироощущение ребенка изменилось. Иначе творческие занятия сведутся к повторам и в конце концов утратят свою привлекательность.

ГАРРИ (*контейнированная агрессия*). Гарри был еще одним ребенком, который использовал фантазию и изобразительное творчество в качестве защиты от невротической тревожности⁶⁶. Гарри, как и Леон, был сообразительным и одаренным, но если импровизации Леона и его легкий стиль были отражением его эмоциональной несдержанности, то Гарри свои рисунки скрупулезно планировал и тщательно выполнял. Фантазии Леона не выходили за рамки нормы, а идеи Гарри были странными и жестокими. Картина (*рис. 41*), нарисованная Гарри в одиннадцать лет, демонстрирует как техническое мастерство, так и сам дух его произведений. На ней изображен гигантский кальмар в затонувшем корабле. Между этим чудовищем и ныряльщиком, который ищет сокровища,

66 Работа Гарри описана в главе «Короли, узники и чудовища» в моей книге «Art Therapy in a Children's Community», 1958.

назревает схватка. По-видимому, судьба ныряльщика уже решена. Работа рождает ощущение нависшей угрозы и ужаса.

Мы видим, что тело кальмара, как и все его восемь щупальцев, аккуратно обведены черным, так же как каркас корабля и тело ныряльщика. Гарри все детали сначала тщательно прорисовывал по отдельности, а потом раскрашивал. Это придавало его работам декоративный характер, они напоминали витражи.

Сюжет Гарри взял из фильма о гигантском кальмаре и затонувшем корабле. Мы видим, что мальчик очень хорошо понял происходящее в фильме и точно все передал. Почти для всех работ Гарри было характерно сочетание четкого аккуратного изображения и необычной темы, которая подразумевает ужасающе жестокие деяния, но прямо их не изображает. Это свойство еще более заметно в его ключевом произведении: серии рисунков орудий казни. Каждый рисунок, не изображая саму казнь, пояснял ее механизм, везде были следы крови жертвы, открытые могилы и следы недавних убийств.

У Гарри сверхъестественные существа, как, например, ходячие скелеты, привидения или монстры, никогда не выглядели привычно и

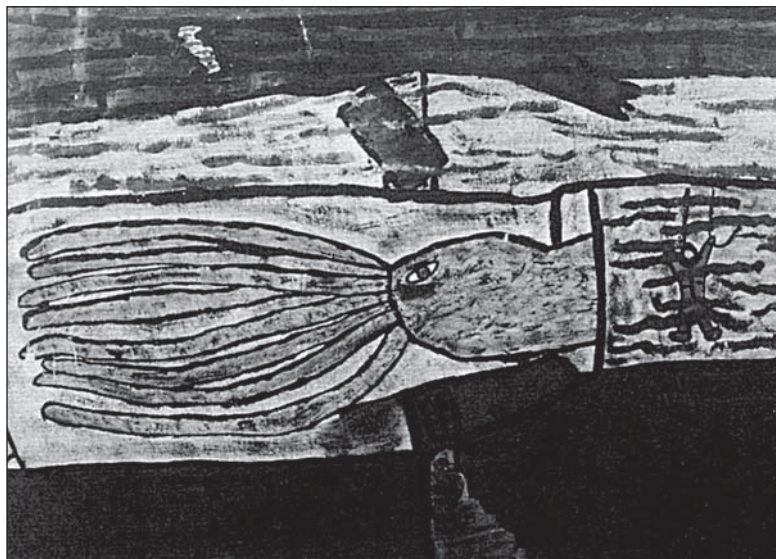


Рисунок 41. ГАРРИ: Гигантский кальмар (45 x 60)

стереотипно. Хладнокровная методичная изобретательность мальчика в области ужасов выходила за рамки нормы. Его тяга к безобразному была очевидна даже в работах, изображающих добрых персонажей: Санта-Клаус, ангелы или феи, нарисованные им по случаю праздников, имели зловещий вид.

Но это не значит, что сам Гарри был таким уж злобным. Он был очаровательным ребенком с хорошим чувством юмора. Ему нравились многие школьные предметы. На самом деле он не был жестоким, и его товарищи относились к нему очень хорошо. Его поведение на занятиях по арт-терапии было образцовым. Он усердно работал и редко ввязывался в драки. Он гордился своими произведениями и любил их дарить.

Было удивительно, что даже в возрасте двенадцати и тринадцати лет Гарри не учитывал содержание работы, когда преподносил ее в подарок. Самые страшные рисунки он дарил медсестре, явно не сознавая, что такие подарки могут быть неприятны этой доброй женщине средних лет. (Медсестра всякий раз оказывалась на высоте: она не только с благодарностью принимала подарки, но даже развешивала их на стенах больницы.) Такого рода беззаботность часто встречается у детей помладше, и я с недоумением наблюдала ее у неглупого мальчика этого возраста. Почему Гарри, который обычно прятал свою агрессию за подчеркнуто вежливым и даже подобострастным поведением, не испытывал никакой необходимости притворяться в своем творчестве?

Гарри попал в Уилтвик в одиннадцать лет – родители им не занимались, а в школе он вел себя слишком агрессивно. Когда ему было десять лет, его мать положили в психиатрическую больницу, и он остался без родительского надзора. Мать Гарри страдала параноидальной шизофренией, дважды после родов у нее случалось психическое расстройство, а перед тем как ее положили в больницу, у нее были галлюцинации. Обследование в возрасте десяти с половиной лет выявило у Гарри шизофренические симптомы, в том числе слуховые галлюцинации в легкой форме, тревожность и параноидальные идеи. За слишком вежливым спокойным поведением (хотя и не без кратковременных вспышек гнева) скрывалась сильная агрессия, которую он подавлял. При этом уровень его интеллекта был выше среднего, и, по некоторым признакам, мальчик обладал значительной силой «Я». Именно благодаря этим преимуществам Гарри приняли в школу, где он быстро освоился.

Несмотря на то что его диагноз остался прежним, за два года обучения он приобрел более надежные и социально приемлемые формы защиты. В его поведении появились обсессивные черты, при этом возник устойчивый интерес к школьным занятиям. Гарри научился справляться с тревожностью и контролировать злость — либо фокусируясь на своих навязчивых идеях, либо уходя в фантазии, либо сочетая оба эти способа защиты.

Его фантазии разворачивались вокруг тех же идей угрожающего характера, но воздействие их уменьшалось, поскольку, вплетая страхи в свои причудливые истории, он начинал их контролировать. Этот контроль еще более укреплялся, когда он переводил свои фантазии в рисунки. Таким образом, рисование не служило Гарри средством коммуникации или самовыражения в обычном смысле слова; скорее оно было средством «капсулирования», удерживания в рамках опасных идей и импульсов, которые могли завладеть всей его жизнью. Детям, которые четко различают реальность и фантазию, искусство открывает путь к материализации воображаемого. Для Гарри, осаждаемого идеями, которые пугали его тем, что могли материализоваться, рисование было спасительным средством — оно доказывало мнимость его идей и действовало на него успокаивающе.

Хотя в работах Гарри и содержались образы, которые могли бы говорить о психопатии автора, сама их цельность и художественная логика не допускали фрагментарности, свойственной витиеватому стилю творчества больных шизофренией. Четкие границы, разделявшие объекты, также способствовали общей целостности. Черная линия, связывая между собой отдельные элементы, сама по себе создавала гармонию.

Хладнокровная жестокость его воображения и полное отсутствие чувства вины по этому поводу были признаками серьезного заболевания. В контексте этого заболевания рисование было относительно здоровой деятельностью мальчика. Поэтому в случае с Гарри ожидание похвалы от взрослых за страшные работы было вполне оправдано. Он и в самом деле делал все, что мог, для того чтобы держать под контролем свою патологию.

К концу пребывания в Уилтвике, в возрасте тринадцати-четырнадцати лет Гарри разработал новые защитные механизмы. Он потерял интерес к рисованию картин и переключился на сочинение историй и рисование карикатур, из которых составлял маленькие книжки. В этих историях он

обезвреживал свои самые сильные страхи, выставляя их в нелепом свете. Рисунок, на котором изображен «Защитный мундир», который может создать только робот, в юмористической форме выражает чрезмерный страх нападения и потребность абсолютной защиты (рис. 42).

На рис. 43 мы видим «Универсальное животное», которое не только объединяет в одном теле заклятых врагов, кошку и собаку, но также наделено черепаховым панцирем и птичьими лапами. В этой карикатуре фрагментарность и раздробленность, свойственные больным шизофренией, трансформировались в забавное хитроумное изобретение. Альбом, из которого взяты эти два примера, изобилует подобными изобретениями.

Мы видим, что патология Гарри никуда не делась, но способы удержания ее под контролем стали более изощренными, менее жестокими и, по-видимому, более эффективными. Ранние работы мальчика, несмотря на их аморальный характер, оказали на него благотворное влияние. Прекрасно скомпонованные и мастерски выполненные картины обезвредили параноидальные идеи Гарри, просто «капсулировав» их.

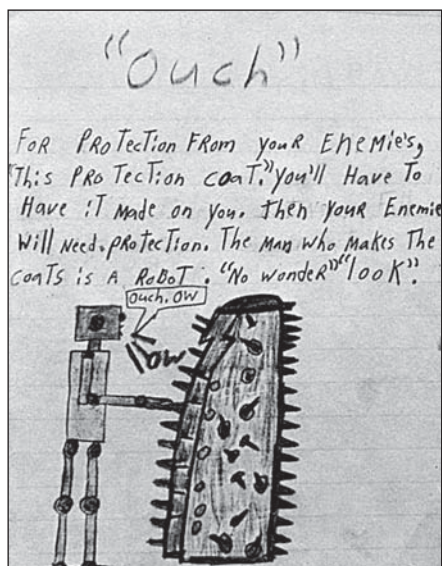


Рисунок 42. ГАРРИ:
Защитный мундир (18 x 22,5)

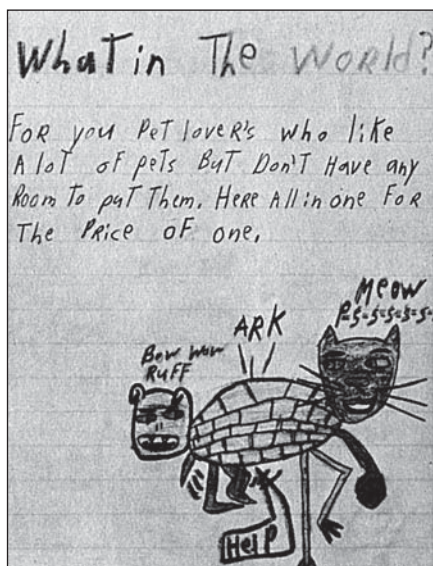


Рисунок 43. ГАРРИ:
Универсальное животное (18 x 22,5)

В своих карикатурах Гарри сделал еще один шаг вперед. Он боролся с тревожностью, находя смешные аналогии своим чрезвычайно угрожающим состояниям; низводил до абсурда свои садистские фантазии, придумывая невероятные и забавные устройства для их реализации. Он сделал попытку выйти из-под влияния своих параноидальных идей с помощью гротескного юмора. Сублимация в случае с Гарри выражалась не только в том, что он использовал все свое мастерство для придания идеям формы, но и в том, что содержание его фантазий стало иным.

Мы очень мало знаем о творческом развитии Гарри после выписки из Уилтвика. Вроде бы ему по-прежнему было интересно сочинять истории, но неизвестно, продолжал ли он рисовать картины или карикатуры, когда стал старше. Однако способы, которые Гарри использовал, чтобы справляться с жизненными проблемами, вызванными его психотическими состояниями, вполне соответствовали тем решениям, которые он нашел в творчестве.

Несмотря на то что патология осталась, мальчик пытался, как мог, не отрываться от реальности. Благодаря государственной поддержке и наработанным механизмам защиты он закончил среднюю школу, прошел обучение по специальности и в конце концов вступил в ряды ВВС. Таким образом, он смог найти для своей патологии подходящую нишу, в которой подчинение закону, чрезмерное внимание к деталям и обсессивная поглощенность вопросами разрушения и защиты были не только уместны, но даже приветствовались — а армейский порядок помогал удерживать патологию в безопасных границах.

КАРЛ (*добро и зло*). Несмотря на то что центральное место в творчестве Леона и Гарри занимает конфликт, ни тот ни другой не задумывался о его нравственной подоплеке. Работы Гарри, как уже отмечалось, были насквозь аморальны. Картины Леона показывают, что конфликт мальчиком интернализован и что противостоящие силы конфликта представлены в полной мере. В рисунке, где лошадь набрасывается на своего хозяина, мы чувствуем беспомощность его «Я», пасующего перед борьбой с импульсивными силами, но даже здесь ощущается, что Леон не чувствует ответственности за конфликты, которые изображает.

В работах Карла⁶⁷ с самого начала присутствовал нравственный конфликт. В них часто олицетворялись силы добра и зла. В возрасте 12–13 лет он выбирал для рисования героев из приключенческих историй. Это ковбои и индейцы, убийцы в масках и их жертвы и прочие подобные персонажи. В подростковом возрасте в изображаемые Карлом военные баталии вторглась религиозная тематика. Сцена, изображенная на одной из картин (*ил. XIV*) – ангел Божий отправляет Люцифера в ад, – хороший пример трагического мироощущения, которое преобладало в его работах того периода. Карл нарисовал ее в четырнадцать лет, незадолго до выписки из школы Уилтвик.

Мальчик выбрал для своей работы большой лист черной бумаги и нарисовал на нем две фигуры в белом, при этом единственным цветным пятном был огненный меч ангела. Несмотря на то что пространство листа четко поделено пополам, в работе присутствует динамика. Ангел целиком занимает отведенное ему поле листа, что создает впечатление его полного превосходства и незыблемости. По контрасту с ним меньшая по размеру фигура Люцифера находится в пустом черном пространстве, что символизирует его неминуемое падение. Взгляд зрителя поначалу привлекает огненный меч, затем он переходит к фигуре Люцифера, поскольку тот балансирует на краю ямы, раскинув руки таким образом, словно пытается отвести удар и удержать равновесие. Этот момент тревожного ожидания заставляет нас особенно глубоко осознать обреченность Люцифера. Мы как зрители не сомневаемся в превосходстве ангела, но невольно сочувствуем трагедии мятежного Люцифера. Таким образом, картина передает внутреннее противоречие автора.

Карл был талантлив не только в изобразительном искусстве, но и в музыке, ему доставляло удовольствие развивать свои данные. Он искренне стремился жить достойно, вдалеке от насилия и преступности, и приобщаться к культуре. Тем не менее он чувствовал опасность, исходящую как изнутри, так и снаружи. У него были редкие, но опасные вспышки гнева. Он понимал, что как негр, выросший в преступной среде, он был обречен на трудную жизнь. В отличие от Ларри Карл не желал приспосабливаться к буржуазной морали белых людей. Вместо

67 Карл и его работы описаны в моей книге «Art Therapy in a Children's Community» (1958), в главе «Короли, узники и чудовища».

этого он упорно искал идеалы своей расы и культуры. Он не выносил все свои проблемы наружу, как это делал Леон, и не винил общество во всех своих неудачах. Хотя Карлу не всегда удавалось следовать велениям своей совести, его «Сверх-Я» не было таким жестоким и таким ненадежным, как у Ларри. Тем не менее мальчику пришлось дорого заплатить за самообладание и зрелость.

Хотя нам не следует воспринимать эту картину как буквальное отражение личности, выраженный в ней трагизм и депрессивное настроение, подчеркнутое выбором черного цвета, были устойчивыми чертами характера Карла. Его жестокое и агрессивное «Сверх-Я» заставило «Я» осуществлять строгий контроль. Поскольку мальчик оставался импульсивным и агрессивным, его «Я» тратило все свои силы на попытки держать агрессию в рамках, и эта борьба снижала жизненную энергию. В результате тон его картин оставался приглушенным, а радость жизни — подавленной.

Я получила представление о потенциальной силе жизненной энергии Карла, когда по неизвестным мне причинам его депрессия прекратилась и он начал рисовать картины, выражающие бурную радость. В тринадцать лет он нарисовал такую картину (*ил. XV*): красный катер движется прямо на нас, за ним поднимается солнце, частично скрытое облаками, через которые пробиваются солнечные лучи. Эта картина не похожа ни на одну из прежних и последующих работ, которые были сделаны в период нашего знакомства с Карлом.

Даже в тех случаях, когда способы контроля формируются медленно и когда ребенку доступно суррогатное удовлетворение, ценой приобщения к культуре, похоже, становится скрытая депрессия.

Мы не можем сказать, осуществится ли когда-нибудь мечта о духовном освобождении, которая живет в картине с катером, или же Карл за то, чтобы стать добропорядочным членом нашего общества, будет вынужден платить постоянным подавлением своей витальной силы.

Амбивалентность

В этой главе я представила работы, которые служат примерами различных форм детской агрессии. Созданию этих работ активно способ-

ствовали не только силы необузданной агрессии. Иначе не осталось бы ничего, кроме рваной бумаги, пролитой краски и разбитых голов. Понятно, что практикующий арт-терапевт нередко сталкивается в своей работе с явно разрушительными действиями, но их обуздание – вопрос дисциплины, а не задача арт-терапии. Чтобы справиться с ними, терапевт должен установить минимальный порядок и атмосферу спокойствия, необходимые для творческой работы, избегая в то же время слишком жесткой дисциплины, которая душит экспрессию.

