

# И.В. Вачков

## Сказкотерапия

**Развитие самосознания через психологическую сказку**

**3-е издание**

**Ось-89**

УДК 159.9 ББК 88.8 В229

Автор: Вачков Игорь Викторович, доктор психологических наук, член Союза писателей России.

Вачков И.В.

В229 Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.; Ось-89, 2007. - 144 с.

ISBN 978-5-98534-625-1

Интерес психологов к сказке существует давно. Однако только в последние годы возникла сказкотерапия как самостоятельное направление практической психологии и сразу же приобрела огромную популярность.

В первой части книги рассматриваются теоретические вопросы развития самосознания учеников и учителя и раскрываются причины, по которым именно психологические сказки могут служить эффективным средством развития самосознания субъектов образовательной среды.

Вторая часть посвящена практическим аспектам использования психосказок в деятельности школьного психолога. Приведены конкретные «сказочные психотехнологии», а так же психологические сказки разных авторов, служащие иллюстрациями к основному тексту книги.

Книга предназначена для учителей, психологов, студентов педагогических вузов, аспирантов.

ББК 88.8

ISBN 5-86894-521-2 ISBN 978-5-98534-625-1

И.В.Вачков, 2003 Ось-89, 2003 Ось-89, 2007

## Предисловие

Интерес психологов к сказке существует давно. Однако только в последние годы возникла сказкотерапия как самостоятельное направление практической психологии и сразу же приобрела огромную популярность.

В предлагаемой книге обобщается восьмилетний опыт автора использования сказок в психологической работе с детьми, подростками и взрослыми. Целью этой работы всегда выступало развитие самосознания. При написании этой книги мне хотелось обосновать возможность практического применения нового - полисубъектного - подхода к развитию самосознания учителей и учеников, в рамках которого можно эффективно использовать сказки. В этой книге речь идет об особой - психологической - сказке (психосказке), выделяемой среди других типов сказок, которые используются психологами.

В первой части книги рассматриваются теоретические вопросы развития самосознания учеников и учителя и раскрываются причины, по которым именно психологические сказки могут служить эффективным средством развития самосознания субъектов образовательной среды.

Вторая часть посвящена практическим аспектам использования психосказок в деятельности школьного психолога. Приведены конкретные «сказочные психотехнологии» в работе с младшими школьниками, подростками и учителями.

В приложении читатель найдет психологические сказки разных авторов, служащие иллюстрациями к основному тексту книги.

Хотелось бы высказать огромную благодарность моим друзьям и коллегам, чья помощь в написании этой книги была для меня неоценимой: Игорю Борисовичу Гриншпуну, советы и идеи которого использовались при написании многих психологических сказок; Алисе Харитоновне Поповой, в соавторстве с которой мы создавали программу «Психологическая азбука»; Татьяне Анатольевне Аржакаевой, которая в течение нескольких лет практически внедряла психотехнологии работы со сказкой в школьную практику, и многим другим. Особую признательность нужно высказать редакции замечательной газеты «Школьный психолог», на страницах которой в форме отдельных статей впервые появились материалы, собранные в этой книге.

Спасибо Стасу Алхимову, Дмитрию Савельеву, Нине Азоп-ковой, Оле Сергеевой, Ане Шпак, Даше Щербаковой, написавшим талантливые психологические сказки, украсившие эту книжку.

Ну и конечно, автор испытывает огромную благодарность к своим клиентам - детям и подросткам, чьи имена невозможно перечислить, и участникам семинаров и тренингов по сказко-терапии - студентам, школьным психологам, учителям.

## ЧАСТЬ 1. Самосознание ученика и учителя как предмет работы психолога

### Глава 1. Сказкотерапия как метод психологической работы в школе

Сегодня слово «сказкотерапия» уже не вызывает недоуменных взглядов и уточняющих вопросов у практических психологов. Слово знакомое, часто используемое в обиходе. Сказкотерапевтов можно встретить в детских садах и психологических центрах, хосписах и больницах. В обычных общеобразовательных школах также немало практических психологов занимается сказкотерапией. Однако до сих пор это чарующее слово «сказкотерапия» понимается психологами очень по-разному, и смыслы, которые в него вкладываются, отличаются порой не меньше, чем, скажем, бытовые сказки и волшебные.

Одним из камней преткновения является, по-видимому, буквальная расшифровка слова «сказкотерапия» - «лечение сказками». Вообще понятия, имеющие в своем составе часть «терапия» (гештальттерапия, телесная терапия и подобные), не получили полной легитимности в системе образования. Ведь в функциональных обязанностях школьного психолога не предусмотрены психотерапевтические процедуры. Более того: медики периодически подчеркивают, что нечего психологам «внедряться на чужую территорию». Психотерапия, по их мнению, - сугубо медицинская область. Им, правда, невдомек, что психологи и не претендуют на то, чтобы кого-нибудь «лечить». И психотерапевтические методы используют (лукаво называя их психокоррекционными) не для работы с психопатологиями, а - чаще всего - в развивающих целях. Потому-то, чтобы как-то оправдать и объяснить применение психотерапевтических методов психологами, в последние годы все чаще говорят о психологической модели психотерапии. Впрочем, в школе использование даже такой модели пока не признано.

Хотя сказкотерапию назвать клиническим психотерапевтическим методом тоже вроде бы нельзя. Во всяком случае, в солидной и серьезной «Психотерапевтической энциклопедии», вышедшей в 1999 году под редакцией Б.Д.Карвасарского, никаких упоминаний о сказкотерапии мне найти не удалось.

Значит, все-таки это психологический метод? И да, и нет. Потому что сказку используют и врачи, и психологи, и педагоги, и каждый специалист находит в сказке тот ресурс, который помогает ему решать его профессиональные задачи.

Один из самых авторитетных в этой области психологов Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева (2000) определяет сказкотерапию как набор способов передачи знаний о духовном пути души и социальной реализации человека, как воспитательную систему, созвучную духовной природе человека.

Раскрывая свое понимание, она пишет о том, что сказкотерапия это и «открытие тех знаний, которые живут в душе и являются в данный момент психотерапевтическими» (там же, с.8), и «процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем» (там же, с.8), и «процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни» (там же, с.9), и «процесс активизации проблемных ситуаций» (там же, с.12), и «процесс активизации ресурсов, потенциала личности» (там же, с.12), и «процесс экологического образования и воспитания ребенка» (там же, с. 13), и «терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой могут проявиться потенциальные части личности, нечто нереализованное, может реализоваться мечта» (там же, с. 14), и «процесс подбора каждому клиенту его особенной сказки» (там же, с. 15). Безусловно, все эти аспекты могут быть выделены в содержании сказкотерапевтической работы. Однако такое определение сказкотерапии носит скорее функциональный характер и оставляет в тени сущность самого метода.

Врач-сказкотерапевт А.В.Гнездилов выделяет в качестве предмета сказкотерапии «процесс воспитания Внутреннего Ребенка, развития души, повышение уровня осознанности событий, приобретение знаний о законах жизни и способах социального проявления созидательной творческой силы» (2002, с.6). Кроме того, он подчеркивает, что «сказкотерапия — это еще и процесс «вспоминания» и возвращения подростку и взрослому гармоничного мироощущения» (там же).

Не опровергая мнения признанных специалистов, рискну предложить собственную трактовку этого термина. Но сначала расскажу коротенькую сказку, придуманную одним маленьким мальчиком.

*Однажды заяц спросил лису: «Почему ты такая хитрая и злобная и ловишь нас, зайцев? Стань лучше такой же доброй, робкой, тихой, как мы». Лиса подумала и попыталась стать доброй, робкой и тихой. И у нее стали расти уши.*

Вот так - незатейливо, образно и метафорично - маленький мальчик поведал о том, что каждый должен быть самим собой.

Сказкотерапия - это такое направление практической психологии, которое, используя метафорические ресурсы сказки, позволяет людям развить самосознание и построить особые уровни взаимодействия друг с другом, что создает условия для становления их субъектности. Возможно, звучит не вполне понятно, но в дальнейшем я попробую подробно раскрыть, что именно стоит за этой формулировкой.

Главным средством психологического воздействия в сказкотерапии является метафора, как ядро любой сказки. Именно глубина и точность метафоры определяют эффективность сказкотерапевтических приемов в работе с детьми и взрослыми.

При этом, думается, вполне правомерно рассматривать сказкотерапию, прежде всего, как *психологический* метод, поскольку важнейшие цели, достигаемые с помощью этого метода (развитие самосознания и построение высоких уровней взаимодействия между субъектами) имеют психологический характер. Однако возникает вопрос: а есть ли основания считать важнейшими целями сказкотерапии именно эти? И второй: почему же сказкотерапия может стать одним из важнейших инструментов работы школьного психолога?

Во-первых, сказка всегда, во всех поколениях служила средством *встречи* ее слушателя или читателя (обычно ребенка) с самим собой, потому что метафора, лежащая в основе сказки, выступала не только «волшебным зеркалом» реального мира, но - в первую очередь - его собственного, скрытого, еще не осознанного внутреннего мира. Об этом много писали К.Г.Юнг и его последователи.

Во-вторых, все отдельные функции сказкотерапии (и не только сказкотерапии, кстати, но и других психологических методов) в конечном итоге направлены к одной цели - помочь человеку развиваться наиболее оптимальным и естественным для него образом, реализуя свои возможности. А базовым условием такого развития является повышение уровня самосознания — надо же иметь представление, что и как развивать в себе.

В-третьих, нацеленность сказкотерапии на развитие самосознания человека, определяемая сущностью сказок, обеспечивает как контакт с самим собой, так и контакт с другими. Социальную природу человека составляет система его взаимодействий с людьми. Сказочная метафора в силу присущих ей особых свойств оказывается способом построения взаимопонимания между людьми.

В-четвертых, поскольку одной из важнейших задач практической психологии образования в настоящее время принято считать создание оптимальных условий для естественного психического развития детей, то следует помнить о значении социальных взаимодействий ребенка. А значит, в построении эффективного взаимодействия между субъектами образовательной среды - того, над чем приходится работать психологу в школе, — сказкотерапия может оказать неоценимую помощь.

Есть и другие соображения, позволяющие обосновать не только правомерность, но и необходимость применения сказкотерапии в школе. Современные научные концепции в психологии все больше уделяют внимания субъектности человека и взаимодействию субъектов на разных уровнях, считая это основополагающим условием человеческой жизнедеятельности.

Особо важную роль субъект-субъектное взаимодействие играет в педагогическом процессе, поскольку именно в образовательной среде возникает специфическая ситуация, требующая от учителя специальных усилий для организации взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях. Построение субъект-субъектных отношений между учителем и учащимися определяет эффективность педагогического труда и может способствовать развитию субъектности всех участников образовательного процесса. Поэтому так важно найти способы построения полисубъектного взаимодействия учителя и учащихся в рамках единой развивающейся системы. Противопоставление учителей и учащихся при изучении, характерное для современных исследований, мешает пониманию того, что в образовательном процессе происходит (или не происходит) развитие и тех, и других. Полисубъектный подход к деятельности практического психолога, внутри которого и разрабатываются авторские сказкотерапевтические технологии, позволяет рассмотреть общность "учитель - учащиеся" как единую развивающуюся систему и вскрыть средства, с помощью которых можно помочь развитию этой системы и развитию всех субъектов, входящих в эту систему, в частности развитию их самосознания.

Психолого-педагогическая практика, в свою очередь, настоятельно требует разработки адекватных методов, приемов, технологий, направленных на повышение уровня самосознания как основного условия развития ученика и учителя, их становления как субъектов саморазвития.

Поиск адекватных современному уровню развития науки психологических технологий ориентирует на предпочтение такого материала, который оказался бы наиболее тесно связан с содержанием внутреннего мира, подлежащего преобразованию субъектом в целях саморазвития. Такую возможность изменения видения мира и самого себя как раз и предоставляет использование сказочной метафоры. Для реализации приемов метафоризации в психолого-педагогической практике следует использовать качественно новые средства имагинативного (от *imago* - образ, представление) характера - специально созданные психологические сказки. При этом на использование сказкотерапевтических технологий следует ориентироваться в работе, нацеленной на развитие самосознания и учащихся, и учителей.

Итак, если понимать сказкотерапию описанным выше образом, то становится ясным, почему вдруг рядом оказываются такие понятия, как «сказка», «субъект», «самосознание», «образовательная среда». Сказкотерапия - это достойный инструмент из арсенала психолога образования. И использовать его следует максимально эффективно.

Важным моментом для правильного понимания дальнейшего изложения является идея о том, что учитель сам может брать на себя некоторые функции психолога. Это имеет большое значение для построения особого - полисубъектного уровня взаимодействия между ним и учащимися.

В последующих главах книги будет раскрыто содержание терминов «образовательная среда», «субъект», «полисубъектный подход», и будут описаны технологии применения сказкотерапевтических методов и метафоризации психологических представлений для достижения главных развивающих целей школы - развития самосознания субъектов образовательной среды и их оптимального взаимодействия.

## **Глава 2. Проблема развития самосознания субъектов образовательной среды**

В настоящее время проявился очевидный социальный запрос на создание образовательной среды, понимаемой как сложный интегративный процесс, включающий в себя компоненты взаимодействия учителей и учащихся, воспитателей и воспитуемых, ориентированный на личность как важнейшую ценность. Особое психологическое значение имеет образовательная среда в пространстве развивающего образования.

Однако до сих пор существует большая путаница в применении и понимании последних двух терминов.

Попробуем разобраться в этом вопросе и предложить толкование понятий «развивающее образование» и «образовательная среда», которое принято в настоящее время среди психологов.

Прежде всего не следует путать развивающее образование и развивающее обучение. Последний термин имеет прямое отношение к концепции В.В.Давыдова и Д.Б.Эльконина и разработанной ими системе, вот уже несколько десятилетий реализуемой в российских школах. А вот под развивающим образованием в настоящее время понимается нечто более широкое и емкое, не просто одна из образовательных технологий, а в целом образовательная система, нацеленная на развитие.

Один из известнейших специалистов в области психологии образования В.И.Панов указывает, что «для развивающего образования предметом развития выступает психическое развитие учащегося в целом. Оно включает в себя кроме мышления и перцептивную, и эмоциональную, и духовно-нравственную, и даже телесную сферы» (1998, с. 43). При этом «развивающее образование должно обеспечить формирование и у ученика, и у учителя способности быть субъектом своего развития как компонента системы «ученик(и) - учитель» (там же, с. 44).

Иными словами, развивающее образование главной целью ставит личностное развитие, а не обучение. Не формирование пресловутых знаний - умений - навыков (ЗУН), а качественное преобразование всех психических сфер ребенка выдвигается на первый план.

Одной из важнейших черт, объединяющих многообразие теоретических концепций и ориентированных на практику образовательных программ в рамках развивающего образования, является идея понимания развития как саморазвития, как активного созидательного процесса, осуществляемого ребенком в сотрудничестве со взрослым. Развивающее образование в конечном итоге должно помочь детям научиться развивать самих себя, стать творцами себя.

Как же этого добиться? Исследователи пришли к выводу, что для этого необходимо соблюдение ряда важнейших принципов. Эти принципы должны лежать в основе образования, гордо именуемого развивающим.

Во-первых, основной целью образования должно стать развитие ребенка, включающее в себя развитие **физической, эмоциональной, интеллектуальной, социальной и духовной сфер** сознания, а не только формирование знаний - умений - навыков. То есть реально должен произойти сдвиг с обучения на развитие.

Во-вторых, в основу образовательного процесса следует положить не логику воздействия, а логику взаимодействия. Уже давным-давно устарел взгляд, согласно которому лишь учитель воздействует на ученика, а ученик принимает это воздействие или противостоит ему. Наивным является учитель, верящий в то, что только он оказывает влияние на учеников, а они на него - нет. Всякий контакт между людьми есть процесс взаимовлияния и взаимодействия. Игнорирование этого факта ведет к тому, что учитель теряет связь с реальностью и не замечает изменений в себе, происходящих в результате влияния учеников. А изменения - особенно психические - при этом могут быть совсем не обязательно доброкачественными... Значит, стоит признать, принять и реализовывать процесс взаимодействия с детьми. Потому что во взаимодействии развивается не только ученик, но и сам учитель.

В-третьих, важнейшим моментом в развивающем образовании становятся самооценку учащегося и самооценку учителя. Емкое слово «самоценность» в этом контексте означает признание ценности этих субъектов самих по себе вне зависимости от прочих обстоятельств. Учителем и учеником - самые важные люди в школе, какими бы они ни были. Критерием ценности и эффективности деятельности учителя становится то, как он умеет организовать учебный процесс, который создает условия для **развития и учащегося, и самого себя**.

В-четвертых, основной функцией учителя, что следует из предыдущего положения, становится

проектирование и создание такой образовательной среды, которая способствовала бы **саморазвитию ученика**. Нужно, чтобы внешние стимулирующие факторы переместились внутрь ребенка, чтобы происходило не «развивание» извне, а самостоятельное управление собственным развитием.

В-пятых, обучение детей не должно быть в ущерб их **физическому и психическому развитию**. Действительно, чего мы хотим больше: чтобы ребенок назубок помнил закон Бой-ля-Мариотта, приобретая в результате нервный тик, миопию, сколиоз и гастрит, или чтобы он чего-то не знал из школьной программы, но оставался здоровым? Мне думается, что Бог с ним, с Мариоттом, был бы наш ученик человеком хорошим. И здоровым.

В-шестых, развивающее образование должно строиться на знании и грамотном использовании **психологических закономерностей** развития детей и взрослых. То есть в развивающем образовании роль психологической науки становится ведущей. Психологизация школы, о необходимости которой давно говорили психологи, совершается.

При реализации указанных принципов образование превращается в развивающее. Их анализ позволяет выделить ключевое понятие, смысл которого требуется уточнить. Это понятие образовательной среды. Именно образовательную среду «проектируют», «моделируют», «создают». Раскрытие этой важнейшей категории предполагает возможность получения ответов на принципиальные вопросы теории и практики обучения и развития детей.

В настоящее время под образовательной средой многими психологами и педагогами понимается система таких структурных элементов, как совокупность применяемых образовательных технологий; внеучебная работа; управление учебно-воспитательным процессом; взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами. В.А.Ясвин (1997) предлагает выделять в образовательной среде пространственно-архитектурный, социальный и психодидактический компоненты. Под первым компонентом имеют в виду архитектурные особенности зданий, оборудование, особую атрибутику. Ведь на самом деле в образовательном процессе имеет значение не только то, **кто учит, кого учит, чему учит**, но и где учит. Трудно говорить о духовности и личностном росте в классах с низкими потолками, грязно-коричневыми стенами и старой поломанной мебелью. Предметная среда, окружающая ученика и учителя, безусловно, оказывает сильнейшее влияние на результаты процесса обучения.

Другой компонент образовательной среды - социальный - определяется особой, присущей именно данному типу культуры формой детско-взрослой общности. Когда учителя и учеников можно рассматривать как единого полисубъекта развития, когда между ними созданы отношения сотрудничества, когда возникает коллективно-распределенная учебная деятельность, когда жизнь детей и взрослых в школе насыщена коммуникациями, тогда и можно говорить о благотворной образовательной среде в системе развивающего образования.

Наконец, третий компонент образовательной среды - психодидактический, включающий в себя соответствующее содержание образовательного процесса, осваиваемые ребенком способы действий, саму организацию обучения. Без сомнения, важность данного компонента переоценить невозможно, поскольку именно внутри него даются ответы на вопросы «**чему учить**» и «**как учить**». Опираясь на позиции экпсихологии развития (В.И.Панов, 1999, 2000), можно рассмотреть понятие образовательной среды с нескольких точек зрения:

- как условие обучения и развития детей, представляющее собой совокупность возможностей для обучения учащегося, а также для проявления и развития его способностей и личностных потенциалов;
- как средство обучения и развития учащихся, каковым образовательная среда становится не только «в руках» педагога, но и «в руках» учащегося - в том смысле, что последний сам выбирает или пристраивает для себя образовательную среду; очень важно, что в этом случае учащийся становится субъектом саморазвития, а образовательная среда - объектом выбора и используемым средством;
- как предмет проектирования и моделирования; так, особая образовательная среда конкретной школы сначала теоретически проектируется, а затем практически моделируется в соответствии с целями обучения, специфическими особенностями контингента детей и условиями школы; как объект психолого-педагогической экспертизы и мониторинга, необходимость которых диктуется постоянной динамикой, изменениями образовательной среды и стремлением к объективной оценке с опорой на определенные критерии.

Как подчеркивает В.И.Слободчиков (2000), образовательную среду нельзя считать чем-то однозначным, наперед заданным. Среда начинается там, где происходит **встреча** образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить - и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения. Именно общности взрослого и ребенка, через которые можно и нужно рассматривать, что происходит с человеком в процессе его развития и присвоения им норм

и образцов, выступают в качестве особой образовательной среды (В.В.Рубцов, 2000).

Такое понимание образовательной среды позволяет осознать и сформулировать важнейшие характеристики проектируемой образовательной среды. Основным ресурсом, дающим возможность проектировать образовательную среду как систему постоянно развивающихся социальных взаимодействий между субъектами учебного процесса, является личностно-ориентированный подход к обучению детей, реализуемый в системе развивающего образования. Образовательная среда, выступающая как совокупность экопсихологических условий жизнедеятельности учащихся, как бы проектируется каждый раз заново при появлении нового ученика или обнаружении сдвигов в развитии отдельного ученика. Развитие образовательной среды есть условие развития каждого отдельного ученика и всего школьного микросоциума.

Характеризуя образовательную среду, В.И.Слободчиков (2000) выделяет два основных показателя - насыщенность образовательной среды (ресурсный потенциал) и ее структурированность (способ ее организации). Если оценивать с позиций этого подхода состояние образовательной среды многих школ, то можно говорить о том, что среда в них потенциально богатая, но не насыщенная, поскольку уровень выдвигаемых целей и задач развития учащихся недостаточно высок при имеющемся содержании культуры. Перспективой развития большинства школ может стать образовательная среда, организованная по принципу вариативности (как единство многообразия), в которой административно-целевые связи и отношения имели бы кооперирующий характер. В такой среде должно произойти объединение разного рода ресурсов в рамках всеобъемлющих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам. При этом показатель структурированности был бы оптимально соответствующим требованиям образовательного пространства.

