

## ИГРОВАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

А. ЛОКТИОНОВА\*

*Статья посвящена двум вопросам, связанным с так называемой игровой продукцией для детей: а) определению критериев эрзац-продукции и б) исследованию функции агрессивной игрушки в развитии ребенка. Разработана методика, позволяющая произвести оценку влияния, которое современная игровая продукция оказывает на психическое состояние детей. В основу критерия такой оценки положено понятие витальности. Недостаток витальной стимуляции, а также несформированность правильного обращения с потребностью в витальности ведет к зависимости ребенка от эрзац-объектов, в роли которых могут выступать определенные игрушки или игры. Представлены результаты исследования качества некоторых видов игровой продукции («Театр кошек» Ю.Куклачева и компьютерная игра-«стрелялка»).*

*Выделены функции агрессивной игрушки, показано ее право на существование в игровой среде ребенка, поскольку причиной детской агрессивности является нарушение значимых социальных связей, а не игрушка сама по себе. Приводится типологизация игрушек, установленная с помощью метода экспертной оценки.*

Работая в качестве детских психологов и консультантов в течение восьми лет, мы постоянно сталкивались с тем фактом, что многие аспекты жизни, присущие современному обществу, для детской души чреваты опасными последствиями: разнообразными невротическими проявлениями, отчужденностью, одиночеством, ростом агрессивности. Баланс в развитии личности ребенка нарушается, если он вынужден развиваться в деструктивной окружающей среде (деструктивные модели общения в семье, насилие на телеэкране и др.). Даже у взрослых пороги чувствительности к насилию, при содействии телевидения и масс-медиа, суще-

---

\* *Локтионова Альбина Викторовна* – практикующий и обучающий психотерапевт Центра социально-психологической адаптации детей и подростков «Генезис».

ственно завышены. Что касается современного ребенка, то он вообще может воспринимать насилие как нормальную модель поведения и, если эта модель не корректируется взрослыми, – активно усваивать ее по механизму идентификации с агрессором. Мир игрушек усиливает этот эффект, особенно если учитывать, что у современного родителя зачастую не хватает времени на общение с собственными детьми и те оказываются брошенными в этот мир, не чувствуя участия со стороны взрослого. Сегодня родители готовы выкладывать деньги на приобретение все новых и новых игр и игрушек вместо того, чтобы уделить детям единственное, в чем они нуждаются более всего: собственное время и внимание. Это касается родителей как из «среднего» класса, так и из менее обеспеченных слоев населения.

Дети в одиночку пребывают в искусственной среде игрушек, разнообразной видео- и компьютерной продукции, весьма существенно отличающейся от той игровой среды, к которой с детства привыкли их родители. Современные игрушки не стимулируют развития творческих способностей и воображения детей. Какими бы они ни были, «реальными» или виртуальными, эти игрушки одинаково требуют от ребенка следования жесткому сценарию, задуманному производителями с единственной целью – стимулирования потребителя к приобретению все новых и новых образцов серии. Многие образцы компьютерной и видеопродукции рассчитаны на манипулирование сильными эмоциональными ощущениями, вызывая эффект зомбирования. Кроме того, эту продукцию отличает отсутствие понятной для ребенка этической категоризации, и часто то, что взрослыми оценивается как «плохо», сопряжено для детей в игре с переживанием удовольствия. Все это заставляет подозревать данную продукцию в принадлежности к типу *эрзацев*, не отвечающих потребностям развития ребенка.

Куклы Барби, биониклы фирмы Лего, телепузики, покемоны, мультсериалы, многочисленные компьютерные «стрелялки» – их популярность в детской среде вызывает недоумение у родителей. За что их любят дети? Насколько они безобидны? Как влияет на развитие личности ребенка регулярное взаимодействие с такого рода игрушками? Само по себе лавинообразное расширение репертуара игровой продукции, предназначенной для детей разного возраста, кажется естественным отражением динамичности нашей жизни и представляется полезным с точки зрения необходимой стимуляции и подготовки мозга ребенка к восприятию быстро меняющейся реальности. Однако родители, психологи и педагоги все чаще бьют тревогу, опасаясь негативных последствий современных игрушек для личности ребенка: *возникновения потребительской зависи-*

мости, неспособности к глубоким привязанностям, своего рода психоэмоционального «зомбирования».

Все сказанное выше позволяет говорить о широком поле неисследованных вопросов, связанных с психологической ролью игровой продукции для детей. Потребность в изучении качества игровой среды современного ребенка чрезвычайно велика. Среди многих проблем, с этим связанных, мы выделили для исследования две, на наш взгляд, наиболее актуальные:

1) как опознать эрзац-продукцию среди игрушек – то есть речь идет о психологических критериях маркирования игровой эрзац-продукции, а также ее влияния на психику ребенка;

2) роль агрессии в развитии ребенка и функция агрессивной игрушки.

Актуальной задачей представляется разработка *методики, позволяющей оценить психологическое воздействие современной детской продукции на детей дошкольного и младшего школьного возраста*. Состояние дел в этой области оставляет желать лучшего. Небольшое количество психологических и социологических исследований по данной проблеме выполняется, в основном, бланковыми методами, рассчитанными, скорее, на подростковый возраст, и касается в первую очередь книг и телепередач<sup>1</sup>.

### **Психологическая роль игры и игрушки в развитии переживания фундаментальной ценности жизни. Понятие витальности как теоретическое основание для определения игровой эрзац-продукции**

Исследования младенцев (*Bowlby, 1973; 1995; Stern, 1995*) убеждают, что человеку для оптимального функционирования необходим некоторый уровень возбуждения мозга, и уже младенцы ищут подходящей стимуляции, которая вызывала бы это возбуждение. Соответствующая стимуляция необходима ребенку для ощущения *витальности*, переживания «живости» как собственной активности, хорошего настроения, бодрости. *Витальность* не подвластна контролю со стороны сознания, ибо имеет дело с глубокими неосознаваемыми уровнями эмоциональности. Игра, как никакая другая деятельность, развивается, прежде всего, в плане эмоциональном. У животных, как мы помним из классических исследований Н.Н.Ладыгиной-Котс (*Ладыгина-Котс, 1935*), она в первую очередь выполняет именно эту функцию и лишь во вторую – функцию научения

---

<sup>1</sup> См. Отчет Института социологических исследований РАО в рамках данной программы за 2002 г.

навыкам выживания. По данным современного исследователя и психиатра Люка Чомпи, введшего в научный обиход понятие «аффективная логика» (Ciompi, 1997), интеллект развивается только при условии эмоциональной включенности, игрушки и продукция для детей предоставляют как раз такую аффективную стимуляцию. Отсутствие в детском опыте достаточного количества переживаний подобного рода блокирует интерес ребенка к жизни, направляет познавательное движение *от* объектов к внутренним импульсам (Ciompi, 2001), к созданию внутренних миров-убежищ, что на феноменологическом уровне проявляется как чувство отсутствия внутреннего согласия с жизнью («я не соглашаюсь на жизнь и на то, что она мне предлагает» /Лэнгле, 2001/).