В любом случае, когда работа успешно завершена, мы можем предположить – независимо от того, насколько агрессивна ее содержание, – что нейтрализованная энергия способствовала созданию художественной формы. Более того, мы нередко обнаруживаем, что содержание такой продукции не настолько враждебно, как кажется на первый взгляд: в нем перемешаны позитивные и негативные переживания.

АМБИВАЛЕНТНОСТЬ И ИДЕНТИФИКАЦИЯ С АГРЕССОРОМ

Когда дети отождествляли себя с агрессором, содержание их работ было исключительно и недвусмысленно враждебным. Однако надо отметить, что это отождествление было порождено смешанными чувствами гнева, тревоги и восхищения, а не только враждебностью. Поскольку все дети склонны считать агрессором любого, кто мешает их радостям или осуществлению их желаний, то для них такими противниками чаще всего становятся родители или опекуны, при том, что они их любят и ими восхищаются. Объект идентификации в таком случае с самого начала вызывает смешанные чувства. Прочно закрепившийся образ агрессора становится частью важного арсенала механизмов защиты и объектом *нарциссической любви*. Если значимые для ребенка люди, с которыми он себя отождествляет, по природе своей добрые, то идентификация оказывает на него положительное влияние. Она облегчает примирение ребенка с теми, кто контролирует его в реальной жизни, и создает благоприятные условия для развития здорового «Сверх-Я» и жизнеспособных «Я-идеалов». В такой ситуации амбивалентность отношений полностью не проходит, но ребенок в состоянии ее вынести, а по мере взросления она уменьшается.

Идентификация, однако, может происходить не только в ситуации, когда агрессор в реальности обладает положительными качествами, но и когда он объективно заслуживает враждебного отношения к себе со стороны ребенка. Действительно, поскольку идентификация эффективно снижает тревожность, то сам страх, который внушает этот человек, увеличивает потребность ребенка в отождествлении. Этот зловещий механизм, при котором внешнее зло становится внутренним и при этом вызывает нарциссическую любовь, чаще всего наблюдается у тех детей, которых воспитывают родители с садистскими наклонностями, или у тех детей, которые в среде, где они воспитывались, по тем или иным причинам чаще испытывали на себе карательные меры, а не доброе отношение и защиту.

История о Кобре, рассказанная в 6-й главе, является хорошим тому примером. Маленькие мальчики, которые и обожали, и боялись жестокого воспитателя, находили защиту от тревоги в идентификации себя с ним и тем самым становились еще более зависимыми и беспомощными перед его пагубными чарами. Я столкнулась с тем же явлением в конце тридцатых годов, когда работала с детьми беженцев из нацистской Германии. Их изображения Гитлера не оставляли никаких сомнений в том, что он стал для них воплощением зла и одновременно символом власти и успеха, они тайно им восхищались и отождествляли себя с ним.

Совершенно очевидно, что такая идентификация таит в себе огромную опасность. В сознании ребенка, который интернализует жестокую и враждебную силу и наполняет ее своей нарциссической любовью, но при этом подвергается садистским нападениям со стороны той же силы, происходит раскол. Амбивалентность, возникающая в результате этого, оказывает на ребенка деформирующее воздействие не только на стадии примитивной идентификации, но и на последующих стадиях развития его «Я» и «Сверх-Я». В этой главе мы столкнулись с различными видами таких деформаций.

У Вилли идентификация с агрессором зафиксировалась, из-за чего у него начал развиваться параноидальный образ мира. Майкл из-за чрезмерной внутренней агрессии не мог осознать доброту окружающих его людей и постоянно оставался в состоянии фиксации на агрессоре. По мере формирования у Майкла внутреннего контроля этот контроль становился все более разрушительным для самого мальчика. Отождествление Ларри

с жестокими властителями изменило его поведение, в нем появились садомазохистские наклонности. Последующая за этим идентификация с добрыми людьми не смогла разорвать эту пагубную связь.

Фрэнк, отождествлениям которого также была свойственна высокая степень амбивалентности, смог — когда его отношения с родителями улучшились — установить устойчивое равновесие между любовью и ненавистью. Это произошло отчасти потому, что отношение к нему собственной матери изменилось в лучшую сторону.

Мы отметили, что дети, в работах которых была ярко выражена идентификация с агрессором, нередко создавали впечатляющие работы, но, увы, лишённые глубины и разнообразия. Их неизменной темой была демонстрация боевой готовности и постоянное обращение к угрозам. Положительные переживания выражались в основном в трепетном отношении к работе, что вызывалось их нарциссической влюбленностью в образ агрессора.

Дети, у которых не был так жестко фиксирован примитивный механизм идентификации с агрессором, продолжали испытывать на себе влияние чрезмерной амбивалентности: Ларри в своих поздних работах старался изображать только то, что, по его мнению, не выходило за рамки общепринятых моральных норм. Тем не менее подавленная агрессия свела его усилия к неубедительному проявлению добрых намерений. Мы столкнулись с тем же механизмом в работах Хелен и Энн (см. главу 6, с. 192, 198). Провозглашаемые ими добрые намерения оказались мнимыми, поскольку постоянное сдерживание враждебности мешало их творчеству.

Когда и либидо, и агрессивные стороны личности находят свое выражение, художественное творчество достигает наибольшей глубины. В качестве примера мы выбрали две картины, в которых амбивалентные чувства выражены со всей полнотой: «Молодой преступник» Уолтера (рис. 36, с. 243) и «Люцифер» Карла (ил. XIV). Каждая из них передает те противоречивые чувства, которые дети испытывали по отношению к самим себе. Картина Уолтера выражает предчувствие будущей судьбы, которая одновременно и соблазнительна, и неотвратима. Чувство обреченности в работе Карла объясняется его внутренними изменениями, при которых не только зло внутри него, но и немалая часть его жизненных сил и здорового сопротивления могут быть утрачены.

И Карл, и Уолтер переросли рамки простой идентификации с агрессором. Они создали «идеалы Я» и – в зачаточном виде – «Сверх-Я». На ценности Уолтера влияло его преступное поведение в раннем возрасте, в то время как Карл усвоил нравственные нормы среднего класса. Мы обнаружили доказательства того, что оба мальчика испытывали амбивалентные чувства по отношению к значимым для них людям, которые не были уж очень злыми, хотя наказывали их чаще, чем они того заслуживали. Сказать, как дальше будет формироваться их характер, мы не можем. Мы знаем, что у Карла в возрасте четырнадцати лет появилась склонность к мазохизму и депрессии, в то время как поведение Уолтера оставалось неустойчивым из-за параноидальной интерпретации реальности.

ГОРДОН (*амбивалентные отношения*). Работы детей, о которых шла речь, выражали амбивалентное отношение авторов как к самим себе, так и к тем интернализированным образам, которые стали их частью. Мы можем предположить, что их поведение также было амбивалентным, но в работах это отражения не нашло.

Мы уже говорили о ребенке, работы которого свидетельствовали о сильных противоречивых чувствах по отношению не только к себе, но и к самому важному человеку в его жизни. В отрывке, повествующем о картине Гордона «Моби Дик» (*ил. VI*), я привела четкие аргументы в пользу того, что мальчик испытывал амбивалентные чувства по отношению к своей матери; рисуя, он обменивался с другим мальчиком взаимными оскорблениями по поводу личной жизни их матерей. Мы воспринимаем эту картину как составной символ сексуальности Гордона и сексуальности матери, которую он ощущал как угрожающую и притягательную одновременно.

В книге «Арт-терапия в детском сообществе» я описала амбивалентное отношение Гордона к своей матери во всей его трагической сложности. Эта женщина была предана сыну, но при этом замкнута и холодна; отличалась незаурядным умом, но страдала эмоциональными расстройствами; была привлекательной и недоступной – и при всем этом доминировала в жизни мальчика. Смесь влечения и отвращения, желания и страха, любви и ненависти, которую он испытывал к ней, переполнила душу мальчика настолько, что в ней не осталось места для других отношений.

Будучи натурой мрачной, Гордон прослыл в Уилтвике непревзойденным мастером злобных гримас (зловещая ухмылка Моби Дика является хорошим тому примером). Он изображал их настолько лучше меня, что всякий раз, когда кому-то не удавалось как следует нарисовать злое лицо, я призывала его на помощь. Однако следует отметить, что, хотя злость Гордона коренилась в его взаимоотношениях с матерью, он ограничил изображение «абсолютного зла» животными, которые обычно символизируют всепоглощающую агрессию, – например, такими как киты, львы, волки или медведи. Хотя все нарисованные Гордоном женщины и выглядели опасными, они не производили совсем уж пагубного впечатления. Зато все они отличались смесью исходящих от них угрозы и притягательности. Такова и его египетская принцесса (рис. 44), которую он нарисовал в двенадцать лет. Принцесса держит в руке нож (по словам Гордона, она хочет убить своего любовника). Ее сильные плечи и руки отчетливо мужские, и форма красной набедренной повязки напоминает пенис.

На фрагменте (рис. 45) мы видим вполне человеческое лицо, совсем непохожее на те лица, которые Гордон мог бы обнаружить в стереотипных представлениях о женщинах-вампирах. Лицо он полностью придумал сам. Видимо, фантазии, которые Гордон выражал в картинах, были переплетены с реальными отношениями. Обычно такого не бывает. Мальчикам, которые рисуют жестоких, но красивых женщин, редко удается, несмотря на все старания, сделать их к тому же и привлекательными. (Всем нам знаком неописуемо жуткий вид многих якобы соблазнительных женщин в творчестве детей препубертатного и пубертатного периода, которые испытывают сильную, с трудом подавляемую враждебность по отношению к своим матерям.)

Гордон по-настоящему любил свою мать. Сила его любви была настолько велика, что в своих картинах он смог адекватно выразить всю ее противоречивость. Искренняя теплота, которая составляла ядро его чувств к матери, несмотря на фрустрацию и горечь, проявилась даже в тех картинах Гордона, которые, как и Моби Дик, выражали его самые мрачные чувства по отношению к матери и ее сексуальности. Ни одна из картин не была избитой или лишенной поэтичности.

Я помню только одну работу Гордона, которая говорит о полном неприятии женщины. На протяжении всего занятия мальчик никак



Рисунок 44. ГОРДОН:
Египетская принцесса (60 x 90)



Рисунок 45. ГОРДОН:
Египетская принцесса, деталь

не мог успокоиться и приступить к работе, несколько раз он брался за картину и тотчас рвал ее. Наконец в порыве неистовой ярости он что-то нарисовал. Протягивая мне рисунок (рис. 46), он с убийственным выражением лица произнес: «Это Циклоп!» Было очевидно, что он, как и я, знал о том, что превратил начатый рисунок Циклопа в гигантскую вульву.

Для мальчика из Уилтвика подобный поступок не был чем-то необычным или настораживающим – названия половых органов так часто использовались в качестве оскорблений, что уже утратили свое значение. Большинство таких рисунков, однако, носили условный характер. Картина же Гордона вполне реалистична. Она свидетельствует о том, что в процессе рисования мальчик отчетливо представлял себе эту часть женского тела. Вспоминая историю, в которой Одиссей ослепил Циклопа Полифема, мы можем предположить, что Гордона вдохновила идея порочного разрушительного насилия. Такие чувства были явно связаны с его представлениями о женщинах. Притом обычно

эти чувства никак не проявлялись. Любовь к матери сдерживала проявления его враждебности к ней. Поэтому многие его картины скорее передают ощущение напряженности, как, например, «Моби Дик» (ил. VI) или портрет принцессы (рис. 44), не жели явный ужас.

Однако такой баланс не удерживается надолго. Внутренние противоречия, которые проявляются в детстве и предпубертативном периоде, утрачивают свою актуальность по мере приближения и наступления подросткового возраста. Если враждебный компонент отношения Гордона к матери в свое время не ослабнет, с возрастом он будет только увеличиваться. Поскольку в сексуальном плане его отношение к матери оставалось жестоким и агрессивным, существовала опасность того, что становление его как мужчины примет ту же форму.

«Мексиканский всадник» (рис. 47), один из последних рисунков Гордона в школе, нарисованный им в 14 лет, показывает, что мужественность ассоциировалась у него с вопиющей нарциссической жестокостью. Эта картина ужасна как с художественной точки зрения, так и в качестве показателя общего направления психосексуального развития Гордона. Рисунок отличается слабой композицией, раздробленностью и избыточностью



Рисунок 46. ГОРДОН:

Циклоп (45 x 45)



Рисунок 47. ГОРДОН:

Мексиканский всадник (60 x 90)

деталей. У человека жестокое выражение лица. Кнут в его руке, символ мужской силы, безвольно свисает у края листа. Когда Гордон ее нарисовал, стало ясно, что он топчется на месте. В свои четырнадцать он уже перерос школу Уилтвик, которая была рассчитана на детей от восьми до четырнадцати лет. Но для него не нашлось места ни дома, ни в каком-либо другом учреждении. Гордон пребывал в тоске и злобе, в таком состоянии он не мог заниматься ни собой, ни своим творчеством. Таким образом, худшие стороны его амбивалентной личности взяли верх, а лучшие, по крайней мере временно, ушли в тень.

АМБИВАЛЕНТНОСТЬ И ФОРМА

Последняя картина Гордона не только идеализирует неприятную личность (на это художник имеет полное право), но и, как мы уже отметили, просто плохо исполнена. Особенно раздражает вычурный орнамент, который разрушает целостность картины, подчеркивая нелепость всей композиции и слабость центральной фигуры. Создается впечатление, будто враждебность под видом любви и внимания к деталям проникла в творческий процесс и разрушила работу.

Подобные вторжения несублимированной агрессии могут принимать различные формы. Картину может погубить чрезмерное беспокойство; нерешительность и сомнения могут притупить свежесть восприятия художника. Агрессия может проявиться в том, что художник недостаточно хорошо чувствует выразительные свойства самого материала: использует его не по назначению, требуя от него невозможного, или же не видит его истинного потенциала. Общим для всех этих проявлений является то, что смесь либидо и агрессии ослепляет художника настолько, что он уже не может определить, когда он улучшает работу, а когда, наоборот, портит.

Арт-терапевту, который работает с детьми, можно сказать, vezet – он не так часто встречается с такого рода феноменом. Гораздо чаще он наблюдает колебания между действием и бездействием, нежели имеет дело с работами, которые одновременно выражают оба процесса. С детьми предпубертатного возраста такое бывает редко (напомню, что когда Гордон нарисовал «Мексиканского всадника», ему было 14 лет).

АМБИВАЛЕНТНЫЕ ЧУВСТВА К СОБСТВЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОДУКЦИИ

Существует и другая амбивалентность, жертвами которой легко становятся и дети, и взрослые. Ее можно в некотором смысле назвать обратной стороной амбивалентной любви, настолько ослепляющей художника, что он уже не видит, что портит свою работу, желая ее улучшить. Я имею в виду неспособность оценить работу по достоинству и склонность к ее осмеянию и порче. Такое происходит с детьми и взрослыми, профессионалами и любителями, и что самое удивительное, эти негативные чувства возникают и тогда, когда художника устраивает то, что он делает, и когда он испытывает трудности.

Ребенок вроде бы увлечен, доволен и знает, что делать дальше. По выражению его лица видно, что он получает удовольствие от работы, которая близится к завершению. Вдруг внезапно, без всякого предупреждения он отбрасывает рисунок в сторону или в ожесточении рвет его. Или же все идет хорошо, пока работа не закончена, но когда ребенок видит ее позже, он заявляет, что она никуда не годится. Его радость мгновенно испаряется, и он рвет свою работу или отказывается от нее.

Что же произошло? Процесс сублимации, по-видимому, не был нарушен, поскольку с самой работой все в порядке. Значит, дело не в работе, а в самооужании. Иногда проблема в противоречивых критериях оценки. Ребенок создает свою картину в порыве творческого вдохновения, но получившийся результат разочаровывает: он не соответствует его представлениям о настоящем искусстве. Тут может выручить мнение арт-терапевта, если, конечно, родители или другие значимые для ребенка люди не будут поддерживать его стремление непременно соответствовать «высоким стандартам».

Дети, которым пришлось терпеть насмешки и резкую критику в адрес их работ, нередко защищают себя, меня пассивную реакцию на активную. Приняв гордую позу и глядя на окружающих как на врагов, они одерживают пиррову победу. В этом случае похвала не улучшает, а ухудшает дело. Терапевт должен быть готов к преодолению серьезных трудностей при восстановлении сломанных скульптур или порванных рисунков. Иногда приходится буквально бороться с ребенком, чтобы спасти его работу от разрушения. Подобные действия позволяют детям хотя бы частично

освободить сдерживаемые чувства: обиду, ожесточение или гнев. В то же время, спасая работы, арт-терапевт показывает детям, что хвалит их произведения не из вежливости и не в «терапевтических целях».

Иногда огорченному ребенку надо дать возможность покритиковать работу арт-терапевта или пренебрежительно отозваться о тех работах, которые арт-терапевт сделал по его заказу. Так было у меня с Кристофером (см. главу 4, с. 142). Он всегда разрушал работы, которые я для него делала, чтобы объяснить, какие бывают формы диких животных. То же самое может произойти и в том случае, когда кто-то попытается помочь ребенку нарисовать какую-то деталь, с которой он не может справиться сам.