Иными словами, перед российскими школами сейчас стоит задача проектирования особой образовательной среды развивающего типа, в которой произойдет смена приоритета с дидактических компонентов на психологические. При этом базовый уровень знаний - умений - навыков превращается из цели обучения в средство актуализации познавательных, творческих и личностных возможностей учащихся (В.И.Панов, 2000).

Для реализации этих целей необходимо осуществлять постоянный мониторинг состояния образовательной среды и в зависимости от его результатов вносить изменения в учебный процесс. Возможности такой деятельности заложены в типе образовательных технологий, способе организации внеучебной деятельности, особенностях управления учебно-воспитательным процессом и взаимодействии с внешними образовательными и социальными институтами.

### ***Глава 3. Развитие самосознания ученика и учителя: полисубъектный подход***

«Необходима помощь школьнику в становлении его как субъекта саморазвития!» - провозглашает психологическая наука. Эти слова с энтузиазмом подхватывают чиновники образования - потому как звучит красиво, солидно и малопонятно. И пусть неясно, какими должны быть конкретные психолого-педагогические технологии, способные решить эту задачу в практической плоскости, зато сомнений в правильности этого лозунга ни у кого нет.

Словосочетание «субъект саморазвития» может вызвать тоску у любого практического психолога. Нет, не смысл отвергается (не всегда понятный), а его академичность, дистанция, отделяющая его от реальных земных забот психолога. Практику кажется, что подобные абстрактные понятия ничего ему в его работе не дают.

Попробую возразить - и чиновникам, и психологам-практикам. Есть вполне конкретные пути реализации задачи оказания помощи школьнику в его становлении как субъекта саморазвития. И стратегии такой работы можно определить. Но прежде надо проникнуть в глубину и научный смысл понятия «субъект». Легкости не обещаю, поскольку не только предлагаю разобраться с содержанием этого термина, но и задуматься о новом понятии - «полисубъект».

Рассмотрение в качестве одной из основных задач развивающего образования помощь школьнику в становлении его как субъекта саморазвития предполагает научное обоснование концептуальных положений нового подхода и разработку конкретных психолого-педагогических технологий, способных решить эту задачу в практической плоскости.

В психологической науке можно выделить новый - **полисубъектный** - подход, потенциалы которого могут быть продуктивно использованы в практике образования. Представляется, что с позиций этого подхода могут быть пересмотрены содержание и организация деятельности психолога в современных условиях. Переосмысление того, что делает психолог, с новой точки зрения, как правило, помогает ему увидеть новые перспективы, новые возможности и новые стратегии своей деятельности.

Согласно этому подходу, школьный психолог должен быть ориентирован на помощь всем субъектам образовательной среды - родителям, директору, завучу, учителям, а не только детям. Конечно, учащиеся для психолога - важнейшие субъекты профессионального диалога. Однако ограничиваться работой по развитию и адаптации только с ними нельзя ни в коем случае. Иначе психолог всегда будет иметь дело с последствиями деградации и дезадаптации других людей,

работающих в школе, а эти последствия находят отражение прежде всего в детях. Это все равно что при пожаре старательно тушить отдельные искорки, летящие из огня (это вообще-то тоже нужно), но даже не пытаться залить основной очаг пламени.

Что для этого нужно? Один из возможных ответов предлагает полисубъектный подход, согласно которому взаимодействие взрослого и ребенка необходимо рассматривать в единстве их развития. Активное взаимодействие субъектов может приводить к созданию особой общности, обладающей качеством субъектности, т.е. способностью быть субъектом. Взаимодействие в рамках таких общностей способствует развитию субъектов, наиболее эффективному проявлению позитивных личностных качеств.

Психолог в силу своих профессиональных обязанностей должен вступать во взаимодействие со всеми субъектами образовательной среды и способствовать тому, чтобы это взаимодействие становилось полисубъектным, т. е. способным порождать их взаимную обусловленность и особый тип общности **полисубъект**.

Введение нового понятия — «полисубъектность» — связано с необходимостью отразить реально существующий феномен единства развития внутренних содержаний реальных субъектов - учителя и учеников. Слитность в одном потоке процессов развития отдельных субъектов характеризует, на мой взгляд, именно ситуацию развивающего образования и именно в сфере образования находит свое воплощение в ряде особых систем и технологий, нацеленных на личностное развитие учащихся.

Особую значимость приобретает этот феномен при реализации программ, направленных на развитие самосознания школьников. Чем это обусловлено? Как было показано в ряде исследований (В.И.Слободчиков, 1995; Л.М.Митина, 1998 и др.), становление субъекта саморазвития возможно только при наличии базового, фундаментального условия – повышении уровня самосознания. Следовательно, реализация любых программ, ставящих своей целью личностное развитие (а значит, развитие субъекта), подразумевает - явно или неявно - специальную работу по развитию самосознания. Правомерен вопрос: возможно ли оказывать эффективную помощь школьникам в развитии самосознания, если сам взрослый (педагог, воспитатель, психолог) не является постоянно развивающимся субъектом, если у него самого не повышается уровень самосознания?

Несмотря на кажущуюся очевидность, ответ на данный вопрос не столь однозначен. Развитие самосознания происходит в результате преодоления разнообразных трудностей, поисков выхода из проблемных ситуаций, разрешения жизненных противоречий, совершения смыслоопределяющих выборов. Иными словами, среди важнейших источников развития самосознания в первую очередь следует назвать активную деятельность субъекта, в процессе которой происходит становление Я, обретение личностных смыслов и самопознание. При этом трудности и сложные ситуации, требующие от школьника самоопределения, как ни парадоксально, более интенсивно, чем кто-либо другой, создают педагоги, не занимающиеся саморазвитием и не обладающие слишком высоким уровнем самосознания. Таким образом, помощь школьникам в развитии путем создания особых условий взрослые могут оказать, практически не ставя такой цели или даже вопреки своему желанию.

Таким образом, способствовать развитию самосознания ребенка может даже человек, который сам не развивается. Именно этот факт следует рассматривать как причину того, что выдающиеся по своему личностному уровню люди порой выходили из такой среды или таких условий воспитания, которые вроде бы не могли никоим образом позитивно влиять на становление субъекта саморазвития.

Однако означает ли это, что учитель, работающий над повышением уровня самосознания детей, имеет все основания не заниматься саморазвитием? Или сформулирую вопрос иначе, сознательно его утрируя: может ли плохой учитель помочь детям в личностном развитии?

Ответ на этот вопрос способен вызвать протест и возмущение. Но все же: может. Как исключение. Действия учителя, объективно деструктивные (несправедливые обвинения, оскорбления, презрительное отношение), субъективно могут быть полезными, но лишь для тех детей, которые - в силу уже присущих им волевых личностных качеств - способны преодолеть трудности и тем самым подняться еще на одну ступеньку в своем развитии. Иначе говоря, одновременно благодаря действиям педагога и вопреки им. Вместе с тем для большинства детей взаимодействие со взрослым, отказывающимся от пути саморазвития, обычно бывает разрушительным.

Именно поэтому в педагогике и психологии распространенным стало положение о том, что только у развивающегося учителя могут быть развивающиеся ученики. Как было показано выше, это положение обладает излишней категоричностью.

Анализируя указанное положение, замечу, что, по-моему, существо проблемы несколько шире, чем кажется на первый взгляд. Вопрос состоит не только в том, развивается сам учитель или нет. Не однозначную детерминацию «развивающийся учитель - развивающиеся ученики», а единство процесса развития учителя и учеников, детерминируемое совместной деятельностью, необходимо

рассматривать в качестве краеугольного камня развивающего образования.

Поясним высказанную мысль примером: учитель может быть развивающимся и даже духовно растущим человеком (погружаться в религию, увлекаться философией, живописью, музыкой и т.п.), но к педагогической деятельности относиться как к необходимой повинности и на уроках отнюдь не проявлять потенциалы своего личностного развития. Можно предположить, что в этом случае учитель в плане помощи детям в развитии оказывается ничем не лучше своего регрессирующего коллеги. Налицо разрыв Я-личностного и Я-профессионального (Л.М.Митина, 1998).

Следует говорить о развитии самосознающего субъекта в деятельности, объединяющей его с другими субъектами. При этом происходит взаимовлияние и взаимоподпитка субъектов саморазвития в едином процессе совместной деятельности, что и порождает феномен полисубъектности.

Здесь речь идет не о «субъект-субъектных отношениях», к которым необходимо стремиться в процессе обучения. Такие отношения являются условием, но не результатом и даже не единственным средством развития полисубъектности в развивающем образовании.

Взрослый (педагог, воспитатель, психолог), реализуя себя в своей профессиональной деятельности, развивается как субъект и тем самым создает условия, чтобы в совместной с ним деятельности возникала возможность развития субъектов в детях. Фактически это не двусторонний, а единый процесс, имеющий множество сторон и граней. Можно говорить о рождении полисубъекта саморазвития «учитель-ученики». Траектория развития каждого конкретного полисубъекта должна быть, безусловно, своеобразна, иметь присущие исключительно ему особенности. У разных полисубъектов, по-видимому, могут быть разными и темп продвижения, и протекание кризисов развития, и достижения на тех или иных этапах.

В рамках проблематики, разбираемой в этой книге, наибольший интерес представляет специфика полисубъектного подхода в отношении такого феномена, как самосознание учителя и ученика. Но прежде нужно обратиться к понятию субъекта.

В своей работе «Человек и мир» С.Л.Рубинштейн (1997) обратился к трактовке категории субъекта не просто как источника и носителя активности (в гегелевском понимании), а как источника причинности всего бытия. Для С.Л.Рубинштейна было важным различие сознания и деятельности как разных способов взаимодействия человека с миром. Сознание, обеспечивая познание субъектом мира, определяет не только отражение мира, но и выражение отношения к нему субъекта - созерцание. При этом, как подчеркивает К.А.Абульханова (1997), в деятельности объект преобразуется в целях субъекта, в созерцании сохраняется субъектом (и для субъекта) для раскрытия его ценности. Вообще же для С.Л.Рубинштейна субъект - это способ реализации человеком своей человеческой сущности в мире. Такое определение, безусловно, очень широко. По-видимому, появившиеся в настоящее время более узкие понятия - субъект деятельности, субъект общения, субъект саморазвития, коллективный субъект, полисубъект - нуждаются в уточнении и содержательных дефинициях, опирающихся на ясные критерии.

Непростое соотношение существует между понятиями субъекта и личности. Можно выделить два основных подхода в отечественной психологии к соотношению этих понятий. Согласно первому подходу, личностью следует обозначать высший уровень развития субъекта (Л.И.Анцыферова, В.В.Давыдов и др.).

Представители второго подхода (сам С.Л.Рубинштейн, 1997; К.А.Абульханова, 1997; Б.Г.Ананьев, 1967 и др.) считают, что именно категория субъекта обозначает высший уровень развития личности, исходя из чего накладывается ограничение на возможность определения ребенка как субъекта. При этом личность становится индивидуальностью, достигая максимального уровня своей особенности, а субъектом она становится, достигая оптимального уровня своей человечности, этичности.

В качестве критерия субъекта выступает способность разрешать противоречия, и без этой способности личность не становится субъектом или утрачивает его статус.

Вместе с тем, когда речь идет о групповом, или коллективном, субъекте (например, в случае «субъекта федерации»), никто и никогда не говорит о «групповой личности».

Л.И.Анцыферова (1989) особо выделяет такую черту активности субъекта, как ее творческий характер. Она считает, что креативное начало субъекта может быть выражено в разной степени, обстоятельства жизни накладывают на него существенные ограничения; иногда творческие моменты проявляются лишь в виртуальных мирах индивида (воображаемые миры, фантазии), но все же по своей природе человек креативен. В рамках рассматриваемой нами проблемы - субъекта развития и саморазвития, следует выделить идеи С.Л.Рубинштейна об особом направлении творчества человека - созидании им себя, своего внутреннего мира, собственной душевной жизни. Одна из сторон самосозидания, по С.Л.Рубинштейну, состоит в присвоении субъектом себе собственного тела и внешнего облика, способностей, характера, темперамента, мыслей и чувств.

Фактически все исследователи и психотерапевты гуманистического толка сходятся в том, что для

продуктивного самоизменения и преобразования отношений с окружающими личность должна обрести веру в себя, уверенность в своих силах, убеждение в самоэффективности.

В рамках введенного в 90-х годах субъектно-деятельностного подхода субъектом называют человека, рассматриваемого на высшем для него уровне активности, целостности, автономности (А.В.Брушлинский, 1996).

Один из сложных и спорных вопросов - проблема выделения человеком себя как действующего субъекта, то есть проблема возникновения субъектности в жизни ребенка и этапов ее становления. Согласно точке зрения Е.А.Сергиенко (2000), можно выделить ряд стадий в развитии личности, связанных со становлением субъектности и образованием разных типов Я. Первым типом в развитии представлений о себе, по ее мнению, является экологическое Я-Я, воспринимаемое относительно физического окружения (эту идею высказал У.Найссер по аналогии с образом тела У.Джеймса). Второй тип - Я-интерперсональное (Я-индивид, участвующий в человеческих обменах). Указанные базовые уровни в развитии субъектности специфицируют описание систем «Я - физический мир», «Я- социальный мир» и составляют уровень первичной субъектности. Уровень вторичной субъектности означает, по Е.А.Сергиенко, переход к пониманию интенциональности и интеграцию себя как Я-экологическое и Я-интерперсональное.

Можно считать доказанным, что важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение им некоторого определенного **уровня развития самосознания**, т.е. уровня знания о своем Я, отношения к своему Я и управления своим Я. Развитие самосознания ребенка осуществляется через преодоление противоречия между внешней регуляцией, системой требований, предъявляемых ему взрослым (обучение, воспитание), и его (ребенка) собственной спонтанной активностью. По мере взросления источник развития перемещается внутрь личности, внешняя детерминация поведения трансформируется во внутреннюю, возникает внутриличностное противоречие между Я-действующим и Я-отраженным, становящееся двигателем восхождения к Я-творческому. На этот механизм развития самосознания указывает Л.М.Митина. Если в силу каких-то причин развертывание указанного процесса не происходит, человек остается объектом внешних воздействий, будучи неспособным превратиться в субъект собственной жизнедеятельности.

Для раскрытия психологического содержания понятия «полисубъект развития и саморазвития» необходимо обратиться к понятию «коллективный субъект», которое, по-видимому, выступает как родовое по отношению к первому. Как отмечает А.Журавлев (2000), понятие «коллективный субъект» используется в современной психологии в нескольких значениях.

Во-первых, «коллективный субъект» и «коллектив как субъект» рассматриваются в качестве синонимов и противопоставляются «коллективу (группе) как объекту».

Во-вторых, «коллективный субъект» используется как альтернатива «индивидуальному субъекту» или «субъекту» вообще. Во втором подходе акцент делается на том, что «коллективный субъект» - это не один и не отдельный человек, а связанный с другими людьми в некоторой их общности (это взаимосвязанная и взаимозависимая группа людей).

В-третьих, понятие «коллективный субъект» применяется в том случае, если необходимо подчеркнуть особое качество коллектива (группы) - **способность быть субъектом**, в разной степени характеризующее коллективы. Такое качество в полной мере проявляется в способности к активности, действенности, интеграции, способности выступать единым целым, ответственным и т.п. Отметим, что эта позиция наиболее близка к содержанию понятия «полисубъект саморазвития».

В-четвертых, понятие «коллективный субъект» может истолковываться очень широко. При этом под «коллективным субъектом» понимается любая совместно действующая группа людей, всякая совокупность людей, проявляющая себя через любые формы поведения, отношения, деятельности, общения, взаимодействия и т.п.

Разнообразие значений, вкладываемых в понятие «коллективный субъект», связано с его неразработанностью в современной психологии и отсутствием каких бы то ни было ясных определений. Такая ситуация открывает возможности для разработки новых подходов и, в частности, полисубъектного подхода в приложении к области развивающего образования.

В понятии «коллективный субъект» первое слово имеет больший вес, чем второе, в этом термине подчеркивается прежде всего социально-психологический аспект — наличие некоторой группы. В понятии «полисубъект развития и саморазвития», рассматриваемом как производное от «коллективного субъекта», но более узком, должны выделяться смысловые содержания, определяющие специфическое качество «субъектной множественности», объединенной единым процессом развития. Иными словами, «субъект» и «развитие» здесь в смысловом отношении более нагружены, чем приставка «поли-».

А.Л.Журавлев (2000) предлагает в качестве критериальных свойств в описании «коллективного субъекта» выделять такие три важнейшие признака группы: взаимосвязанность членов группы, совместную активность и групповую саморефлективность.

Понятие полисубъекта представляется необходимым для обозначения особого рода общностей,

которые нельзя просто свести к малым группам (коллективам), обладающим определенной однородностью (в педагогической социальной психологии говорят об ученических группах, исключая из них учителя) - прежде всего потому, что далеко не каждая из таких групп обладает способностью быть субъектом. Следовательно, понятие «полисубъект» имеет собственное содержание, не совпадающее с содержанием понятия «малая группа».

Для анализа понятия «полисубъект» принципиальное значение имеет вопрос о признаках полисубъектности, которые можно соотнести с признаками субъектности. В разнообразных психологических концепциях выделяются различные аспекты важнейших процессов, осуществляемых человеком, - познания мира и себя, отношения к миру и себе и преобразования мира и себя. Трехкомпонентная структура субъектности рассматривается С.Д.Дерябо (Человек познающий, Человек относящийся и Человек преобразующий).

Полисубъектность может быть также охарактеризована совокупностью трех важнейших признаков, отражающих связь с такими реальностями, как познание, отношение и преобразование.

При этом познавательная сторона полисубъектности находит свое выражение в таких характеристиках, как *способность к рассмотрению себя и общности как целостности и способность к осознанию системы отношений между субъектами*.

Аффективная сторона, связанная с отношением, представлена такими характеристиками, как *придание субъектной ценности себе и другому и принятие другого*.

И, наконец, преобразовательная сторона полисубъектности характеризуется *проявлением самостоятельности и направленностью деятельности на развитие себя и другого*.

Эти шесть характеристик можно рассматривать в качестве основных признаков полисубъекта. Они должны быть присущи всем членам общности. Иными словами, в полисубъекте каждый входящий в него, человек (ученик или учитель) имеет представление о том, как кто к кому относится; он объединен со всеми другими увлекательным творческим делом и стремится к саморазвитию и развитию всей общности в целом; а кроме того, существует общее семантическое пространство для всех субъектов общности. Вот на этом последнем качестве и остановимся чуть подробнее.

Определенное семантическое пространство наличествует и у каждого полисубъекта. Индивидуальные фрагменты внутреннего мира каждого субъекта, представленные в общем семантическом пространстве полисубъекта, сочетаются, резонируют, дополняют друг друга. Содержательная наполненность семантического пространства является уникальной для каждого полисубъекта и определяется результатом интеграции семантических пространств входящих в него субъектов.

Проще говоря, субъекты, входящие в полисубъект, вещам приписывают сходные значения и наделяют их сходными смыслами (а если отношения к чему-то или кому-то не совпадают, то человек понимает возможность иного взгляда, например: "Я считаю, что в нашем классе самый достойный стать лидером - Николай, но думаю, что Вася, Сергей и Лена считают таким Максима"). Возникновение единого семантического пространства участников полисубъектного взаимодействия возможно в самых разных ситуациях и благодаря самым разным факторам. Но существует способ, являющийся, по-видимому, универсальным методом создания "единого поля понимания", характеристикой которого выступает общее семантическое пространство. Речь идет о метафоре как об особом инструменте, с помощью которого человек способен донести до других людей свое индивидуальное "мировидение". Именно в метафоре, важнейшей особенностью которой является перенос свойств одного предмета или класса предметов на другой предмет или класс, заложен фактически неисчерпаемый источник ресурсов для построения новых семантических пространств и, в частности, для полисубъектов, возникающих в образовательной среде.

Попробую объяснить механизм действия метафоры, взяв для простоты описания акт взаимодействия между двумя субъектами - взрослым (например, педагогом) и ребенком (например, учащимся).

Педагог, как и любой человек, является носителем уникального семантического пространства, в котором каждый семантический элемент наполнен своим особым содержанием (значениями и смыслами). Предположим, что его взаимодействие с ребенком связано с его непосредственными профессиональными педагогическими обязанностями. Педагог пытается оказать учебно-воспитательное воздействие на ученика, используя (как же без этого?) определенные лингвистические средства. Сделать это можно по-разному: либо объяснив ребенку важнейшие составляющие учебного материала, либо, ничего не объясняя, потребовать выполнения определенных действий, либо преподнести материал в увлекательном зашифрованном виде, либо через постановку проблемы, либо... вариантов много.

Однако в любом случае педагог не должен забывать, что у ребенка имеется собственное уникальное семантическое пространство. И все слова взрослого будут иметь эффект только тогда, когда произойдет резонанс между двумя семантическими пространствами, когда возникнет изоморфное отношение если не между всеми семантическими элементами обоих пространств, то, по крайней мере, между важнейшими из них. Прямое предъявление собственных позиций

психологом можно уподобить броскам камешка в лунки, среди которых есть только несколько нужных, попадание куда засчитывается, а попадать во все остальные - или бессмысленно, или даже вредно (скажем, они грязной водой заполнены; при падении туда камешка - брызги во все стороны, и сам обляпаешься, и других испачкаешь).

Эта метафора помогает понять, почему прямые словесные воздействия на ребенка часто малоэффективны: педагог совсем не "попадает" в семантические элементы пространства ребенка или "попадает" не в те. И если сейчас нам, дорогой читатель, удалось понять друг друга, то заслуга в этом как раз использованной только что метафоры. Значит, ее-то, метафору, и следует применять педагогу для построения связи между элементами собственного семантического пространства и семантического пространства ребенка. Особенно усиливаются свойства метафоры, по-видимому, в том случае, если она облечена в форму сказки (рост популярности сказкотерапии в современной практической психологии является еще одним доказательством этой закономерности).

Но почему все-таки метафора и сказка? В чем секрет удивительных потенциалов и возможностей этих столь обычных и привычных средств?

Думается, что имеется много особенностей сказочной метафоры, которые придают ей в буквальном смысле волшебные свойства строить "мосты взаимопонимания". Укажу две особенности, по-моему, наиболее очевидные.