Для того чтобы иметь возможность отличить хорошую детскую игрушку от эрзац-продукции, необходимо подробнее остановиться на понятии *витальность* и его связи с переживанием *фундаментальной ценности жизни*. Витальность – присущее человеку переживание, тесно связанное с его самочувствием и выступающее в чувстве полноты, бодрости, радости, «ощущения молодости» и пр. Этот тип самочувствия состоит в переживании на телесном уровне удовлетворенности жизнью в данный момент: «Мне нравится жить». В экзистенциальном анализе, применительно к таким случаям, «*нравится*» понимают как субъективный, эмоционально-мотивационный коррелят *ценного* (Лэнгле, 2002). Проживание жизни, в которой есть ценности, является предпосылкой для нахождения смысла и переживания исполненности экзистенции, и это становится основой нормального психического и личностного развития. Верно и обратное: жизнь, в которой по любым причинам человеку не удастся пережить ощущение «нравится», жизнь, в которой мало источников радости, стремительно несет человека к депрессии. *Витальность* относится к психодинамической составляющей психики человека, и в этом смысле она не подвластна контролю со стороны сознания, ибо имеет дело с весьма глубокими неосознаваемыми уровнями эмоциональности. Психоанализ, разработавший психодинамическую теорию личности, доказал значение удовлетворения витальных потребностей. Игнорировать этот факт сегодня не решается ни один психотерапевтический подход. Экзистенциальный анализ ставит акцент на несколько иных аспектах процессов витальности: на их персональных измерениях. Иначе говоря, он привлекает внимание к тому, каково персональное обхождение с витальностью. Эта тема включает несколько вопросов, важнейшие из которых приводятся ниже:

- принятие своих «нравится» как источника эмоций;
- способность заботиться, ухаживать за «нравится»;
- готовность оберегать «нравится» от пресыщения.

При этом важно, *какие стороны витальности и за счет действия каких факторов усиливаются, какие последствия это имеет для психического и телесного здоровья, а также для личностного развития.*

Теория мотивации, в основе которой лежит фундаментальная ценность жизни, находится в процессе становления (Лэнгле, 2002). Самое описание фундаментальной человеческой мотивации выполнено здесь средствами феноменологического и экзистенциального анализа, в школе которого теория развития отсутствует. Между тем, наш опыт практической работы в качестве детского психотерапевта свидетельствует об огромной значимости витальности в развитии ребенка, что находит подтверждение, в частности, в выраженности его потребностей, в мощном развитии мотивационной (то есть движущей человеком) сферы. Значительный скачок в развитии происходит в том случае, если витальность и потребность ребенка находят подходящий предмет, способный будить все новые желания, эмоции, мечты и фантазии.

Проиллюстрируем данное положение описанием встречи детской витальности и воображения с игрушкой, в которой «опредметились» многие потребности маленького мальчика:

«Мне было четыре с половиной года... Самым первым самолетом была модель, парившая над куполом автомобильного павильона на ярмарке в нашем штате... Мать силком увела меня из павильона, и даже карусель, “чертово колесо” и скаковых лошадей я “проглотил” в тот день невнимательно. Я изображал губами шмелиный гул самолета, раскинув руки, показывал его броски и плавное, кругами, парение. С того дня я забросил фургоны и автомобили... Я строил бипланы: дощечки шли на крылья, коробочка годилась для фюзеляжа, из щепки получался руль... Я лежал в траве, глазел в небо и в каждой пролетавшей птице видел парящий самолет... Я хотел самолет больше всего на свете...» (Эллисон, 1985, с.26-29).

В этом рассказе мы видим, как под влиянием игрушки у ребенка возникают желания и эмоции, возникает новый интерес к миру, пробуждаются мечты и фантазии. Самолет оказался предметом, *персонально окрашенным*, способным «опредметить» потребности мальчика.

Мы видим, что само нахождение такого предмета происходит по типу «импринтинга» – запечатления после однократной встречи. Такова особенность детства, когда мир впервые открывается перед человеком. На взрослых лежит огромная ответственность за то, с какой стороны он для него откроется. Как они могут помочь ребенку персонально обходиться с витальностью? Эта тема также включает целый ряд положений, назовем лишь самые важные из них:

- внимательное отношение к «нравится» ребенка, принятие его как источника эмоций;
- развитие у ребенка способности заботиться, ухаживать за своим «нравится», умение делать выборы в его защиту, отказываясь от чего-то другого;
- способность взрослых оберегать «нравится» ребенка от пресыщения;
- способность взрослых заботиться о снижении порогов чувствительности с помощью акцентирования эстетических аспектов жизни, чтобы у ребенка не возникал механизм зависимости от все более интенсивной стимуляции;
- способность взрослых помогать ребенку говорить о своих «нравится», и давать пример (модель поведения) такого разговора;
- желание и способность помочь ребенку в обнаружении красивого и нравственного в том, что нравится;
- способность взрослых дать ребенку понимание различий между внутренними и прагматическими ценностями;
- необходимость поддерживать в ребенке способность проживать жизнь в собственном темпе;
- помощь ребенку в отстаивании своего «нравится» перед тем, что не нравится.

Как показывают современные исследования, для ребенка неисчерпаемым источником витальности и жизненной стимуляции является мать или другой близкий человек, если они достаточно отзывчивы и психологически здоровы. Они поддерживают полноценную привязанность и близость, что по новейшим представлениям является залогом психосоциального здоровья и нормального развития личности. Научные исследования М.И.Лисиной (*Лисина*, 1981), Дж.Боулби (*Bowlby*, 2004), Р.Шпитца (*Шпитца*, 2001), Д.В.Винникотта (*Винникотт*, 2002), исследовательской группы Д.Штерна (*Штерн*, 2000; *Торнейк*, 2000) полностью подтвердили существование «третьей» движущей силы в развитии личности ребенка – привязанности к заботящемуся о нем взрослому. Складывающаяся модель надежной привязанности выступает в качестве самого главного фактора безопасного и благополучного развития детей. Однако в жизненном пространстве ребенка в современном мегаполисе можно обнаружить немало такого, помимо матери и других значимых взрослых, что не в меньшей мере влияет на формирование личности. Ребенок погружается в искусственно созданные взрослыми «острова», бесконечно далекие от той реальности, в которой продолжает жить детвора в деревнях или небольших городках, и более похожие на резервацию.

Отсутствие «персонального» оформления и моделирования витальности ведет ко все более активному потреблению эрзац-продукции. В природе человека витальность как основа мотивационной системы заложена изначально. Существует опасность, что недостаток ощущения витальности, а также витальной стимуляции в виде диалогического общения с близкими (как сверстниками, так и взрослыми), а также персонального научения обхождению с витальностью, недостаток предметов, способных создавать мотивы для детской витальности, ведут к формированию зависимости от **предметов, создающих эрзац-витальность**. Просмотр боевиков или игра в казино, к примеру, вызывают очень сильные переживания витальности, однако к каким ценностям ведут эти переживания и какие ценности подкрепляются данными переживаниями?

*Эрзацем можно считать любые объекты, вызывающие чрезмерное чувство удовольствия и облегчения, объекты, к которым можно возвращаться вновь и вновь, не будучи персонально включенным, т.е. внутренне активным и открытым (что предполагает определенную валентность объекта, употребляя терминологию теории поля К.Левина, – как приглашение к действию с ним).* Наркотики являются предельным выражением эрзаца. Но и не только они: пиво, алкоголь и сигареты, грубые, «бьющие по чувствам» фильмы и музыкальные произведения также попадают под определение эрзаца. В отличие от ценностей, эрзацы вызывают впоследствии психологическую зависимость и чувство опустошения. Плохое самочувствие и усталость делают человека уязвимым по отношению к действию эрзацев.

У детских психологов вызывает опасение тот факт, что современные технологии, способные создать все более сильную стимуляцию, применяются при изготовлении продукции не только для взрослых, но и для детей, находящихся в том возрасте, который сензитивен именно к развитию эмоциональной сферы. *В условиях современного общества, когда общение занимает все меньше места в жизни средней семьи в России, проблема игрушек-эрзацев приобретает неотложный характер.*

Проиллюстрируем еще раз наше понимание эрзац-стимулов примером из клинической практики.