В этой ситуации, как и во многих других, терапевт отдает ребенку часть своего «Я». Позволяя портить свою работу, взрослый показывает, что его самоуважение от этого не пострадает и готовность помочь ребенку не уменьшится. Конечно, терапевт не должен допускать, чтобы ребенок, задевая его чувства, получал садистское удовольствие. Важно показать ребенку, что взрослый не святой, готовый безропотно сносить все нападения, — он уязвим, как все люди, но обладает внутренней защитой, которую не так-то легко сломить, и надеется, что ребенок тоже обретет это качество.

Очень трудно помочь ребенку, который не может принять свою работу из-за бессознательного чувства вины. Когда нелогичное и жестокое «Сверх-Я» наказывает его за все удовольствия, даже те, которые он получает за счет сублимации, арт-терапия становится малоэффективной. В лучшем случае терапевт может попытаться снизить давление «Сверх-Я», предлагая конструктивную критику как альтернативу разрушительным атакам «Сверх-Я». Такие меры, однако, редко приводят к структурным изменениям, необходимым для установки баланса между «Я» и «Сверх-Я», который позволил бы ребенку в полной мере наслаждаться плодами своих творческих усилий.

Ограничения арт-терапии

В некоторых случаях мы следили за развитием ребенка до тех пор, пока он не попадал в тупик — из-за того, что существующие механизмы, имеющие дело с агрессией, уже переставали отвечать требованиям, а

новые способы ее снижения или преобразования еще не найдены. Когда это происходит, творчество, ранее служившее ребенку средством выражения внутреннего содержания и снятия стресса, уже не выполняет свои функции. Ребенок либо теряет к нему интерес, либо оно становится средством защиты, а не выражения.

Ни один ребенок не может удержаться на высоком уровне творческой продуктивности, если его психическое развитие затормаживается. Творческий процесс совместим с разного рода нарушениями. Пока есть движение — не важно, в худшую или в лучшую сторону, — этот процесс может как содержать в себе, так и выводить наружу тяжелые переживания, страхи и ужасы, но он не может помочь преодолеть затянувшееся эмоциональное состояние пребывания в «мертвой точке».

БИЛЛИ. Иногда мы видим, как ребенок в своем творчестве ведет отчаянный бой с надвигающейся бедой. Возможно, это происходит потому, что сам художественный материал дает возможность производить *символические* действия, тогда как в реальной жизни изменить уже ничего нельзя. Я помню два таких случая.

Билли, уже упоминавшийся в этой книге (*см. главу 3, с. 126*), находился в детской группе больницы Джейкоби. До шести лет он практически не имел связи с реальностью. Новая беременность его матери спровоцировала у мальчика яркий психотический эпизод. В то время, когда весь персонал больницы сообщал о неадекватном поведении Билли, гримасничании и других признаках ухудшения его состояния, в художественном творчестве мальчик необычайно преуспевал.

Его работы были пустыми и стереотипными — до тех пор, пока совершенно неожиданно он не принялся лепить глиняных собак. Начал с крошечного песика и на каждом следующем занятии лепил собачку чуть побольше. Ему очень нравилось наблюдать, как эти животные растут в его руках, и каждого из них он раскрашивал новым цветом, поддерживая контролируемое и целенаправленное поведение на протяжении всех занятий. Было очевидно, что Билли воображал, как растет младенец в животе у матери, и испытывал облегчение при воспроизведении этого процесса, который в реальной жизни он, естественно, не мог контролировать.

Такой конструктивный настрой длился до тех пор, пока не родился малыш. И тут поведение Билли снова изменилось. На наших уроках он

начал отламывать любые выступающие части своих глиняных животных. С застывшей улыбкой на лице он ломал собачьи хвосты, ручки у чашек, уши и носы на глиняных физиономиях. В общем, все, что хоть отдаленно напоминало по форме фаллос, было отломано. С этого момента его поведение на занятиях в нашей мастерской стало таким же психотическим, как и в палате. Он бесконечно лепил и сминал скульптуры, которые становились все более неузнаваемыми и бесформенными.

Казалось, глиняные собаки Билли были последней попыткой справиться с невыносимым событием. С их помощью мальчик пытался преобразовать пассивный опыт в активный. Потом родился малыш, который сместил внимание матери на себя, и символические действия уже не смогли защитить Билли от такого серьезного удара – поэтому его творчество стало таким же дезорганизованным, как и его жизнь.

Грустная история Билли демонстрирует силу его психоза, а не слабость художественного творчества как терапии. Та же экспрессия при помощи символов, которая дала Билли лишь сиюминутную передышку, более здоровому ребенку помогла бы справиться и с появлением малыша – событием, на которое многие дети реагируют спокойно, без психотических срывов.

БАРРИ. Моя следующая история – о попытках ребенка восстановить утраченное с помощью творчества в ситуации, которая и для здорового ребенка была бы разрушительной. Барри был помещен в школу Уилтвик, потому что сбежал из дома и жил тем, что обчищал чужие карманы. Пока он находился в школе, его мать постепенно, но неуклонно отдалялась от него, ослабляя ту эмоциональную связь, которую она раньше всячески поддерживала. Осознав это, Барри всеми способами пытался обратить на себя ее внимание. Мать Барри сама рассказала социальному работнику школы, который с ним занимался, об одной остроумной поделке ее сына. Во время своего визита домой перед самым возвращением в школу мальчик положил в свою кровать огромного плюшевого медведя и аккуратно укрыл «спящего малыша». Женщина призналась, что, проходя мимо кровати сына, она всякий раз вздрагивала и говорила себе: «Он так похож на Барри».

Несмотря на символические действия Барри и усилия социального работника, мать предпочла жить в мире, в котором не было места для сына-правонарушителя. После поездки к матери и новому отчиму, во

время которой мать прямо заявила, что не намерена когда-либо забирать его обратно, Барри вернулся в школу в чрезвычайно подавленном состоянии.

На нашем занятии он рассказал мне о решении своей матери, затем попросил большой плотный лист бумаги. На картоне размером 18 × 24 см он нарисовал огромный букет красных роз на розовом фоне. Никогда – ни до, ни после – я не видела, чтобы он работал так усердно и целенаправленно, как в этот раз. Казалось, картина была последней попыткой возвратить прошлое, символизировала его мать, жизнь в семье и все хорошее, что он потерял. Он держал ее в своей папке до того, как его перевели в другое учреждение. Уезжая, он оставил эту картину мне.

Вскоре я потеряла эту необычную и ценную в качестве наглядного пособия картину, забыв ее в поезде. Было ощущение, что я должна была избавиться от картины, которая не только отражала трагедию Барри, но и вызывала у меня чувство вины. Я прекрасно понимала, что мне приятно будет забрать домой работу, иллюстрирующую интересное психическое явление, но при этом я, так же как и мать Барри, не была готова взять к себе домой этого трудного озлобленного маленького мальчика.

Два моих последних примера имеют некоторое сходство с явлением «приступов творчества»⁶⁸ у взрослых, страдающих психозом, которое проанализировал Эрнст Крис (*Kris*, 1964). Дети отличаются от взрослых – ни один из мальчиков не пытался отрицать реальность, создавая новый мир с помощью искусства. В конечном итоге мальчики отказались от своих попыток смириться с невыносимой реальностью. Творчество, судя по всему, должно черпать силу в жизненном опыте. Когда ребенок попадает в затруднительное положение по причине недостаточной «оснащенности» его психики, или вследствие невыносимых обстоятельств жизни в семье, или по другим, не зависящим от него причинам, то в конечном итоге его творчество теряет свою жизненную силу и смысл.

68 Приступы творчества – явление яркой вспышки творческой активности, внезапно возникающей неодолимой тяги творить, которые в докладе Эрнста Криса в Нью-Йоркском психоаналитическом обществе в 1945 году получили название «creative spell». «Тяга творить» и другие особенности творчества деятелей искусства, страдающих психозом, были сформулированы на основании личного клинического опыта Криса. – *Примеч. науч. ред.*

Канализирование, ослабление и преобразование агрессии

Примеры, представленные в этой главе, наглядно демонстрируют действенную силу творческого процесса, его способность ослаблять напряжение или выражать то, что невозможно вынести. Мы также стали свидетелями преобразования «сырой», непереработанной агрессии в конструктивную энергию, поскольку у многих детей в процессе создания работы, которая наполнена агрессией, росло мастерство, энтузиазм и уважительное отношение к изобразительным материалам. У нас была возможность увидеть, как занятия арт-терапией приносили временное облегчение или способствовали частичному исцелению от патологии.

Хотелось бы рассмотреть случаи, в которых арт-терапия играет решающую роль в ослаблении агрессии и положительных изменениях личности ребенка.

Прекрасным примером такого развития событий служит история Кристофера. Мы наблюдали у мальчика постепенный переход от поглощенности идеей самообороны к ощущению внутренней защищенности, развитию личности и творческого потенциала.

Эта история доказывает необходимость совместной работы ребенка и взрослых. Без постоянных усилий преподавателей и директора школы, а также без помощи психотерапии творчество Кристофера вряд ли вышло бы за пределы постоянных повторений агрессивного самоутверждения. Один только талант не мог бы придать мальчику уверенности в себе, в которой он так нуждался; дисциплина в творческой работе тоже не могла бы привить самодисциплину, которая была ему так необходима. Но когда учеба и психотерапия привели к позитивным изменениям, занятия искусством стали организующей силой, благодаря которой каждое достижение Кристофера все больше ему нравилось и делало его все более защищенным.

К тому времени, как Кристофер поступил в школу Гильдии, его отношения с приемной семьей зашли в тупик; отчаяние и озлобление достигли той фазы, когда все члены семьи видели друг в друге только плохое. Склонность к разрушению и бахвальство Кристофера привели к наказаниям и насмешкам, из-за чего мальчик стал еще более агрессив-

ным и подозрительным. В результате первые скульптуры, которые он принес домой, были выброшены как «мусор». Как только его поведение улучшилось, отношение матери к приемному сыну тоже изменилось в лучшую сторону, и она смогла понять, насколько важны для мальчика его скульптуры. Поэтому его глиняный носорог занял постоянное место в саду. На момент выпуска из школы Гильдии его Синяя цапля украшала лужайку перед домом и была предметом гордости всей семьи. Приемная мать мальчика заявила, что у Кристофера волшебные руки и она надеется, что он будет развивать свой талант и дальше.

ОСКАР. Переход от воинственности, порожденной гневом и страхом, к внутренней силе, дающей ощущение безопасности, происходит иногда незаметно. Мы удивляемся, когда ребенок без нашего ведома предпринимает серьезные шаги в искусстве.

Оскар был боязливым мальчиком, который восхищался смелостью своих одноклассников и изо всех сил старался на них походить. Ему очень нравились работы Хэла, отличного художника, который изображал существ, внушающих благоговейный страх. Когда Хэл нарисовал зеленого человека-монстра с руками, поднятыми над головой в угрожающем жесте, Оскар был в полном восторге. Хэл подарил другу эту картину. Несколько недель спустя Оскар в поисках темы для рисунка стал копаться в своей папке и наткнулся на картину Хэла. Он заявил, что будет ее копировать, прикрепил ее к стене, сел перед ней за стол и принялся за дело.

Поскольку Оскар выглядел вполне довольным, я оставила его без внимания. Когда же я подошла к нему в конце занятия, то с удивлением обнаружила, что он, скопировав только человеческие черты монстра, превратил его в светлого негра-спортсмена, который стоит рядом со столом с поднятыми в приветственном жесте руками. На столе лежит его награда. Таким образом, у Оскара монстр превратился в человека; необузданная агрессия – в спортивное соревнование; а угроза – в триумфальное приветствие.

Все это произошло без моего вмешательства и без сознательных решений со стороны Оскара. Он не критиковал и не пытался изменить рисунок Хэла; рисунок изменился сам по себе, потому что в это время Оскар менялся сам. Теперь он был готов к выписке. Его прежняя агрессия сменилась спокойной уверенностью. Хотя он и был когда-то

зеленым монстром, но теперь он стал человеком, и в его творчестве не осталось места для монстров.

МАРТИН. Мы закончим эту главу, рассмотрев другой случай, в котором средовая терапия, психотерапия и арт-терапия дополняют друг друга, вызывая у ребенка благотворные изменения на глубинном уровне. История Мартина упоминалась в этой книге уже дважды: сначала я рассказала о происшествии во время его лечения, связанном с переносом и контрпереносом; позже описала процесс его перехода от зависимости к самостоятельности⁶⁹.

Мартин был помещен в школу Уилтвик по просьбе его матери, когда ему исполнилось десять с половиной лет. Он был единственным ребенком в семье. Последние два года они жили в однокомнатной квартире. Его мать была основным кормильцем в семье. Она очень строго следила за дисциплиной, в то время как отец оставался в стороне, у него не было постоянной работы, и он не особенно заботился о воспитании сына. На счету Мартина, привыкшего прогуливать школу, было несколько мелких правонарушений. Дома его отношения с матерью постепенно превратились в бесконечно повторяющуюся последовательность действий: провокации со стороны сына – жестокие побои со стороны матери – кратковременное примирение – новые провокации и т.д., и т.п. Чувствуя, что дальше так продолжаться не может, мать стала искать для Мартина место в каком-нибудь учреждении.

Поведение Мартина во время нашей первой встречи было типичным. Он охотно зашел в изостудию и быстро погрузился в рисование. Вскоре на листе появился маленький тропический остров, окруженный темно-зеленым морем. Когда он закончил работу, он собрал несколько детских фартуков в кабинете и повесил их себе на шею. Нарядившись таким образом, он начал бегать по школьному газону и кружиться в танце с фартуками, развевающимися на шее. Под конец он снял фартуки, разбросал их, а затем убежал. В тот момент у меня не получилось заставить его собрать фартуки, но вечером того же дня он сам их вернул и извинился за свое поведение – как мне показалось, чтобы убедиться в том, что ему разрешат вернуться.

69 Случай с Мартином был описан с разных точек зрения в моей книге «Art Therapy in a Children's Community», 1958.

По первой работе нельзя было судить о таланте Мартина, но рисунок говорил о его изоляции и увлеченности дальними краями. Его танец раскрыл одновременно и стремление к эксгибиционизму, и острую потребность в театральных эффектах. Попытка примирения в конце действия свидетельствовала о том, что Мартин был готов мириться с людьми, которых провоцировал, и что он хотел бы поддерживать отношения, несмотря на враждебное поведение. С тех пор он большую часть времени стал проводить в нашей студии и доказал, что является одним из наиболее самобытных и талантливых художников Уилтвика. Ему нравились и другие виды творчества, он с удовольствием посещал также театральные и музыкальные занятия.

Вскоре Мартин стал одним из самых трудных детей Уилтвика, но не из-за плохого поведения, а из-за своего эксгибиционизма, который привел к тому, что он стал предпочитать наказания, открыто заявляя, что он автор содеянного. Он совершенно не слушался мужчин-воспитателей, а женщин провоцировал, после чего с ними мирился.

На тех занятиях, где мальчик мог проявлять свои способности, с ним было трудно, но все-таки терпимо: ему давали трудные роли в пьесах, привлекали к пению или рисованию. Однако в повседневных делах он не мог соблюдать дисциплину и бесконечно провоцировал других. В результате те сотрудники школы и дети, которые любили творчество, научились – хотя и без особого желания – находить с Мартином общий язык, остальные же считали его невыносимым. Таким образом, Мартин держался в школе Уилтвик только за счет своего художественного дара. Он регулярно посещал уроки музыки и рисования, прикладывал все усилия, чтобы участвовать во всех школьных спектаклях.

Сначала творчество Мартина выражало лишь гнев, жесточенность и сексуальное возбуждение. Например, в свое первое Рождество он нарисовал карикатуру, на которой Санта-Клаус безжалостно погоняет своих оленей, которые мчатся вниз, как безумные, и, кажется, вот-вот свалятся в бурлящее огненное месиво (*ил. XVI*). Рисунок начался с робкого изображения саней Санта-Клауса. Когда же у Мартина возникли трудности с изображением оленей, он, несмотря на мое предложение о помощи и заверения в том, что он прекрасный художник и может сам нарисовать оленя, воскликнул со злостью: «Я покажу вам, что не

умею рисовать!» После этого он молниеносно создал злую пародию на Санта-Клауса и все то, что он символизирует.

На интернатских детей праздники действуют угнетающе, большинство из них ощущают, что их предали, это вызывает ожесточение и горячее желание устроить бунт посреди рождественского веселья. Как правило, эти чувства находят выход в неуправляемом поведении, а творческие занятия в праздничные дни становятся занудными и заурядными. Мартин был единственным ребенком из всех, кого я знала, кто обладал достаточным талантом и мужеством, чтобы создать работу, которая высмеивала ритуал Рождества и при этом была настоящим произведением искусства.