Во-первых, сказочная метафора обладает "свойством преломления" в восприятии мира. Она выступает своеобразной "хрустальной линзой", взгляд сквозь которую на реальность позволяет увидеть не только измененные формы и размеры, но и разглядеть новое содержание в обычных вещах. Это происходит за счет того, что в метафорическом образе уже по определению помимо него самого есть и еще "нечто", что он скрыто несет. Иными словами, богатство смыслов - и смыслов неочевидных, но подразумеваемых - придает сказочной метафоре в наших глазах особую ценность; а поскольку подлинной ценности мы не знаем, то никто и ничто не может нам помешать черпать из метафоры то содержание, которое нужно именно нам в силу специфики нашего семантического пространства.

Во-вторых, сказочная метафора является носителем тех смысловых содержаний, которые отчасти сознательно, отчасти бессознательно вложил в нее педагог (ее создатель или просто рассказчик), вложил, рассчитывая на благотворное воздействие в отношении слушателя (ребенка). И вот они, эти самые "авторские" смыслы находятся среди множества других смыслов конкретного образа и "вычерпываются" слушателем вместе с прочими. Так и они "попадают в нужные лунки". Возникает понимание, возникает основа для общего семантического пространства. Собственно, оно уже и появляется - общее семантическое пространство как пространство сказочной метафоры между слушателем и рассказчиком.

Чем более глубоким, многоаспектным и содержательным будет общее семантическое пространство педагога и ребенка (и шире - педагога и детского коллектива), тем выше уровень полисубъектного взаимодействия, тем глубже система связей внутри этого особого психологического феномена.

Но думается, что описанные особенности построения общего семантического пространства в полисубъектном взаимодействии могут быть использованы и для более широких целей, чем обучающее или воспитывающее воздействие или оказание психологической помощи одному конкретному школьнику или даже группе учащихся. Рискну предположить, что полисубъектный подход может лечь в основу содержания профессиональной деятельности психолога в образовательной среде. При этом всю систему школы следует рассматривать как объект, потенциально способный превратиться в полноценного полисубъекта совместной деятельности и общения, обладающего достаточно насыщенным, относительно непротиворечивым, когнитивно-сложным семантическим пространством.

Сказочная метафора является лишь одним из возможных приемов формирования общего семантического пространства субъектов образовательной среды. Не следует думать, что лишь на нее может опираться психолог, строя систему полисубъектного взаимодействия в школе (хотя это отнюдь не исключает активное применение методов сказкотерапии в работе с учителями). Просто именно на примере сказочной метафоры наиболее ярко можно показать образование связи между элементами семантических пространств разных субъектов.

Таким образом, полисубъектный подход подразумевает несколько иную позицию психолога в школе по сравнению с той, что традиционно рассматривается. Психолог выступает здесь не как узкий специалист по работе с той категорией детей, психологические показатели которой необходимо привести в соответствие с возрастными нормами, а как проектировщик и один из создателей максимально благоприятных условий для превращения образовательной среды школы в поле насыщенного полисубъектного взаимодействия. Это позволит решить множество извечных школьных проблем, в том числе и преодолеть психологические трудности "проблемных" детей.

В.В.Знаков высказал очень важную для исследуемой проблемы мысль (2000, с. 100): «Независимо

от того, на что направлено понимание - на изучение человека, общества или природы, - это всегда процесс самопонимания. Даже если мы пытаемся понять что-то внешнее, какую-то объективную реальность, мы выражаем самих себя, познаем, расширяем и понимаем свой внутренний мир... Понимая что-то во внешнем мире, поднимаясь еще на одну ступеньку познания, субъект одновременно углубляется в себя и как бы возвышается над собой... Понимая мир, человек должен понять себя не как объект, а осознать изнутри, со стороны смысла своего существования».

Фактически здесь речь идет об одной из сторон феномена полисубъектности, проявляющейся в общности «учитель-ученики». Содержание процесса обучения связано прежде всего с процессом понимания учебного материала, а следовательно, с пониманием самого себя, своей субъектности. Но обучение представляет собой процесс двусторонней активности учителя и ученика, внутри которого происходит понимание не только учеником получаемой информации и самого себя, но и учителем - понимание ученика, происходящего взаимодействия и опять же самого себя. Значит, каждым из субъектов полисубъекта «учитель-ученики» происходит понимание своего внутреннего мира и некоторой общей психической реальности, в которой развивается полисубъект.

Итак, полисубъект понимается как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития реальных субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях, и проявляющееся в способности к творческой активности, к осознанию системы отношений между субъектами, к образованию общего семантического пространства, а также в способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект, развивая субъект-субъектные отношения с другими общностями.

Полисубъект выступает в качестве развивающейся общности, в которой развитие каждого субъекта опосредуется совместной творческой деятельностью и общением и включено в единый процесс развития целостного полисубъекта. При этом можно предположить, что полисубъект развивается только тогда, когда процесс саморазвития становится естественным для всех компонентов полисубъекта, и что базовым условием развития полисубъекта (по аналогии с субъектом) является повышение уровня самосознания входящих в него субъектов.

Возможно ли существование общности «учитель-ученики», не обладающей качеством полисубъектности? С нашей точки зрения, это вполне вероятно. К таким общностям можно отнести те общности, в которых:

- ученики и учителя преследуют принципиально разные цели в процессе взаимодействия, в частности, учитель осуществляет (или пытается осуществлять) манипуляции учащимися;
- ученики и учителя преследуют одни и те же цели, но это не цели развития;
- ученики и учителя преследуют одни и те же цели - цели развития, но их общность находится на самых ранних стадиях своего становления и др.

Феномен полисубъекта саморазвития проявляется через различные формы совместной активности и разнообразные специфические признаки. Четкое выделение и систематизация этих форм и признаков требуют дальнейших исследований. Так, А.Л.Журавлев (2000) полагает, что такие шкалы свойств, как «активность-пассивность», «удовлетворенность-неудовлетворенность», «устойчивость-изменчивость» и некоторые другие, имеют отношение к любым проявлениям «коллективного субъекта» и тем самым могут быть отнесены к группе наиболее общих его свойств, а следовательно, к свойствам и полисубъекта саморазвития. Однако среди важнейших динамических качеств полисубъекта развития, вне всяких сомнений, следует указать повышение уровня самосознания как отдельных субъектов, входящих в общность (в том числе обязательно учителя), так и группового самосознания, то есть осознания своей группы как целостности, своего места в этой группе, системы взаимоотношений, существующих в группе, взаимоотношений с внешними субъектами и т.д.

Из процессов роста индивидуального самосознания можно вывести закономерности изменений, происходящих с полисубъектом саморазвития. Разнообразные качества полисубъекта «учитель-ученики» определяются взаимодействием составляющих элементов полисубъекта, которыми выступают отдельные ученики (возможно, группы учеников) и учитель.

Из идей С.Л.Рубинштейна следует, что управление саморазвитием полисубъекта осуществляется через построение новой по содержанию деятельности - самодеятельности. Именно представление полисубъекта о способах и средствах реализации самодеятельности открывает ему его собственную идентичность. Иными словами, развитие самосознания, с одной стороны, является необходимым базовым условием становления полисубъекта саморазвития «учитель-ученики», а с другой стороны, в результате осуществления процесса саморазвития повышается уровень самосознания полисубъекта.

Таким образом, возможность становления в учащемся субъекта саморазвития возникает тогда, когда он включается в общность «учитель-ученики», являющуюся полисубъектом саморазвития. При этом полисубъект развивается только тогда, когда процесс саморазвития становится естественным для всех компонентов полисубъекта. Поэтому является актуальной практическая задача специальной психологической работы и с учителями, и с учащимися, направленной на ока-

зание помощи им в запуске механизмов самосознания.

Каким же образом на практике возможно внедрение полисубъектного подхода в школе в целях развития самосознания и учителей, и учеников?

Один из многих вариантов заключается в том, чтобы организовать процесс совместной деятельности учеников и учителя, направленный на осознание богатств собственного внутреннего мира через ресурсы психологии. В принципе самодеятельность полисубъекта «учитель-ученики» может возникнуть на любом материале, но наиболее естественным, напрямую связанным с внутренним миром и с самосознанием является именно материал психологической науки. Поэтому одной из форм содействия возникновению и развитию полисубъекта «учитель-ученики» могут быть уроки психологии в школе, в процессе которых дети знакомились бы с материалом психологической науки и использовали материал своего собственного психологического мира для развития самосознания, а учителя, специально подготовленные для ведения таких занятий, помогали бы им в этом, раскрывая свою личность и развивая собственное самосознание.

Как было сказано выше, насыщение образовательной среды необходимыми ресурсами должно сочетаться с личностно-ориентированным подходом, реализуемым и в обучении, и во внеучебной работе (в частности, в рамках психологической поддержки образовательной среды) через внедрение системы инновационных образовательных и развивающих программ.

По мнению многих исследователей проблемы возрастной периодизации, можно говорить о трех «революциях» детского самосознания: кризисе трех лет, кризисе поступления в школу и подростковом кризисе. Согласно разработанной В.И.Слободчиковым периодизации развития субъекта человеческих общностей на ступени персонализации (очевидно, наиболее располагающей к саморазвитию) мы имеем дело с двумя кризисами: детства (5,5 - 7,5 лет) и отрочества (11-14 лет). По мнению Г.А.Цукерман (1995), именно в начале подросткового возраста (10-12 лет) открывается первая реальная возможность «зачатия и рождения» индивидуализированного субъекта саморазвития. Вместе с тем думается, что фасилитировать и готовить этот процесс саморазвития можно и нужно заранее, создавая питательную среду для развития самосознания с того момента, когда ребенок включается в систематическую учебную деятельность, то есть с его поступления в школу.

Исходя из сказанного, специальные занятия по психологии для развития самосознания и учеников, и учителя целесообразно вводить начиная с первого класса и осуществлять в течение всего периода школьного обучения.

#### ***Глава 4. Проблемы психологии как школьного предмета: поиск целей и смыслов***

В последние годы появилось уже несколько учебников по психологии и для младших школьников, и для подростков, и для старшеклассников (хотя, напомним, такого предмета в школьной программе пока нет). Лично у меня не вызывает сомнения необходимость введения особого курса психологии - и не только в старших, как считают некоторые специалисты, но и во всех классах школы начиная с первого. Представляется, что психологические знания должны быть доступны детям и в буквальном смысле пропитывать собой образовательную среду и всю жизнь ребят. Подобные идеи не новы: сходной позиции придерживаются такие авторитетные психологи, как И.В.Дубровина, Е.А.Климов, А.А.Реан (кстати, все они - авторы недавно вышедших из печати учебников по психологии для школьников).

И все-таки, несмотря на солидарность в ключевом вопросе с этими уважаемыми людьми и признанными профессионалами, необходимо сформулировать простой и очень важный вопрос: зачем создаются учебники для еще одного школьного предмета? Ведь стало уже общим местом говорить о бессмысленной переполненности школьной программы набором порой вовсе ненужных дисциплин, материал которых с облегчением будет забыт выпускником сразу за порогом школы!

Лишь попытавшись ответить на вопрос о целях преподавания психологии, можно перейти к поискам наиболее приемлемых форм преподнесения психологических знаний и способов внедрения психологии в школьные программы.

Если основными целями и задачами психологии как школьного предмета будет являться усвоение определенного объема знаний и формирование некоторого набора навыков и умений (по типу: «уметь оперировать основными психологическими понятиями» или «уметь определять важнейшие эмоции на схематическом изображении»), то - нет! Увольте. Такой психологии в школе видеть не хочется. Мне во всяком случае (при этом надеюсь не остаться одиноким). В самом деле, как-то жутковато представлять стоящего у доски отрока, судорожно ловящего подсказки одноклассников на вопрос о типах и процессах памяти. У него - вот беда - память подкачала, тоно гляди пару влепят... Но ему и в голову не приходит, что материал этого скучного предмета можно с пользой применить к себе самому. А почему не приходит? Да потому что психология является для него таким же предметом, как и все остальные, содержание которых столь же далеко от его реальной жизни, как столкновение астероидов в созвездии Гончих Псов.

Или, может быть, в самом деле на уроках психологии мы будем ставить «тройки» за неадекватную самооценку и «пятерки» за четко воспроизведенные собственные личностные качества,

полученные при самотестировании?

Думается, что при введении такого школьного предмета конкурс на психологические факультеты вузов резко сократится. Пока еще многим подросткам и старшеклассникам психология интересна. Боюсь, что с ней произойдет та же метаморфоза, которая, к сожалению, происходит с литературой, когда она начинает восприниматься ребятами как учебный предмет (может быть, современные тинэйджеры с упоением зачитывались бы «Мастером и Маргаритой», если бы роман не включили в школьную программу...).

Не должна становиться психология - самая увлекательная из наук (ведь все - про тебя!) - очередным обязательным уроком, на котором строгий педагог будет жестко спрашивать за невыученное определение. Нельзя превращать знание о внутреннем мире человека в материал, подлежащий обязательному усвоению - наподобие таблицы умножения. Почему нельзя? Потому что животворное содержание этой области науки (искусства?) исчезнет под гнетом дидактических принципов. Вспомним, как часто исчезает волшебство психологической науки в процессе преподавания ее в вузе. Недаром одна из известнейших исследовательниц, доктор психологических наук, автор многих книг, постоянно работающая психологом в школе, на одном из семинаров призналась, что никогда не сможет преподавать в университете, «потому что там надо ставить отметки»...

Собственно, рассматриваемая проблема является отголоском, а точнее, прямым следствием переживаемого сегодня системного кризиса психологии как науки. Одно из проявлений этого кризиса состоит в том, что, пойдя по пути естественных наук, психология потеряла возможность понять (а не описать) душевную жизнь в ее естественности и единстве проявлений. Психология оказалась «учением о душе без души». Сейчас об этой проблеме говорят Б.С.Братусь, В.И.Слободчиков и многие другие психологи. Об этом в начале XX века писал Виктор Дильтей. А еще раньше очень образно поднял эту проблему И.В.Гете в своем бессмертном «Фаусте» (перевод Н.Холодковского):

*«...живой предмет желая изучить,  
Чтоб ясное о нем познание получить,  
Ученый прежде душу изгоняет,  
Затем предмет на части расчленяет  
И видит их, да жаль: духовная их связь  
Тем временем исчезла, унеслась!»*

Но как же тогда ввести психологию в школу? Какая цель должна преследоваться таким введением, если не усвоение системы психологических знаний? У меня нет четкого ответа. Могу только предположить, что, по-видимому, курс психологии должен обеспечивать знакомство с системой понятий и лишь в той мере, в какой это действительно необходимо школьникам (не будем забывать, что не все они станут в дальнейшем профессиональными психологами). И содержание курса психологии должно отвечать запросам реальной жизни ребят, а форма - быть приемлемой для эффективной практической работы. Почему бы не преподносить психологические знания, например, через систему специальных обучающих тренингов? При таком подходе целью психологии в школе становится психическое и личностное развитие детей. Эта цель представляется более привлекательной, чем бездумное усвоение детьми академических знаний.

С другой стороны, процесс обучения всегда есть процесс передачи от учителя ученику смыслов и ценностей. Думается, что именно через психологию - пожалуй, не в меньшей степени, чем через литературу - может и должно идти вхождение ребят в мир ценностей. При этом речь идет не о достаточно абстрактных «общечеловеческих ценностях», а о ценностях, которые явно или неявно представлены практически в любой психологической теории. Кроме того, учитель (психолог), способный повести с детьми откровенный (интимный!) разговор об их внутреннем мире, о душе, с неизбежностью привносит в процесс взаимодействия свои собственные ценности и смыслы, через призму которых рассматривает конкретные психологические знания. Получается, что не сами по себе знания, а особое ценностное отношение к этим знаниям становится предметом осмысления на занятиях. Может быть, именно в этом и должна быть главная цель введения психологии в школу? Может быть, через принятие ценностей психолога и ценностей психологии (порядок тут неважен, поскольку почти всегда эти ценности совпадают) будет формироваться особая психологическая культура учащихся, которая поможет им жить среди людей?

Есть и третья возможность определения цели введения психологии в школу, которая не исключает, а скорее, включает в себя две предыдущие возможности. Через содержание психологии как науки, искусства и практики жизни школьник может прийти к осознанию содержания собственного внутреннего мира, к осознанию самости. При этом на пути самопознания учитель (психолог) должен выполнять не функции лидера и вожака, точно знающего, куда идти, и уж, конечно, не конвоира, подгоняющего понурых арестантов, а функции проводника, предоставляющего, когда нужно, необходимую информацию о возможных направлениях движения

и ожидаемых трудностях. Иными словами, психологическая информация на занятиях должна быть не абстрактно научной, а житейски важной, оставаясь научно обоснованной. Тогда целью психологии в школе становится помощь в становлении самосознания и в саморазвитии детей... И самого учителя психологии!

Ну а теперь поговорим о том, каким должен быть учебник по психологии для школьников, реализующий названные цели. Каковы самые общие требования к нему? Традиционность стиля, формы и содержания материала не привлечет, как мне кажется, юного читателя. Ни в коем случае нельзя, на мой взгляд, содержание и последовательность изложения материала в школьных учебниках психологии делать аналогичной типичным, традиционным учебникам психологии для вузов, слегка облегчив и оживив только стиль изложения. К сожалению, практически все имеющиеся на сегодняшний день учебники психологии, написанные для школьников, страдают этим недостатком. Думается, что настало время новых учебников - и для старшеклассников, и для студентов вузов, кстати. Азбука такой науки, как психология, должна быть необычной, яркой, захватывающей, парадоксальной. Может быть, ее следует преподнести как фейерверк сказок, историй, приключений, загадок и тайн? Во всяком случае, форма учебника по психологии должна отличаться неклассичностью. Вместе с тем всякий учебник должен иметь определенный внутренний «стержень» - какую-то центральную концептуальную идею, которая скрепляла бы и объединяла весь излагаемый материал. Такой идеей, возможно, могла бы стать идея помощи в самоисследовании и саморазвитии, в повышении уровня самосознания.

Думаю, что такой учебник должен предлагать необходимый психологический материал ярко, доступно, компактно. Использование примеров из литературной классики особенно важно: цитаты и анализ художественных произведений могут стать «мостиком», связывающим материал науки с внутренним миром школьника. Но ведь проблема преподавания психологии не решена и на вузовском уровне: до сих пор, например, нет у нас в стране по-настоящему хорошего учебника по общей психологии, да и вся система подготовки профессиональных психологов не устраивает многих специалистов. Так стоит ли транслировать нерешенные проблемы высшей школы в общеобразовательную?

Транслировать проблемы, конечно, не нужно. А вот задуматься о том, как все-таки преподнести психологию школьникам так, чтобы она оказалась для них не просто полезной, а необходимой, чтобы сохранить живую душу в науке о душе, - вот к чему хочется призвать всех заинтересованных читателей.

Систематическое и всестороннее изучение системы психологических знаний в начальной школе не является необходимым, и, как мы считаем, следует отказаться от стремления добиться глубокого усвоения детьми научных психологических понятий. На этом этапе обучения вполне достаточным является «первое приближение» к смыслу научных дефиниций, ограниченное первичным «знакомством» (впрочем, идущее в ряде случаев дальше их «житейского» толкования).

**Через работу с материалом психологии как науки и с психологическим материалом как содержанием внутреннего мира каждого конкретного ученика — к самопознанию и личностному развитию. Таков основной принцип программы психологического сопровождения развития детей.**

Изучая себя, свой внутренний мир, ребенок становится одновременно объектом и субъектом познания, что создает уникальную в своем роде ситуацию обучения. Обнаруживая некоторые индивидуальные особенности своей психики, ребенок узнает с помощью обратной связи от своих товарищей и из слов учителя о неспецифичности и общности тех или иных психологических феноменов, то есть реализуется индуктивный переход от конкретного к абстрактному. В то же время не меньшее значение в этой работе приобретает принцип «восхождения от абстрактного к конкретному», находящий свое воплощение в логике познания от обобщенных форм психологических понятий к конкретным, индивидуальным формам проявления психики. В сочетании с этими принципами обучения осуществляется индивидуальный подход к каждому ученику, базирующийся на признании учителем и осознании самим ребенком уникальности и своеобразия личностного развития любого человека.

## ***Глава 5. Метафоризация психологических представлений как условие развития самосознания школьников***

Напомним, что метафора - это употребление слова или выражения в переносном значении, перенесение свойств одного предмета (или класса предметов) на другой предмет (или класс) по принципу сходства в каком-либо отношении или по контрасту.

Прежде чем перейти к анализу различных направлений использования приема метафоризации, следует кратко остановиться на понимании метафоры в современной науке. Традиционный взгляд на метафору заключается в трактовке ее как одного из тропов (наряду с метонимией, синекдой, оксюморонами и др.), состоящего в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т.п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо

отношении («Лингвистический энциклопедический словарь», 1990). Существует и более расширительное толкование метафоры как любого языкового выражения с переносным смыслом. Можно встретить работы, авторы которых предлагают собственное оригинальное понимание этого термина.

Например, в противовес подходам, реализующим феноменологический взгляд на проблему метафоры и не подвергающим сомнению существование буквального значения метафоры, К.И. Алексеев (1996) подвергает критике иллюзию существования значения слова, не зависящего от контекста его употребления. Критерием метафоры он предлагает считать наличие следующей нормативной системы: традиционная классификация - ее нарушение - альтернативная классификация.

Иными словами, он считает, что метафора появляется там и тогда, когда используется альтернативная классификация в противовес традиционной. Ее основанием становятся не существенные признаки понятий, а особые эталонные признаки. При таком подходе ясно и четко определяется разница между сравнением и метафорой: сравнение использует традиционную классификацию, в то время как метафора - альтернативную. «В случае метафоры не существует единого и правильного ее понимания; можно говорить лишь о более или менее адекватном, удачном понимании» (К.И.Алексеев, 1996, с. 83).