За психологической помощью обратились родители 10-летнего мальчика с нормальным интеллектуальным развитием. Они жаловались на то, что он боится темноты, не хочет ходить в школу, рассеян, не способен к длительному сосредоточению на работе. Мальчик требовал, чтобы кто-то спал рядом и очень близко, «чтобы слышать дыхание». В беседе прояснились детали, указывающие на неправильное развитие личностной сферы, в частности на формирование эрзац-мотивов. Любимыми занятиями у него были компьютерные игры, а также увлечение детскими

игровыми автоматами, перед которыми он проводил много времени, хотя и вместе с папой. У мальчика – огромное количество игрушек, полученных в качестве выигрыша в компьютерных играх в салонах, а особенно – в игровых автоматах, где нужно при помощи автоматически управляемой руки «достать» игрушку. Когда мама принесла два мешка (!) выигранных игрушек, мы неожиданно обнаружили, что, хотя они изображали разных зверей и персонажей, все игрушки были абсолютно на «одно лицо». Окраска их не была отталкивающей, и сами игрушки отличались большим разнообразием, но «выражение» игрушечных лиц было одинаковым и безличным. Ясно, что специфика такого рода игрушек заключалась, прежде всего, в том, чтобы эффект стимуляции, которую они способны произвести, не был сильнее, чем азарт желания их добыть. Ребенок никогда не играл с этими игрушками после овладения ими. И в этом и состоит примечательная особенность эрзац-продуктов – они не служат развитию какого-то специального «нравится» ребенка, не служат развитию специальной деятельности, их цель – вызвать временное переживание удовольствия, т.е. подкрепить какую-то другую, заместительную активность.

Все это происходило с нашим клиентом на фоне отсутствия какого-либо переживания собственного «нравится». О мальчике заботились женщины с очень сильной потребительской ориентацией, мама страдала истерическим расстройством, папа оказался игроком. «Безжизненность», которую ребенок переживал в семье, особенно остро ощущалась им ночью, когда вся деятельность в доме утихала, и он, по-видимому, особенно остро ощущал свою незащищенность, отсутствие разделенной теплой близости. Он ощущал пустоту и внутреннего, и внешнего мира, испытывая необходимость присутствия рядом кого-то живого, кто бы «рядом дышал». Особенностью мальчика также было то, что он не придумывал самостоятельных сюжетов для игр, а предпочитал компьютерные, с готовыми сценариями. Мы видим, что в этой семье отсутствовали модели персонального проживания витальности. Были и другие обстоятельства, способствующие развитию у ребенка депрессивного состояния. Привычный выход из депрессии путем потребления эрзац-продукции, который практикуется в таких семьях, в конечном итоге ведет к развитию зависимостей.

На этом примере мы убеждаемся в важности адекватного воспитания мотивационно-эмоциональной сферы как профилактики зависимостей.

В современной системе школьного и семейного воспитания действуют и другие факторы, препятствующие нормальному персональному проживанию витальности детьми. Формированию чувства привязанности в школе и дома не уделяется должного внимания, несмотря на центральное место этого чувства в жизненном пространстве личности. Как в школе, так и дома действует негласный запрет на проявление чувств, особенно агрессивных, на проявление негативных эмоций, например, страха.



Сильно выражено разобщение, отсутствуют модели для дружбы и сотрудничества. В начальной школе почти нет проектной деятельности, в которой могли бы развиваться чувства принадлежности к детскому сообществу и навыки дружбы, где эти модели могли бы быть опробованы.

На этом фоне родители приобретают для своих детей разнообразную компьютерную и видеопродукцию, конструкторы Лего, которые приспособлены для индивидуального конструирования, так что дети почти не играют в совместные настольные игры, в которых могли бы принять участие другие дети и члены семьи.

Современное общество характеризуется драматическим ускорением всех общественных, политических и экономических процессов. Происходит постоянное расширение и обновление необходимых для жизни навыков; возрастают требования к тому, что должен уметь человек, чтобы представлять ценность на рынке занятости. Естественно, изменения все усложняющегося мира находят отражение в познавательной и игровой среде ребенка.

Как показывают труды отечественных психологов, игра выполняет функции не только разрядки напряжения и переключения, но и обучения. Игра – познавательный процесс, в котором ребенок учится моделям поведения и мотивации, расширяет спектр эмоциональных состояний, получает навыки их регулирования. Как и в интеллектуальной сфере, игра запускает обучение и в эмоциях. Агрессия, как выученное поведение, подчиняется тем же законам, что и все другие интериоризированные модели поведения. Можно предположить, что если до 10-11 лет удастся избежать стимуляции усвоения агрессивных моделей реагирования и мотивации, то после прохождения этого возраста им труднее будет научиться, во всяком случае, их ассимиляция уже не будет такой односторонней. Необходимо ли вообще запретить военные игрушки или оставить их лишь для терапевтического использования, для разрешения трудных конфликтов в детской психике? Может быть, следует и производить их с пометкой – «Для терапевтического использования»? Или они не представляют собой ничего опасного? Мы ищем ответы на эти вопросы.

### **Роль агрессивности в развитии ребенка с позиций классического психоанализа. Телевидение и агрессия**

Зигмунд Фрейд выделил в человеческом бессознательном два базовых влечения, противоречащих друг другу: стремление к удовольствию, которое проявляется во влечении и любви к объекту, в поддержании жизни (эрос), и влечение к разрушению объекта, влечение к смерти (тана-

тос). С его точки зрения, в агрессивных действиях актуализируется инстинктивное влечение к смерти.

В школе гештальт-психологии К.Левина была показана связь фрустрации и агрессии – эксперименты Дембо с невыполнимыми заданиями. Одним из таких заданий было следующее: человеку указывались границы, в пределах которых он мог передвигаться, а на недостижимом расстоянии от него стояла ваза с цветами, которую испытуемому предлагалось достать, не разбив. Эксперименты Дембо показали, что фрустрация вызывает эмоциональные состояния гнева или ярости, которые значительно увеличивают вероятность агрессивного поведения. Реализация последнего, однако, зависит еще и от многих других факторов.

Анна Фрейд применила теорию своего отца для объяснения феноменов детского развития и исследовала факторы, способствующие или препятствующие нормальному развитию ребенка, его способности адекватно управлять своими влечениями, в том числе и деструктивными побуждениями (*Freud*, 1965; 1979).

Мелани Кляйн разработала концепцию единства либидинозных и разрушительных тенденций. Разрушительные тенденции понимаются ею как сопровождение либидинозного отношения к объекту (*Klein*, 1955; 1957). Целью развития является подконтрольность этих тенденций Я и их гармоничное равновесие, не угрожающее разрушением ни Я, ни объекту.

Альфред Адлер, в согласии со своими коллегами по психоанализу, в качестве основных инстинктивных сил называет потребность ребенка в надежности и агрессивные тенденции, а задачей развития Я – становление чувства общности, сознание надежности другого человека, способности интегрировать эти базовые влечения (*Adler*, 1917).

Таким образом, все психоаналитики соглашались с тем, что агрессивность присуща человеку и в разные возрастные периоды имеет различные задачи и выполняет разные функции. Она составляет необходимый элемент развития, с которым ребенок учится правильно обращаться. То, как будет обращаться ребенок с собственными гневом и яростью, зависит от установок и ценностей, которые декларируются и реализуются в том обществе, где он живет, и в его ближайшем окружении. Легко прогнозировать, будут ли они в последующем вести к толерантности повзрослевших членов этого общества или поддерживать в них проявления агрессии. Телевидение, средства масс-медиа создают то содержание, из которого ребенок черпает материал для складывающихся у него установок. С точки зрения анализа игровой продукции для детей, принципиально важно, доминирует ли содержательно в этой продукции тема жизни в жестоком мире, где сила является большой ценностью, а насилие – нормой решения конфликтов, содержится ли в ней идея, что с этим ми-

ром нужно бороться, или же продукция для детей предлагает модели поведения и ценностей, альтернативные насилию.

Ниже перечисляются *функции*, которые игровая продукция, предназначенная для детей, выполняет по отношению к агрессии и тенденциям разрушения. Итак, игра:

- канализирует агрессию, позволяет ее выразить, сбросив с ее помощью связанное с фрустрацией напряжение (игрушечное оружие, компьютерные игры, фильмы); ребенок переживает катарсическое, в аристотелевском смысле, освобождение и очищение;
- позволяет столкнуть ребенка с последствиями его агрессивных действий и (при посредничестве взрослого) учит социально одобряемым способам, помогающим исправить содеянное, учит проводить границы, где можно следовать разрушительному импульсу, а где его необходимо сдерживать;
- демонстрирует модели управления агрессией (например, Гарри Поттер овладевал своим даром, который поначалу проявлялся только тогда, когда он злился или вынужден был защищаться);
- предоставляет негативные модели для идентификации с агрессором, или, другими словами, создает модели ценностей, связанных с агрессией;
- позволяет интроецировать нормы и ценности насилия.