Картина, на которой Мартин нарисовал танцовщицу кабаре, говорит о его способности владеть кистью и красками даже будучи во власти сильных эмоций. Рисуя (рис. 48), он пел непристойные песни и прыгал от возбуждения. Однако картина производит на зрителя сильное впечатление совсем не порнографического свойства. Волнистые линии на заднем плане и пунктирные линии обозначают свет софитов и передают ощущение сек-



Рисунок 48. **МАРТИН:** Буйный танец (45 x 60)

суального возбуждения. Левая рука танцовщицы очень похожа на фаллос. Два лица, слившихся в одно, можно понять как передачу движения и как указание на неоднозначный, двусмысленный характер танцовщицы. В целом картина говорит о чрезмерном сексуальном возбуждении, сексуальной дезориентации и о восприятии женщины как непристойной соблазнительницы. В этом нет ничего удивительного: Мартин годами спал в одной кровати с родителями, его мать доминировала в семье и поддерживала садомазохистские отношения с сыном.

Однако эти эмоции были лишь одной стороной его чувств к матери. Мальчик также идеализировал ее и рисовал картины, на которых она представляла благородной женщиной; ее высокое положение было связано или с ее эфиопским происхождением, или с принадлежностью к коптской религии. Хотя оба родителя Мартина родились в США, они продолжали следовать культурным и религиозным традициям своих предков. Мать прививала сыну почтение к ним и чувство гордости за свою расу и цвет кожи, что в начале пятидесятых годов среди чернокожих встречалось не часто.

Тем не менее, когда мальчик пытался рисовать картины с позитивным содержанием, он сталкивался с намного более серьезными трудностями, чем при создании карикатур. Например, на Пасху Мартин задумал нарисовать огромную картину в старинной витражной технике, в центре которой должна была быть чернокожая мадонна с младенцем. Его первая попытка закончилась тем, что он замазал обе фигуры черной краской. Тогда я решила спасти рисунок, наклеив на замазанный участок чистый лист коричневой бумаги, и со второй попытки Мартин нарисовал красивую и трогательную картину.

Несмотря на то что такие победы были возможны даже во время обострений, было очевидно, что Мартин не сможет восстановиться лишь с помощью искусства и что разлука с матерью не сильно изменила его чувства к ней. Мать оставалась центральной фигурой в жизни мальчика, и он переносил модель отношений с ней на всех женщин, которые ему нравились. Он продолжал проигрывать ее фантазии и сражаться в ее битвах: дело в том, что помимо того, что мать внушила ему достойное похвалы почитание семейных традиций, она еще передала ему высокомерное презрение и неприязнь по отношению к обычным чернокожим американцам. Она чрезмерно превозносила Эфиопию.

Донкихотские попытки Мартина прославиться своим творчеством и поведением во время пребывания в Уилтвике обернулись враждебным отношением и насмешками со стороны окружающих. Более того, его мать продолжала действовать согласно садомазохистским моделям поведения в отношениях с сыном – она часто посылала ему письма, полные суровых обвинений и наставлений, но лишённые материнской нежности.

По этим причинам через полгода с момента поступления в школу Мартин начал проходить курс психотерапии. Психотерапевт, женщина средних лет, много повидавшая в жизни, очень быстро установила с мальчиком хорошие рабочие отношения. Она предпочла не общаться с этим одиннадцатилетним подростком посредством рисования или игры, в частности, потому, что он посещал отдельные занятия арт-терапией. Она решила, что ему больше подойдет взрослая вербальная терапия.

Одним из первых терапевтических достижений стало осознание Мартином того, что одноклассники не хотели восхищаться его картинами из-за его бахвальства и эксгибиционистских наклонностей. Он понял также, что именно скромность и готовность помочь друзьям в работе могут принести ему признание, которого он так жаждал. Действительно, когда он стал более отзывчивым, прекратил критиковать других и стал подражать мне как «ассистент преподавателя рисования», дети вполне оценили его мастерство. Он нашел сторонников среди одаренных младших детей, и его агрессивный эксгибиционизм превратился в здоровую целеустремленность. К тому же он научился отличать правду от вымысла насчет Эфиопии, и его гордость стала менее агрессивной.

Терапевт рассказала группе воспитателей, что провокативное поведение Мартина имеет компульсивную природу, и они решили не усугублять его патологию суровыми наказаниями. Подобная стратегия помогла уменьшить садомазохистские наклонности мальчика. Эти достижения облегчили его повседневную жизнь и подготовили почву для более глубокой терапии.

Когда Мартину исполнилось двенадцать лет, он пережил драматический поворотный момент в своем развитии. Я узнала об этом косвенно, когда одним весенним утром обнаружила Мартина у двери в студию. У мальчика блестели глаза. Он заявил, что задумал нарисовать очень важную картину: это будет яблоко, на котором можно будет разглядеть

все маленькие красные и желтые черточки. Это будет самое лучшее яблоко из всех когда-либо нарисованных в нашей школе. Он устроился за столом, взял лист размером 18 × 24 см и начал рисовать яблоко в натуральную величину. В результате на бумаге выросла целая яблоня крупным планом – листья, ветки и яблоки вместе образовали замысловатый узор. В центре было птичье гнездо, в котором птица-мать кормила своего птенца.

Поскольку рисунок был для Мартина крайне срочным и важным, я договорилась, чтобы его отпустили из школы, и разрешила ему остаться в студии. Он провел там весь день. С перерывами на еду он работал около семи часов – невероятная выносливость для двенадцатилетнего подростка. На следующее утро он пришел, чтобы рассмотреть свою картину на расстоянии. Он обнаружил, что насыщенный синий цвет неба между листьями недостаточно контрастирует с коричневыми и красными перьями малиновки-матери. Он тут же перекрасил небо вокруг листьев в светло-голубой цвет. Завершенная работа была похожа на красивую и изящную вышивку.

Закончив ее, Мартин заявил, что сначала он повесит ее в столовой, где постоянно вывешивались детские работы, а затем подарит ее своему воспитателю, мистеру Фрэнку. Это было радикальное изменение, так как до этого момента Мартин игнорировал абсолютно всех мужчин в школе. Воспитатель был тронут и сохранил эту красивую и выполненную с любовью картину. К сожалению, я не могу показать ее репродукцию, так как мистер Фрэнк забрал ее с собой, когда уехал из Уилтвика.

Когда Мартин рисовал свою картину, я знала только то, что она очень важна для него и мне нужно сделать все, что в моих силах, чтобы он успел ее закончить, пока его вдохновение не иссякло. Лишь позже я услышала объяснение психотерапевта, которое полностью раскрыло значение этой работы.

За день до этого мальчик гулял с психотерапевтом по лесу (терапия часто проходила на улице). На деревьях было множество птичьих гнезд, и Мартин рассказал о своем желании вырастить птенца в клетке. Этот рассказ послужил началом обсуждения ощущений птицы, которую лишили свободы. Мартин заявил, что раздобыл бы веревку от летающего змея и привязал бы ее к лапке птицы, чтобы она могла летать вокруг.

Эта мысль подвела их к обсуждению того, что чувствует птица, которая подчинена желаниям человека. В конце концов Мартин решил дать своей воображаемой птице полную свободу. После того как проявление эмпатии привело к осуждению собственнических чувств, мальчик воскликнул: «Моя мама поступает со мной точно так же! Она держит меня на привязи». Это интуитивное осознание стало темой долгой беседы об отношениях матери с сыном, о том, что ребенок не является частью матери, как нога или рука, что он самостоятельная полноправная личность с независимыми чувствами и волей. Мартин все понял, и этот сеанс терапии вызвал глубокие перемены в отношении мальчика к собственной матери.

Понимание сути патологических аспектов его отношений с матерью стало возможно только после того, как мальчик поставил себя на место птицы и отказался от соблазна поступить с ней таким же образом, как поступали с ним. Это означало, что Мартин отказался от садомазохистского удовлетворения, которого он добивался посредством постоянных пререканий со своей матерью, и это освободило его от навязчивого повторения такой модели поведения в отношениях с другими людьми, уменьшило степень его идентификации с матерью и дало возможность идентифицировать себя с фигурой мужчины-отца. Доказательством стал подарок, который Мартин сделал своему воспитателю.

Несомненно, картина Мартина была так или иначе связана с этим важным сеансом терапии. Но что удивительно – вместо того, чтобы праздновать свою заново обретенную свободу, мальчик рисует мать, кормящую беспомощного птенца. Как понять это противоречие? Вспомним, что Мартин и до этого пытался рисовать подобные картины (например, мадонну с младенцем). Каждый раз у него возникало желание порвать рисунок, и он доделывал его только с моей помощью. Вместе с тем эта последняя картина возникла без затруднений и сомнений.

Мы знаем, что амбивалентность мешает отношениям. Хотя Мартин преследовал свою мать с рвением, порожденным неудовлетворенными желаниями, он не мог создать образ материнской любви, пока был привязан к ней сильными противоречивыми чувствами.

Когда Мартин отказался от суррогатного удовлетворения потребности в любви, которое ему давали садомазохистские отношения, вновь проявились его неудовлетворенные инфантильные потребности. Кар-

тина с яблоней и птицами говорит о процессе реституции⁷⁰. Во время ее создания Мартин остается взрослым и мужественным, демонстрируя необычные способности, концентрацию и выносливость. При этом содержание картины соответствует его детским устремлениям. Любовь к матери проявляется напрямую в нарисованной птице и символически – в изобилии яблок. Удовлетворение младенческих потребностей напрямую показано в сцене кормления и косвенно – в крупном плане всего изображения, то есть отражении большого мира с точки зрения младенца, находящегося в среде, которая его защищает и приносит удовлетворение. Форма и содержание говорят об одном и том же.

Создается ощущение, что компенсаторный эффект, достигнутый с помощью рисования, придал Мартину силы для следующего шага – обращения к фигуре отца, так как для подарка воспитателю, который обладал в его глазах отцовским авторитетом, он выбрал именно этот рисунок.

В его последующих работах эта нежная сцена не повторялась. Вместо этого он нарисовал несколько картин, показывающих гордых африканцев, и множество реалистичных набросков зданий и людей. На последнем рисунке Мартина, сделанном перед выпиской, изображена улица (рис. 49). Мы видим его крошечную фигурку на крыше. Он запускает летающего змея. Таким способом он заявляет о своей мужественности и делает это в реалистичной манере, а не с помощью грандиозных сооружений. К моменту своего ухода из школы Мартин заслужил признание и восхищение многих детей и взрослых, которые вначале считали его невыносимым. Еще долгое время после того, как он покинул Уилтвик, о нем вспоминали как о хорошем художнике.

История Мартина описывает процесс реабилитации ребенка, который, несмотря на необычайные художественные способности, вероятно, пропал бы без помощи арт-терапии и психотерапии. Вначале арт-терапия была способом выживания. Она стала вместилищем бунта и горьких чувств, а также помогла мальчику удовлетворить его сильные эксгибиционистские потребности в конструктивной или по крайней мере

70 Здесь Эдит Крамер употребляет психоаналитический термин «реституция» в его несновном значении как защитного процесса для ослабления вины путем компенсаторных действий в отношении объекта, к которому у пациента есть амбивалентные чувства. – *Примеч. науч. ред.*



Рисунок 49. **МАРТИН:** Городская улица (15 x 30)

приемлемой форме. Многие предыдущие истории имеют подобное начало, когда благодаря арт-терапии детям с нарушениями стал доступен положительный опыт. Найти к таким детям какой-либо иной подход было сложно.

Когда начались сеансы психотерапии, достижения Мартина в эмоциональной сфере нашли свое выражение в искусстве прежде, чем они привели к изменениям в поведении. Позже улучшения в жизни позволили ему получить заслуженное признание в творчестве. Снижение необузданной агрессии высвободило энергию для творческой работы. Он предпринял героическую попытку символически, не впадая в регрессию, восстановить ранние отношения между матерью и младенцем.

Это напоминает историю создания Кристофером «Весеннего дерева» (рис. 9, с. 146). В обоих случаях создание образа детского счастья привело к значительному росту независимости и мужества. В истории с яблоней мы видим проявление творческой силы в символическом восстановлении образа утраченного. Я считаю, что подобные компромиссы обычно возможны только тогда, когда ребенок в своей жизни хоть в какой-то степени испытывал удовлетворение. Мать Мартина, несмотря на свою доминантность, а иногда и жестокость, подарила сыну опреде-

ленную теплоту и вселила чувство гордости. В своих попытках восстановить образ хорошей матери он мог опираться на этот опыт. Такая же история произошла с Кристофером, чья приемная мать в детстве окутала сына материнской заботой. Позднее, когда эти мальчики сталкивались с другими добрыми и отзывчивыми людьми и получали поддержку в разрешении эмоциональных конфликтов, связанных с любимыми людьми, они смогли в своем творчестве создать те символы, которые отражали позитивные стороны этого раннего опыта. Таким образом они хотя бы частично смогли справиться с травмой, полученной при нарушении отношений с матерью. Искусство оказало глубокое влияние на их эмоциональную жизнь. Оно стало всепоглощающим увлечением, на которое дети тратили большую часть времени и энергии.

По моему мнению, такой подход имеет большое значение в работе со всеми агрессивными детьми. Вместо того чтобы пытаться справиться с их неутомонностью, переключая их внимание, необходимо предложить им реальную содержательную деятельность. Однажды пробудившийся в ребенке интерес нужно развивать, доводя до высокой интенсивности, чтобы ребенок смог прочувствовать организующую силу конструктивных действий, выполняемых со страстью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В этой книге я пыталась показать, что арт-терапевт должен понимать, как соотносятся между собой формальные характеристики художественной продукции, с которыми он имеет дело, и психологические процессы, происходящие во время ее создания.

Наше исследование было посвящено работам проблемных детей, но процессы, которые мы наблюдали, не связаны с одним лишь детством. Некоторые идеи, сформулированные в этой книге, верны для арт-терапии в целом, а какие-то касаются таинства творчества как такового.

Мы признали, что искусство, творчество обладает силой ограничивать и удерживать энергию импульсов посредством сублимации, которая не требует их полной нейтрализации. Сублимация достигается, если в процессе создания работы человеку удастся найти такие формы и образы, которые содержат в себе и воплощают его прошлый опыт, даже если сама работа говорит о злости, беспокойстве или боли. Поэтому изобразительное творчество незрелых, импульсивных детей может быть чрезвычайно продуктивным, хотя они и не способны достичь тех форм сублимации, для которых необходима более полная нейтрализация энергии инстинктов.

Как только становятся доступны источники удовольствия, в большей степени связанные с функциями «Я», чем с исключительно импульсивными действиями, ребенок на собственном опыте ощущает интегративную силу своего «Я», которая теперь обретает власть и над теми областями мышления, которые ранее оставались ускользающими или опасно разрушительными. Хотя творчество не может устранить причину

напряженности или напрямую способствовать разрешению конфликта, оно может служить моделью функционирования «Я». Оно становится убежищем, где можно выразить и испытать новые отношения и чувства еще до того, как они появятся в повседневной жизни.

Я надеюсь, что мне удалось показать в этой книге, что художественное творчество выполняет для проблемных детей ту же функцию, что и для всех людей: оно создает территорию символического проживания, своего рода экспериментальное поле для идей и чувств; оно выявляет сложности и противоречия человеческой жизни; демонстрирует способность человека справиться с конфликтом и сотворить порядок из хаоса; и, в конце концов, доставляет удовольствие.

Хотя почти во всех случаях, описанных в книге, речь идет о работе с детьми, которые нуждаются в стационарном лечении, я считаю, что наиболее важная область применения арт-терапии лежит за пределами лечебных учреждений. Арт-терапия необходима и может быть весьма успешной с детьми, подростками и взрослыми, которые находятся в группе риска, но еще могут жить в обществе, а также с теми, кто возвращается к обычной жизни после лечения в больнице.

Методы арт-терапии могут применяться в детских домах, клубах, реабилитационных центрах и школах. В начале мы отмечали, что даже самые продвинутые методики преподавания изобразительного искусства могут оказаться неподходящими для работы с детьми, жизнь которых перенасыщена трудностями и эмоциональными перегрузками, поскольку эти методики предполагают определенную уверенность в себе, открытость миру и восприимчивость к новым предложениям.

Работая с детьми, живущими в мире, который не способствует развитию чувства собственного достоинства и умения конструктивно действовать, учитель должен оказывать им несравнимо большую поддержку, чем обычным детям. Несмотря на то что учитель часто *должен мифиться* с банальной и бессодержательной продукцией своих подопечных, поскольку понимает, что они не в силах справиться с чувством собственной никчемности и уйти от хаотичных фантазий, он *не должен довольствоваться* ею. Даже если работа на первый взгляд кажется бессвязной и бесформенной, взрослый должен поощрять творчество, в котором выражаются конфликты, гнев, беспокойство и сексуальное возбуждение, наполняющие жизнь ребенка.

Как далеко можно здесь зайти и насколько сложной будет задача, зависит, конечно, и от тех условий, в которых проводятся занятия. Большие помещения меньше подходят для арт-терапии, чем маленькие классы. Занятия, которые можно посещать по желанию после школы, также менее удобны для целей арт-терапии. Кроме того, многое зависит от степени нарушений у детей.

Часто учитель обнаруживает в детях удивительные запасы стойкости и жизненной силы, и тогда даже те из них, кто живет в крайне неблагоприятных условиях, оказываются способны брать от жизни то хорошее, что она может им предложить. В этой ситуации львиная доля энергии уходит на то, чтобы поддерживать в ребенке здоровую потребность в новом опыте, который поможет ему выйти за рамки повседневности. Мы рассматривали эту важную функцию художественного творчества как терапии в главе о сублимации, но не делали на ней акцент. Можно было больше сказать о том, как по мере снижения уровня нарушений у детей расширяются горизонты, возрастает интерес к миру, расцветает и изменяется творчество.