Макс Блэк (1990) предлагает такой метафоричный (тавтология не случайна) взгляд на метафору: это некий стеклянный фильтр с прорисованной на нем сетью чистых линий, символизирующей систему общепринятых ассоциаций фокусного слова, через который мы смотрим на звездное небо понятий и явлений. Очевидно, исходя из подобной позиции легко сделать вывод о том, что метафора позволяет вычленять только совершенно определенные особенности событий и явлений, игнорируя все другие. Джордж Лакофф и Марк Джонсон (1990) называют это свойство метафорической системности освещением необходимых и затемнением ненужных аспектов понятия. Указанные авторы в противоположность традиционным взглядам на метафору как на принадлежность поэтического и риторического языка утверждают, что «вся наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути» (Д.Лакофф и М.Джонсон, 1990, с. 387). С подобным взглядом нельзя не согласиться, оговорившись, что очень часто в повседневной речи мы перестаем замечать метафоричный смысл многих выражений, отчего ослабляется и утрачивается сила воздействия метафор.

Как бы велико не было разнообразие подходов к толкованию метафоры, не вызывает сомнения важность того ее источника, на который указывает Н.Д.Арутюнова (1990, с. 15): «...метафора отвечает способности человека улавливать и создавать сходство между очень разными индивидами и классами объектов. Эта способность играет громадную роль как в практическом, так и в теоретическом мышлении».

Через понимание метафоры, через расшифровку и построение метафорических образов дети развивают воображение, интуицию, мышление, учатся получать эстетическое наслаждение от литературных текстов, косвенным путем приобретают представление о нормах поведения и нравственных ценностях. Опыт ребенка, связанный с познанием собственного внутреннего мира, как и опыт взрослого человека, составляет основу для огромного разнообразия метафор, в которых психические процессы и состояния, переживания и идеи могут трактоваться как предметы и вещества. Такие метафоры Лакофф и Джонсон (1990) называют онтологическими. На первый взгляд кажутся не вполне адекватными метафоры, посредством которых мы рассматриваем феномены, не имеющие физических границ и определенных размеров, как некие сущности и овеществленные или даже одушевленные предметы, обладающие количественными характеристиками. Однако стоит нам обратиться к житейскому использованию психологических понятий, как мы обнаруживаем огромное число подобных метафор, которые мы употребляем и значения которых, как правило, не замечаем: «У него **высокие** способности», «**В** вас **слишком много** ненависти», «У тебя очень **мягкий** характер, надо добавить **твердости** в твои отношения с сыном», «Переживания совсем **сломали** ее» и т.п.

Более того, даже беглый анализ научной психологической литературы вскрывает изобилие фактов метафоричного (именно в онтологическом смысле) описания психических явлений. Достаточно упомянуть хотя бы несколько прочно устоявшихся в научных работах фразеологических оборотов: «**Высокая самооценка связана** с уровнем притязаний личности...» (налицо указание на размер, овеществление - через понятие уровня); «Ощущения **производят отбор и преобразование** энергии внешнего воздействия...» (процессы ощущений уподобляются реальным действиям конкретных субъектов); «Процесс запоминания **протекает** активно...» (на запоминание переносится свойство жидкости - течь) и т.п.

При знакомстве детей младшего школьного возраста (да и более старших возрастов тоже) с психологическим материалом требуется глубокая переработка и трансформация этого материала в приемлемые и понятные учащимся формы. Поскольку метафоричность присутствует, как мы убедились, даже в научных текстах (можно предположить, что это связано с самой спецификой психологической науки, имеющей дело с идеальными проявлениями материальной субстанции),

представлялось целесообразным и естественным максимально эффективно использовать прием метафоризации психологических понятий. Этот подход казался тем более оправданным, что перед нами не стояла задача обучить детей психологии как науке (такая задача в принципе неприемлема на данном этапе): мы стремились лишь познакомить детей с базовыми психологическими понятиями. Введение системы этих понятий потребовало поиска «ключевой» метафоры, которая позволила бы выстроить новый фрейм - тот сценарий, в контексте которого можно изучать психологические объекты. Такой метафорой стало Королевство Внутреннего Мира, на образ которого переносится представление о психическом мире человека - со своими законами, «волшебными» правилами и «обычными» чудесами.

Эта «ключевая» метафора реализуется в контексте развертывания цепочки «психологических» сказок, объединенных общим сюжетом. Заложенные в сказках метафоры оказываются волшебным инструментом, помогающим ребенку лучше и глубже понимать себя, свой внутренний мир.

Дети слушают чтение сказок на занятиях, обсуждают их по вопросам, задаваемым педагогом, предлагают собственные модели понимания. Для метафорического изложения психологического материала не случайно была выбрана именно форма сказок: дело не только в том, что она наиболее соответствует возрастным особенностям младших школьников, но и в том, что сказка является одним из самых сильных развивающих и психотерапевтических средств - прежде всего за счет своей метафоричности.

Исследователи (лингвисты, психологи, философы) не раз отмечали, что в волшебных сказках постоянно используется прием материализации целого ряда категорий: все значимые для ее содержания элементы приобретают четкую форму, выраженную телесность (например, волшебные способности представлены в виде предметов или существ - конь, скатерть, печь, золотая рыбка и т.д.); конфликты, споры реализуются не в нудных препирательствах, а в конкретных действиях, чаще всего соревновательных: кто со Змеем справится, кто дальше стрелу пустит.

Таким образом, телесный и конкретный язык сказок открывает детям путь наглядно-действенного и наглядно-образного постижения мира человеческих отношений, что вполне адекватно психологическим особенностям младшего школьного возраста. Сказки, используемые в программе «Психологическая азбука», разработанной мной и моими коллегами для начальной школы, создавались с опорой на указанные особенности волшебных сказок. Их персонажи телесны - они совершают понятные и конкретные поступки, поэтому действие в них представляется детям одномерным и однозначным; в них нет прямого морализирования и нудных нотаций. К примеру, в одной из сказок по Королевству Внутреннего Мира бродит сумасбродная героиня Потребность Командовать, она раздувает, как мыльный пузырь, Самодовольство и спускает на Скромность черных Птиц Гнева, а потом в качестве «не совсем здоровой Потребности» лечится у профессора Мышление. Казалось бы, в этой сказке все просто и однозначно. Но вместе с тем действие имеет и неочевидную многослойность и многомерность, поскольку оно выражает определенные идеи и метафорически отражает определенные психологические закономерности.

Любопытно, что, по мнению некоторых специалистов, сказки содержат в себе значительно меньше метафор, чем другие литературные тексты. Причину этого Тереза Добжиньская, например, видит в следующем: «При наличии сказочной жанровой рамки те выражения, которые в любом другом тексте могли быть употреблены лишь в качестве метафор (при буквальном прочтении они были бы абсурдны, так как описывали бы невозможные в действительности ситуации), в сказке даже в буквальном прочтении воспринимаются как норма» (1990, с. 479). Далее она добавляет: «Тот факт, что метафора достаточно редко встречается в сказках, объясним и с чисто литературной точки зрения: мир сказки настолько богат чудесными событиями, что его не обязательно приукрашивать за счет тех средств, которые предлагает метафора, то есть взгляда на мир через призму других явлений или предметов» (1990, с. 489).

Не пытаясь опровергать это положение, заметим лишь, что здесь речь идет о метафоре как о перенесении свойств и признаков одних предметов на другие именно **в рамках самой сказки**, то есть метафора редко встречается **внутри** сказки. В случае использования сказок в программе «Психологическая азбука» роль метафоры иная, чем в обычных сказках. Метафора выходит **за пределы** сказки: она становится тем мостиком, который соединяет реальный мир психических явлений с его фантастическим изображением в сказках. Иными словами, на сказочные предметы и персонажи переносятся свойства совершенно других классов предметов - внешних по отношению к сказке, а потому метафора становится в этом случае важнейшим приемом.

Понимание и проживание через сказку содержания, свойственного внутреннему миру любого человека, позволяют ребенку распознать и обозначить собственные переживания и собственные психические процессы, понять их смысл и важность каждого из них.

Метафора не только облегчает этот процесс, расширяя границы детского сознания, но и затрагивает определенные слои подсознательного. На этом и строится психотерапевтический процесс, использующий сказки и метафоры, например, в позитивной психотерапии Носсрата

Пезешкяна (1992). Буквальный смысл сказки воспринимается сознанием, в то же время подсознание занимается более тонким и кропотливым делом: разгадыванием и обработкой метафорических сообщений, расшифровкой скрытого смысла, второго плана, неочевидного содержания. Если на сознательном уровне ребенок воспринимает сказочные метафоры как иной, вымышленный мир и проживает события не вполне всерьез, играючи, то его подсознание «верит» в сказочные ситуации как в реальные. Психологами не раз отмечалось, что метафорический смысл сказки часто усваивается только на подсознательном уровне и задает нужную программу изменений в поведении, реструктурирования ценностей, взглядов и позиций. Это и позволяет считать сказки и метафоры важным психотерапевтическим приемом, помогающим ребенку упорядочить свой внутренний мир. Специалисты-практики, использующие в психотерапевтической работе метафоры, обращают внимание, что желаемые перемены не всегда наступают, если человек старается вспомнить метафору на сознательном уровне. Опыт показывает, что человек редко вспоминает о метафоре, она действует вне и помимо его сознания.

Однако в сказках, используемых в программе «Психологическая азбука», психотерапевтический аспект не является основным, уступая место личностно-развивающему. Поэтому для нас одной из важнейших функций сказочной метафоры является помощь в расширении детского сознания, углублении представлений о психическом мире человека и активизации внутренних ресурсов. Многим детям бывает трудно воспринимать абстрактные психологические понятия. Прямое, логическое изложение часто не помогает в преодолении трудностей понимания, а напротив, усугубляет их. Используя особенности метафоры, «сокращающей» словесное изложение, сжимающей содержание до яркого конкретного образа, удается перешагнуть через длительные объяснения сразу к интуитивному пониманию, «улавливанию» важнейших смыслов (например, знакомство детей с мотивационной сферой осуществляется через сказку о борьбе — обычной потасовке — очень активных ребятешек - Мотивов - между собой по поводу включения или не включения Механизма Деятельности).

Но это лишь одна из целей использования метафоры при работе с психологическими представлениями. Гораздо важнее другой факт. Метафоры психологических представлений образуют не только "мостик" между материалом психологической науки и материалом внутреннего мира ребенка. Они выполняют функции формирования важнейших качеств полисубъекта, определяющих его сущность и динамику развития.

Во-первых, метафоры облегчают осознание системы отношений между субъектами и снижают воздействие негативных эмоций в случае получения болезненной информации.

Во-вторых, язык метафор, будучи одним из универсальных языков человеческого общения и одним из важнейших средств искусства, обеспечивает раскрытие творческих потенциалов субъектов в процессе совместной активности.

В-третьих, раскрытие содержания научных психологических представлений и отражение представлений о самом себе с помощью метафор способствуют развитию самосознания каждого из субъектов и самосознания полисубъекта "учитель - учащиеся".

В-четвертых, метафоры становятся связующим звеном между семантическими пространствами учащихся и учителя, помогая в создании семантического пространства полисубъекта "учитель - учащиеся".

Положения современной психолингвистики и психосемантики (П.Бергер, Т.Лукман, 1995, В.Ф.Петренко, 1997 и др.) позволяют констатировать следующие важные моменты: самосознание субъекта нельзя адекватно понять вне конкретного социального контекста, в котором оно сформировано, развивается и реализуется; социально сконструированный мир интернализируется в индивидуальном самосознании, в результате чего происходит лингвистическая объективация себя субъектом и внешнего по отношению к нему мира; в семантических пространствах субъекта могут проявляться когнитивные конфликты между конкурирующими системами знаний.

Порожденные во внутреннем мире субъекта символические пространства позволяют ему упорядочивать различные этапы генеза его Я, где каждая ступень развития Я выражается в символах, соотносящихся со всей совокупностью значений, имеющих в человеческой культуре. Этот символический универсум устанавливает иерархию самовосприятий идентичности и связывает события в единое целое, включающее прошлое, настоящее и будущее. При этом по отношению к прошлому создается общий опыт, объединяющий всех субъектов, входящих в полисубъект, а по отношению к будущему создается общая система отсчета для того, чтобы планировать единую деятельность. Объединенное пространство символов и значений осуществляет исчерпывающую интеграцию всех разрозненных институциональных процессов.

Проявляясь в деятельности, субъект "конструирует мир, в котором экстернализирует себя. В процессе экстернализации он проецирует собственные значения на реальность" (П.Бергер, Т.Лукман, 1995, с. 170).

Как указывает В.С.Агапов (1999), развитие самосознания предполагает: 1) вторичную социализацию (интернализацию семантических пространств, структурирующих обыденные интерпретации и поведение в рамках институциональной сферы); 2) эмоциональную окраску этих

семантических пространств; 3) разрешение проблем согласованности между первоначальной и новой интернализациями.

Таким образом, метафоризация психологических представлений оказывается базовым психологическим условием развития самосознания полисубъекта «учитель-учащиеся».

Программа «Психологическая азбука» с набором предлагаемых ею средств намечает, как нам кажется, еще один из возможных путей организации в школе психолого-педагогического сопровождения развития детей.

## ЧАСТЬ 2. Сказкотерапия и психологическая сказка в школе

### **Глава 6. Психологическая сказка как средство развития самосознания**

Психолог, работающий в школе, постоянно задает себе два вопроса: «Что?» и «Как?». В том смысле, что каждый день в случае оказания психологической помощи ребенку специалист пытается разобраться в том, *что*, собственно, происходит и *как* помочь маленькому клиенту преодолеть возникшие трудности.

Поиски ответа на вопрос «что?» осуществляются с помощью многообразных методов психодиагностики, наблюдения, бесед с родителями и учителями и тому подобных. А вот когда более или менее ясным становится ответ на первый вопрос, встает со всей своей чугунной простотой и неприступностью вопрос «как?». На этом этапе многие школьные психологи, к сожалению, пасуют, поскольку от диагностики надо переходить к полному неожиданностей и риска пути *психокоррекции и психотерапии*.

Обогащение практической психологии новыми средствами эффективной работы с детьми, в частности предоставляемыми таким направлением, как сказкотерапия, является отрадным фактом последнего десятилетия. Теперь для пресловутого вопроса «как?» нашелся один из красивых и эффективных ответов. Развивающий и психотерапевтический потенциал сказок при всей его очевидности использовался практической психологией образования недостаточно. А ведь сказкотерапия оказывается эффективной в работе не только с дошкольниками или младшими школьниками, но и с подростками и старшеклассниками. Более того, существуют психотерапевтические сказки для учителей.

Даже простое чтение сказок (особенно специально созданных) дает удивительный эффект и помогает человеку преодолеть различные жизненные трудности. Отчего же это происходит? Попробуем разобраться, выделив разнообразные психологические трактовки содержания сказок, в частности те позиции, которые сложились в науке по вопросу об источниках появления однородных сказочных мотивов.

**Первая позиция**, которую отстаивал М.Мюллер, заключается в интерпретации мифов (а следовательно, и волшебных сказок) в качестве искаженного изображения таких природных явлений, как солнце и его разнообразные воплощения, луна, заря, жизнь растений, гроза.

**Вторая позиция** принадлежит Л.Лейстнеру (чуть позже тот же взгляд отстаивал Г.Якоб), показавшему взаимосвязь между основными сказочными и фольклорными мотивами и повторяющимися символическими снами.

**Третья позиция**, на которой стоял А.Бастиан, заключалась в рассмотрении основных мифологических мотивов как «элементарных идей» человечества, которые не передаются от одного человека к другому, а являются врожденными для каждого индивида и могут возникать в разных вариациях в • самых разных странах и у разных народов.

**Четвертая позиция**, пожалуй, наиболее разработанная и авторитетная, отстаивается представителями аналитической психологии, идущей от работ К.Г.Юнга.

Одна из наиболее ярких последовательниц юнгианского взгляда на природу волшебных сказок М.-Л. фон Франц указывает на разницу между третьей и четвертой позициями: «Для нас же... архетип - это не столько «элементарная идея», сколько «элементарная эмоция», элементарный поэтический образ, фантазия, а возможно, даже элементарный импульс, направленный на совершение некоторого символического действия» (1998, с. 16). Важность эмоциональной составляющей при психологическом исследовании она показывает, демонстрируя неизбежность при сугубо рациональном подходе смешения разных архетипов и превращения их в хаос, что обусловлено взаимодействием и взаимовлиянием архетипов. «Это похоже на то, что происходит при печатании наложенных друг на друга фотографий, которые уже никак нельзя представить в отдельности. Вероятно, нечто подобное происходит и в бессознательном, что обусловлено его относительной вневременностью и внепространственностью» (с. 22).

Первые научные теории, посвященные проблеме волшебных сказок, относятся к XVIII веку. Речь идет не только о целенаправленном собирательстве фольклорных сказок, предпринятом братьями Якобом и Вильгельмом Гримм (чуть позже такую же работу провел Перро во Франции), но и о попытках интерпретаций их содержания (И.И.Винкельман, И.Г.Гаман, И.Г.Гердер, К.Ф.Моритц и др.). Так, например, И.Г.Гердер видел в сказках символическое отражение древних забытых

верований.

Расхождения во взглядах появившихся в XIX веке школ особенно ярко проступают в отношении к вопросу о причинах поразительного сходства мотивов сказок, бытующих у разных народов. Так, можно говорить о трех основных точках зрения на эту проблему:

1) «индийская версия», согласно которой все основные сказочные сюжеты и образы родились в Индии и позже распространились по Европе (Т.Бенфей);

2) «вавилонская версия», утверждавшая, что именно Вавилон является родиной сказок, а перевалочным пунктом на их пути в Европу был полуостров Малая Азия (А.Йенсен, Х.Винклер, Е.Штукен);

3) «версия многих центров», настаивавшая на невозможности указать одно конкретное место рождения всех волшебных сказок, что подразумевает возникновение разных сказок в разных странах («финская школа», основанная К.Кроном и А.Аарне).

Последняя точка зрения любопытна еще и предложенным методом определения «первичного» варианта сказки: с помощью анализа всех сказок со сходным мотивом предлагалось выбрать самую подробную, поэтичную и понятную версию, которую и следует рассматривать как изначальную. Кстати, этот взгляд был подвергнут достаточно аргументированной критике со стороны М.-Л. фон Франц, указавшей на то, что передаваемая из уст в уста сказка совсем не обязательно ухудшается, но с тем же успехом может и улучшаться.

В настоящее время широко известна типология сказок, предложенная Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой, которая включает в себя художественные (народные и авторские), психотерапевтические, психокоррекционные, дидактические, медитативные. В понимании Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой сказкотерапия - это не просто направление психотерапии, а синтез многих достижений психологии, педагогики, психотерапии и философии разных культур. В связи с этим ею выделяются четыре этапа в развитии сказкотерапии (в историческом контексте):

1 этап - устное народное творчество;

2 этап - соби́рание и исследование сказок и мифов (К.Г.Юнг, М.-Л. фон Франц, Б.Беттельхейм, В.Пропп и др.);

3 этап - психотехнический (применение сказки как повод для психодиагностики, коррекции и развития личности);

4 этап - интегративный, связанный с «формированием концепции Комплексной сказкотерапии, с духовным подходом к сказкам, с пониманием сказкотерапии как природосообразной, органичной человеческому восприятию воспитательной системы, проверенной многими поколениями наших предков (*выделение автора. -И.В.*)» (2000, с. 14). Как справедливо указывает сама Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева, художественные сказки имеют и дидактический, и психокоррекционный, и психотерапевтический, и даже медитативный аспекты. Уже этот факт, на наш взгляд, свидетельствует о некоторых недостатках предлагаемой ею типологии сказок, главным из которых является неясность критерия классификации. Действительно, если народные сказки (и плюс к ним мифы, притчи, истории) отнесены к художественным, то получается, что они не могут быть психотерапевтическими, в то время как их терапевтический потенциал часто значительно превосходит возможности многих специально созданных в лечебных целях сказочных историй. Кроме того, остается не вполне ясным, почему группа «авторские» выделяется только в этом виде сказок, хотя очевидно, что они присутствуют и в других видах.

На наш взгляд, более правомерным было бы разделение всей совокупности сказок на фольклорные и авторские. При этом в обоих типах сказок можно выделить художественные, дидактические, психокоррекционные, психотерапевтические и психологические. Основным критерием классификации может служить такой очевидный параметр, легко выделяемый почти в любой (особенно в авторской) сказке, как цель воздействия сказки на слушателя (читателя).

Как легко увидеть, нами введен еще один вид сказок, которого нет в типологии Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой: психологические сказки (психосказки).

Если говорить точнее, то мои притязания связаны с желанием обосновать допустимость рассмотрения нового вида сказки - сказки психологической (психосказки), которая не сводится ни к художественной (авторской), ни к психотерапевтической. Хотя, думается, такая сказка должна быть и художественной по форме, и содержать в себе психотерапевтический потенциал. Балансируя на грани литературного творчества, дидактической работы и психотерапии, психолог-сказочник должен своей целью видеть создание особого сказочного психологического мира, понятного ребенку. Примерами могут служить замечательные психологические сказки Д.Соколова, А.В.Гнездилова и др.

Целями психологической сказки являются: раскрытие перед ребенком глубин его собственного внутреннего мира, развитие его самосознания, знакомство с основными психологическими понятиями, помощь на пути становления его личности.

Итак, в качестве рабочего определения психологической сказки можно принять следующее: содержащая вымысел авторская история, содействующая оптимальному ходу естественного психического развития детей через развитие самосознания и содержащая в метафорическом виде

информацию о внутреннем мире человека.

Правомерно ли говорить о новом по отношению к традиционно выделяемым специалистами типе сказок?

Покажем, чем отличаются психологические сказки от дидактических, психотерапевтических и психокоррекционных. Такой анализ поможет практическому психологу понять содержание каждого типа сказок и научиться самому сочинять сказки любого типа.

### **Психосказки и дидактические сказки**

*Сходство* психосказок с дидактическими сказками заключается в том, что: 1) форма сказки нужна для преподнесения некоторых новых знаний? 2) используется тот же прием одушевления абстрактных символов и создается образ сказочного мира, в котором они живут; 3) оба вида сказок раскрывают смысл и важность определенных знаний.