Феномен *идентификации с агрессором* впервые описан Шандором Ференци, большое внимание его анализу уделил Арно Груэн (*Ferenczi, 2002; Gruen, 2002*). М.Кляйн рассматривала его как определенный этап развития личности, Ш.Ференци – как отклонение и патологический защитный механизм, когда быть агрессивным, подвергать все, не имея жалости, уничтожению означает увеличивать собственную власть, ценность и самооценку. Со своей стороны, мы хотим отметить, что идентификация с агрессором является основной психологической проблемой современного подрастающего поколения, что, конечно, не может не внушать серьезную тревогу. Яркой иллюстрацией того, как может выглядеть идентификация с агрессором в реальной жизни, служит случай школьницы, которая влюбилась в террориста, принимавшего участие в захвате заложников на Дубровке, и, следуя примеру своего избранника, в свою очередь захватила в заложники малышек из школы, где она училась. Поверхностному взгляду данный случай может казаться просто психической аномалией, на деле являясь результатом сложных и, очевидно, запутанных процессов подростковой социализации в условиях современной реальности, когда поиск собственной идентичности может происходить в числе прочего и через идентификацию с агрессором.

Фигурки монстров, киберов, вампиров, преступников, злые и жестокие игрушки, хищные животные, разного рода чудовища – все эти агрессивные игрушки нужны ребенку, чтобы спроецировать и канализировать свои деструктивные импульсы, запрещенные тенденции. Однако нужно помнить, что у ребенка процессы критической оценки пока еще не вполне развиты, не сформирована и способность адекватного отношения к спроецированному в эти игрушки содержанию, не развиты также те структуры Я, которые позволили бы ему разрушить искушающую опасную идентификацию. Учитывая, что многие современные игрушки провоцируют деструкцию вместо созидания, важно подчеркнуть, что **задача нормального социального развития детей требует, чтобы в такого рода игрушки ребенок играл только при участии взрослого.** Существующие в культуре этические нормы и ценности, развитое экологическое сознание, радость творчества – все то, что хочется видеть воспринятым и разделенным подрастающим поколением, требует *присутствия взрослого* как носителя и проводника этих безусловных человеческих ценностей. Решающее воздействие на ребенка оказывает все-таки взрослый, способный предоставить ему конструктивную модель обращения с данной продукцией. Идеальный вариант – когда в ней самой заложены некие структурирующие и регулирующие принципы и правила. Именно в силу высокой потенциальной структурированности игра, например, в «солдатики» – хорошая игра. В ней много ролей; она предполагает целый ряд ходов, шаг за шагом способствующих постепенному развитию контроля над внутренними процессами; роль командира, которому все подчиняются, помогает структурировать агрессивные проявления ребенка.

Проблема выраженной и устойчивой агрессивности ребенка, требующая внимания психотерапевта, в настоящее время трактуется как аффект, питаемый нарушенными отношениями привязанности, фрустрацией переживания привязанности и чувства общности. Это может быть агрессия против отца, матери, учителя, одноклассников, которые не принимают ребенка, смеются над ним. Она следует интрапсихическим закономерностям и имеет интенцию изменить что-то вовне, а также защитить или приобрести что-то во внутреннем мире личности. До тех пор, пока ее цели не достигнуты, и нет интрапсихических механизмов управления агрессией, она будет воспроизводиться вновь и вновь, – а мы неизбежно будем сталкиваться не только с проявлениями агрессивного поведения, но и с *потребностью ребенка в агрессивных играх и игрушках.* Однако нужно отдавать себе отчет, что причина агрессии – не в самих агрессивных играх и игрушках, а в *нарушении значимых социальных свя-*

зей. В этом вопросе можно не согласиться с точкой зрения В.В.Абраменковой, в широко известной работе которой вся ответственность за агрессивность ребенка приписывается исключительно игрушкам, в которые он играет (Абраменкова, 1999, с.60). Наша позиция такова: если ребенок живет в стабильной семье, которая придерживается адекватной системы ценностей, контролирует «прием» информации ребенком и помогает в ней разобраться, то полученные извне впечатления не оказывают значительного влияния на его преобладающие чувства, установки, способы поведения, и уж тем более на процессы идентификации.

В качестве *вывода* из сказанного в данной части статьи можно суммировать следующее:

Классический психоанализ в известном смысле легитимизировал агрессивные игрушки для детей, доказав их важность с точки зрения различных функций в развитии ребенка. Агрессивные игрушки нужны, причем, самые разнообразные, включая пресловутую агрессивную видеопродукцию, ибо они позволяют снять напряжение, связанное с переживаемой ребенком фрустрацией, и разрядить возникающие агрессивные импульсы. Одновременно из теории и практики психоанализа следует существенное указание на критерий оценки детской продукции: игрушки и игра не должны вызывать чрезмерной стимуляции сферы влечений, в частности агрессивного влечения, поскольку такая стимуляция разрушает механизмы функционирования Я в игре и самую игру.

Плохую продукцию, с позиций классического психоанализа, можно определить по эффекту негативного психофизического и эмоционального воздействия на детей. Она влечет за собой:

- возбуждение, с которым ребенок не может справиться;
- снижение контроля;
- дезинтеграцию, расщепление целостности психического статуса ребенка, проявляющееся в манифестации тревоги;
- разрушение моделей игры, где есть противостояние агрессивным образцам, например, игр, сюжетом которых является чье-то спасение, а персонажами – герои, наделенные храбростью и великодушием.

### **Экспериментальное исследование игровой среды современного ребенка**

В задачи данного раздела исследования входило:

1. Систематизация и обобщение теоретических и эмпирических исследований *психологической роли* игрушек и продукции для детей и их *воздействия* на развитие личности и эмоциональность ребенка.

2. Выделение *критериев деструктивности* конкретной игрушки. Точное описание *условий*, при которых образец продукции для детей может считаться хорошей игрушкой или плохой (эрзацем). Формирование психологических рекомендаций на основании выделенных критериев.

3. Получение *объективных коррелят* субъективного воздействия игрушки на внутренний мир ребенка и эмпирическая апробация полученных коррелят.

4. Выбор и апробация исследовательских методов для *оценки впечатления (эмоционального воздействия)*, которое оказывает детская продукция на детей как ее потребителей и взрослых как ее покупателей.

Теоретическим основанием нашей работы служили новейшие достижения современной интегративной детской и подростковой психотерапии, которая, по выражению Бруно Метцмахера и Хиллариона Петцольда (*Petzold, 1995*), является не только прикладной теорией личности и ее развития, но и *прикладной социальной психологией* (постулируя взаимовлияние и рассматривая в единстве психические, личностные факторы и факторы окружающей среды). Мы опирались на результаты, полученные исследовательской группой Д.Штерна (позднее ее возглавил А.Торнейк), которая обосновала необходимость разделения аффективных состояний в их совместном проживании (диадические состояния сознания) для того, чтобы успешно развивалось сознание ребенка (*Stern, 1992, 2000; Tornik, 2002*).

Далее, швейцарский психиатр и ученый Люк Чомпи ввел понятие *эмоционального интеллекта*. Его теория объясняет причинное влияние длительных эмоциональных состояний на когнитивные установки и ведущую (опережающую) роль эмоционального интеллекта в развитии социальной и интеллектуальной состоятельности человека. Люк Чомпи прибегает к метафоре: эмоциональные состояния – это «рельсы», а когнитивный компонент – «поезд». Когнитивные predispositions могут развиваться лишь в том направлении и настолько далеко, в каком и насколько развиты, дифференцированы и стабильны эмоциональные состояния (*Ciampi, 1982, 1998*).