Мы внимательно рассмотрели работы детей, находящихся под давлением тяжелейших эмоциональных переживаний, и заметили, что, как правило, они либо поверхностны, либо пусты, за исключением тех случаев, когда творчество служит выражению их патологии. Арт-терапия была наиболее эффективна, когда она давала детям возможность использовать как материал для творчества то, что было разрушительно для их жизни. Такой творческий процесс вовлекал их в интенсивную борьбу, фокусировал на чрезвычайно важной для них теме. Их эмоциональную вовлеченность можно сравнить не с обычным удовольствием, которое получают здоровые дети от занятий творчеством, а с концентрацией, которая отличает работу увлеченного художника.

Мы увидели, что работы, созданные детьми в таком напряженном эмоциональном состоянии, могут, в рамках детской одаренности и зрелости, иметь настоящую эстетическую ценность. Однако для того, чтобы ребенок с нарушенной эмоциональной сферой смог выйти на такой уровень экспрессии, арт-терапевт должен бороться с ним, как Иаков с Ангелом, но при этом (в отличие от Иакова) быть готовым время от времени мириться с неудачами.

Бывает, что продукты терапевтического творчества обладают настоящей эстетической ценностью, но психологи, как правило, не учитывают этого в своих оценках. Иногда причина кроется в том, что искусство, художественное творчество низводится ими до размытой области культурных интересов или рассматривается как очередное хобби, не имеющее отношения к терапии. Иногда такой подход является печальным следствием признания того, что почти все, что создается из художественных материалов в целях терапии, не настоящее искусство. Это само по себе верно, однако ошибочно считать, что между творческой деятельностью в терапевтических целях и искусством должна быть четкая граница.

Диапазон творчества людей с психическими нарушениями, как правило, узок, ограничен рамками патологии. В целом их работы замкнуты сами на себе и мало что могут сказать другим людям. Творческий порыв художника имеет тот же источник, но его искусство выходит за пределы личных проблем и становится подарком всему миру. Тем не менее психические процессы, которые задействуются и в том, и в другом случае, имеют так много общего и границы между ними настолько тонкие, что было бы не вполне верно утверждать, что эти процессы существенно различаются.

Мы рассмотрели работы, созданные в процессе арт-терапии, которые, не являясь искусством в полном смысле этого слова, не чужды ему. Эмоциональный толчок творчеству дает та же базовая энергия, которая находит прямое выражение в спонтанном обращении с изобразительными материалами, но художник придает форму неукротимому выражению чувств. В процессе этой деятельности активизируются те же защитные механизмы, что и во время создания стереотипных работ. Однако создатель стереотипов использует общепризнанные наработанные временем приемы, символы и условности для того, чтобы держать конфликт на расстоянии, в то время как истинный художник прибегает к тем же средствам для того, чтобы этот конфликт «контейнировать» и выразить.

Наконец, личностный смысл большинства произведений искусства можно раскрыть только с помощью психоаналитической техники свободных ассоциаций. Так, изобразительное творчество может быть связано и с простыми пиктограммами, но если пиктограммы сами по себе главным образом служат выражению личного смысла, то в произведении искусства любой элемент, содержащий личный смысл, интегрирован

в саму ткань работы и становится частью универсального послания. Таким образом, инстинктивные влечения, защитные механизмы и бессознательный символизм по-разному сочетаются друг с другом.

Полное единство формы и содержания, личностного и глобального значений не всегда достижимо. Невозможно предсказать, когда каракули, стереотипы или пиктограммы превратятся в произведение искусства. В педагогической и терапевтической практике часто бывает бессмысленно устанавливать границы между разными видами художественной продукции. Часть того, что создано в ходе терапии, едва ли не враждебна искусству.

Так, когда рисование используется в психотерапии для общения, маловероятно, что его результатом станет произведение искусства. Поскольку психотерапия пытается обнаружить скрытые причины поведения человека, она находится по другую сторону художественного процесса, который ведет от частного к общему. В психотерапии общение с помощью рисунков достигает своей цели, когда смысл нарисованного становится понятным и пациенту, и терапевту. Как правило, этой цели лучше всего служат самые неудачные рисунки.

Если цель действий с художественными материалами – разрушить жесткую систему защиты и вывести наружу сдерживаемые чувства, то продукты такого рода деятельности будут слишком спонтанными, дезорганизованными, чтобы считаться настоящим творчеством, искусством.

В конце концов, если задача терапии сводится лишь к укреплению защиты, то занятия изобразительным творчеством могут помочь пациенту отгородиться от невыносимой для него правды. Даже если его работы являются антиподом искусству, у терапевта могут быть веские причины не вмешиваться.

Благоприятными же для творчества можно назвать терапевтические ситуации, которые предоставляют возможность проживать важные личностные трансформации на символическом уровне, что способствует становлению гармонично организованной личности. Поскольку художественная ценность созданной работы является признаком успешной сублимации, качество этой работы становится мерой (хотя и не единственной) успешности терапии.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Alschuler R.H., Hattwick L.W.* Painting and Personality: A Study of Young Children. – Chicago: University of Chicago Press, 1947.
- Arendt H.* Truth and Politics // The New Yorker. 1967. February 25.
- Bender L.* Child Psychiatric Techniques. – Springfield (IL): Charles C. Thomas, 1952.
- Bernard W.V., Ottenberg P., Redl F.* Dehumanization: A Composite Psychological Defense in Relation to Modern World // Behavioral Science and Human Survival. – Palo Alto (CA): Science & Behavior Books, 1965.
- Bernfeld S.* Zur Sublimierungstheorie // Imago. 1931. XVII. P. 339.
- Bernfeld S.* Bemerkungen über Sublimierung // Imago. 1922. VIII. P. 333.
- Betensky M.* Case Study: Four Years of Art Therapy with a Schizoid Boy // American Journal of Art Therapy. 1970. IX. No. 2.
- Bettelheim B.* Love is Not Enough. – N.Y.: Free Press, 1950.
- Bettelheim B.* Truants from Life: The Rehabilitation of Emotionally Disturbed Children. – N.Y.: Free Press, 1955.
- Bloom L.* Aspects of the Use of Art in the Treatment of Maladjusted Children // Bulletin of Art Therapy. 1963. IV. No. 2.
- Bornstein B.* On Latency // Ruth S. Eissler. 1951. Vol. VI.
- Bornstein B.* Masturbation in the Latency Period // Ruth S. Eissler. 1953. Vol. VIII.
- Brown C.* Manchild in the Promised Land. – N.Y.: Macmillan, 1965.
- Burlingham D.* Developmental Considerations in the Occupations of the Blind // Ruth S. Eissler. 1967. Vol. XX.
- Cane F.* The Artist in Each of Us. – N.Y.: Pantheon, 1951.
- Cižek F.* Children's Colored Paper Work. – N.Y.: G. F. Stechert and Hafner, 1927.
- Cole N.R.* The Arts in the Classroom. – N.Y.: John Day, 1940.

- Concepts of Community Psychiatry / S.E. Goldstone (Ed.). – Washington (D.C.): National Institute of Mental Health, 1964.
- Crane R.* An Experiment Dealing with Color and Emotion // Bulletin of Art Therapy. 1962. I. No. 2.
- Crawford J.* Art for the Mentally Retarded: Directed or Creative? // Bulletin of Art Therapy. 1962. VIII. No. 2.
- Dewdney S.* The Role of Art Activities in Canadian Mental Hospitals // Bulletin of Art Therapy. 1969. VIII. No. 2.
- Eckstein R., Wallerstein J., Mandelbaum A.* Counter-Transference in a Residential Treatment Home // Ruth S. Eissler. 1959. Vol. XIV.
- Eissler K.* Leonardo da Vinci: Psychoanalytic Notes on the Enigma. – N.Y.: International Universities Press, 1961.
- Eissler K.* Goethe: A Psychoanalytic Study. – Detroit: Wayne State University Press, 1963.
- Fraiberg S.* Enlightenment and Confusion // Ruth S. Eissler. 1951. Vol. VI.
- Freud A.* The Ego and the Mechanisms of Defense. – N.Y.: International Universities Press, 1946.
- Freud A.* Indications for Child Analysis // Ruth S. Eissler. 1945. Vol. I.
- Freud A.* Normality and Pathology in Childhood. – N.Y.: International Universities Press, 1965.
- Freud S.* The following selections are taken from the Complete Psychological Works. – L.: Hogarth Press and Institute of Psychoanalysis, 1951.
- Freud S.* Delusion and Dream, 1909.
- Freud S.* The Ego and Id, 1923.
- Freud S.* Formulations on the Two Principles of Mental Functioning, 1911.
- Freud S.* The Infantile Genital Organisation and the Libido, 1925.
- Freud S.* Inhibitions, Symptoms and Anxiety, 1926.
- Freud S.* Leonardo da Vinci and a Memory of His Childhood, 1910.
- Freud S.* A Neurosis of Demoniatic Possession in the Seventeenth Century, 1923.
- Freud S.* The Relation of the Poet to Day Dreaming, 1909.
- Freud S.* The Unconscious, 1915.
- Gitter L.L.* The Montessori View of Art Education // Bulletin of Art Therapy. 1962. II. No. I.
- Gitter L.L.* Art in a Class for Mentally Retarded Children // Bulletin of Art Therapy. 1964. III. No. 3.
- Goodenough F.L.* Children's Drawings: A Handbook of Child Psychology. – Worcester (MA): Clark University Press, 1931.

- Greenacre P.* The Childhood of the Artist: Libidinal Phase Development and Giftedness // Ruth S. Eissler. 1957. Vol. XII.
- Greenacre P.* Play in Relation to Creative Imagination // Ruth S. Eissler. 1959. Vol. XIV.
- Hammer E.F.* Clinical Application of Projective Drawings. – Springfield (IL): Charles C. Thomas, 1958, 1967.
- Hartmann H.* Notes on the Theory of Sublimation // Ruth S. Eissler. 1955. Vol. X.
- Hartmann H., Kris E., Loewenstein R.* Comments on the Formulation of Psychic Structure // Ruth S. Eissler. 1946. Vol. II.
- Kramer E.* Art and Craft // Bulletin of Art Therapy. 1966. V. No. 4.
- Kramer E.* Art and Emptiness // Bulletin of Art Therapy. 1961. I. No. 1.
- Kramer E.* Art Education and Emptiness // Bulletin of Art Therapy. 1962. I. No. 3.
- Kramer E.* Art Therapy and the Severely Disturbed Gifted Child // Bulletin of Art Therapy. 1965. V. No. 1.
- Kramer E.* Art Therapy in a Children's Community: A Study of the Function of Art Therapy in the Treatment Program of Wiltwyck School for Boys. – Springfield (IL): Charles C. Thomas, 1958.
- Kramer E.* Autobiography of a Ten-Year-Old // Bulletin of Art Therapy. 1968. VII. No. 3.
- Kramer E.* A Critique of Kurt Eissler's Leonardo da Vinci // Bulletin of Art Therapy. 1964. IV. No. 1.
- Kramer E.* Kunsttherapie mit Kindern: Handbuch der Kinderpsychotherapie. – Munich: Gerd Biermann-Ernst Reinhardt Verlag, 1969.
- Kramer E.* The Problem of Quality in Art // Bulletin of Art Therapy. 1963. III. No. 1.
- Kramer E.* Stereotypes // Bulletin of Art Therapy. 1967. VI. No. 4.
- Kris E.* Neutralization and Sublimation // Ruth S. Eissler. 1955. Vol. X.
- Kris E.* Psychoanalytic Explorations in Art. – N.Y.: International Universities Press, 1952; Schocken Books, 1964.
- Kubie L.* Neurotic Distortion of the Creative Process. – Lawrence (KS): University of Kansas Press, 1959.
- Kwiatkowska H.Y.* Family Art Therapy: Experiments with a New Technique // Bulletin of Art Therapy. 1962. I. No. 3.
- Kwiatkowska H.Y.* The Psychiatric Patient and His "Well" Sibling // Bulletin of Art Therapy. 1962. II. No. 2.

- Kwiatkowska H.Y.* The Uses of Families Art Productions for Psychiatric Evaluation // Bulletin of Art Therapy. 1967. VI. No. 2.
- Langer S.* Feeling and Form. – N.Y.: Charles Scribner's Sons, 1953.
- Langer S.* Philosophy in a New Key. – N.Y.: Mentor Books, 1948.
- Levick M., Goldman M., Fink P.J.* Training for Art Therapists // Bulletin of Art Therapy. 1967. VI. No. 3.
- Lorenz K.* On Aggression. – N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich, 1966.
- Lorenz K.* Über tierisches und menschliches Verhalten: Gesammelte Abhandlungen. 2 vols. – Munich: R. Piper Verlag, 1966.
- Lowenfeld H.* Psychic Trauma and Productive Experience in the Artist // Psychoanalytic Review. 1941. I. P. 116.
- Lowenfeld V.* The Nature of Creative Activity. – L.: Routledge & Kegan Paul, 1952.
- Lowenfeld V., Brittain W.L.* Creative and Mental Growth. – N.Y.: Macmillan, 1957.
- Machover K.* Personality Projection in the Drawing of the Human Figure. – Springfield (IL): Charles C. Thomas, 1952.
- Mahler M.* On Human Symbiosis and the Vicissitudes of Individuation. – N.Y.: International Universities Press, 1968.
- Manzella D.* Educationists and the Evisceration of the Visual Arts. – Scranton (Pa.): International Textbook Co., 1963.
- Marshall S.* An Experiment in Education. – N.Y.: Cambridge University Press, 1963.
- Meares A.* The Door of Serenity: A Study in the Therapeutic Use of Symbolic Painting. – Springfield, (IL): Charles C. Thomas, 1958.
- Meares A.* Shapes of Sanity. – Springfield (IL): Charles C. Thomas, 1960.
- Münz L., Lowenfeld V.* Plastische Arbeiten Blinder. – Brunn: Verlag Rudolf M. Rohrer, 1934.
- Naumburg M.* Dynamically Oriented Art Therapy: Its Principles and Practice. – N.Y.: Grune & Stratton, 1966.
- Naumburg M.* Schizophrenic Art: Its Meaning in Psychotherapy. – N.Y.: Grune & Stratton, 1950.
- Naumburg M.* Studies of the Free Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents. – N.Y.: Grune & Stratton, 1947.
- Olden C.* Notes on the Development of Empathy // Ruth S. Eissler. 1958. Vol. XIII.

- Olden C.* On Adult Empathy with Children // Ruth S. Eissler. 1953. Vol. VIII.
- Paneth M.* Branch Street. – L.: George Allen & Unwin, 1947.
- Pattison E.M.* The Relationship of Adjunctive and Therapeutic Recreation Services to Community Mental Health Programs // American Journal of Art Therapy. 1969. IX. No. 1.
- Peller L.* Daydreams and Children's Favorite Books // Ruth S. Eissler. 1959. Vol. XIV.
- Peller L.* Libidinal Phases, Ego Development and Play // Ruth S. Eissler. 1954. Vol. IX.
- Peller L.* The School's Role in Promoting Sublimation // Ruth S. Eissler. 1956. Vol. XI.
- Plank E.* Leg Amputation in a Four-Year-Old: Reactions of the Child, Her Family and the Staff // Ruth S. Eissler. 1961. Vol. XVI.
- Plank E.* Working with Children in Hospitals: A Guide for the Professional Team. – Cleveland: Western Reserve University Press, 1962.
- Prinzhorn H.* Bildneri der Geisteskranken. – Berlin: Springer Verlag, 1923.
- Redl F., Wineman D.* Children Who Hate: The Disorganization and Breakdown of Behavior Controls. – N.Y.: Free Press, 1951.
- Redl F., Wineman D.* Controls from Within. – N.Y.: Free Press, 1952.
- Refsnes C.* Art Therapy as Adjunct to Long Term Psychotherapy // Bulletin of Art Therapy. 1968. VII. No. 2.
- Refsnes C.* Recovery, Repression and Art // Bulletin of Art Therapy. 1967. VI. No. 3.
- Reich A.* Structure of the Grotesque-Comic Sublimation // Bulletin of the Menninger Clinic. 1949. XIII. No. 5.
- Reich A.* Further Notes on Countertransference // International Journal of Psychoanalysis. 1960. XLI.
- Reich A.* On Countertransference // International Journal of Psychoanalysis. 1951. XXXII.
- Sachs H.* The Creative Unconscious. – Cambridge (MA): Sic-Art Publishers, 1942.
- Schaefer-Simmern H.* The Unfolding of Artistic Activity. – Berkeley: University of California Press, 1948.
- Schmidt-Waener T.* Formal Criteria for the Analysis of Children's Drawings // American Orthopsychiatric Journal. 1952. XII. P. 95.
- Silver R.A.* Art and the Deaf // American Journal of Art Therapy. 1970. IX. No. 2.
- Site M.* Art and the Slow Learner // Bulletin of Art Therapy. 1964. IV. No. 1.