*Различия* между ними определяются следующими моментами: 1) если в дидактических сказках «упаковывается» учебный материал, связанный с объектами внешнего мира, то психосказки являются носителями материала о внутреннем мире человека - его душе, психике, и этот материал может быть как учебным (например, при изучении «Психологической азбуки»), так и личностно развивающим; 2) в дидактических сказках одушевляются абстрактные символы «внешнего» для ребенка характера (цифры, звуки, буквы, арифметические действия и т.п.), в психосказках - абстрактные символы, обозначающие «внутренние» психические феномены (мышление, память, способности, переживания и т.д.); 3) дидактические сказки практически всегда содержат определенное задание учебного характера, которое должен выполнить ребенок, а для психосказок это не является обязательным.

Примером психологической сказки, имеющей дидактический характер, может служить «Сказка о речке Речь», представленная в приложении.

### **Психосказки и психокоррекционные сказки**

Согласно Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой, психокоррекционные сказки создаются для мягкого влияния на поведение ребенка; при этом под коррекцией она понимает «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный, а также объяснение ребенку смысла происходящего. Такая трактовка понятия психокоррекции представляется не вполне справедливой, поскольку изменение поведения выступает целью ряда бихевиористски ориентированных направлений психотерапии (именно поэтому такие сказки на Западе носят название психотерапевтических историй), а значит, стирается грань между терапией и коррекцией, теряется основание для выделения психокоррекционных сказок в отдельную группу. Однако если принять несколько иное понимание психокоррекции - как психологического воздействия на отдельные структуры психики с целью позитивного изменения, - то такой вид сказок, как психокоррекционные, обретает право на существование. Под целями таких сказок мы будем подразумевать продуктивное влияние на решение детьми и подростками психологических проблем, одним из последствий которого должно стать изменение поведения.

*Сходство* психосказок с психокоррекционными сказками можно найти в следующем: 1) и в том, и в другом случае события, происходящие с героем (героями), должны быть похожими на реальные ситуации из жизни детей; 2) ребенок через сказку обретает возможность осознать свои собственные переживания, отдельные психологические характеристики; 3) альтернативные модели поведения, поняты благодаря сказке, помогают ребенку увидеть разные грани возникающих ситуаций и найти в них новые смыслы.

*Различия* между этими типами сказок могут быть обнаружены в: 1) отсутствии в психосказках прямой аналогии между жизнью ребенка и сказочного героя в силу большей обобщенности сюжета; 2) разной целевой ориентации: у психосказки - на личностное развитие путем осознания своих особенностей, у психокоррекционной сказки - на изменение психических структур ребенка в сторону, желательную для психолога; 3) более объемной области предполагаемых изменений ребенка в результате воздействия психосказки - не только в конкретных поведенческих проявлениях, как в случае психокоррекционных сказок, но и в изменении смыслов и ценностей.

Примером психологической сказки, преследующей цели психокоррекции, является сказка «Путешествие двух подруг», написанная участницей одного из наших семинаров по сказкотерапии учителем Н.Азопковой (см. приложение).

### **Психосказки и психотерапевтические сказки**

*Сходство* этих двух видов сказок, пожалуй, более значительно, чем различие. Его можно увидеть при анализе следующих моментов: 1) обращение к глубинному Я ребенка, его важнейшим смыслообразующим содержаниям; 2) стремление помочь в более осознанном отношении к самому себе, миру, другим людям, а при необходимости - в изменении этого отношения; 3) оказание психологической поддержки и избавление от страданий и негативных переживаний, связанных с какой-либо проблемной жизненной ситуацией или психоэмоциональной травмой.

*Различия* психологических и психотерапевтических сказок имеют, по-видимому, не принципиальный характер и заключаются в следующем: 1) психологические сказки не являются прямой аналогией индивидуальных эгопроцессов конкретного человека (разумеется, если не брать во внимание неизбежные проекции самого автора), а для многих психотерапевтических сказок это очень важно; 2) психологические сказки в большей степени ориентированы на задачи улучшения качества обычной жизни ребенка и его развитие по сравнению с психотерапевтическими, особенно нужными именно в ситуации жизненных трудностей; 3) психологические сказки, как правило, пишутся автором-психологом, а психотерапевтические часто создаются самим клиентом.

Одну из психологических сказок, которые по своему потенциалу сопоставимы с психотерапевтическими, написала А.Попова - замечательнейший психолог, один из создателей и разработчиков программы «Психологическая азбука» (см. сказку «Коряга» в приложении).

Эта сказка заслуживает особого комментария, поскольку может быть не совсем ясно, почему она является психологической, а не чисто психотерапевтической, как это кажется на первый взгляд. Особенность этой сказки в том, что психологическая трактовка ее содержания может быть принципиально различной. О чем она? О существе, которое в силу своей непохожести на других и нестандартности страдало и подвергалось гонению со стороны красивых и благополучных, а потом оказалось, что эта его непохожесть просто жизненно необходима окружающим? Да, это очевидно.

Для кого эта сказка? Для детей, отвергаемых сверстниками? Для детей с физическими недостатками? Для детей, неумеющих общаться? Да, она может быть использована в работе с такими детьми. Тогда «Коряга» - это психотерапевтическая сказка, в которой ребенок видит отражение собственной жизненной ситуации и идентифицирует себя с главным героем.

Но в том-то и прелесть этой сказки, что если суметь увидеть в ней более глубокий смысл, то она превращается в сказку психологическую - о внутреннем мире человека.

Ведь можно предположить, что Бревна - это внутренние психологические содержания, привнесенные взаимодействием с социумом, то есть нечто окультуренное, правильное, «отесанное». А Коряга - то подлинное Я ребенка, которое противостоит фасадному Я, желательному для взрослых -родителей и учителей. И пусть это подлинное Я неуклюже и неудобно для других, но зато оно способно стать ядром для развития личности; осознание и принятие своего подлинного Я дает возможность запустить механизм саморазвития.

Иными словами, эта сказка - метафора процесса самоосознавания, или, применяя юнгианские термины, продвижения к Самости. Она может быть использована для объяснения процессов, происходящих во внутреннем мире любого человека, поскольку интеграция имеющихся психологических содержаний с усвоением культурно обусловленных содержаний (знаковых систем, по Л.С.Выготскому) и составляет процесс социализации.

### **Психосказки и медитативные сказки**

*Сходство* психологических и медитативных сказок заключается прежде всего в том, что: 1) и в тех, и в других происходит глубокое погружение слушающего в сказочный процесс через обращение к своим внутренним состояниям и пробуждение личностных потенциалов человека; 2) эти сказки необходимо читать и слушать не походя, не между делом, а в специально созданных условиях; 3) и те, и другие сказки содержат в себе позитивные модели внутренних состояний, сообщаемые бессознательно.

Психологические сказки при этом могут быть медитативными (их также стоит слушать под музыку, закрыв глаза и погружаясь в состояние релаксации), а могут и не быть таковыми.

В последнем случае легко обнаружить *различия* между этими типами сказок: 1) в медитативных сказках отсутствуют конфликты и отрицательные персонажи, а в психосказках они вполне возможны; 2) достижение релаксационного состояния при слушании психологических сказок, в отличие от медитативных, не является обязательным, напротив, психосказки могут иметь мобилизирующий характер; 3) медитативные сказки могут иметь своим материалом не только явления внутреннего мира человека, как психосказки, но и образцы внешних для него отношений между людьми.

Пример психологической медитативной сказки - «Сказку о Деревьях-Характерах» - можно найти в приложении.

Психологические сказки, таким образом, можно выделить как отдельный, самостоятельный тип сказок, применяемый в области сказкотерапии. Их использование возможно при работе с детьми в рамках специальных программ (например, программы «Психологическая азбука»). А можно сочинять психологические сказки для конкретных случаев детских трудностей.

### **Глава 7. Анализ содержания психологических сказок**

Нас будут интересовать не столько литературные особенности сказки, сколько смысловая наполненность и психологическое содержание процессов сказкотворчества и восприятия заложенных автором идей детьми. В этой книжке речь идет прежде всего о **сказке**

**психологической (психосказке).** Повторю, что целями психологической сказки являются: раскрытие перед ребенком глубин его собственного внутреннего мира, развитие его самосознания, знакомство с основными психологическими понятиями, помощь на пути становления его личности. Психологическое содержание подобных сказок можно рассмотреть на примере «Сказки об Имени» (см. приложение).

Интерпретация этой сказки может осуществляться на разных уровнях.

Наиболее простым и очевидным является рассмотрение ее с позиций дидактических. Прочтение этой сказки ребенку может служить поводом для разговора о важности для человека имени. Анализируя с ребенком «Сказку об Имени», можно обратить его внимание на необходимость уважительного отношения к имени другого человека. Для этого нужно знать, какая именно форма его имени наиболее приятна человеку, и стараться обращаться к нему так, как ему нравится. В общении с человеком рекомендуется почаще называть его по имени, это способствует возникновению доверительных отношений.

**Литературоведческий взгляд** на содержание «Сказки об Имени» легко обнаруживает определенную вторичность ее мотивов. Знатоку современной фантастики не составит труда узнать идеи, прозвучавшие в талантливейших произведениях Урсулы Ле Гуин. В ее трилогии о волшебнике Земноморья впервые с совершенной ясностью был сформулирован волшебный закон, согласно которому все вещи в мире, и все люди, и все животные на земле имеют настоящие - тайные имена; тот, кто сумеет узнать подлинное имя предмета или человека, получает власть над ним. Поэтому никому нельзя раскрывать своего настоящего имени, кроме самых близких и верных людей. Этот закон был несколько изменен в моей сказке с помощью важного дополнения:

«- Любым человеком сможет управлять волшебник, знающий его настоящее имя, - рассказывал мальчику старик. - Но только тогда, когда тот сам находится в неведении о подлинном своем имени, принимая за него кличку или прозвище. Нельзя в таком случае волшебнику произносить вслух подлинное имя... Если оно становится известно его носителю, то он обретает власть над самим собой и познает самого себя. И тогда уже никто не сможет управлять им, как игрушкой».

Вокруг этого положения и закручивается интрига: юноша, научившийся определять подлинные имена вещей и людей, своего имени не знает. Он совершает добрые поступки, помогает другим, но однажды оказывается в ситуации морального выбора. Незнание своего имени может обречь его на потерю волшебного дара и рабство у злого колдуна - брата-близнеца, если он не согласится на сотрудничество с ним в его мерзких делах. Только следование принципам добра помогает герою в самый последний момент осознать свое имя и победить коварного двойника.

Сказка непроста для понимания детей, даже десятилетних. Сложность не только в скрытых смыслах, но и в самом содержании: скажем, не всякий ребенок способен уяснить драматичность (даже трагизм) поединка Оборвыша с братом-близнецом, при котором каждый из них, зная имя другого, не знает своего. Ведь тот, кто первым успеет мысленно назвать соперника, станет его полным хозяином, властителем его души! Не вполне очевидно для детей, почему усиливается мощь человека, узнавшего свое настоящее имя. Но самое главное, детям трудно понять, что речь в сказке идет о самосознании (одной из важнейших составляющих которого является идентификация со своим именем).

Впрочем, здесь уже необходимо перейти к более глубокой **психологической интерпретации** символов сказки, которая позволяет увидеть в ней метафору о поиске идентичности в рамках психологических представлений о человеческом имени. Каждый человек выделяет себя как индивидуальность во многом благодаря имени. Отношение к собственному имени часто является проекцией отношения к самому себе в целом. Фактически он сливается с именем, и его может сильно расстроить, если окажется, что кто-то другой носит такое же имя, поскольку подобная ситуация наносит удар по его представлению о себе как об уникальной социальной единице. «Настоящее имя» - это то имя, с которым человек может идентифицироваться. Имя приобретает для любого человека определенный личностный смысл. Недаром можно услышать иногда рассуждения о том, что «мне мое имя не нравится, оно мне не подходит». Люди в поисках идентичности идут порой на смену имени. Часто у людей складывается некое обобщенное представление об имени, согласно которому носители одинаковых имен наделяются сходными чертами характера. Такая типологизация по критерию имени обычно, как мне кажется, не оправдана, однако она играет немалую роль в процессе коммуникации. Может возникнуть вопрос: почему злой колдун оказывается неспособным, в отличие от Оборвыша, осознать свое подлинное имя? Способность прийти к своему настоящему имени означает на самом деле очень высокий уровень самосознания. Достигнуть его может лишь человек, обладающий целым рядом личностных характеристик, среди которых на одном из первых мест - осознанное принятие нравственных ценностей (так понимал самосознание С.Л.Рубинштейн). Поэтому злодею невозможно стать подлинно самоосознающей личностью. И в этом - причина его обреченности на поражение в единоборстве с Оборвышем.

Интересно, что в первом варианте сказки конец был другим - трагичным. Оба брата теряли свой волшебный дар и становились обычными людьми. Однако логика сказки в конце концов вынудила к «хеппи-энду», что окончательно превратило «Сказку об Имени» в волшебную сказку.

Есть еще один **уровень психологического анализа**. «Сказка об Имени» может служить иллюстрацией **юнгианского понимания** процесса индивидуации. Именно с этих позиций можно рассмотреть «Сказку об Имени» как историю процесса индивидуации главного героя. Такое рассмотрение представляется очень продуктивным: ведь в этой небольшой сказке совершенно очевидны все ступени процесса индивидуации!

Нельзя сказать, что подспудно при написании сказки у меня не было мысли, что в ней отражаются идеи юнгианской психологии. Но только взявшись просматривать уже написанное, я обнаружил, что здесь есть все важнейшие архетипы, описанные Юнгом.

В самом деле, уже в первых абзацах текста идет речь о встрече героя со старым волшебником (что это, если не манальность, архетип Старого Мудреца в классическом варианте?). Маленький мальчик, потерявший родителей и свое имя, не способен к достижению идентичности. Точнее сказать, он обладает ложной идентичностью (Маской, Персоной, по Юнгу), не понимая, что носимое им прозвище не является его подлинным именем.

Маг предлагает мальчику стать его учеником (ход в сказках достаточно стандартный). За этим предложением стоит уверенность, что тот справится с новой ролью. В этой сказке, как и в других волшебных сказках, даритель благоволит только к достойным персонажам - добрым, честным, смелым. Таковым и является Оборвыш, готовый поделиться с незнакомцем последней краюхой хлеба, а значит, он заслуживает чести познать Тайну Имени (на языке аналитической психологии - достичь гармонизации сознательного и бессознательного через их борьбу и перерождение личности).

Став учеником волшебника, Оборвыш приобщается к жизненной энергии и получает магические знания, которые помогают ему пройти первый и, может быть, важнейший отрезок пути к целостной личности, выступающей целью индивидуации. Но обучение закончено, а желанного уровня развития личность еще не достигла. Герою нужно разотождествиться со своим учителем (с архетипом Мудреца) и покинуть его, чтобы продолжить путь идентификации. Разрыв требует внутренней силы. И неспроста Оборвыш еще раз обращается к волшебнику с вопросом о собственном имени, тем самым стремясь сохранить зависимость от учителя (отца - в юнгианской трактовке). Но самоидентификация возможна только при условии самостоятельного прохождения пути индивидуации, и Оборвыш расстается с учителем.

Что означает с точки зрения аналитической психологии образ льва, напавшего на героя? Очевидно, что это обобщенный символ бессознательной энергии, готовой захватить героя и подчинить своей животной силе. Однако уроки мудреца не прошли даром, и Оборвыш оказался способен привести к гармонии с сознательным эту бессознательную силу. Эпизод излечения спонсоры тоже весьма показателен. С одной стороны, это первый опыт психотерапии, проведенной героем (называние чувств и эмоций, определение болезни - это психологический диагноз и одновременно психоаналитическая помощь девушке в осознании собственного внутреннего конфликта). Иными словами, перед нами - начало карьеры профессионала-психоаналитика (кстати, дальнейшая работа - с правителем, жителями города - свидетельствует о том, что его психоаналитические сеансы весьма успешны). С другой стороны, образ больной принцессы есть символ Анимы - архетипа женского начала в бессознательном мужчины. Встреча с ним - одна из ступеней индивидуации. Оборвышу удастся воспринять Аниму позитивно, что открывает для него путь к глубинным внутренним ценностям.

Главное испытание ждет героя при встрече с братом - злым колдуном. Конечно, брат-близнец - отнюдь не случайный образ. Легко догадаться, что перед нами символ Тени - архетипа, в котором воплощены вытесненные неприемлемые стороны человека. Для того, чтобы пройти путь индивидуации, человеку необходимо интегрировать в своем сознании вытесненные части, сосредоточенные в Тени. Оборвыш видит перед собой самого себя - но как воплощенное зло. Но осознав это зло, герой принимает в себя силу, волшебную мощь своего двойника. В этом - символическое отражение его интеграции с Тенью.

Восхождением героя к самости («Он чувствовал себя настоящим хозяином - самому себе») завершается сказка, открывая простор для домысливания дальнейшей судьбы героя.

Однако и психоаналитическая трактовка не является последним уровнем анализа сказки. Многомерность, задаваемая самим жанром, позволяет посмотреть на «Сказку об Имени» и с философских позиций. Как и всякому другому человеку, мне хочется узнать, в чем смысл человеческого существования и является ли сам процесс познания смыслом бытия. Удастся ли человеку приблизиться к раскрытию сокровенных тайн, спрятанных за внешней формой вещей предметного мира, и явлений собственного внутреннего мира?

С этой точки зрения в сказке отражена попытка осознать, что стоит за извечными гносеологическими вопросами. Возможно ли познать сущности предметов мира? Умение определять «подлинное имя» предмета или человека, выступающее в сказке как волшебное искусство, никак не раскрывается; механизм его не объясняется. Для меня как автора за этой метафорой стоит кантовское представление о «вещи в себе». Волшебник, по сути дела, способен проникать в сущность вещей, традиционно считающуюся непознаваемой. Это и отражение гуссерлевской

феноменологии, хотя, как мне представляется, философское содержание «чистых сущностей» не вполне адекватно сущности имянарекания.

«Подлинное имя» предмета в этой сказке имеет, на мой взгляд, и некоторый теологический оттенок. По сути, знание «настоящих имен» всех материальных (и нематериальных, кстати, тоже) вещей, существующих в мире, доступно только Богу («В начале было слово...»). Человек, способный добраться до сокровенного - имени всех и вся и до своего собственного имени, - становится равным Богу. Богу самопознающему. Понимание этого объясняет сакральный смысл многозначности и многообразия имен предметов и людей во многих культурах и непознаваемости Божественного имени. Следовательно, посягательство на знание подлинных имен есть отражение богоборческих идей. Эта линия никак не развита в сказке. И слава Богу! Осознание этого смысла сказки пришло уже по ее завершении.

Подводя итог сказанному, хотелось бы заметить, что подобный (а может быть, и значительно более глубокий) анализ можно провести в отношении всех психологических сказок. За рамками рассмотрения остались пока объяснение механизмов воздействия психологических сказок, описание конкретных методов использования их в работе по психологическому сопровождению развития детей и целый ряд других важных вопросов. Об этом - в следующих главах.

### ***Глава 8. Функции и психологические механизмы воздействия сказкой***

Проанализировав содержание русских волшебных сказок, П.И.Яничев (1999) выделил психологическую триаду тенденций, или потребностей, которые актуализируются, закрепляются и в определенной степени удовлетворяются при восприятии и усвоении сказки. Эта триада включает в себя потребность в автономности (независимости), потребность в компетентности (силе, всемогуществе) и потребность в активности.

Первая потребность связана с такими мотивами, характерными для многих сказок, как отсутствие матери с самого начала, высылание отцом сына или сыновей, женитьба героя, преобразование героя при прохождении через череду испытаний (очевидное отражение древних обрядов инициации) и т.п. Волшебная сказка потому и волшебная, что в ней всегда обнаруживаются некие волшебные средства, помогающие герою справиться с препятствиями. В этом обнаруживается потребность во всемогуществе. Преодоление испытаний является необходимым элементом волшебной сказки, достижение всемогущества оплачивается соответствующей ценой.

Однако актуализация этих двух потребностей не исчерпывает необходимых условий обретения взрослости и достижения успеха. Следует помнить и о потребности в активности. Интересно, что во многих сказках герой является сначала абсолютно пассивным и вынуждается внешними обстоятельствами к активности (но уж потом-то его не остановишь!). В женском варианте проявления активности присутствуют с самого начала: падчерица (золушка) трудолюбива, усердна, исполнительна. Помимо трех вышеназванных потребностей существуют еще некоторые, актуализирующиеся у ребенка через сказку: потребность в нарушении запретов и правил, без чего невозможно совершить переход от детского состояния к взрослому и научиться принимать на себя ответственность за свои поступки, и потребность в абсурде, благодаря которому сказка становится посредником между внутренним (аутистическим) миром ребенка и внешним, объективным миром.

Последняя из выделенных потребностей представляется важной в силу интересующей нас темы - развития самосознания через сказку. Ведь в абсурдности сказки заложен глубочайший смысл - отражение процесса осознания границ внешней и внутренней реальностей. Ребенку с активно развивающимся самосознанием абсурдность сказки - так в жизни не бывает! - помогает лучше понять, где «я в воображаемом мире» и где «я, играющий в воображаемый мир». При этом особую, универсальную роль приобретает метафоризация, без которой построение сказочных миров просто невозможно.

Однако остается неясным: как, каким образом в процессе работы со сказкой происходит процесс построения границ между мирами - внутренним и внешним, реальным и вымышленным? Ведь вряд ли процесс идентификации себя с главным героем выступает в качестве единственного психологического механизма изменений в отношениях с самим собой и своей жизненной ситуацией!

Для разрешения этого вопроса оказалось продуктивным использование понятия семантического пространства (Е.Л.Доценко, 1999), под которым понимается система функционально оправданных связей между значимыми для некоторого круга лиц семантическими элементами (смыслами и значениями). Семантическое пространство душевного мира человека содержит в себе множество подпространств - тех фрагментов внутреннего мира, которые соответствуют определенным фрагментам внешнего мира и жизненному опыту взаимодействия человека с ними. Повседневную жизнь человека, согласно Е.Л.Доценко, можно рассматривать как непрерывное путешествие (переходы) из одного семантического пространства в другое - по мере того как человек относит (идентифицирует) себя к той или иной общности людей, обладающей сходными смысловыми характеристиками: потребностями, интересами, знаниями, привычками, установками и пр. Фактически, когда создается сказка, содержание которой соответствует особенностям жизненной

ситуации человека в данный конкретный момент, два семантических пространства - психолога-сказочника и клиента - должны взаимно отобразиться, т.е. определенному содержанию одного из этих двух семантических пространств ставится в соответствие некоторое содержание другого, так что язык каждого из них может быть иносказательно (метафорически) использован для описания содержания другого. Однозначного изоморфного отображения в большинстве случаев, как правило, не происходит, потому что психолог, предлагающий сказку, не может знать о человеке абсолютно все.