В известной степени мы использовали также теорию Д.Штерна о развитии самости ребенка (*Stern, 1985, 1992, 1995*); концепцию экзистенциального анализа о двух типах чувств, о содержании тревоги и об уровнях мотивации (*Лэнгле, 1999-2005*); современную психоаналитическую концепцию дефицита (*Froschmayer, 2004*); исследования А.Бандуры о передаче агрессивных моделей поведения в дошкольном возрасте (*Bandura, 1961/63*); подход В.Цимприх в области изоморфизма интраперсонального и интерперсонального родителей и детей (*Zimprich, 2004*).

## Методика оценки эмоциональной реакции ребенка

Как оценить по поведению ребенка, подходит ли ему некая конкретная рассчитанная на детей продукция или лучше прервать взаимодействие с ней?

Мы сконструировали методику, позволяющую проконтролировать наличие или отсутствие в предлагаемой детям продукции чрезмерной стимуляции сферы влечений, снижение контроля, отследить возбуждение, с которым ребенок не может справиться, а также дезинтеграцию и расщепление целостности его психического статуса, что может проявляться в манифестации тревоги. Таким образом, одним из методических средств, применяемых нами в исследовании, стало *наблюдение* за ребенком и *структурированное описание* его эмоциональной реакции в ответ на предложенную ему продукцию.

Параллельно, с целью объективного измерения того, что зафиксировал психотерапевт в ходе наблюдения за динамикой эмоционального состояния детей, мы воспользовались одним из новейших, применяемых в медицине диагностических методов, где по биологически активным точкам человека устанавливается *комплексное функциональное состояние организма (метод Накатани)*. В настоящее время этот метод используют в целях: 1) контроля здорового организма (функциональное состояние спортсменов, операторов и пр.); 2) прогнозирования изменений в организме, включая раннюю диагностику; 3) диагностики конкретных заболеваний; 4) контроля эффективности профилактических и лечебно-оздоровительных мероприятий; 5) оценки влияния факторов внешней среды на состояние здоровья человека.

Большое число работ по данной методике проводилось на детях, с целью определения эффективности коррекционной и реабилитационной работы, а также для ранней диагностики заболеваний.

### **Параметры наблюдения:**

1. Уровень возбуждения ребенка, свидетельствующий о характере стимуляции, ее формальной достаточности-недостаточности:

- *незначительный* – ребенок скучает: стимуляция почти отсутствует, интенсивность ее недостаточна (0 баллов);
- *малый* – ребенок теряет интерес к продукции: объем стимуляции незначителен, либо интенсивность ее недостаточна (1 балл);
- *средний* – достигается оптимальное соотношение уровня стимуляции и возбуждения ребенка (3 балла);
- *сильный* – частота, объем или интенсивность стимуляции настолько велики, что ребенок с трудом справляется с возбуждением (-1 балл);

- *очень сильный* – стимуляция занимает все время, назойлива или очень интенсивна, ребенок не справляется с уровнем возбуждения, налицо признаки утомления (-2 балла).

2. Эмоциональный отклик ребенка на взаимодействие (анализируются его эмоциональные проявления: выражение лица, издаваемые возгласы и пр.).

Варианты возможного поведения:

- ребенок выглядит несчастным, отворачивается, гримасы страха, отвращения (-2 балла);
- лицо скучающее, вздохи, зевания (-1);
- лицо нейтрально, изредка короткий смех, эпизодически заинтересованность (0 баллов);
- лицо заинтересовано, сосредоточено, ребенок много улыбается (1 балл);
- ребенок заинтересован, активен, улыбается, часто смеется (2).

3. Интерактивная насыщенность продукции (подсчитывается количество игровых эпизодов). Признаком начала цикла контакта (игрового эпизода) является приглашение взрослого или ребенка, или установление контакта глазами, а признаком окончания – смена поз, переключение на новый вид игровой деятельности.

4. Вербальные проявления ребенка. По ним можно проанализировать степень участия ребенка в диалоге с продукцией. Диалогичность является важным фактором развития сознания ребенка.

Возможные варианты:

- вербальные проявления отсутствуют (-2);
- вербальные проявления редки (-1);
- время от времени (0);
- частые вербальные проявления (1);
- почти постоянно присутствуют вербальные проявления (2).

5. Открытость ребенка для взаимодействия: анализируется желание или нежелание ребенка контактировать с взрослым, на основании чего мы получаем представление о диалогичности-монологичности продукции:

- как часто ребенка приглашают к контакту;
- как часто ребенок принимает приглашения взрослого;
- как часто ребенок приглашает к контакту.

На основании этого структурированного описания эмоциональных реакций ребенка создан стандартный бланк протокола, в котором следует подчеркнуть необходимый пункт.



Исходя из представлений о хорошей и плохой стимуляции, были выбраны образцы «хорошей» и «плохой» продукции из числа того, что реально предлагается сегодня ребенку. В нашем случае «хорошей продукцией» стало представление в Театре Кошек клоуна Юрия Куклачева («Уроки доброты»), а «плохой продукцией» – «DUM-образная 3D-стрелялка», компьютерная игра, целями которой является обнаружение в запутанных лабиринтах врагов-монстров и их уничтожение с помощью различных видов оружия.

Далее была сформирована разновозрастная выборка детей (от 5 до 12 лет), у которых методом фиксации функциональных состояний такое замерялось *до* и *после* примерно полуторачасового потребления указанной продукции. Нас интересовали разрешающие возможности выбранного нами метода: распространяются ли они только на отражение общего состояния возбуждения или позволяют также его дифференцированный содержательный анализ. Критерием применимости метода мы считали выявление общих тенденций реагирования детей на продукцию, которые бы проявились на фоне индивидуальных различий в исходном функциональном состоянии детей, а также соответствие показаний приборов – независимой феноменологической экспертизе. С одной стороны, мы оценивали поведение ребенка, с другой – психофизиологические корреляты эмоциональных состояний детей по методу Накатани.

***Первая серия эксперимента: «Театр кошек» Юрия Куклачева.***

Все участники эксперимента – 22 ребенка 1995-1997 г.р. – посетили дневное представление в Театре кошек Ю.Куклачева в 12 и в 15 часов (эксперимент проходил по воскресным дням). Перед началом представления и сразу после него мы замеряли их эмоциональное и функциональное состояния. В ходе представления за детьми наблюдал детский психотерапевт.

Ниже следуют результаты наблюдения:

1. На основе *уровня переживаемого возбуждения* мы выделили различные типы детей. Достаточно большую группу составили дети, для которых предоставленная продукция содержала оптимальную стимуляцию и вызывала оптимальное возбуждение, что было подтверждено и экспресс-диагностикой резонанса биологически активных точек по методу Накатани. Для некоторых детей (преимущественно младшего возраста) стимуляция оказалась чрезмерной, они проявляли утомление, выразившееся как в поведении, так и при обследовании по методу Накатани. Наконец, была и группа «скучающих» детей – стимуляция для них была недостаточной, они скучали и теряли интерес к представлению. Интересно, что именно эти дети при взаимодействии с компьютерной продукцией, напротив, получали необходимую стимуляцию: при игре в

DUM их возбуждение было оптимальным. Напротив, большинство детей из первой группы, которым понравился спектакль, переживали скуку, играя в «стрелялку», и быстро теряли к ней интерес.