- Státní Židovské Muzeum*. Children's Drawings and Poetry from Terezin. – Prague: Orbis, 1962.
- Stern M.M.* Trauma, Projective Technique and Analytic Profile // *Psychoanalytic Review*. 1953. XXII.
- Thermal J.H.* Children's Work as Art // *Bulletin of Art Therapy*. 1962. II. No. 1.
- Tinbergen N.* The Study of Instinct. – L.: Oxford University Press, 1958.
- The Psychoanalytic Study of Child / R.S. Eissler, A. Freud, H. Hartmann, S. Lustman, M. Kris (Eds.). – N.Y.: International Universities Press, 1945–1969.
- Ulman E.* Art Therapy: Problems of Definition // *Bulletin of Art Therapy*. 1961. I. No. 2.
- Ulman E.* A New Use of Art in Psychiatric Diagnosis // *Bulletin of Art Therapy*. 1965. IV. No. 3.
- Ulman E.* Psychotherapy and the Arts at Withymead Center // *Bulletin of Art Therapy*. 1964. II. No. 4.
- Ulman E.* Therapy Is Not Enough // *Bulletin of Art Therapy*. 1966. VI. No. 1.
- Ulman E.* The War Between Therapese and English // *Bulletin of Art Therapy*. 1964. II. No. 2, 4.
- Vaessen M.L.J.* Art or Expression: A Discussion of the Creative Activities of Mental Patients // *Bulletin of Art Therapy*. 1962. II. No. 1.
- Ziever E., Steinberg D., Finn R., Farmer M.* Family Creative Analysis // *Bulletin of Art Therapy*. 1966. V. No. 2, 3.

Вам нужно вдохновение, чтобы дышать?

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Жизнь одна – и книга одна. При всем жанровом многообразии тут и там действуют сквозные герои.

Вечность прошла, а мы все сидим с Эдит на веранде ее дома в Грундлзее и говорим об одном и том же. Почему искусство потеряло свое определение – все, что хочешь и не хочешь, можно назвать этим словом.

Темнеет. На фоне огромной горы с мерцающей белоснежной макушкой Эдит кажется сказочным персонажем – она закутана в штопанную-перештопанную кофту грубой вязки, из-под черной шляпы довоенного образца торчит один нос. Однако сказочный персонаж мыслит реалистично.

Искусство утратило социальную функцию. Оно не служит, оно самообслуживается. В наше время почти невозможно быть хорошим художником. Все губит манерность. Претенциозность. Желание создать новый язык, не зная старого. Искусство перестало себя осознавать.



Эдит Крамер, 2011

Но если искусство перестало себя осознавать, возможно ли с его помощью «осознать» другого? Совершенствуясь в формах и красках, Эдит Крамер искала социального применения не искусству как таковому, а его гуманистической, целебной функции. Из этих поисков и родилась ее арт-терапия.

Встреча с Эдит Крамер

Живя в Советском Союзе и занимаясь лепкой с маленькими детьми, я чувствовала, что происходит что-то интересное, а интересным хочется делиться. На кого только я не обрушивалась со своими рассказами! Одного своего приятеля, редактора солидного издательства, я, видимо, так допекла детьми и лепкой, что он велел представить ему истории в письменном виде. Я представила, и он опубликовал, слово в слово. Разве что заголовок «Освободите слона» для его сборника с величественным названием «Писатель и время» не подошел, заменили на «Игру всерьез». Отвергнутый заголовок я приберегла для книги.

Так бы, наверное, все и шло (я занималась бы с детьми и описывала свой опыт), но тут мне попался в руки каталог детских рисунков из концлагеря Терезин, и жизнь изменилась.

В январе 1988 года мне удалось попасть в Прагу, увидеть в Еврейском музее тысячи оригиналов, познакомиться с биографией Фридл Дикер-Брандейс и ее работой «Детский рисунок». Она писала ее в Терезине, однако многие места в моих книгах чуть ли не дословно совпадали с ее текстом.

Не находя в своей среде реальных единомышленников, я нашла единомышленницу, которую уничтожили в Освенциме за семь лет до моего рождения, и мне нужно было все про нее узнать, а раз так, все пути, какими бы разветвленными они ни были, должны были вести к ней.

Вернувшись в Москву, я пошла в Ленинскую библиотеку, чтобы посмотреть, какие существуют книги на английском языке по преподаванию искусства детям. Меня направили к каталожному ящику. На первой карточке значилось «Art as Therapy with Children», Edith Kramer, 1971», я заказала эту книгу и вскоре ее получила. На чистой титульной странице в правом углу стояло посвящение Фридл. Я решила, что сошла с ума.

Книгу на дом не выдали, от волнения я забыла весь свой английский и поехала домой. Утром следующего дня – письмо из Праги. Куратор Еврейского музея сообщил мне о том, что познакомился с ученицей Фридл – Эдит Крамер, и что это именно тот человек, с которым мне необходимо встретиться. Она живет в Нью-Йорке. К письму был приложен адрес и телефон.

Но как попасть в Нью-Йорк? После двадцати лет запрета на выезд меня впервые выпустили за границу в Чехословакию, в социалистическую страну, но кто мне даст визу в Америку? Вскоре я получаю приглашение в Америку читать лекции по литературе в Корнельском университете, мою поездку оплачивает фонд Сороса. Уму непостижимо, но 18 октября 1988 года, в свой день рождения, я летела в Нью-Йорк. Правда, из-за разных бюрократических проволочек это случилось на десять дней позже указанного срока, и меня никто не встретил.

К тому же потерял чемодан, ни цента денег, но главное – я на месте и скоро увижу Эдит. Одна милая негритянка научила меня звонить без денег, за счет вызывающего. Я позвонила своим друзьям в Бостон, они выслали кого-то, кто переправит меня к ним на самолете. Набравшись смелости, я позвонила Эдит. Какой голос! Грудной, бархатный, успокаивающий. Я сказала, что лечу в Бостон, но завтра буду у нее. «Бостон – это не улица напротив», – заметила она.

19 октября утром я села в автобус в Бостоне и к вечеру добралась до ателье на улице Вандам. (Чтобы не держать читателя в напряжении, скажу сразу: чемодан нашелся, лекции состоялись.)

Эдит, круглолицая и розовощекая, небольшого роста, в заляпанном комбинезоне, косичка – на боку, в руке – мастерок, стояла в дверях. Неужели эта молодая женщина училась у Фридл в Вене, а после в Праге? Конечно, всмотревшись, я увидела морщины под оправой очков и другие признаки возраста, но первое впечатление – молодости, стремительности движений – осталось навсегда.

Пока Эдит заваривала чай, я бродила по мастерской. Самое сильное впечатление произвела на меня ее станковая скульптура – усталые люди в метро, держащиеся руками за поручни, бомж, лежащий на скамейке в том же метро, – фактурная, выразительная лепка, урбанистические пейзажи и наброски метростанции, которые должны были вскоре превратиться в мозаику на «Спринг-стрит», ближайшей к ее дому станции метро.



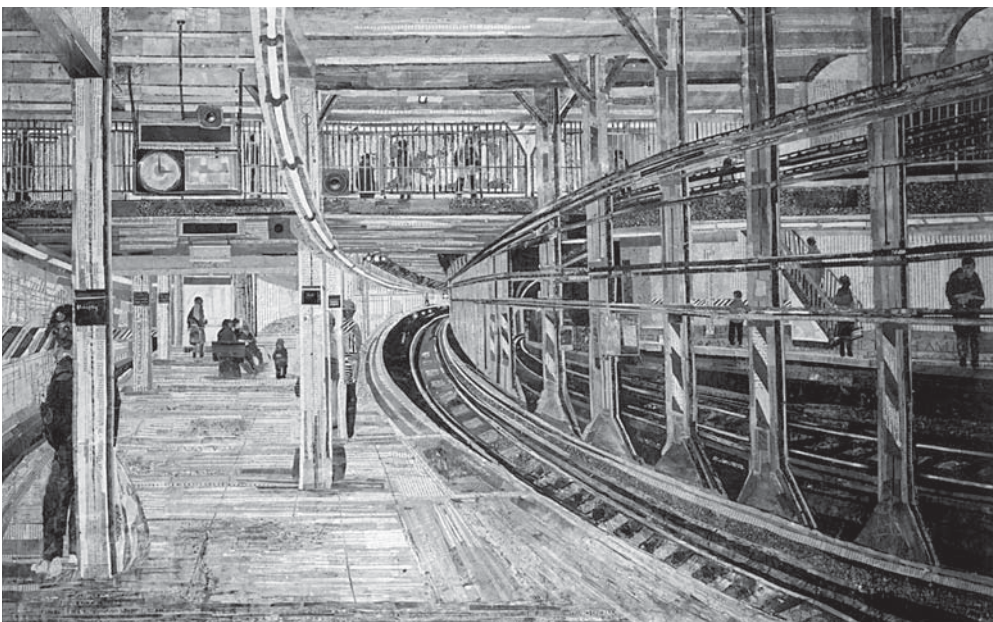
*Скетчи Эдит
в метро, 70-е
годы*





▲ Эдит Крамер. Этюды к фреске на станции метро
«Спринг-стрит» в Нью-Йорке

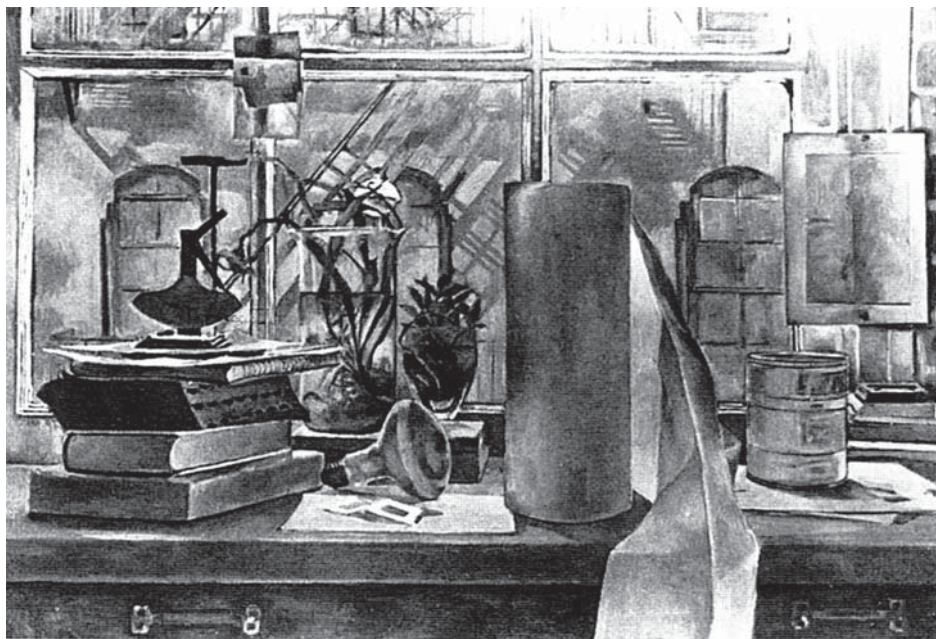
▼ Эдит Крамер. Станция метро в Нью-Йорке, 1992 (коллаж)



Эдит подглядывала за мной краем глаза. Заварной чайник уже стоял на столе, но она меня не торопила. Она знала, что я приехала к ней из-за Фридл, об этом я предварительно сообщила в письме, но, заметив мой интерес к ее работам, она стала доставать картины из деревянных ниш, встроенных в стену, и расставлять их по периметру. Из новоявленных мне больше всего понравились натюрморты, особенно те, что были написаны с подоконника. Тема окна, глядящего в кирпичную стену напротив, и жизнь вещей, по-сезанновски свободная, не постановочная: где оказались, там и были постигнуты художником.

Чай был душистым и очень ко времени. Я не спала несколько ночей и очень боялась что-то не спросить, что-то не расслышать или не понять. А вдруг я ее больше не увижу? Для затравки я рассказала Эдит про мой поход в Ленинскую библиотеку.

— Так у вас нет этой книги? — всплеснула руками Эдит. — Я вам немедленно ее подарю. — И она немедленно мне ее подарила. — Знаете, кто написал на нее рецензию? — спросила она и продолжила: — Эрн Фурман.



Эдит Крамер. Натюрморт на подоконнике, 1983

Я не знала, кто такая Эрна Фурман.

— Известный детский психоаналитик, живет в Кливленде, училась у Фридл Терезине, у нее есть рисунки оттуда. Вам обязательно надо к ней поехать.

Эдит куда-то ушла и вернулась с конвертом. На нем значился адрес: 2689 Колчестер Роуд, Кливленд, Огайо, 44106.

Вы можете прочесть это письмо.

12 октября 1972

Уважаемая мисс Крамер!

Я обязана д-ру Гардинер Вашим адресом, а также советом Вам написать.

Именно она решила, что Вы были бы заинтересованы тем странным стечением обстоятельств, которое заставило меня написать рецензию на Вашу книгу. Рецензию прилагаю, а вот и история:

...В мае прошлого года журнал *Psychoanalytic Quarterly* попросил меня написать рецензию на Вашу книгу... Я неохотно согласилась, поскольку была занята, однако соблазнилась идеей занятий искусством с детьми и тем, что Мюриэл Гардинер написала предисловие. Когда же я взялась за книгу, я была глубоко взволнована ее красотой и правдой, а также ощущением, что мне это знакомо. Наконец я поняла, каким образом мне это было «знакомо». Это мне очень напомнило Фридл Дикер-Брандейс и повлекло за собой много воспоминаний о времени, проведенном с ней. Затем я стала читать дальше и дошла до места, где Вы описываете Вашу связь с ней, и я была вне себя от радости и, должна признаться, от волнения.

После окончания войны я не знала никого, кто знал бы Фридл или знал о ее работе, или работал, как она, — и поэтому я никогда никому не рассказывала, как много она для меня значит. В юности я провела почти три года в Терезине, одна, так как вся моя семья была убита.



Эрна Фурман

Я всегда любила рисовать и была очень рада, когда получила от кого-то сообщение, что Фридл собирается проводить художественные занятия в группе. Это было как раз в моем детском доме (я работала воспитательницей), в занятиях приняло участие много детей разного возраста. Мы встречались раз в неделю в течение долгого времени, и каждый сеанс был замечательным, после него возникало чувство, что жить все-таки стоит. Фридл научила меня гораздо большему, чем искусство (хотя она научила меня и искусству), – тому, что я храню как особое сокровище. Но она также помогла мне усвоить с помощью искусства некоторые вещи, которые я переживала наедине с самой собой и моим лагерным опытом, она помогла мне тем, что была добрым и вдумчивым человеком, эта ее особенность была чем-то невероятным в той среде. Я не знаю, что с ней произошло. Я знаю, что мои рисунки были среди тех, которые выставлялись после войны, некоторые до сих пор хранятся у меня. Мне становится горько при одной мысли о том, что я не имела возможности сказать ей, как много она для меня значит и насколько важна моя связь с ней, и в некотором отношении – моя идентификация с ней. Мне и сейчас нелегко об этом говорить.

Особое спасибо и за Вашу книгу, и за то, что она пробудила во мне. Излишне упоминать, что когда я согласилась написать рецензию, я не рассчитывала на такую эмоциональную нагрузку, но она того стоила.

*С наилучшими пожеланиями
Ваша Эрна Фурман*

С Эрной Фурман мне удалось встретиться лишь в 2001 году, на открытии выставки Фридл в Атланте. Результатом стали документальный фильм и книга-интервью с ней – то и другое было закончено, увы, после ее смерти. Но текст интервью был выверен ею полностью*.

Как ни странно, и в судьбе Эрны есть след Грундлзее, хотя и не прямой. После войны она работала с терезинскими детьми в реабилитационном центре Петра Пшемысла, затем уехала в Лондон, училась на терапевтических курсах Анны Фрейд, закончила Лондонский уни-

* См. книгу *Makarova E.* «Erna Furman. Ways of Growing Up», а также видеофильм «One Day with Erna Furman». URL: <http://vimeo.com/2942218>.

верситет и в 1952 году приняла приглашение Анни Катан работать в центре Ханы Перкинс детским психоаналитиком. Той самой Анни Катан, которая дружила с Зигфридом Бернфельдом и гостила летом в Грундлзее.

Ночевать я осталась в мастерской, Эдит уехала, указав мне на картонную коробку, в которой хранились работы, сделанные на уроках с Фридл.

Я вынимала их оттуда одну за одной – спирали, круги, рисунки-диктанты со скалкой и лисьим хвостом, корзины, спиральные танцующие человечки, тюльпан, бамбук, знак бесконечности...

Это была мистическая ночь. Нью-Йорк, огромная мастерская с высокими окнами, физическая усталость и ясное сознание, когда смотришь и все видишь, и все связывается воедино. Думаю, тогда-то, в ту ночь, и пришла идея проследить, как система обучения искусству в Баухаузе находит свое отражение в Терезине. Эти работы были тем недостающим звеном, которое я искала.

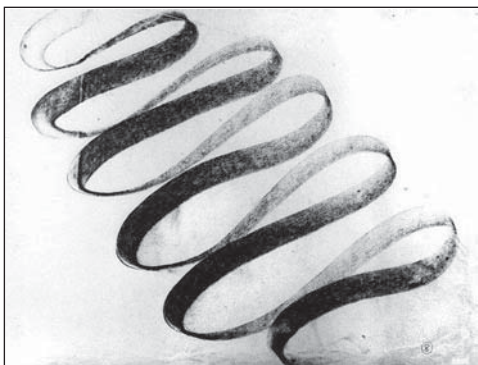
Вот упражнение самой Фридл из Баухауза, вот – Эдит, а вот девочка из Терезина, Нелли Сильвинова. От Баухауза до Терезина, через Эдит.