Следует обратить внимание на очень важный момент, на который указывает Е.Л.Доценко: задача состоит не в том, чтобы что-то узнать о фактах жизни человека, а в том, чтобы понять то, какова эта жизнь в его представлениях. Создаваемая сказка позволяет (даже при недостатке информации) очертить общий контур проблемы, охватить ключевой круг реально работающих метафор, обозначить возможный баланс ресурсов клиента, вскрыть содержательные и динамические моменты, типичные затруднения и привычные стратегии взаимодействия, способы решения возникающих проблем.

В отношении психологических сказок заметим, что, несмотря на их очевидное сходство с психокоррекционными сказками, их воздействие на самосознание ребенка осуществляется, по-видимому, в соответствии с тем же психологическим механизмом. В психологических сказках, конечно же, не существует прямой аналогии между жизнью ребенка и сказочного героя в силу большей обобщенности сюжета - ведь психологические сказки обычно нацелены не на одного конкретного ребенка, а на широкую группу детей одного возраста, обладающих сходными психологическими характеристиками.

Вместе с тем прелесть сказок в том и заключается, что в одном и том же сказочном пространстве разные люди находят смыслы и значения, близкие и понятные им. Это происходит не только благодаря наполненности сказок архетипическими образами, но и потому, что типичные речевые обороты сказок («однажды, давным-давно...», «в одной семье...», «жила-была девочка...» и т.п.) задают условные ситуации в особом пространстве сказки, в котором происходят события, в той или иной форме имеющиеся в опыте практически любого человека. То, что ребенок взаимодействует со сказкой, сразу и неизбежно задает для него семантическое пространство, насыщенное метафорами. Текст сказки поэтому не является для него однозначным и ограниченным некоторым набором значений. Напротив, любое значение любого сказочного содержания тут же ребенком доосмысливается, обогащается личностными смыслами, интериоризируется. Отклик в душе слушателя возникает тогда, когда сказка сконструирована таким образом, чтобы, будучи конкретным, интересным, увлекательным, ярким художественным произведением, оставаться «открытой возможностью» для разнообразных толкований и чтобы между ее семантическим пространством и семантическим пространством детской души возникло взаимное отображение.

А как происходит установление сходства семантических пространств сказки и слушателя? Результат обнаружения этого сходства Е.Л.Доценко предлагает называть семантическим резонансом. Момент его возникновения переживается человеком как узнавание, понятность, сходство. Фактически речь идет о завершении поиска соответствия между актуальной ситуацией и фрагментами жизненного опыта, а механизмом этого поиска выступает семантический резонанс. Если он произошел, слушателя захватывают особые переживания, возникают ощущения значимости материала сказки. В результате становится возможным изменение способа видения мира и себя в этом мире и отношений к себе и к миру.

Вместе с тем наивная дидактика «Поступай, как герой сказки, и все будет хорошо» вряд ли сама по себе смогла бы стать эффективной. «Лобовые» указания обычно встречают внутреннее сопротивление человека, а очевидно примитивные ухищрения психолога впрямую построить изоморфизм семантических пространств сказки и клиента часто вызывают у последнего чувство неловкости за наивность специалиста. Прямой путь в психологии не всегда является самым коротким, и преодолевать расстояние между двумя точками лучше не по траектории отрезка, а по довольно сложной кривой. Увы, в практической психологии законы математики, как и законы формальной логики, часто вынуждены отступить в силу очевидного преимущества внерационального подхода.

Метафорические образы и архетипические символы сказки, наполняемые клиентом каждый раз особым содержанием и смыслом, способствуют возникновению переживания, через которое и происходят переосмысление. У сказочных метафор имеются две важные особенности: во-первых, защищенность человека, с ней работающего (метафора помогает об-суждать многие трудные проблемы более отстраненно); во-вторых, метафора часто действует на уровне бессознательного и работает даже без ее рационального анализа. При этом понимание клиентом совпадения семантических пространств своего внутреннего мира и сказки происходит как глубокий внутренний процесс, а не путем снисходительного узнавания, усмотрения результатов потуг психолога. Лишь в этом случае сказка обретает психотерапевтический, развивающий потенциал.

В связи со сказанным можно задуматься: почему же из всего многообразия сказок, созданных на протяжении тысячелетий человечеством, только некоторые (причем с очень сходными сюжетами!) сохранились в памяти людей самых разных культур? И почему из авторских сказок пережили своих создателей тоже очень немногие?

Можно предположить, что остались в народе только те сказки, которые при своей неиндивидуальной адресованности затрагивали важнейшие психологические механизмы, общие для всех людей. Те сказки, которые помогали становлению зрелой личности, способствовали построению взаимодействия между ребенком и взрослым, предлагали бессознательному пути разрешения важнейших жизненных кризисов, закономерно возникающих в процессе естественного детского развития. На это указывал Б.Беттельхайм, говоря о том, что смерть и последующее возрождение героя сказки - это символ кризиса роста, а счастливый конец сказки символизирует победу в этих психологических сражениях и возможность взрослеть.

Интересно, что подобным потенциалом из авторских сказок обладают только те, которые созданы в соответствии с законами и принципами народных сказок, то есть такие, которые несут в себе минимум личностных проекций автора и в определенном смысле наиндивидуальны. Отсюда непреходящая популярность сказок братьев Grimm и Ш.Перро, А.С.Пушкина и некоторых сказок Г.Х.Андерсена. Относительно последнего сказочника следует заметить, что целый ряд его сказок несет в себе очевидный след невротической личности автора (на это обращают внимание многие психоаналитики, например, М.-Л. фон Франц (1998, с. 214): «Ну, если говорить об Андерсене, то это, несомненно, великий поэт, однако, на мой взгляд, он очень невротичен, и я не могу читать его сказки, потому что невроз, который дает о себе знать в его сказках, действует на меня так же, как звук ножа, скребущего по тарелке... Однако мы не ошибемся, если скажем, что поскольку его внутренний конфликт являлся не только его индивидуальным конфликтом, но и конфликтом всего Севера, то именно это и объясняет причину успеха его сказок».

Большинство сказок, созданных психологами под конкретную психокоррекционную или психотерапевтическую задачу, предназначено, к сожалению, для «одноразового использования». Вместе с тем психологические сказки могут быть, как представляется, применены неоднократно и весьма продуктивно в работе с разным контингентом детей.

Это становится возможным при учете следующих психологических механизмов воздействия сказок.

Во-первых, волшебные сказки есть символическое отражение древних ритуалов, важнейшим из которых для сказок выступила инициация. Преодолевая разнообразные трудности, герой получает возможность изменения - перехода на иной качественный уровень. По сути дела, он преобразуется во взрослого человека. Лишь достижение героем иного облика (иногда в прямом смысле - «краше прежнего») дарует сказке счастливый финал.

Во-вторых, сказки описывают глубинный опыт проживания эмоциональных кризисов, характерных для развивающегося человека. Это может быть непосредственный телесный опыт, связанный с прохождением психофизиологических кризисов. Воздействуя на бессознательном уровне, сказки включают адекватные механизмы защиты Я, в частности адаптационные механизмы, помогающие преодолеть стресс.

В-третьих, воспроизводя кризисные жизненные ситуации, сказка учит ребенка продуктивно переживать страх и обращаться со страхом, направляя, проецируя его в конкретные сказочные образы. Это позволяет поддерживать необходимую дистанцию по отношению к негативным эмоциям и сохранять психическую целостность (Я.Л.Обухов, 1997).

В-четвертых, образы сказки не только проецируются на реальную жизненную ситуацию слушателя и воспроизводят в метафорической форме моральные нормы и принципы взаимоотношений между людьми, но и включают глубинные механизмы бессознательного за счет непривычных для разума архетипических элементов (Е.Ю.Петрова, 1999).

В-пятых, сказка лишь тогда воздействует на человека, когда возникает сходство между семантическим пространством его души и семантическим пространством сказки.

И, наконец, в-шестых, при оценке силы воздействия сказки на слушателя не следует забывать о ее эстетической, художественной стороне. Особенно это касается авторских сказок (народные при внешней скудости используемых эстетических средств потрясающе отшлифованы столетиями использования).

Психолог, применяющий сказки в работе с детьми и взрослыми, должен учитывать указанные моменты и помнить: сочинить хорошую (в нашем случае - психотерапевтически эффективную) сказку очень непросто...

## ***Глава 9. Стратегии и тактики использования психологических сказок в работе с младшими школьниками***

Работу с психологическими сказками в школе можно проводить, реализуя самые разнообразные стратегии и организационные формы. В начальной школе удобным является проведение еженедельных сорокаминутных занятий, включенных в систему обычных уроков. По этой форме

реализуется программа «Психологическая азбука» (авторы – И.В.Вачков, А.Х.Попова), которая упоминалась выше. В рамках этой программы, ориентированной на развитие самосознания школьников через психологическую сказку, используются кроме того разнообразные психотехнические, психогимнастические игры и упражнения, рисование, лепка из пластилина, творческие задания.

Продemonстрируем особенности психологической работы со сказкой на примере трех занятий<sup>3</sup>, посвященных «Сказке о волшебных зеркалах» (см. приложение) из книги «Психология для малышей» и проводимых в рамках программы «Психологическая азбука».

## **Тема занятия 1. Королевство Внутреннего Мира**

### **Задачи:**

- создание первоначального представления о специфике психического;
- поддержание мотивации на изучение самих себя;
- знакомство с некоторыми правилами уроков «Психологической азбуки» (их закрепление).

**Необходимое оборудование:** психологические альбомы, цветные карандаши и фломастеры для детей, «визитки» детей, булавки, мячик, кукла Пси-мага.

### **Ход занятия:**

1. Организационный момент: дети рассаживаются по принципу «мальчик-девочка-мальчик-девочка», кладут на край парты психологические альбомы и пеналы.

2. Настрой на занятие:

Упражнение № 1 «Приветствие»

Инструкция:

Здравствуйте, дети, я рада снова с вами встретиться на занятии «Психологической азбуки». Ребята, что я сейчас сделала? Правильно - поприветствовала вас. Как вы думаете, зачем люди при встрече приветствуют друг друга? Как они делают это? А можно ли приветствовать человека без слов? Как? Расскажите.

Дети рассказывают, поднимая руки и получая мячик от учителя.

В случае нарушения правил занятий «Психологической азбуки» психолог напоминает или предлагает детям вспомнить и повторить эти правила. Психолог просит самих детей следить за выполнением этих правил.

*Первое правило:* Хочешь сказать, говорить - подними руку.

*Второе правило:* На сигнал «молчок» (палец на губах) - рот на замок, т.е. перестать разговаривать и закрыть рот ладошкой.

*Третье правило:* Рассказывать всем можно, когда получаешь мячик или по просьбе психолога.

*Инструкция* (продолжение) к упражнению «Приветствие»:

А теперь каждый из вас выйдет из-за парты и поприветствует кого хочет - всех в классе или только некоторых. Приветствовать можно и словами, и без слов.

Дети приветствуют друга. Психолог следит, чтобы не оставалось не поприветствованных детей.

Психолог: Вот мы и поприветствовали друг друга. Теперь в начале каждого урока «Психологической азбуки» мы будем обязательно по-разному приветствовать друг друга. Расселись по местам.

3. Подготовка к восприятию нового материала:

Упражнение № 2. «Вернисаж рисунков Пси-Мага в Королевстве Внутреннего Мира»

*Инструкция:*

Какое было на сегодня домашнее задание?

Правильно, вы рисовали Пси-Мага. Каким вы его видели, представляли в своем Королевстве Внутреннего Мира?

Сейчас мы устроим выставку-вернисаж этих рисунков. Откройте свои психологические альбомы и найдите в нем рисунок Пси-Мага. Расположите этот рисунок на парте так, чтобы другие дети могли легко его рассмотреть. Теперь по очереди подходите к рисункам, рассмотрите их внимательно. Если что-то непонятно, задавайте вопросы их автору. Итак, первым идет...

Дети по указанию психолога обходят все парты и рассматривают рисунки.

Психолог: На выставке-вернисаже вы увидели много рисунков. Что в этих рисунках вам понравилось и удивило? Что вы заметили особенное в них? Похожи между собой рисунки Пси-Мага в Королевстве Внутреннего Мира? Пси-Маги, нарисованные разными детьми?

Дети по очереди, получая от психолога мячик, делятся своими впечатлениями от выставки рисунков.

4. Работа по теме:

Психолог: Итак, вы заметили, что рисунки Пси-Мага не похожи друг на друга, очень разные. Почему так произошло, ведь Пси-Маг вот такой (показать куклу Пси-Мага), а на рисунках он очень разный, непохожий у ..., у ... и у ... Как вы думаете? Правильно, Пси-Маг получился разным на ваших рисунках Королевства Внутреннего Мира, потому что у каждого - и у ..., и у ..., и у ... Королевство Внутреннего Мира свое, особенное, не похожее на другие. И с этим Королевством мы

будем знакомиться на наших занятиях. Хотите узнать об этом волшебном и загадочном Королевстве? Я сейчас расскажу. В Королевстве Внутреннего Мира есть свои жители. Там живут Правитель и его помощники, Пси-Маг, стражники, пограничники и ученые, художники, музыканты и ремесленники. На уроках мы узнаем, по каким законам живет это волшебное королевство. Проводником и помощником в нашем путешествии по Королевству Внутреннего Мира для нас будет Пси-Маг, Психологический волшебник, с которым вы уже знакомы (показать куклу Пси-Мага). Сейчас он здесь, в любой момент он может перенестись в ваше Королевство Внутреннего Мира. Вы с ним можете встретиться там, когда захотите. Надо только молча закрыть глазки (закрыли глазки, прикрыли их ладошками) и представить волшебное королевство с его жителями, их домами, с Правителем и его дворцом. Там сейчас находится и Пси-Маг. Представили? Рассмотрите внимательно Пси-Мага (одежду, обувь, шапочку), что его окружает. Что вы (видите, слышите) наблюдаете в Королевстве, какие события там происходят: приятные или неприятные? Как Пси-Маг участвует в этих событиях? Теперь постепенно, не спеша, откройте глазки. Отнимите от них ладошки. Все, что вы наблюдали, видели и слышали в своем Королевстве Внутреннего Мира: жители, их дома, площадь Пси-мага, происходящие события - нарисуйте в психологическом альбоме.

Психолог подходит к каждому, и ребенок индивидуально делится своими впечатлениями.

Психолог: Дети, нарисуйте схематическую карту своего Королевства Внутреннего Мира. Не забудьте нарисовать знакомый уже вам значок Пси (?). Что он означает? ? является эмблемой, значком Королевства Внутреннего Мира. Все, на чем нарисован этот значок, относится к Королевству, связано с Королевством Внутреннего Мира.

#### 5. Разминка:

Игра «Четыре стихии» или игра «Слушай звуки: тополь — ива»

(см. Чистякова М. И. Психогимнастика. - М. 1995. С. 66).

*Инструкция* к игре «Четыре стихии»:

Поиграем в игру на внимание. Она называется «Четыре стихии». Это земля, вода, воздух, огонь.

Если я скажу земля - нужно присесть на корточки и дотронуться руками до пола.

Если я скажу вода - вы стоя вытягиваете руки вперед и совершаете плавательные движения.

Если я скажу воздух - вы стоя поднимаетесь на носочки и поднимаете руки вверх.

Если я скажу огонь - вы стоя вращаете руками вот так (в локтевых и лучезапястных суставах).

Понятно? А сейчас потренируемся. Тот, кто ошибается, может исправлять ошибку. Начали.

Вместо игры «Четыре стихии» можно использовать игру «Слушай звуки: тополь - ива»

*Инструкция* к игре

«Слушай звуки: тополь — ива»:

Встаньте в круг, затылок в затылок. По команде «начали» вы идете по кругу. По хлопку вы принимаете неподвижную позу «плакучей ивы» (ноги на ширине плеч, руки висят свободно вдоль туловища, голова наклонена влево, на лице - печаль). По второму хлопку - продолжаете двигаться по кругу. По притопу вы принимаете неподвижную позу «гордого тополя» (пятки вместе, носки врозь, руки подняты вверх над головой, смотреть на кончики пальцев, на лице - гордость). На второй притоп - вы продолжаете движение по кругу. Тот, кто ошибается, выбывает из игры и садится на место. Начали.

После игры дети по команде психолога рассаживаются по местам.

#### 6. Время книги:

Психолог: Пришло Время книги, когда мы будем читать и слушать интересные книги, из которых вы узнаете многое о себе и о других людях.

Сегодня мы слушаем сказку из книги «Психология для малышей». Сели правильно, прикрыли глазки и молча, внимательно слушаем «Сказку о волшебных зеркалах». Дома к этой сказке вы нарисуете рисунок.

Психолог читает фрагмент «Сказки о волшебных зеркалах» из книги Вачкова И. В. «Психология для малышей» (7-8 минут).

Психолог: Продолжение сказки мы узнаем на следующем занятии. Что вы узнали из прочитанной сказки?

- 1) Как зовут девочку - главную героиню?
- 2) Что случилось необычного в день появления Кари на свет?
- 3) Какой стала Кари через 16 лет?
- 4) Какие важные события произошли в рыбацкой деревне?

Дети по очереди по получению мячика отвечают с помощью психолога на предложенные вопросы.

Домашнее задание:

Нарисовать в психологическом альбоме то, что вы узнали из «Сказки о волшебных зеркалах», то есть иллюстрацию к сказке, как это делают художники.

#### 7. Подведение итогов:

Психолог:

- 1) Что нового вы узнали сегодня на уроке? (эмблема, королевство, герои книги).

- 2) Что такое Королевство Внутреннего Мира? Кто там живет? Что в нем происходит?
- 3) С какими героями вы познакомились в «Сказке о волшебных зеркалах»?

## **Тема занятия 2. Сказка о волшебных зеркалах**

### **Задачи:**

- знакомство детей с основными составляющими Я-образа человека;
- поддерживание мотивации детей на изучение самих себя и осознание себя в глазах других;
- закрепление правил занятий «Психологической азбуки».

**Необходимое оборудование:** психологические альбомы, фломастеры для детей, «визитки», мячик, «трафаретки» зеркал.

### **Ход занятия**

1. Организационный момент: дети рассказываются по принципу «мальчик-девочка». Кладут на край парты психологические альбомы и пеналы. Психолог говорит, чему будет посвящен данный урок.

2. Настрой на занятие:

Упражнение № 1. «Необычное приветствие»

#### *Инструкция:*

В начале каждого урока «Психологической азбуки» мы будем приветствовать друг друга. Сегодня мы поприветствуем друг друга совсем необычно, без слов - взглядом, улыбкой, ладошками, плечами, коленками, ступнями, локтями и т. п. При приветствии необходимо проявлять фантазию и изобретательность.

Упражнение № 2. «Помоги угадать визитку»

#### *Инструкция:*

Сейчас я с вашей помощью буду угадывать, чья это визитка у меня в руках. Как вы мне будете помогать? Молча, только взглядом и улыбкой показывать, кто же автор визитки. Если я иду в правильном направлении, то вы сильно и радостно улыбаетесь. Если я ошибаюсь, то вы хмуритесь (улыбка тускнет) и взглядом, а не руками показываете, где автор визитки. Показывать руками и говорить нельзя.

3. Подготовка к восприятию нового материала:

Упражнение № 3. «Вернисаж домашних рисунков»

Упражнение для оживления в памяти событий из прочитанного на прошлом занятии фрагмента «Сказки о волшебных зеркалах».

Какое на сегодня было домашнее задание? Правильно, вы рисовали прочитанную на прошлом занятии сказку. 1) Как называется сказка, которую мы слушали?

Сейчас мы устроим выставку домашних рисунков.

Дети демонстрируют всем одноклассникам или только психологу свои рисунки. Авторам лучших рисунков психолог вызывает в центр класса и просит рассказать, что нарисовано у них, своими вопросами помогает ребенку передать основное содержание рисунка.

4. Время книги:

Чтение фрагмента «Сказки о волшебных зеркалах» до разговора Юли с папой, психолог проверяет понимание смысла прочитанного с помощью наводящих вопросов.

1) Что показывают, изображают зеленое, красное и синее зеркала?

2) Почему такая разная Кари в этих зеркалах?

Психолог продолжает чтение сказки и дочитывает ее до слов «Прошло несколько дней...».

5. Работа по теме:

Упражнение № 4. «Отражение в волшебных зеркалах»

#### *Инструкция:*

Ребята, откройте свои альбомы и с помощью картонного трафарета нарисуйте цветными фломастерами, карандашами три цветных зеркала. Какого они цвета?

Вспомните, что можно увидеть в зеленом, красном, синем зеркалах. А теперь нарисуйте, что увидела Кари сначала в зеленом зеркале, потом в красном, а потом в синем (изображения Кари в трех зеркалах).

Во время рисования психолог обсуждает по возможности с каждым ребенком, разные ли получились изображения Кари в волшебных зеркалах и почему они разные, какой представляет себя Кари? Какой представляет ее принц Агор? Какой она является на самом деле, в действительности?

Психолог читает продолжение сказки до слов «Однажды в конце...» и проверяет понимание ее содержания с помощью вопросов:

1) Изменилась ли Кари?

2) Какой она была раньше и какой стала сейчас?

Домашнее задание:

Дорисовать дома, что увидела Кари в трех волшебных зеркалах, какой она увидела себя в них?

6. Подведение итогов:

Психолог:

- 1) В чем заключается волшебство каждого зеркала?
- 2) Какие изображения видит Кари в зеркалах: разные или одинаковые между собой?

### **Тема занятия 3. Сказка о волшебных зеркалах (завершение)**

#### **Задачи:**

- укрепление интереса детей к изучению самих себя;
- развитие рефлексии;
- закрепление сведений об основных составляющих Я-образа человека.