*2. Эмоциональный отклик ребенка на взаимодействие.*

Маленькие дети, для которых музыка и звуки в ходе представления были слишком громкими, а коты на сцене – слишком маленькими, проявляли отрицательную реакцию, отворачиваясь, и выглядели несчастными. Поведение взрослых в этом случае было направлено на то, чтобы помочь ребенку выдержать представление, хотя мы рекомендовали бы родителям в случае резко отрицательного эмоционального отклика (ребенок выглядит несчастным, отворачивается, на лице – гримасы страха или отвращения) отправиться с ним домой. Выдерживать и ждать имеет смысл, если отклик просто отрицательный (лицо – скупающее, вздохи, зевания): здесь еще сохраняется надежда, что, быть может, последует нечто, благодаря чему стимуляция станет более возбуждающей. (Такую реакцию у наших испытуемых демонстрировали любители компьютерных игр и плохо видящие дети, сидящие на задних рядах). У большинства детей отмечалась положительная эмоциональная включенность (лицо нейтрально, изредка короткий смех, заинтересованность; лицо заинтересовано, сосредоточено, ребенок много улыбается), а у детей на первых рядах – сильная положительная включенность (ребенок заинтересован, активен, улыбается, часто смеется, с удовольствием выражает знаки одобрения /2 балла/). Мы оценили эмоциональный отклик детей на Театр Кошек как позитивный, выше среднего.

*3. Интерактивная насыщенность продукции.*

Продолжительность спектакля – полтора часа. За это время состоялось 45 (!) интерактивных эпизодов Куклачева с сидящими в зале детьми. Они активно отвечали клоуну и его котам – смеялись, хлопали, включали фонарики, откликались на все его предложения, в частности, предупреждали об опасностях, подсказывали, танцевали (в конце представления), перебрасывали воздушные шары, давали клятву доброты. Интересно, что дети с низким эмоциональным откликом на спектакль не стали давать и клятву, а поспешили отойти в сторону. Невротизированным детям также интеракции и диалогическое общение даются трудно.

Мы оценили уровень интерактивной насыщенности продукции как высокий, что является в наше время и на нашем рынке продукции для детей не частым и очень позитивным явлением.

*4. Вербальные проявления ребенка:* анализируется степень словесного участия ребенка в диалоге. Мы оценили уровень вербальных проявлений детей как средний.

5. *Открытость* ребенка для взаимодействия: анализируется желание или нежелание ребенка контактировать со взрослым.

В спектакле Ю.Куклачева детей приглашают к контакту *45 раз за 1 час (!)*. Ребенок принимает приглашения взрослого – взаимно (!). Мы оценили открытость детей для взаимодействия на этом спектакле как «выше среднего» и «высокую».

В конце представления Юрий Куклачев предлагает детям еще остаться и поговорить. Остается примерно половина зала, что нельзя оценить однозначно, поскольку многим детям, сидевшим на задних рядах, учителя командуют идти на выход. Дети разговаривают с Куклачевым примерно минут 10-15, что можно расценить как нахождение в зоне оптимальной стимуляции и открытости взаимодействию. Детям предоставлена возможность и самим приглашать клоуна к контакту: Куклачев всячески их побуждает к этому, подбадривает, вызывает отдельных ребят на диалог... Его отношение к зрителям – ободрение, поддержка, он будоражит и стимулирует... Отношение детей к клоуну – заворуженное восхищение.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что спектакль построен *диалогично*. Вызывая доверие у ребенка и стимулируя контакт, он держится на абсолютной ведущей роли взрослого. Ю.Куклачев рассказывает, что кошек дрессируют с помощью наблюдения над повадками животных и ласки, а не посредством принуждения и наказания. В конце беседы дети дают клятву быть добрыми и никого не обижать. Можно заключить, что это – хорошая детская «продукция». Кроме того, в спектакле отсутствуют агрессивные модели поведения, хотя там есть «плохие» инопланетяне, но поскольку мотивом их плохих поступков является любовь к кошкам, то по-настоящему злодеями они не являются и быстро находят взаимопонимание с клоунами. Отношение детей к котам после спектакля – симпатия, они выбирают лучшего и любимого кота и помнят его кличку. Здесь *стимуляция, несомненно, касается ценностного уровня и работает на базовую ценность*. Оказывается, что обыкновенный кот может быть потрясающим, неисчерпаемым объектом наблюдения и является очень интересным животным. Возникают мечты, желания, интерес к этим животным.

Как показало обследование общего функционального состояния организма по методу Накатани, у основной группы детей наблюдалась *единая тенденция к улучшению общего функционального состояния организма и снижению напряжения в эмоциональной сфере*. Это может быть вызвано как активизацией гормональной сферы, так и деятельностью

центральной нервной системы, а равно и активизацией подкорковых образований (мы можем только выдвигать гипотезы, поскольку проведение исследований требует аппаратуры на уровне новейших нейропсихологических клиник). Результаты соответствуют нашей общей гипотезе о связи «хорошей» детской продукции с витальностью ребенка, а также о ее влиянии на усиление последней.

Однако были и дети, которые не попали в общую выборку по параметру «улучшение состояния организма». В их числе – девятилетний Максим. Мальчик «не включился» в спектакль, в отличие от большинства зрителей. После спектакля сказал, что ожидал другого, и вообще больше любит смотреть кино на большом экране – «Дети шпионов», например. В протоколе структурированного наблюдения было зафиксировано следующее:

По первому параметру (уровень возбуждения ребенка, свидетельствующий о характере стимуляции – ее формальной достаточности-недостаточности) результат незначительный. Иными словами, для Максима объем стимуляции недостаточен – он скучал, теряя интерес к представлению (1 балл). Можно предположить, что у мальчика имеется большая зона внутренних конфликтов и напряжения, которые делают его недоступным для восприятия спектакля. Хотя Максим сидел в первых рядах, он демонстрировал такую же реакцию, что и дети в самом конце зала, которым было плохо видно происходящее на сцене.

По второму параметру (эмоциональный отклик) в протоколе зафиксировано, что Максим скучает, вздыхает, иногда, когда зал особенно активен и начинается взаимодействие с клоуном, он проявляет заинтересованность, но никогда не смеется. Его эмоциональный отклик был оценен как легкий негативный (2).

По третьему показателю (интерактивная насыщенность продукции) в протоколе зафиксировано, что ребенок участвует в происходящем активно лишь в тех случаях, когда происходит непосредственное воздействие, например, когда в зал запускают резиновые мячи, или когда кошка прыгает с большой высоты в зал. Тогда возбуждение Максима достигает уровня где-то между средним и высоким. Тема похищения котов клоунами «инопланетянами», которая активно захватывает зал, его оставляет равнодушным. Количество ответных реакций – примерно 12 из 45, в то время как у детей, сидящих рядом, – 30-40. Максим не вступает в личное взаимодействие с клоуном, не переносит его отношение к детям на себя лично.

Вербальные проявления ребенка (степень участия ребенка в диалоге) почти отсутствуют.

По пятому показателю (открытость ребенка для взаимодействия) оказалось, что Максим принимает приглашения взрослого к контакту примерно в трети случаев, сам же не является инициатором контакта никогда.

Очевидно, что на основании тех или иных особенностей поведения Максима мы можем сделать некоторые заключения о его личности и установках.

Максим, скорее, закрыт, чем открыт, для взаимодействия с клоуном, как будто это для него гиперстимуляция; он хотел бы видеть героями представления только кошек, благодаря кошкам его внимание к представлению удастся удерживать, однако отношение к происходящему, хотя и позитивное, но слабо выраженное. Предложение «дать клятву» вызвало у него напряжение – «а если я ее не сдержу?».

При тестировании функционального состояния организма Максима по методике Накатани мы также видим, что, в отличие от остальных детей, его эмоциональное состояние не только не гармонизировалось, но напротив – внутреннее напряжение возросло. По остальным параметрам состояние не претерпело никакого улучшения, хотя заметно и не изменилось к худшему.

***Вторая серия эксперимента: «Стрелялка».***

***Исследование влияния компьютерных игр на эмоциональное и функциональное состояние детей.***

В исследовании участвовало 8 детей 7-11 лет. В течение одного часа сорока минут дети играли в «Дук Накин», трехмерную «стрелялку». Замеры по Накатани проводились до начала игры и после.