Утром, когда Эдит, бодрая, с этюдником за плечами и подрамником в руке, объявилась в мастерской, я спросила ее, может ли она написать комментарии к стопке рисунков, которые я отобрала.

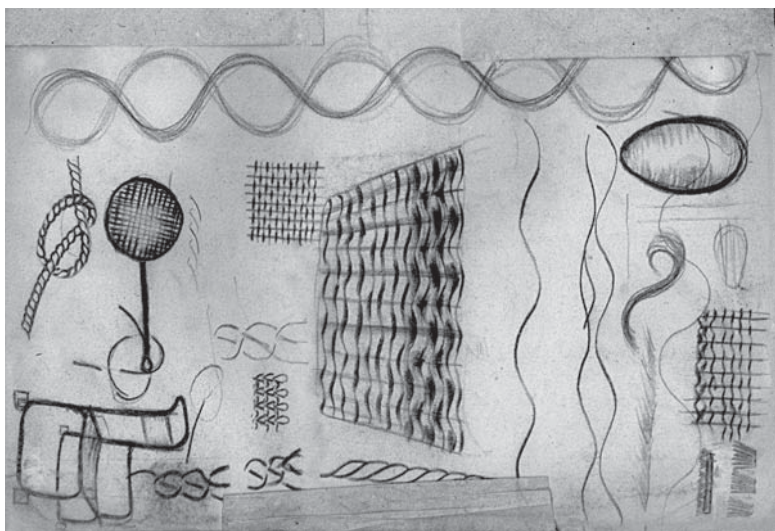
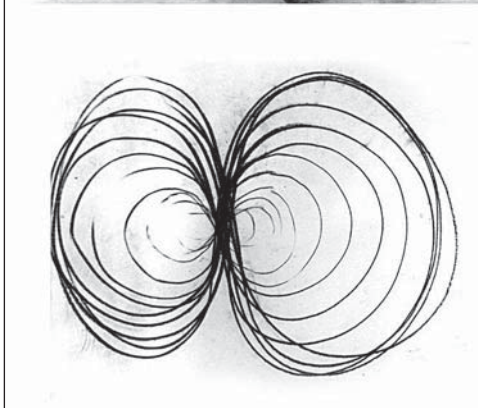
«Сначала завтракать!» – сказала Эдит и достала из сумки сыр, хлеб и яблоки. Она уже успела сделать этюд маслом в метро. И проголодалась.

За завтраком состоялся наш первый разговор об искусстве, который длится по сей день. Тогда Эдит, видимо, почувствовав мое удивление ее неизбывным реализмом, сказала: «У меня роман с миром, и все, что в нем есть, во всей своей сложности неизмеримо более привлекательно, чем упрощения, которые можно было бы произвести. Есть редкие художники, скажем, Пауль Клее. Он может расставить квадраты на холсте и назвать это «цветущим деревом», и сказать этим о цветущем дереве то, что еще не было сказано раньше. Те же Бранкузи и Мондриан, ранний. Поздний скучен. Вообще абстрактное искусство воспроизводит само себя. Стил, манера... На это сегодня есть спрос. Настоящие художники

► Эдит Крамер.
«Спираль» и
«бесконечность» –
упражнения, выполненные
на занятиях с Фридл,
1931.



▼ Эрна Фурман.
Страница из тезисного
альбома. Упражнения,
выполненные на занятиях
с Фридл, 1943



являют миру что-то доселе невиданное и прекрасное, они восхищают, как природа. Я умею обобщать мысли, но в искусстве у меня получается хорошо только тогда, когда я пристально вглядываюсь в то, что есть. Я действительно заинтригована миром».

Эдит верит, что искусство, пройдя через все тернии субъективизма, вернется домой и, как блудный сын на картине Рембрандта, падет на колени перед реальностью.

«Последняя картина всегда самая важная вещь в мире. Ведь мировая скорбь и страх при мысли о будущем всегда с нами, не так ли? Вы не можете бежать от ужаса настоящего времени, от безумия индустриализма, разрушающего среду обитания, от войны, которая назревает. Таким образом, все замечательные вещи на этой земле становятся еще более дорогими, и надо писать их с особым благоговением, ведь завтра их может не оказаться. Рисовать их, потому что они все еще на месте, но уже не вечны. Вы знаете, то чувство, когда вы оказываетесь в лесу и ощущаете там себя, как в вечности, — его уже нет».

Я слушала Эдит молча, хотя хотелось возразить. Ведь есть и фотография, и документальное кино, то есть запечатлеть этот мир, несущийся в пропасть, можно и так. Хорошо, что я этого не сказала. Позже Эдит обрушилась на фотографию.

«Она убивает живое представление, убивает память. Например, облик любимого человека — он живет в твоём сознании в разных видах, но стоит посмотреть на снимок, и этот человек застывает в тебе в той же позе, с тем же взглядом. От этого потом трудно избавиться. Картина застревает в памяти. Но всякий раз ты видишь ее по-разному, в одной и той же картине в разное время жизни ты видишь совсем другие вещи. Снимок — это исторический документ, а картина — мистерия, у нее нет возраста. Она неподвластна времени».

После завтрака Эдит села за маленький столик, размашистым почерком написала комментарии ко всем отобранным мной рисункам и дала разрешение показать их на выставке, если таковая случится. Таковая случилась. И не одна.

Мы встретились на открытиях выставки Фридл в Вене, Берлине, Франкфурте, Париже, Стокгольме, Атланте, Лос-Анджелесе и Нью-Йорке и везде ходили по музеям. Как-то вошли в Метрополитен в 10 утра, а вышли оттуда с последним посетителем. В Вене полдня провели



Эдит Крамер работает с венскими психологами, 1992

в зале Брейгеля. Встречались в Голландии, где я раз в год читала лекции в университете Ноймихена. Мечта Эдит была увидеть «Еврейскую невесту» Рембрандта, и мы ее осуществили. 90-летняя Эдит с блокнотиком и огрызком простого карандаша безмолвно сидела перед картиной.

Гостили мы и у нашей общей подруги на даче в Худиксвале в Швеции. Как-то Эдит, охотясь за лиловыми люпинами, провалилась в канаву, и мы с мужем ее оттуда вызволяли. Часто я гостила в Грундлзее – и при жизни тети Элизабет, и после.

Разумеется, мы много говорили о педагогике Баухауза, Итгене, проблемах эмиграции и, конечно же, о Фридл.

Мне довелось быть на семинарах Эдит в Нью-Йоркском университете, в Австрии и Швеции. На самом деле совершенно не важно, какие задания были даны группе. Важна Эдит, существование с ней в одном пространстве, работа под ее присмотром. Арт-терапия – это не владение набором схоластических приемов, а призвание. Эдит получила его в качестве прямого наследства от Фридл, а мне перепало от обеих.

Глаза

Июнь 2011-го. Все тот же дом в Грундлзее, все та же Эдит, сидящая на кухне с книгой в руках. Все та же грубошерстная кофта, все та же косичка, перехваченная аптечной резинкой. Разве что сама Эдит стала совсем крошечной, одни уши большие, мочки, как у Будды, почти на уровне подбородка.

При виде меня она сжала руки в кулачки и потрясла ими в воздухе. Какая, мол, радость!

С помощью сиделки мы переместились с кухни на веранду.

Все те же толстые керамические чашки с бело-зелеными разводами, тот же вид на озеро, та же купальня... Пять лет тому назад Эдит оставила Нью-Йорк, вернулась в родные пенаты.

Эдит почти не слышит, приходится кричать ей в самое ухо. Я спросила по-английски, рисует ли она.

– Нет, – ответила она по-немецки.

Маленькие, но по-прежнему яркие глаза занавешены веками. Взгляд вбок, птичий.

– Принеси карандаш и бумагу.

Сиделка всплеснула руками:

– Два года предлагаю карандаш и бумагу, – нет!

В мастерской на втором этаже нет ни красок, ни свежих полотен, посреди комнаты большая кровать. Низкий стол для инструментов, прежде уставленный баночками с мастерками и стеками, замурзанными коробочками с углем, пастелью, сангиной, белыми мелками, стерками, тряпочками, перьями, баночками с тушью, – пуст. Карандаши и бумагу я нашла на полке над маленьким топчаном, где Эдит иногда задремывает среди дня.

Я села рядом с Эдит, и она, вперившись в меня взглядом, начала рисовать.

Глаза-глаза-глаза... Они наезжали друг на друга. Эдит повернула лист другой стороной – та же история.

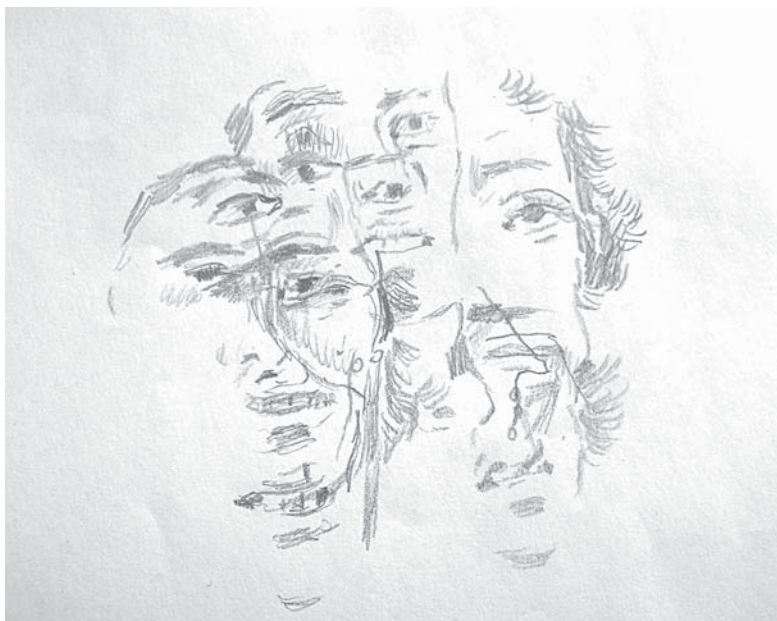
– Дункель, морген! – сказала она.

Эти слова по-немецки я понимаю: темно, утро.

Веранду заливают солнечный свет, а ей темно. Судя по рисунку, ее зрение выхватывает отдельные детали, она не видит предмет целиком. Может, уголь – он ярче карандаша?



Ателье Эдит Крамер на втором этаже дома в Грундлее, 2011



▲ Эдит Крамер. «Глаза, глаза, глаза...»

▼ Эдит Крамер и Елена Макарова, Грундлзее, 2011



Сиделка принесла уголь.

Эдит всматривалась в меня изо всех сил, попросила меня пересесть – темно. Попробовала рисовать углем – не выходит.

Мы перебрались с веранды на открытую поляну. Она опять взялась за карандаш. Рисовала-рисовала – одни глаза.

– Хватит, завтра будет свет!

Я попросила у нее рисунки. Она пожала плечами. Велела мне найти в мастерской ее книгу статей по-немецки, это она мне подарит. Я сбегала за книгой. Эдит поставила свою подпись.

– Лена, Фридл... – произнесла она и вздохнула. Помолчав, спросила о моей дочери, как она?

Я прокричала ей в ухо, что много рисует, работает...

– Она талант, пусть учится у великих и у натуры, эти не подведут, – сказала она по-английски. И потом по-немецки: – Генук, шлафен (Достаточно, спать).

Сиделка подвела Эдит к кровати, принесла книгу и включила лампочку.

Что же она читает? Все ту же книгу про Ван Гога и его брата Тео. Два года тому назад она встретила нас с Маней (моей дочерью) разговором о Тео, об участии брата гения, который посвятил Винсенту всю жизнь, о безумии, которое никого не щадит, и о гениальности, которой все прощительно.

Каждый читает свою книгу. Даже если не видит букв.

Елена Макарова

Рекомендуемая литература

- Айхорн А.* Трудный подросток. – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2001.
- Арнхейм Р.* Виктор Ловенфельд и тактильность // Новые очерки по психологии искусства. Пер. с англ. – М.: Прометей, 1994.
URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/arnh/07.php
- Арнхейм Р.* Генри Шефер-Зиммерн // Искусство и визуальное восприятие.
URL: <http://lib.mexmat.ru/books/14920>
- Базен Ж.* История истории искусства: от Вазари до наших дней. – М.: Прогресс, 1994.
URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/bazen_istis/08.php
- Беттельхейм Б.* Люди в концлагере.
URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Chern/05.php
- Беттельхейм Б.* Терапевтическая среда.
URL: <http://www.autism.ru/read.asp?id=34&vol=0>
- Борнштейн Б.* Анализ фобического ребенка – некоторые проблемы теории и техники детского анализа. – Ижевск: ИД ERGO, 2011.
- Гринакр Ф.* Детство художника.
URL: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2824>
- Закс Г.* Эдгар Аллан По // Ежегодник Russian Imago. Исследования по психоанализу культуры. – СПб.: Алетейя, 2002.
- Зюнкер Х., Бюлер-Нидербергер Д.* От исследований социализации к социологии детства / Пер. с англ. URL: <http://www.rl-online.ru/articles/4-03/251.html>
- Крис Э., Гартманн Х., Лёвенштейн Р.* Заметки по теории агрессии.
URL: http://www.psych-analysis.ru/chtenie/zamетки_po_teorii_agressii/
- Лангер С.* О значении в музыке. URL: http://www.studmed.ru/langer-syuzen-oznachenii-v-muzyke_b96fa37b052.html
- Лангер С.* Философия в новом ключе. Исследование символики разума, ритуала и искусства. URL: <http://philosophy.ru/library/langer/index.html>
- Лоренц К.* Агрессия. – М.: Прогресс, 1994.
- Макарова Е., Макаров С.* Крепость над бездной. // Терезинские лекции. Т. 3. – М.: Мосты культуры, 2006.

Малер М.С., Пайн Ф., Бергман А. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация.

URL: <http://cogito-centre.com/page.php?id=950>

Малер М. Процесс сепарации-индивидуации и формирование идентичности // Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды / Под ред. М.В. Ромашкевича.

URL: <http://opo.od.ua/library/63-2009-07-02-09-35-47.html>

Маховер К. Проективный рисунок человека. – М.: Смысл, 2006.

Райх А. Статьи «К вопросу о контрпереносе», «Дальнейшие замечания о контрпереносе», «Эмпатия и контрперенос» // Эра контрпереноса: Антология психоаналитических исследований (1949–1999 гг.). – М.: Академический проект, 2005.

Ранк О., Загс Г. Значение психоанализа в науках о духе. – СПб., 1913.

Смит Р. Психология ребенка // История психологии. – М.: Академия, 2008.

URL: <http://dlya.net/istoriya-psihologii/glava-5-psihologicheskoe-obshestvo-18183/56-psihologiya-rebenka-18214/88252868.html>

Тинберген Н. Социальное поведение животных. – М.: Мир, 1993.

URL: <http://ethology.ru/library/?id=80>

Фенихель О. Психоаналитическая теория неврозов. – М.: Академический проект, 2004.

Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 1999.

Фрейд А. Эго и механизмы психологической защиты. – М.: АСТ; Астрель, 2008.

Фрейд З. «Неудовлетворенность культурой»; «Положение о двух принципах психической деятельности»; «Бессознательное» и др.

URL: http://royallib.ru/author/freyd_zigmund.html

Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации личности : научное издание. Пер. с англ. – М.: ИОИ, 2002.

Чаплин Ч. Моя биография. – М.: Вагриус, 2000.

Эйслер К.Р. Леонардо да Винчи: Психоаналитические заметки о загадке Леонардо. – М.: Институт психоанализа, 1962.

Alschuler R.H., Hattwick L. W. Painting and Personality: A Study of Young Children. – Chicago: University of Chicago Press, 1947.

Arendt J.H. Truth and Politics // The New Yorker. 1967. February, 25.

Bender L. Child Psychiatric Techniques. – Springfield: Charles C. Thomas, 1952.