**Необходимое оборудование:** психологические альбомы, фломастеры или цветные карандаши, мячик, «трафаретки» зеркал.

#### **Ход занятия**

1. Организационный момент: рассказывание, рассматривание принадлежностей, актуализация правил занятий «Психологической азбуки». (

2. Подготовка к восприятию нового материала:

Упражнение № 1. «Мои плюсы и мои минусы»

Психолог: Давайте попробуем без зеркала посмотреть на себя и определить, что в нас есть хорошего и что плохого. Разделим лист «Психологического альбома» пополам вертикальной чертой. Слева в верхней части нарисуем плюс, а в правой части - минус. С помощью рисунков или каких-нибудь символов попытаемся отразить, как мы понимаем самих себя, что нам в себе нравится и что не нравится.

Дети рисуют в своих альбомах. Во время этой работы, длящейся примерно 10 минут, психолог ходит по классу и индивидуально беседует с учениками по поводу их рисунков.

Обсуждаются вопросы:

Трудно ли было искать в себе хорошее и плохое, а потом изображать это?

Почему это было трудно?

Оживление событий из «Сказки о волшебных зеркалах» с помощью проверки домашнего задания - рисования изображений изменившейся Кари.

Психолог: Дома вы нарисовали изображения Кари в волшебных зеркалах.

1) Ребята, в чем состоит волшебство зеленого зеркала? А красного? А синего?

2) Что увидела Кари в зеленом зеркале? В красном? В синем?

3) Вспомните, посмотрев на свои рисунки, какой она себя представляла? Какой ее видел принц? Какой она была на самом деле?

4) Одинаковые или разные нарисовали вы изображения Кари в зеленом, красном и синем зеркалах?

Психолог просит детей вспомнить, что произошло с Кари в самое последнее время. В случае необходимости читает отрывок из «Сказки о волшебных зеркалах» от слов «Так шли дни за днями» до слов «Однажды в конце...».

Психолог:

1) Изменилась ли Кари за последнее время? Какой она была раньше и какой стала теперь?

2) Почему стали похожими отражения Кари в зеленом и синем зеркалах?

3) Изменилось ли ее изображение в красном зеркале? Почему?

Дети, а сейчас с помощью трафареток снова нарисуйте три волшебных зеркала. Нарисуйте, какой теперь себя видит Кари в зеленом и синем зеркалах после изменения ее поведения. Нарисуйте изображение Кари в красном зеркале.

Психолог может вызвать самого сообразительного ученика к доске, чтобы он нарисовал там новые изображения Кари в зеркалах.

3. Время книги: чтение продолжения «Сказки о волшебных зеркалах»

Психолог читает окончание сказки, но последнее ее предложение не прочитывает до конца («И во всех трех зеркалах отражалось...»).

Психолог:

1) Ребята, что отражалось во всех волшебных зеркалах в конце сказки? Какой увидела себя Кари в них?

2) Как вы думаете, почему так произошло?

Каждый ребенок сообщает свое мнение, объясняет, почему он так думает. Обсуждение этого вопроса необходимо провести достаточно подробно и не торопясь. Важно, чтобы дети сами пришли к нужному выводу и сами обосновали и объяснили его. Желательно зафиксировать, кто именно из учеников глубоко и правильно разобрался в значении каждого из отражений, какие ошибки и заблуждения характерны для других учащихся. Пытаются ли дети проводить аналогии с собой, «примеряют» ли на себя ситуации сказки? Есть и много ли учеников, так и не сумевших понять разницу между различными составляющими Я-образа?

4. Работа по теме:

Упражнение № 2. «Какое зеркало я хочу»

**Инструкция:**

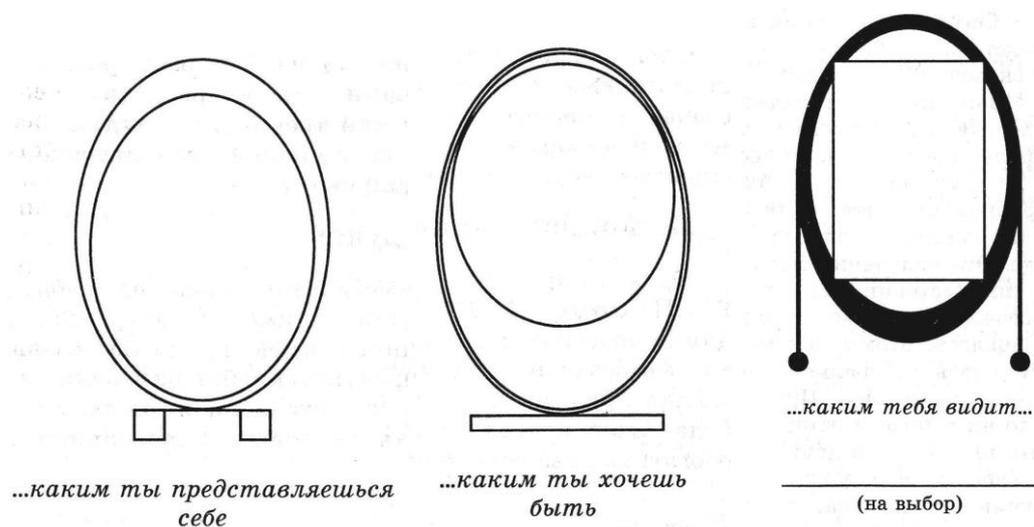
Ребята, хотели бы вы иметь такие волшебные зеркала? Конечно же, да! Если бы можно было взять только одно зеркало, то какое из трех волшебных зеркал вы хотели бы иметь у себя? Почему и зачем? Нарисуйте в своих альбомах и попробуйте объяснить свой выбор.

Психолог опрашивает каждого ученика, выслушивает его мнение, аргументацию выбора, фиксирует выборы детей. Если ребенок выбирает красное зеркало, то необходимо поинтересоваться, в чем представлении он хотел бы увидеть себя в красном зеркале. Психолог может количественно обработать выборы детей. Эти данные предоставят ему очень интересный материал для дальнейшего анализа.

**5. Подведение итогов:**

Психолог: Такие волшебные зеркала бывают только в сказках. Но и без них каждый человек как-то по-особенному представляет сам себя. Определенным образом его видят окружающие люди. На самом деле человек может быть совершенно другим, чем представляет себя сам или чем его видят другие люди.

**Перед тобой снова три волшебных зеркала.  
! Нарисуй в них себя таким...**



**Глава 10. Использование сказок в психологической работе с подростками и старшеклассниками**

Опыт показывает, что наиболее удачной формой работы с подростками и старшеклассниками в целях развития самосознания является психологический тренинг. Приведем примеры некоторых тренинговых упражнений, использующих скрытые ресурсы психологической сказки.

**Выбор пристанища для души**

Идея этой игры была заимствована нами из работы Г.А.Цукерман (1995). Игру можно применять в тренингах для подростков и старшеклассников, имеющих целью развитие самосознания. Думается, практически без изменений ее можно применить и в тренинге с учителями, поскольку фабула игры позволяет наполнить ее новым содержанием и обогатить смыслонаполнение.

**Инструкция ведущего:**

— Сегодня мы с вами немного пофантазируем. Попробуем представить себя героями следующей фантастической - почти сказочной - истории.

Много-много лет назад, задолго до появления на Земле человека, из далекого космоса на нашу планету попали минералы, состоявшие из необычного вещества. Такого вещества на Земле никогда не было. У него имелось неожиданное и страшное свойство: один раз в десятки тысяч лет эти минералы начинали испускать особое излучение, длившееся три года. Это излучение было разрушительным только для одного типа материи - для человеческих тел. Оно рассыпало человеческие тела на отдельные атомы. Когда излучение прекращалось, атомы человеческих тел в силу своей организации вновь собирались вместе в нужную структуру, и тела восстанавливались. При этом ничего подобного не происходило ни с телами птиц или зверей, ни с цветами или деревьями, ни с какими другими неживыми предметами.

Ученые, обнаружив случайно один из этих минералов и изучив его свойства, узнали об опасности,

грозившей человечеству, и задумались о том, как предотвратить надвигающуюся беду. Найти все инопланетные минералы, рассыпанные по Земле, и вывезти их куда-нибудь в космос или уничтожить не представлялось возможным. И тогда было найдено решение: если уж сохранить тела невозможно, надо попытаться сохранить человеческие души. Но как? Ученые пришли к выводу, что поскольку кроме человеческих тел все остальные тела и предметы сохранятся, следует найти способ «переселить» в них души людей на те три года, в течение которых будет действовать излучение. А когда излучение прекратится и человеческие тела восстановятся, можно будет вернуть души в принадлежащие им тела.

Долго работали ученые, изобретая способы такого «переселения» душ, и в конце концов справились с этой трудной задачей. Всем жителям Земли было объявлено, что им необходимо выбрать птицу или животное, насекомое, растение или любой неживой предмет, которые могли бы стать временным пристанищем их души, пока не закончится разрушающее действие излучения. Представьте себе, что и вы, как и другие люди, оказались перед таким выбором. Подумайте, в какое именно тело или предмет (а может быть, природное явление?) вам захотелось бы «переселиться», чтобы достаточно комфортно провести те три года, в течение которых ваше тело будет рассыпано на атомы.

Чье тело или какой предмет вы выбрали бы, окажись в такой ситуации?

*Участники группы задумываются. Выдержав небольшую паузу, ведущий продолжает:*

- Не следует забывать и еще об одной важной проблеме. Когда минуют три года, ученые должны будут извлечь ваши души из их временных пристанищ и вернуть каждую в свое тело. Но как же определить, кто в каком теле или предмете «поселился»? Надо оставить ученым информацию о своем местонахождении.

Вам дается пятнадцать минут на то, чтобы написать маленькое сочинение о том, в какое животное, птицу, рыбу, растение или какой-то предмет вы превратились. Объясните в этом сочинении, почему вы сделали именно такой выбор. Чем вас привлекает пребывание в течение трех лет именно в таком виде?

*Ведущий раздает участникам группы одинаковые листы бумаги и предлагает найти себе место в аудитории, где можно поработать над запиской. Важно, чтобы подростки писали сочинения самостоятельно, не мешая друг другу и не подглядывая в чужой текст. Драматическая ситуация, предложенная ведущим в этом упражнении, обычно глубоко затрагивает участников, заставляет переживать довольно сильные эмоции. Для усиления эффекта погружения в ситуацию во время написания подростками сочинений можно включить негромкую музыку, в которой звучали бы тревожные ноты. Когда работа закончена, участники группы сдают подписанные листы ведущему. Ведущий продолжает:* - Итак, оставив свои записки, вы превратились в кого-то или во что-то и прожили в новом для вас виде три года. Наконец, время действия излучения миновало. Ученые начали работу по возвращению душ в принадлежащие им тела. По текстам записок они стали разыскивать каждого из вас. Давайте поможем им в этом. Попробуем определить по содержанию сочинений, кто их написал. Я буду зачитывать тексты, а вы высказывайтесь - кто, по-вашему, автор каждого из них. Если вы услышали собственное сочинение, не подавайте виду, дайте возможность порассуждать другим.

*Перетасовав листы, ведущий по очереди зачитывает сочинения участников, не называя авторов. Если группа смешанная по половому признаку, то ведущему следует так переформулировать некоторые предложения, чтобы не было ясно из текста, кто автор — мальчик или девочка. Например, вместо начального предложения «Я хотел (хотела) бы превратиться в...» ведущий может сказать: «Автор этого сочинения хотел бы превратиться в...». Это затруднит угадывание и придаст большее оживление процедуре. Интересно, что во многих группах определение авторства сочинений происходит достаточно быстро и безошибочно. Когда все участники группы найдены, ведущий поздравляет всех с возвращением в свои тела. После завершения упражнения следует обсудить такие вопросы:*

*Что помогало вам определить автора сочинения? Какие сочинения понравились вам больше всего? Что именно в них привлекает?*

*Какие превращения оказались для вас неожиданными? -Кого вы видели в образе не того существа или предмета, который выбрал сам человек, а совершенно по-другому? Почему?*

*Можно ли, по-вашему, считать, что выбор человеком временного пристанища для своей души многое говорит о самом человеке?*

*Упражнение позволяет участникам по-новому взглянуть на себя, свои качества, определиться в своих жизненных позициях и ценностях. Обсуждение этой игры может вывести на разговор об очень серьезных вещах. В качестве иллюстраций приведем отрывки из некоторых сочинений подростков — участников игры. «Я бы хотел превратиться в птицу, лучше всего в орла. Почему? Потому что у него есть возможность передвигаться по миру, бывать в новых землях. Ведь сверху можно увидеть так много интересного. Быть растением или камнем скучно. Придется три года находиться на одном и том же месте и сдвинуться невозможно. А орел свободен и независим, я хотел бы тоже стать независимым - хотя бы на три года. А потом можно*

снова вернуться в свое тело».

«Если бы нужно было в кого-нибудь «переселить» свою душу, я бы стала рекой. Я вообще очень люблю воду, а тут можно самой стать водой. Река может быть спокойной и бурной, быстрой, стремительной и неторопливой. У нее может быть разный, многосторонний характер. А самое главное - река полезна всем: водой она питает корни растений, дает пристанище рыбам, утоляет жажду животных. А ведь среди рыб, растений и животных наверняка будет много превращенных людей. Значит, я смогу быть нужной людям даже в эти три года, пока люди не имеют своих тел».

«Я стану кошкой - пушистой, изящной, красивой кошкой. Мне это сразу стало ясно, потому что я люблю и понимаю кошек. Мне даже кажется, что когда-то в прошлой жизни я сама уже была кошкой. Я, по-моему, по характеру похожа на кошку: на ласку отвечаю добром, но пренебрежительного отношения не потерплю, могу и укусить. В кошке есть какое-то благородство, аристократизм. В теле кошки я легко смогу провести три года. А может быть, потом я и не захочу возвращаться в человеческое тело».

«Чемодан. Да, я стал бы чемоданом. Это вещь прочная, надежная, три года точно выдержит. У чемодана есть преимущества. В нем можно сохранить много нужных вещей. А если там будут книги, то мне три года не будет скучно, я буду читать. В чемодане может оказаться много чего интересного. Я все сумею сохранить, и когда настанет срок, я порадуя людей, вернув им нужные и ценные предметы».

### **Бороться с недостатками? Развивать достоинства?**

Впервые с идеей этой игры, также использующей сказочные образы, довелось столкнуться во время работы гештальт-группы, а затем модификации игры попадались и на практике, и в литературе. Игру лучше проводить в подготовленной группе, участники которой уже прошли достаточный путь рефлексии и способны прямо говорить о своих достоинствах и недостатках. Вариант игры, предлагаемый ниже, является авторской модификацией упражнения.

*Инструкция ведущего:*

- Практически у каждого человека имеются недостатки. Относиться к ним можно по-разному: кто-то изо всех сил борется с ними как со своими злейшими врагами, кто-то принимает их как естественную и гармоничную часть самого себя. Если задуматься над самим словом «недостатки», то легко увидеть, что оно означает не «отрицательные стороны», «негативные качества», а что-то такое, чего нам недостает. Иными словами, фразу «я ленивый» можно произнести иначе: «мне недостает трудолюбия». Или: «я робкий, застенчивый» легко переформулировать так: «мне не хватает уверенности в себе, решительности». Тогда становится ясно, что именно нужно развивать в себе. Наверное, это продуктивнее, чем бороться с негативными качествами, верно?

Итак, предлагаю всем подумать минуту и выбрать то качество, которое, как вам кажется, развито у вас недостаточно. Произносить вслух это качество совсем необязательно - просто кивните, когда определитесь с ним.

*Участники задумываются. Последняя фраза ведущего предназначена для тех участников, кто все же пока не готов к открытому самопредъявлению. Хотя, как показывает опыт, в большинстве случаев участники группы оказываются способны поделиться с группой представлением о своих недостатках. После того, как ведущий получил от всех невербальные сигналы о сделанном выборе, он продолжает:*

- А теперь я прошу вас вспомнить какого-нибудь сказочного героя, который обладает этим качеством в полной мере, может быть, даже с избытком. Совсем необязательно, чтобы это был положительный персонаж. Важно только, чтобы то, чего вам недостает, он имел в достатке и наверняка.

Как показывает опыт, это задание более сложное. В группе иногда обнаруживаются несколько человек, которые оказываются не в состоянии подобрать подходящего героя (может быть, сказки давно перестали читать?). Ведущий может сам назвать наиболее известных сказочных персонажей или, если возник такой вопрос, согласиться на выбор не сказочного, а литературного или киногероя. На мой взгляд, все-таки лучше оставаться в рамках сказочной тематики.

- Итак, все ли выбрали для себя героя? Нет? Кому не удалось? Те, кто пока не сумел этого сделать, желаете ли вы получить помощь от группы?

*Этот вопрос следует задать обязательно, поскольку вначале было обещано, что свой недостаток не нужно произносить вслух, а в этой ситуации это сделать придется. Получив согласие от участника, ведущий предлагает ему назвать качество, которого, по его мнению, ему недостает, а все остальные участники перечисляют сказочных героев, обладающих этим качеством. После того, как все сделали выбор, по просьбе ведущего каждый по кругу называет своего персонажа. Разумеется, качество, на основании которого именно этому герою было отдано предпочтение, не объявляется. К этому моменту наиболее прозорливые начинают догадываться, для чего все это было сделано. Ведущий может повторить названных героев:*

- Таким образом, у нас Лена - Золушка, Андрей - Карлсон, Таня - Снежная Королева, Марина - еще

одна Золушка... (совпадение выбранных героев не возбраняется). А теперь давайте поделимся на несколько команд.

*Разделение на команды можно проводить любым случайным образом: по расчету номеров, по совпадению цветов в одежде или другим внешним признакам. Ведущий может и сам распределить участников, исходя из тактических соображений и желания объединить в подгруппах людей, до сего момента недостаточно общавшихся друг с другом. В каждой команде должно быть четыре - пять человек.*

- Вот теперь мы приступим к самому главному. Каждая команда - это театральная труппа, которая через двадцать минут покажет нам небольшой спектакль. Роли, которые вам предстоит играть, уже заданы. И ничего страшного, если в одной команде оказались две Золушки или три Кота Матроскина. Это еще интересней. Ваша основная задача - создать спектакль, в котором ваш герой как можно ярче и четче проявит то самое качество, за которое и был выбран вами. Тема спектакля...

*Ведущий определяет тему в зависимости от конкретной ситуации: «Новый год», «День знаний», «День рождения» или просто «Любовь». Возможно и соединение нескольких тем. Команды уходят готовить спектакли. Ведущему необходимо заранее приготовить отдельные помещения для каждой команды, где никто не может помешать участникам. Опыт показывает, что двадцати минут бывает достаточно для создания очень ярких драматических произведений. Однако при наличии времени можно дать на подготовку и полчаса. Когда отведенное время заканчивается, команды собираются в тренинговой комнате и в порядке, определенном жеребьевкой, демонстрируют созданные спектакли. Обсуждение проводится только после того, как показаны все спектакли. Ведущий организует обсуждение следующим образом: сначала задаются вопросы «актерам» первой труппы, а потом остальные участники высказывают свое мнение об увиденном. Затем переходят ко второй труппе и так далее. Вопросы могут быть следующими: Как проходил процесс создания спектакля? Сложно ли было найти идею, объединяющую таких разных героев?*

*Удалось ли каждому актеру сыграть не просто выбранного персонажа, но и продемонстрировать нужное качество? Какие чувства вы испытывали, играя героя, так не похожего на вас?*

*Понравилось ли вам быть обладателем качества, которого, как вам кажется, вам недостает? Проведенное упражнение должно стать прологом к обсуждению и глубокому осмыслению участниками группы представлений о своих недостатках и достоинствах. Оно способствует развитию навыков рефлексии, уточнению Я-образа, выработке позитивного самоотношения. Интересно, что в конце игры никто уже не скрывает задуманное качество. Эффекты этого упражнения могут быть разными: кто-то, опробовав новую роль и «примерив» непривычное для себя качество, вдруг понимает, что способен перенести эту роль в свою жизнь и на самом деле стать носителем положительного свойства, а кто-то неожиданно осознает, что выбранное им качество настолько чуждо ему, что мешает проявлению его подлинного Я, и человек отказывается от желания развивать это «достоинство». Многие делают для себя открытие, что освоение новых ролей есть механизм развития личности и что благодаря использованию роли можно развить у себя нужное качество. В любом случае это упражнение может быть использовано в тренингах, имеющих целью развитие самосознания.*

### **Глава 11. Ресурсы психологической сказки в работе с учителями**

Есть старая восточная притча о странствующем искателе истины, увидевшем однажды большой камень, на котором было написано: «Переверни и читай». Он с огромным трудом перевернул тяжелый камень и прочел на другой стороне: «Зачем ты ищешь нового знания, если не обращаешь внимания на то, что уже знаешь?»<sup>5</sup>. О чем эта притча? Может быть, как раз о сказках? Ведь все мы стремимся узнать нечто новое, познакомиться с последними разработками в области педагогики и психологии, использовать не известные ранее технологии. Но часто забываем о том, что нам известно с самого раннего детства, - о сказках. Мы знаем их, но не обращаем внимания на это знание, считая его уже использованным багажом. Но это не так. В сказках для нас есть еще много неоткрытого и востребованного.

Сказка - это удивительное по силе психологического воздействия средство работы с внутренним миром ребенка, мощный инструмент развития. При этом в рамках современной образовательной системы следует использовать не только народные или авторские сказки, которыми богата литература, но и специально созданные сказки, предназначенные для использования в деятельности школьного психолога. Среди всего разнообразия таких сказок (психотерапевтических, психокоррекционных, дидактических и т.п.) особое место занимают психологические сказки (психосказки). Но прелесть психологических сказок состоит в том, что они могут быть использованы не только для работы с детьми, но и в целях оказания психологической помощи взрослым.

Важнейшую категорию взрослых, с которыми приходится взаимодействовать школьному

психологу, представляют педагоги. Среди разнообразия психотехнологий, применяемых по отношению к учителю, на наш взгляд, сказка имеет пока еще незаслуженно низкий ранг. А между тем именно сказочные метафоры позволяют учителю выйти из закоряченного эго-состояния Родителя и дать волю своему собственному внутреннему Ребенку. Основная цель семинара-тренинга - познакомить участников с развивающими и психотерапевтическими ресурсами сказок разных типов и, в частности, с ресурсами психологической сказки. При этом при проведении занятий с группами учителей акцент делается прежде всего на развивающих потенциалах сказок и конкретных приемах работы со сказками на уроках. Если в составе группы есть психологи, то следует в большей степени сосредоточиться на психологическом анализе сказок и возможностях сказки как диагностического, психокоррекционного и психотерапевтического инструмента работы с детьми, подростками и взрослыми. Первое занятие по содержанию принципиально не отличается в группах с разным контингентом участников.