Удалось отметить следующие закономерности: при наличии зависимости от компьютера (как это имело место у Кирилла восьми с половиной лет) изменения в физиологическом статусе в результате игры незначительные. По-видимому, сказывается стеничный тип конституции и привычка к игре, упражняемость.

У остальных детей (Лада, Даша, Василиса, Ника, Аня, Антон) выявились выраженные признаки ухудшения состояния, усталости. Уже описанный нами выше Максим, напротив, показал некую гармонизацию состояния, спад напряжения, что соответствует нашей гипотезе о внутреннем напряжении и конфликтах у мальчика. Мы можем предположить, что *полоса витальности и депрессивности* у него по каким-то причинам (развод родителей, травмы, ситуация чрезмерных нагрузок, жестокое обращение) «поменялись местами», что объясняет его приверженность к разрушительным, агрессивным игрушкам и разрушительной «плохой» компьютерной продукции и, напротив, закрытость по отношению к «хорошей» продукции. В целом Максим предпочитает в качестве игр ту продукцию, в которой можно быть энергичным, но которая не требует какого-либо вчувствования. Гипотетически это можно объяснить тем, что переживание теплых чувств и «интерсубъективности» (Д.Штерн) было у мальчика заблокировано болью или отсутствием опыта «разделенных состояний сознания», по Торнейку.

## Типология игрушек: исходная модель

Каждый взрослый, родитель или психотерапевт, если он имеет дело с детьми, сталкивается с необходимостью оценки качества игровой продукции для детей. При этом чаще всего взрослому трудно увидеть игрушку глазами ребенка. Метод феноменологического восприятия дает ключ к тому, чтобы приобрести эту способность.

Нам, взрослым, полезно попрактиковаться в детском восприятии игрушек. Для этого необходимо как бы вынести все свои знания за скобки и увидеть игрушку свежим взглядом, как будто в первый раз, отвечая при этом на вопросы: «Что это такое?», «Как это мне – нравится или нет?», «Так ли это на самом деле?».

Метод феноменологического восприятия не так прост, как может показаться на первый взгляд. Наибольшую трудность представляет третий шаг феноменологического восприятия – *эпохе*, или умение отделить собственные проекции, переносы от «чистого» восприятия объекта. Низкие пороги чувствительности к тончайшим оттенкам собственных переживаний и хорошее знание своих проблем необходимы для эксперта по феноменологическому восприятию. Технологии обучения этому методу предусмотрены во всех глубинных психотерапевтических подходах.

Итак, на этом пути взрослого может поджидать удача, если он сумеет вынести все свои «взрослые» стереотипы восприятия за скобки и постарается *почувствовать*:

- способность игрушки «оживать»;
- что-то, что делает ее «настоящей»;
- первичное чувство, возникшее в тот момент, когда вы ощущаете что-то настоящее в игрушке и представляете, как она «оживает»;
- чувства, возникающие от контакта с игрушкой (когда представляете, что она оживает);
- внутренние состояния ребенка, которые способна вызвать эта игрушка;
- культурные контексты, в которые она может увлечь воображение ребенка;
- отношение ребенка к игрушке, действия, которые применительно к ней хочется совершить.

Далее стоит попытаться оценить потенциал игрушки в том, что касается:

- стабилизации внутреннего мира ребенка;
- возможности игрушки служить переходным объектом;
- возможности выступать в качестве символического объекта;
- возможности быть объектом-посредником.

Ниже приводятся результаты суммарного описания игровой продукции, выполненного группой детских психологов на основе феноменологического подхода и методики дифференцированного восприятия игрушек. Данное описание помогает ориентироваться в функциях детской игрушки, а также в том, насколько хорошо современные игрушки эти функции выполняют.

### **Бионикл.**

Рассмотрим образец продукции «бионикл». Хороша ли игра хотя и с занимательными, но лишенными какой-либо эмоциональной выразительности, выхолощенными механическими биониклами?

Мы попытались проинтерпретировать это механическое существо, используя проективный тест «Несуществующее животное». Выяснилось, что бедняжка-бионикл обнаруживает все формы защитных реакций и выступает носителем всевозможных психологических проблем (конфликтов, травм). Но, вопреки этим выводам, хорошо известно, что дети (особенно мальчики), переживающие стресс или психологическую травму, охотно играют с биониклами, и нередко даже фиксируются на них. Можно предположить, что, останавливая свой выбор на бионикле, травмированный ребенок *идентифицирует себя с ним и учится взаимодействовать с такими же, как и он, травмированными собратьями. Иначе говоря, учится взаимодействовать с другими при помощи способов, которые отвечают такой игрушке, как бионикл, не предполагая ни дружелюбного контакта, ни тепла, ни сочувствия, а требуя лишь прятать лицо под маской и, размахивая оружием, защищать эту свою маску или сдать ее, когда ее сорвут.*

### **Кукла «Гарри Поттер» (максимальный рейтинг в Австрии).**

Игрушка – «настоящая», совсем «как из фильма», хорошо выполненная, обладающая высокой способностью к «оживанию». Вызывает к себе самое позитивное отношение: «Это – друг, надежный, с которым интересно». Социо-эмоциональный микроклимат: приключения, активность, дружба. Внутреннее состояние, к которому подключает игрушка, – доброта, смелость, обретение друга, хочется смеяться, становится радостно. Культурные контексты, в которые уводит эта игрушка, – все ситуации из фильмов о Гарри Поттере и им аналогичные (приключения, испытания, расследования, стремление во всем быть честным). Какие действия в отношении игрушки хочется совершить? Взять с собой, играть, общаться, действовать. Какие чувства от контакта с игрушкой? Доброжелательность, интерес. Присутствует ли отношение игрушки к ребенку? Увы, нет, она самодостаточна. Стабилизация внутреннего мира? Да, такой эффект, несомненно, наблюдается, причем в высокой степени.

Заключение: *неагрессивный активный положительный герой. Игрушка для идентификации, высший балл.*

## **Расширение параметров типологии**

Проанализировав 45 протоколов, выполненных психотерапевтами-участниками обучающей группы Венского института детской психотерапии и содержащих описание 20 разнородных игрушек, а также 28 протоколов студентов-психологов, которые прошли курс обучения феноменологическому методу, мы сделали вывод о возможности расширения параметров, выступающих в качестве основы типологии игрушек. В результате появился расширенный ее вариант, который представлен ниже.

**1. Игрушки, обладающие возможностями быть «переходным объектом», включают следующие подтипы:**

*1.1. Игрушки – защитники-успокоители.* К их числу относятся большие плюшевые медведи, добрые львы, мягкие тигры, большие собаки и даже (иногда) плюшевые крокодилы. Их можно обнять, прижаться к ним; всем своим обликом и позой они излучают спокойствие, силу, уверенность и, как взрослые, дают опору и защиту.

*1.2. Игрушки-утешители.* Это могут быть как игрушки-защитники, так и мягкие большие игрушки с особенно внимательным, дружелюбным и заботливым выражением физиономии. Зайцы, тюлени, плюшевые коровы, собачки, внимательные бобры и белки и т.д. Ребенок чувствует, что они принимают и понимают его, сочувствуют ему, они не взрослые, небольшие, они – такие же, как и он.

**2. Игрушки, выполняющие символическую функцию, делятся на следующие категории:**

*2.1. Игрушки для идентификации в ролевой игре.* В этих игрушках ребенок узнает себя, примеряет себя к ним, в них играют. Однако они не сопровождают ребенка в трудных ситуациях и не вступают в диалог. Это принцессы, с красотой которых можно идентифицироваться, это «Настоящая Барби», а также сильные герои – такие, как Человек-паук, Бэтмэн, супермэн или разбойник. Сюда можно отнести и игрушки, представляющие героев любимых книг и мультфильмов, а также их костюмы, которые можно надеть, чтобы на время «стать» этими героями. Оживляя и вчувствуясь в присущие данным персонажам качества, ребенок оживляет и ощущает эти качества и в самом себе, проигрывает их, проживает, примеривается к ним: «Как это мне?», «Мое – не мое?». Это могут быть и игрушки из перечисленных выше групп. Девочка, которая впервые играет с настоящей Барби, чувствует в эти минуты в себе, пожалуй, не меньше женского обаяния, чем женщина, купившая платье от дорогого модельера. Мальчик, несущийся с раскинутыми руками в костюме Бэтмена, вероятно, испытывает те же чувства, что и летчик, закладывающий крутой вираж. Сюда же относится огромное многообразие игрушек, на



которые можно легко проецировать как собственные достоинства, так и недостатки.