- Bender L.* A visual-motor Gestalt test and its clinical use // Monograph, Series № 3. – N.Y.: American Orthopsychiatric Association, 1938.
- Bernard V., Ottenberg P., Redl F.* Dehumanization: A composite psychological defense in relation to modern war // Behavioral science and human survival / M. Schwebel (Ed.). – Palo Alto (CA): Science and Behavior Books, 1965. P. 64–82.
- Bernfeld S.* Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. – Berlin: Jüdischer Verlag, 1921.
- Bernfeld S.* Über die psychoanalytische Ausbildung // Psyche. 1952. 38. S. 437–459.
- Buxbaum E.* Analytische Bemerkungen zur Montessori-Methode // Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. 1932. B. 6. S. 324–333.
- Cane F.* The Artist in Each of Us. – N.Y.: Pantheon, 1951.
- Cižek. F.* Children's Colored Paper Work. – N.Y.: G. E. Stechert and Hafner., 1927.
- Eissler K.* Leonardo da Vinci: Psychoanalytic Notes on the Enigma. – N.Y.: International Universities Press, 1961.
- Erikson E.H.* The Problem of Ego Identity // Journal Amer. Psychoanal. Assn. 1956. V. 4. P. 56–121.
- Freud A.* The Concept of Developmental Lines The Psychoanalytic Study of the Child. V. 18. N.Y.: International Universities Press, 1963.
- Freud S.* Complete Psychological Works: Formulations on the Two Principles of Mental Functioning. – L.: Hogarth, 1997. V. 12. P. 213–226.
- Freud S.* Complete Psychological Works: The Unconscious. – L.: Hogarth, 1997. V. 12. P. 159–215.
- Hammer E.F.* Clinical Application of Projective Drawings. – Springfield (IL): Charles C. Thomas, 1958, 1967.
- Hammerschlag T.* Zur Psychologie von Kinderzeichnungen. Die Zeichnung bestimmenden Faktoren. – Wien, 1923.
- Hartmann H.* Notes of the Theory of Sublimation // Psychoanalytic study of the child / Eissler (Ed.). – New Haven (CT): Yale University Press., 1955.
- Hoffmann E.* Ein Besuch bei Edith Kramer // Freiheit für Österreich – Anti-Nazi Monthly. Austrian Democratic Review. 1943. V. 1. № 12.
- Kramer E.* The Problem of Quality in Art // Bulletin of Art Therapy. 1967. V. 3. № 1. P. 3–19.
- Kramer E.* Citation Awarding the Honorary Degree of Doctor of Art Therapy to Edith Kramer, A.T.R.-BC, HLM // The American Journal of Art Therapy. Vol. 35. P. 40. November, 1996.

- Kramer E.* The problem of quality in art II: Stereotypes // *Bulletin of Art Therapy*. 1967. V. 6. № 4. P. 151–171.
- Kramer E.* *Art as Therapy with Children*. – N.Y.: Schocken Books, 1971. Испр. и дополн. переиздание – Chicago: Magnolia Street Publishers, 1994.
- Kramer E.* *Art Therapy and the Severely Disturbed Gifted Child* // *The Bulletin of Art Therapy*. V. 5. P. 3–20.
- Kramer E.* *Art Therapy in a Children's Community*. – Springfield (IL): CC Thomas, 1958. Переиздание – NY: Schocken Books, 1977.
- Kramer E.* *Childhood and Art Therapy*. – N.Y., 1979.
- Kris E.* Neutralization and Sublimation / R.S. Eissler (Ed.). 1955. V. X.
- Kris E., Loewenstein R., Hartmann H.* Comments on the Formation of Psychic Structure // *Psychoanalytic Study of the Child*. 1946. V. 2. P. 11–38.
- Kris E.* *Psychoanalytic Explorations in Art*. – N.Y.: International Universities Press, 1952. Переиздание – N.Y.: Schocken Books, 1964.
- Kubie L.* *Neurotic Distortion of the Creative Process*. – N.Y.: Farrar Straus & Giroux, 1961.
- Kwiatkowska H.Y.* The Uses of Families' Art Productions for Psychiatric Evaluation // *Bulletin of Art Therapy*. 1967. V. 6. P. 52–69.
- Lowenfeld V.* *Creative and Mental Growth*. – N.Y.: Macmillan, 1947.
- Lowenfeld V.* *Die Kunst des Kindes*. – Frankfurt: Oeffentliches Leben, 1957.
- Lowenfeld V.* *The Nature of Creative Activity*. – N.Y.: Harcourt Brace, 1939.
- Lowenfeld V.* *Vom Wesen des schöpferischen Gestaltens*. – Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1960.
- Makarova E., Furman E.* *Ways of Growing Up*. – Rotterdam: Veenman Publishers, 2007.
- McMahan J.* An interview with Edith Kramer // *The American Journal of Art Therapy*. V. 27. P. 104–114. May 1989.
- Meares E.* *Ainslie Shapes of Sanity*. – Springfield (IL): Charles F. Thomas, 1960.
- Munz L., Lowenfeld V.* *Plastische Arbeiten Blinder*. – Brunn: Verlag Rudolf M. Rohrer, 1934.
- Naumburg M.* *Schizophrenic Art: Its Meaning in Psychotherapy*. – N.Y.: Grüne & Stratton, Inc., 1950.
- Naumburg M.* *An Introduction to Art Therapy: Studies of the «free» Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents as a Means of Diagnosis and Therapy*. – N.Y.: Teachers College Press, 1973.
- Naumburg M.* *Dynamically-Oriented Art-Therapy: Its Principles and Practice*. – N.Y.: Grüne & Stratton, 1966.

- Olden C.* On Adult Empathy with Children // *Psychoanalytic Study of the Child*. 1953. V. 8. P. 111–126.
- Prinzhorn H.* Bildnerie der Geisteskranken. – Heidelberg: Springer Verlag, 2011.
- Schaefer-Simmern H.* The Unfolding of Artistic Activity. – Berkeley (CA): University of California Press, 1948.
- Stephen E., Goldstone E.* (Eds.) Concepts of Community Psychiatry. – Rockville (MD): U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1965.
- Tinbergen N.* The Study of Instinct. – L.: Oxford at the Clarendon Press, 1955.
- Ulman E.* A New Use of Art in Psychiatric Diagnosis // *Bulletin of Art Therapy*. 1965 V. 4. P. 91–116.
- Ulman E.* Therapy is not enough: The contribution of art to general hospital psychiatrics // *American Journal of Art Therapy*. 1966. V. 30. P. 89–97.
- Ulman E.,* Art Therapy: Problems of Definition // *Bulletin of Art Therapy*. 1961. V. I. № 2. P. 10–20.
- Vaessen M.L.J.* Art or Expression: A Discussion of the Creative Activities of Mental Patients // *Bulletin of Art Therapy*. 1962. V. II. № 1. P. 23–30.
- Viertel B.* Die Malerin Edith Kramer. Zeitschrift der Theodor-Kramer-Gesellschaft. 1985. Jg. 2. № 3. P. 3.
- Viertel B.* Kraus, Karl, ein Charakter und die Zeit (1921). – Whitefish: Kessinger Publishing, 2009.
- Viertel S.* The Kindness of Strangers. – Orlando (FL): Holt McDougal, 1969.
- Wilson L.* Edith Kramer Honored at AATA Conference // *American Journal of Art Therapy*. 1997. V. 35. P. 102–105.
- Zwiauer Ch.* Edith Kramer, Malerin und Kunsttherapeutin zwischen den Welten. – Wien: Picus Verlag, 1997.

Минимальные системные требования определяются соответствующими требованиями программ Adobe Reader версии не ниже 11-й либо Adobe Digital Editions версии не ниже 4.5 для платформ Windows, Mac OS, Android и iOS; экран 10"

Научно-популярное электронное издание

Крамер Эдит

АРТ-ТЕРАПИЯ С ДЕТЬМИ

Главный редактор *О. Сафуанова*

Редакторы *Е. Макарова, С. Макаров, Е. Климова*

Технические редакторы *О. Квасова, А. Савина*

Корректор *Т. Барышникова*

Дизайн обложки и верстка *А. Евлахович*

Подписано к использованию 18.03.21

Формат 14,5×20,5 см

Гарнитура APCGaramond

Издательство «Генезис»

129301, Москва, ул. Ярославская, д. 14, корп. 1

Электронное издание данной книги подготовлено

Агентством электронных изданий «Интермедиатор»

Сайт: <http://www.intermediator.ru>

Телефон: (495) 587-74-81

Эл. почта: info@intermediator.ru



▲ **I. ГЕРМАН:**

Огонь (45 x 60)

► **II. ГЕРМАН:**

*Ангел с арфой
(45 x 60)*





▲ III. ГЕРМАН: *Семейство лошадей* (45 x 60)

▼ IV. МЭРИ: *Горы в Нью-Хемпшире* (45 x 60)



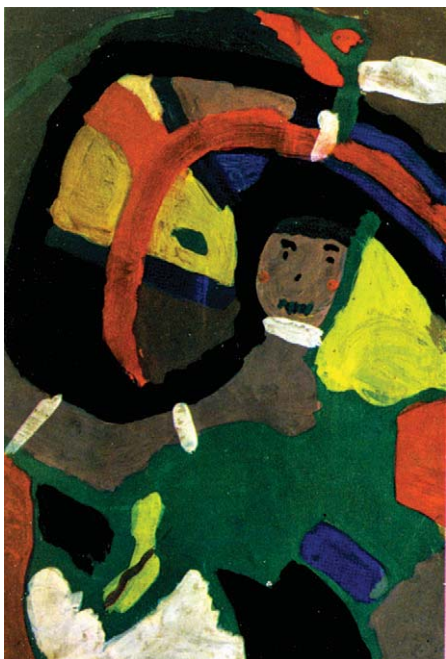
V. ЛИЛИАН:

*Дерево,
пораженное
ударом молнии
(45 x 60)*

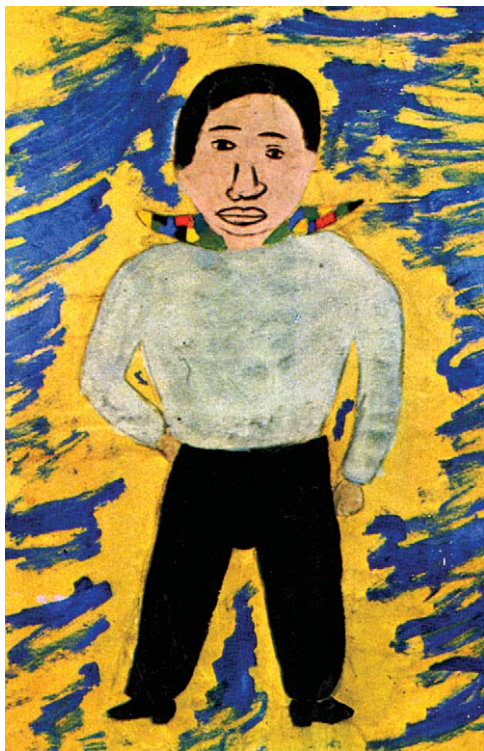


▼ **VI. ГОРДОН:** *Моби Дик* (45 x 120)





▲ VII. ЭНДРЮ:
*Композиция с головой
 индейца (30 x 45)*



► VIII. ЭНДРЮ:
*Портрет друга
 (45 x 60)*

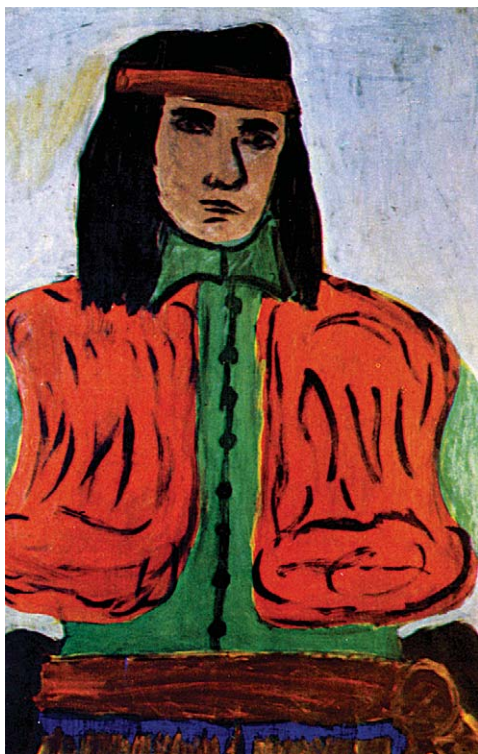
► IX. ФРЭНК:

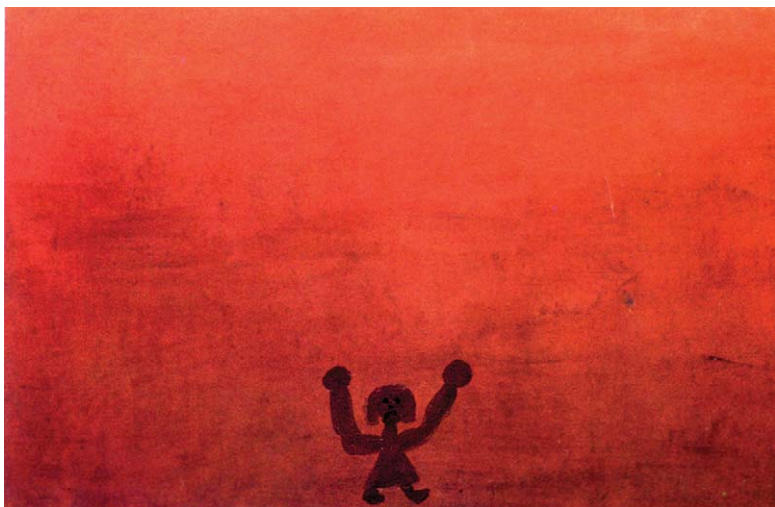
Индийский вождь
(60 x 90)



▼ X. ФРЭНК:

Мексиканец (60 x 90)



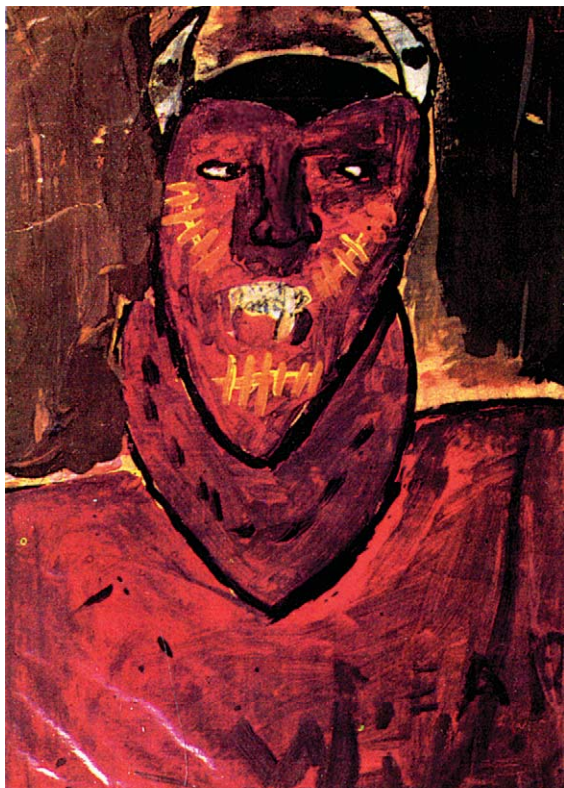


▲ **ХІ. МИССИС
СМИТ:**

*Рассерженная
воспитательница
(30 x 45)*

► **ХІІ. ВИЛЛИ:**

*Подозрительный
дьявол (45 x 60)*



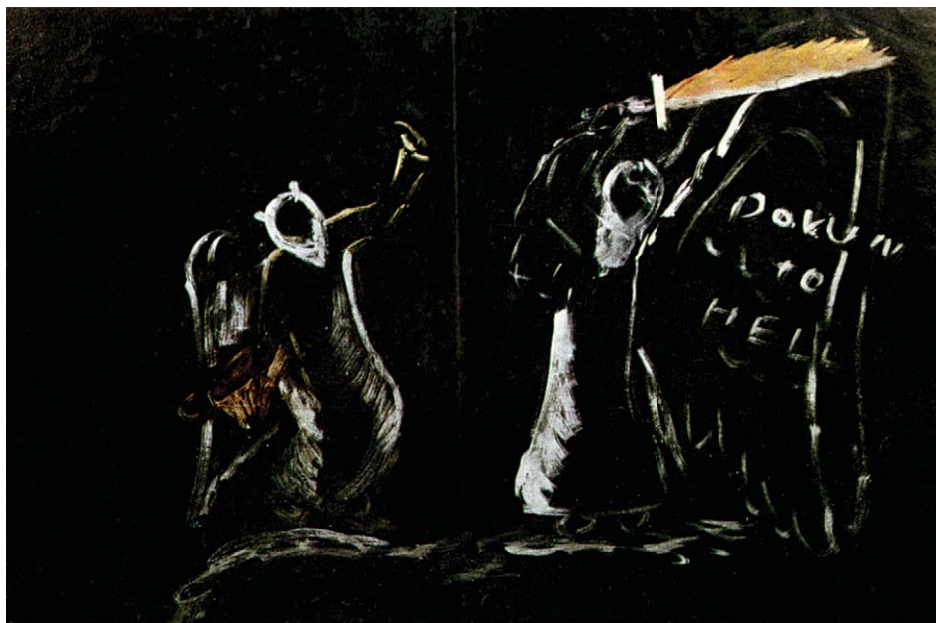
➤ XIII. ЛЕОН:

*Лошадь против
хозяина (45 x 60)*



▼ XIV. КАРЛ:

*Люцифер и Ангел
(60 x 90)*





▲ XV. КАРЛ: *Моторка* (45 x 60)

▼ XVI. МАРТИН: *Сумасшедший Санта-Клаус* (60 x 90)





Арт-терапия, как мне кажется, представляет собой редкое пространство, в котором искусство выполняет одну из своих главных функций – социальную. Поскольку как арт-терапия, так и психотерапия предполагают поиск внутренней правды, их устремления не противоречат искусству.

Эдит Крамер, 1971

На книгах Эдит Крамер выросли поколения западных и американских арт-терапевтов. Мне повезло – я провела рядом с Эдит Крамер более двадцати лет. Мы встречались ежегодно, иногда вместе проводили семинары. Эдит Крамер с радостью отозвалась на мое предложение издать книгу «АРТ-ТЕРАПИЯ С ДЕТЬМИ» в русском переводе.

Елена Макарова, 2013