2.2. *Игрушки для проявления заботы.* Эта группа пересекается с группой игрушек для идентификации, но особенно сюда относятся «голыши» и «пупсики». Играя в них, маленький человек идентифицируется с компетентным, сильным, заботящимся взрослым. Психологическая и гармонизирующая функция этой игрушки и состоит в том, чтобы дать ребенку пережить в чистом виде чувство заботы о другом и испытать первый опыт эмпатического понимания.

2.3. *Агрессивные игрушки, способствующие канализации агрессии, освоению социальных норм обращения с агрессией, а также отреагированию других негативных чувств:*

а) игрушки-страшилки (их функция – справляться со своим страхом, испытывая удовольствие от испуга окружающих);

б) игрушечное оружие и доспехи;

в) негативные персонажи и полиция (как модель структурированной и структурирующей силы).

2.4. *Агрессивные игрушки для символизации негативных чувств.* Они служат выражению агрессии, как на кого-то, так и на саму игрушку без страха наказания: ведь она же – плохая, злая и опасная. Здесь мы встречаем зубастого волка, крокодила, Бабу-Ягу (в некоторых вариациях она может быть отнесена и к символическим игрушкам). Главная особенность агрессивной игрушки заключается в том, что она должна однозначно выражать агрессию и быть предназначенной для ответного нападения.

Подчеркнем еще раз: из того факта, что ребенок *играет в убийцу*, не следует, что из него, скорее всего, и вырастет убийца. Идентификация с убийцей закладывается в *реальной социальной ситуации*, а в игре лишь ищет своего выражения и в игре же может измениться, исчерпав себя. В подтверждение мы приведем следующий случай из нашей консультативной практики.

Мальчик 6 лет, на чьих глазах похитили старшую сестру и вскоре убили, просит, чтобы его каждый день возили на ее могилу, и там клянется отомстить. Минул год, а убийцы так и оставались не найденными. Все это время мальчик играет в убийство преступников, все более ожесточаясь. Отсутствие активного и результативного противостояния насилению в обществе питает агрессивные фантазии мальчика и действует куда более деструктивно, чем обилие агрессивных игрушек. Именно факт беспомощности органов защиты и отсутствие возмездия, которого заслуживали убийцы, явился в жизни этого мальчика основой идентификации с агрессором. Что касается потребности в агрессивных игрушках, то она служила всего лишь проявлением беспомощности развивающейся личности перед фактом насилия.

В свете этого случая удивляет обилие игрушечных монстров, супер-мэнов и воинов и отсутствие игрушек, представляющих порядок, социальную защиту, закон и справедливость.

*2.5. Игрушки-сувениры и талисманы.* Как правило, это маленькая выразительная игрушка, подаренная любящим и понимающим взрослым или выменнанная у друга. Особенная вещица – Ангел, кристалл, шарик, камушек и т.п. Часто для внутреннего мира подростка такого рода игрушки играют роль, аналогичную переходному объекту (только не в переходном пространстве, а во внутреннем).

### **3. Игрушки, обладающие свойствами объекта-посредника.**

*3.1. Игрушки, рассчитанные на создание социально-культурных ситуаций и овладение социальными ролями и выступающие как инструмент социализации.* Сюда относятся:

а) мелкие куклы, представляющие семью, солдатики, ролевые персонажи (милиционер, водители транспорта, врач, продавец, футболисты), а также предметы, помогающие ребенку войти в социальную роль – посуда, транспорт, аптечка, шприцы, игрушечная мебель, предметы кухонного обихода, домик и т.д;

б) различного рода конструкторы. Их цель – тренировка внимания и пространственного мышления, моторики рук, но также они могут имитировать сюжеты из социальной жизни (Лего).

### **4. Игрушки-однодневки, игрушечный мусор.**

Они затем и придуманы взрослыми, чтобы на время и недорого занять ребенка, переключить его внимание, играя на потребности в новых впечатлениях. Это механизированные пластмассовые игрушки, которые легко ломаются, или заводные, или стереотипные мягкие игрушки, подобные тем, которые кучами навалены в детских игровых автоматах. Они не дают развиваться любви к этой вещи и ведут к развитию потребительских тенденций в детях.

### **5. Игрушки для коллекционирования.**

К ним относятся фарфоровые куклы, в которые нельзя играть, потому что они легко бьются; модели машинок, обычные игрушки, превращенные в часть коллекции. В них нельзя играть, но ими можно обладать. Часто такими игрушками становятся Барби всех видов (например, сказочные героини-принцессы из Диснеевских мультфильмов).

Наш основной вывод состоит в следующем: хорошая игрушка отличается от плохой тем, что она хорошо выполняет свои психологические функции, не привнося в контакт с ребенком ничего лишнего, избыточного или сомнительного.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- Абраменкова В.В.* Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? Современный ребенок в игровой цивилизации. – М.: Даниловский благовестник, 1999.
- Боулби Дж.* Создание и разрушение эмоциональных связей.– М.: Академический проект, 2004.
- Винникотт Д.* Игра и реальность. – М.: Ин-т общегуманит. исследований, 2002.
- Ладыгина-Котс Н.Н.* Дитя шимпанзе и дитя человека. – М., 1935.
- Лэнгле А.* Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью // МПЖ, 2001, № 1(28), с.5-23.
- Лэнгле А.* Стоит ли полагаться на свои чувства? // Педология. Новый век. 2002, № 3(12), с.5-12.
- Лэнгле А.* Грандиозное одиночество. Нарциссизм как антропологическо-экзистенциальный феномен // МПЖ, 2002 №2 (33) с.34-58.
- Ференци Ш.* Об источнике непонимания между ребенком и взрослым. Введение в психоанализ.– М., 2002.
- Фрейд А.* Детский психоанализ. – М., 1979.
- Шниц Р.* Психоанализ раннего детского возраста. – М.-СПБ.: Университет. Книга, 2001.
- Штерн Д.* Дневник Младенца. – М.: Генезис , 2000.
- Эллисон Р.* Лечу домой // Король американского лото. Рассказы.– М.,1985.
- Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. – М: Педагогика, 1989.
- Эльконин Д.Б.* Психология игры. – М., 1971.
- Ciampi L.* Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Vandenhoeck und Ruprecht, Güttingen,1997.
- Ciampi L.* Affektlogik, affektive Kommunikation und Paedagogik. – in: Braucht die Schule Psychotherapie. Güttingen, 2001.
- Froschmayer E.* Die Defizitarbeit in der Kinderpsychotherapie auf der Grundlage der Selbsttheorie von D. Stern. – in: Kinder- und Jugendlichenpsychotherapi. Wien:Orac, 2004.
- Gruen A.* Gehorsam, Mitgefuehl und Identitaet. Wien, 2002.
- Klein M.* The psychoanalytic play technique. Tavistock, London, 1955.
- Klein M.* Envy and Gratitude. Tavistock, London, 1957.
- Stern D.* Die Lebenserfarung des Sduglings. Stuttgart: Klett-Cotta, 1992.
- Tornik A.* Dual state of consiousness (Report on the 3-d European Konfernce of Gestalttherapie). Stockholm, 2000.
- Petzold H., Metzmacher B.* Praxis der Integrativen Kindertherapie, Jungfermann; Padeborn, 1996.
- Zimprich V.* Die heutige Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. – in: Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Wien:Orac, 2004.