Кратко опишем общую стратегию работы со сказками, которую можно применять в психологическом тренинге для учителей. Эта стратегия реализуется в рамках нескольких этапов:

Первый - информационный - этап включает краткое знакомство с психологической трактовкой сказочного содержания, набором функций волшебных сказок (по В.Я.Проппу) и основными персонажами, встречающимися в сказках.

Второй - интерпретационный - подразумевает психологический анализ известных сказок.

Третий - сочинительский. Осуществляется первая попытка сконструировать сказку, опираясь на отдельные функции сказок. При этом в группе продолжает отрабатываться умение проводить психологический анализ сказок.

Четвертый - этап драматизации. Сказки разыгрываются и видоизменяются. Осуществляется поиск ресурсов для решения проблем.

**Первый этап — информационный.** На первом же занятии ведущий предлагает участникам тренинга записать те ассоциации, которые возникли у них в связи со словом «сказка». Это могут быть определения этого понятия, названия конкретных сказок - в общем все, что приходит в голову.

Каждый из участников зачитывает свои записи. Обычно определения сказки встречаются нечасто, но зато бывают яркими и неожиданными. Чаще предъясняется ассоциативный ряд примерно такого плана: «детство», «теплота», «бабушка», «радость», «вымысел», «страшно». Во время обсуждения ведущий может задать вопрос о том, кому чьи ассоциации показались наиболее интересными и (или) близкими к собственным.

Затем ведущий предлагает выяснить, как же трактуется сказка в науке. Вот несколько определений сказки, взятых из разных источников:

1. «Вымышленный рассказ, небывалая и даже несбыточная повесть, сказание» (В.Даль Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1994. Т.4. С. 170).

2. «Повествовательное, обычно народно-поэтическое, произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил» (С.И.Ожегов. Словарь русского языка. М., 1986. С. 625).

3. «Повествовательное произведение устного народного творчества о вымышленных событиях, иногда с участием волшебных фантастических сил» (Словарь русского языка. М., 1988. Т.IV. С. 102.):

4. «Один из основных жанров устного народно-поэтического творчества, эпическое, преимущественно прозаическое художественное произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел» (Литературный энциклопедический словарь. М., 1988. С. 383).

5. «Краткая поучительная, чаще оптимистичная история, включающая правду и вымысел» (С.К.Нартова-Бочавер. 1996).

6. Произведение, в котором главной чертой является «установка на раскрытие жизненной правды с помощью возвышающего или снижающего реальность условно-поэтического вымысла» (В.И.Аникин. 1973. С. 69).

7. «Абстрагированная форма местного предания, представленного в более сжатой и кристаллизованной форме... Изначальной формой фольклорных сказок являются местные предания, парapsихологические истории и рассказы о чудесах, которые возникают в виде обычных галлюцинаций вследствие вторжения архетипических , содержаний из коллективного бессознательного» (М.-Л. фон Франц. 1998. С. 28-29).

Итак, далеко не полный перечень определений сказки позволяет увидеть и разнообразие подходов, и почти полностью совпадающие взгляды. Обращает на себя внимание стремление авторов толковых словарей указывать на фольклорное происхождение сказки, но не фиксировать в определении такой вид сказки, как авторская. Эта позиция представляется не вполне правомерной, тем более что в статьях о сказке, как правило, обязательно упоминаются сказочные произведения Пушкина, Гофмана, Андерсена и др., ставшие неотъемлемой частью литературного наследия всего человечества.

Чуть ли не единственной характеристикой сказки, встречающейся почти во всех определениях, является вымысел. Разница состоит в основном в акцентировании цели вымысла и его значения: или как условно-поэтического, или символического, или как ориентированного на активное переплетение с правдой.

Но при таком широком толковании термина «сказка» получается, что мы можем отнести к сказкам и все фантастические произведения, и детективы, да и вообще - любые произведения, описывающие какие-то истории и содержащие правду и вымысел! Ведь, скажем, аргентинские и мексиканские сериалы - что, если не сладкая сказка? Получается, что сказка окружает нас всюду! И взрослые, которые пренебрежительно отзываются: «Сказки - это для детей», а сами вечерами зачитываются романами в стиле «фэнтези», на самом деле очень любят сказки. Наверное, не будет слишком большим отступлением от истины, если заявить, что нет людей, которые не любили бы сказок.

Логично обсудить вопрос о том, есть ли у учителей самые любимые и нелюбимые сказки. Опыт показывает, что среди любимых сказок авторские и народные представлены примерно пятьдесят на пятьдесят. Но вот среди тех сказок, которые не нравятся, соотношение принципиально другое: почти девяносто процентов сказок, относимых участниками семинаров-тренингов к нелюбимым, составляют авторские сказки. Причем явное первенство держат сказки... Ганса Христиана Андерсена! Наиболее часто называется «Русалочка».

Это очень интересная тема для обсуждения в группе. Ведь получается, что народные сказки реже являются для нас непривлекательными. А если вспомнить о том, что многие фольклорные сказочные сюжеты насчитывают возраст в несколько тысячелетий и в разнообразных вариантах встречаются в резко отличных между собой культурах и среди народов, территориально очень удаленных друг от друга, то есть смысл задуматься о причинах этого. Здесь необходимо вместе с участниками порассуждать, что же такого содержится в древних народных сказках, что является значимым для людей, живущих в разных местах земного шара? Выходит, некоторые сказки становятся удивительными связующими нитями между народами, наверное, во многом потому, что в них отражено то, что только и объединяет людей, - сходство законов их внутреннего мира. Иными словами, именно психологическое содержание сказок, символическое отображение психологических явлений, отшлифованное веками жизни сказок, делает народные сказки незаменимым инструментом воздействия на человека.

А почему же авторские сказки так часто вызывают внутреннее неприятие, отторжение? В процессе обсуждения участники приходят к выводу, что, по-видимому, это происходит в тех случаях, когда сказочник нарушает какие-то важные законы построения сказки и проецирует в созданную им сказку свои личностные особенности, свое личное бессознательное. Хорошо, если личность автора здорова и гармонична, но ведь бывает и иначе. Тогда мы обнаруживаем в сказке проекции невротической личности, которые «сбивают» цельность сказки, наполняют ее неприемлемыми - для нас - смыслами.

На этом этапе можно обсудить с участниками конкретные примеры сказок, вызывающих у них отрицательные эмоции и неприятие. В качестве примера можно привести сказку Андерсена «Огниво». В этой сказке есть момент, который часто вызывает и у детей, и у взрослых чувства удивления, отторжения и даже брезгливости. Солдат - главный герой сказки - по договоренности с ведьмой добывает для нее огниво и получает за это огромное количество золота. Но вместо того, чтобы соблюсти условия договора, как это обычно делают порядочные люди, солдат забирает себе и золото, и огниво, а ведьме (не сделавшей ему абсолютно ничего плохого, наоборот, поступившей с ним честно) просто отрубает голову (видимо, чтобы скрыть все последствия своего откровенного преступления - обмана). Понятно, что положительного героя, которым представляет солдата Андерсен, такое поведение, мягко говоря, не красит. По мнению участников, в этом эпизоде проявляются невротические личностные проекции самого автора. Стоит заметить, что возможно нахождение других смыслов этой сказки, но на этом этапе обсуждения можно остановиться и предложить участникам обратиться к народным сказкам и с помощью анализа их содержания разобраться с причинами возникновения «сбоев» (реальных или кажущихся в сказках авторских).

Для разбора можно выбрать любую из самых известных детских сказок («Курочка Ряба», «Теремок», «Колобок» и пр.). Мы обычно начинаем с «Колобка». Возможны разные варианты работы с этой сказкой. В одном случае ведущий сам прочитывает сказку (именно прочитывает - важно, чтобы участники группы восприняли точный текст сказки). В другом - можно попросить участников прочесть сказку по кругу, при этом каждый из членов группы читает небольшой кусочек, а затем передает книжку своему соседу.

После прочтения сказки участники группы разбиваются на двойки или тройки (в зависимости от величины группы) и получают задание извлечь из нее все смыслы, которые только удастся. Чему учит эта сказка? Как можно сформулировать уроки, преподносимые нам этой сказкой?

После обсуждения в микрогруппах все найденные смыслы представляются остальным участникам. Каждое утверждение фиксируется ведущим на доске или планшете. Явно совпадающие с уже

зафиксированными смыслами, предлагаемые участниками, повторно не записываются. В процессе общего обсуждения, как правило, появляются новые идеи и формулируются новые уроки, извлеченные из сказки. Разумеется, в зависимости от состава группы результаты такой работы могут быть очень разными. В качестве иллюстрации можно привести перечень «уроков сказки «Колобок», полученный в процессе работы на одном из семинаров-тренингов.

1. В ситуации опасности стремись действовать.
2. Откажись от стереотипов. Одни и те же действия не годятся для всех случаев жизни. Будь гибким.
3. Если хочешь чего-то добиться - не медли. Действуй решительно.
4. Хитростью можно многого добиться.
5. Быстрая реакция - залог успеха. Чутко реагируй на окружающее.
6. Распознавай манипулятора, учись противостоять манипуляциям.
7. Умей рефлексировать - и свои действия, и восприятие тебя партнером.
8. С миру по нитке - голому рубашка. Даже в ситуации кажущегося отсутствия резервов их всегда можно найти.
9. Нельзя быть беспечным - к словам старших стоит прислушиваться.
10. Родители не должны оставлять детей без присмотра.
11. Если вы хотите иметь детей, не теряйте надежды, у вас всегда есть шанс (в случае трактовки создания Колобка как символического акта зачатия и рождения долгожданного ребенка).
12. Высоко взлететь - больнее падать.
13. Присмотрись: есть ли фундамент на очередной ступеньке, на которую ты взобрался.
14. Не воспринимай все буквально (учись видеть скрытые мотивы и подтексты).
15. Если уж ты решил отделиться от родителей, осознай цель этого.
16. Знай меру эмансипации - насколько большим должно быть отдаление.
17. От судьбы не уйдешь (знай свое предназначение: в данном случае - быть съеденным).
18. Наглость не порок - все равно сожрут.
19. Без специальных усилий не извлечешь скрытые ресурсы.
20. Используй свои недостатки (в своей песенке Колобок сообщает о своем происхождении - «по амбару метен, по су сечкам скребен», то есть из пыли и грязи; иными словами: генотип никудышный, чего же меня есть?).
21. Умей просчитывать стратегию своего поведения.
22. Не рекламируй себя, лучше прикинься несъедобным.
23. Не хами первым встречным - это попросту опасно.
24. Будь осторожен в кризисные моменты своей жизни (при трактовке путешествия Колобка от подоконника до встречи с Лисой как этапов возрастного развития от младенчества до ранней юности).
25. Первые сексуальные контакты наиболее опасны (ведь катастрофой стала встреча именно с особой женского пола - Лисой, до этого момента юному Колобку встречались исключительно звери-мужчины).
26. Трудный подросток характерен для конфликтной семьи (отношения между дедом и бабкой далеки от идеально гармоничных).

Разумеется, среди извлеченных смыслов сказки (а думается, это далеко не все) есть вроде бы противоречащие друг другу. Но так и должно быть, поскольку содержание народных сказок многослойно и насыщено символикой. Участники семинара-тренинга обычно сами бывают поражены обилием смыслов, которые им удается обнаружить в этой кажущейся такой простой и тривиальной сказке. Приведенный перечень «уроков сказки» не следует предъявлять участникам группы, он может служить лишь неким ориентиром для ведущего, чтобы иметь представление о возможных трактовках сказки.

На последующих занятиях первого этапа педагоги знакомятся с важнейшими принципами морфологии народных сказок, выделенными В.Я.Проппом:

1. Постоянными действующими элементами волшебных сказок служат функции действующих лиц, независимо от того, кем, как и когда они выполняются.
2. Число функций, присущих действующим лицам волшебной сказки, ограничено. При этом в отдельно взятой сказке они не обязательно могут присутствовать все, но в содержании сказки обязательно вычленяются хотя бы некоторые из них.
3. Последовательность функций всегда одинакова (в моделируемых и сочиняемых сказках часто происходит отступление от этого принципа).

В.Я.Пропп выделил 31 функцию. В своей работе мы используем специально приготовленные карточки, на одной стороне которой написано название функции, а на другой присутствует ее символическое изображение. Берутся не все функции, предлагаемые Проппом, а только 24 наиболее важных, с нашей точки зрения. О каких же функциях идет речь? Перечислим их и дадим краткие пояснения, используя конкретные примеры из сказок:

1. Отлучка («уехал купец как-то в чужие страны», «отправился царь на войну», «пошла однажды

Марьюшка с подружками в лес по ягоды»).

2. Запрет («не открывай оконца», «не отлучайся со двора», «не пей водицы»).

3. Нарушение запрета (очевидно - персонажи сказок и в оконце выглядывают, и со двора отлучаются, и из лужи водицу пьют; при этом в сказке появляется новое лицо -антагонист, вредитель).

4. Получение волшебного средства (интересно, что средство может, по мнению В.Я.Проппа, непосредственно передаваться, указываться, изготавливаться, покупаться, появляться неведомо откуда, похищаться, выступать в лице различных персонажей, предоставляющих себя в распоряжение героя, и т.д.).

5. Способ достижения цели (это может быть полет на ковре-самолете, использование меча-кладенца и т.п.).

6. Преследование (какая сказка, как и детектив, обходится без погони? Героев могут преследовать гуси-лебеди, Змей Горыныч, Баба Яга, Лихо Окаянное и прочие не менее симпатичные персонажи).

7. Одержанье победы (разрушение злых чар, физическое уничтожение антагониста - Змея, Кощея Бессмертного, победа в состязании).

8. Счастливый конец (все очевидно).

9. Герой покидает дом (при этом герой может либо отправляться, отсылаться из дома, скажем, с благословения родителей разыскивать сестренку, либо изгоняться, например, отец увозит изгнанную мачехой дочь в лес).

10. Враг начинает действовать (змея похищает царевну, медведь ворует овес).

11. Даритель испытывает героя (Баба Яга дает девушке задание выполнить домашнюю работу, Змей предлагает герою поднять тяжелый камень).

12. Герой выдерживает испытание дарителя (все очевидно).

13. Герой вступает в битву с врагом (иногда это открытый бой - со Змеем Горынычем, например, иногда состязание или игра в карты).

14. Герою дают сложное задание (достать перстень со дна моря; соткать ковер; построить дворец за одну ночь; принести то, не знаю что, и другие не менее невыполнимые поручения).

15. Герой исполняет задание (а как же иначе?).

16. Враг оказывается поверженным (в сказках антагониста не только побеждают в бою или состязании, но и изгоняют или уничтожают с помощью хитрости).

17. Герой возвращается домой (обычно это происходит в тех же формах, что и уход).

18. Героя не узнают дома (иногда вследствие произошедших с ним внешних изменений, наведенного заклятья, увечья, взросления).

19. Появляется ложный герой (то есть тот, кто выдает себя за героя или присваивает себе его заслуги).

20. Герой спасается от преследования (прячась в печку, превращаясь в кого-то или с помощью волшебных средств преодолевая огромные расстояния).

21. Героя метят (метку наносят на тело или дают особый предмет - кольцо, полотенце, образок).

22. Разоблачение ложного героя (это может произойти в результате специальных испытаний или свидетельства авторитетных лиц).

23. Узнавание героя (без комментариев).

24. Герою дается новый облик (частый прием - погружение в кипящую воду или горячее молоко, что делает героя еще краше, - является, несомненно, прямым отражением обряда инициации).

Учителя знакомятся с семьей основными сказочными персонажами, которых В.Я.Пропп называет так: Герой, Отправитель, Помощник, Даритель, Царевна, Антагонист, Ложный герой. Приводятся конкретные примеры из сказок, иллюстрирующие выделенных персонажей. Помимо подхода к сказке В.Я.Проппа предоставляется в сжатом виде информация о других возможных трактовках символического мира сказок (например, в юнгианской психологии). Описываются типы сказок и их отличия друг от друга. Дается понятие психологической сказки.

**Второй этап — интерпретационный.** Учителя обучаются видеть в сказке не только литературно-эстетическую сторону, но и психологический символический ряд. При этом важно, чтобы трактовки учителей не критиковались и не отвергались, а рассматривались наряду с трактовками психолога. На этом этапе у педагогов появляются новые неожиданные для них самих идеи, возникают чудесные «креативные прорывы», открывающие им возможности видеть что-то абсолютно новое в привычных текстах старых сказок. Нужно всячески поддерживать проявление их творческих потенциалов.

Сказки удобно анализировать, используя простую схему, предложенную Е.Л.Доценко (1999):

1. Тема- то, о чем сюжет, на чем строится интрига действия. Тему можно толковать как значимую сферу жизни автора: путешествие, семейные сцены, поиск друзей и т.д.

2. Персонажи - круг основных действующих лиц, их характеристики. Они могут толковаться как значимые лица из окружения. В случае психологических сказок их можно рассматривать как персонификации личностных устремлений, внутренних конфликтов или - в духе психосинтеза - как

отражение су б личностей.

3. Герой - персонаж, с которым идентифицируется автор сказки. В процессе его анализа выявляются особенности самосознания Я-образа, самоотношения, понимания своего места среди других людей.

4. Отношения между персонажами и героем. Их можно интерпретировать или как характерные для автора отношения со значимыми людьми, или как желательные для него.

5. Типичные события - то, что составляет основную фабулу сказки. Их можно считать символическим отражением событий в жизни человека, причем жизни не только внешней, но и внутренней. Стоит ли говорить, что часто это метафорическое отражение самим автором до момента анализа уже созданной сказки не осознается?

6. Трудности - те наиболее важные, эмоционально заряженные проблемы, которые тревожат человека.

7. Средства совладания с возникающими трудностями - те способы, приемы, ухищрения, которые использует человек. Интересно, что они могут в символической форме отражать реально применяемые в жизни средства, а могут оказаться неожиданно найденным в процессе создания сказки способом решения проблемы.

8. Недостающие ресурсы - то, чего реально недостает в жизни человека: как внутренние ресурсы (личностные качества и способности - смелость, решительность, уверенность в себе), так и внешние (физические условия, материальные возможности, жизненные опоры).

9. Имеющиеся ресурсы - то, что имеется в распоряжении человека.

**Третий этап — сочинительский.** Для облегчения процесса создания сказок учителям предлагается следующая процедура. Из стопки карточек с названиями функций персонажей одним из участников семинара вытягиваются случайным образом несколько (8-10) карточек и раскладываются по порядку. Названия карточек озвучиваются и записываются на доске или на плакате. Учителям предлагается сочинить сказку по указанному условному сценарию. На этапе сочинения сказок мы обычно предлагаем попробовать создать именно психологическую сказку, т.е. такую, которая описывала бы события во внутреннем мире человека. Разумеется, это очень непростое задание. Возможно, стоит представить его в качестве домашнего задания.

На последующих занятиях этого этапа учителя часто делают для себя совершенно неожиданные открытия. Однако следует помнить, что анализировать сказку можно лишь с разрешения самого автора. При этом интерпретируют сказку сами участники. Психолог же старается ограничиваться вопросами или отдельными репликами, помогающими направить обсуждение в нужную сторону. Важнейшей задачей психолога становится обеспечение психологической безопасности автора, который может испытать настоящее катарсическое переживание.

В качестве иллюстрации приведем сказку, созданную участницей одного из семинаров - О.Н.Сергеевой.

*Сказка о маленьком Гу. Маленький Гу был самым слабым птенцом среди своих сестер и братьев. Родители всячески опекали его, не позволяли подходить близко к краю гнезда, боясь, что он упадет. Так проходило его детство. Когда братья и сестры уже начали вылетать из гнезда, он с грустью смотрел на них и думал, что, наверно, ему никогда этого не суждено. Он даже не пробовал воспользоваться своими крыльями и только неуклюже бродил по гнезду, когда все улетали. Однажды ему стало совсем грустно, и он решил, невзирая на запреты родителей, забраться на край гнезда и хотя бы одним глазком посмотреть на мир.*

*Но был он совершенно неумелый, и первый же сильный порыв ветра столкнул его вниз. Гу упал на мох. Он даже не успел испугаться, когда вдруг увидел, что к нему приближается большое страшное животное с зубастой пастью, мощными лапами и хвостом. Хотя Гу никогда не видел собак, он понял, что надо спасаться. Собака кинулась за ним. Из последних сил, не разбирая дороги, Гу бежал на своих не приспособленных к бегу лапах, пока наконец не уперся в чьи-то пахнущие кожей сапоги. Это был Охотник. Он поднял Гу на руки и с удивлением стал его разглядывать, недоумевая, почему такая взрослая и здоровая птица бежала, а не улетела от его пса. Гу притих в руках Охотника, и тот решил отнести его домой, на ферму, своим ребятишкам.*

*Дети играли с Гу, пока было лето, а потом уехали в город учиться, и Гу переселили на скотный двор в открытый вольер, так как все знали, что он не может летать. Там он и сидел, всеми забытый, и с тоской смотрел на летающих птиц. Так бы и провел он остаток своих дней, если бы однажды к нему не проник через дыру в сетке хозяйский Кот. В тот раз Гу спасло только вмешательство Хозяйки, которая оттащила Кота от яростно отбивавшегося лапами и крыльями Гу. Дыру в сетке заделали, но Гу понял, что теперь ему всегда будет грозить опасность, и решил тренировать свои слабые крылья, чтобы суметь защититься ими от Кота. Он каждый день нагружал на них камни и пытался удержать их. Крылья его заметно окрепли. Несмотря на накопленные силы, у него даже не появлялось мысли, что он может полететь, как другие птицы. И вот однажды Кот опять пробрался к нему в вольер. Выла ночь, и нападение Кота застало Гу врасплох. Спросонок он подпрыгнул и стал яростно махать*

*крыльями, отбиваясь от Кота. Вдруг земля под ним сдвинулась, поверженный Кот остался внизу, и Гу понял, что полетел. В восторге он стрелой кинулся вверх в небо, спланировал на потоках ветра пониже, сделал несколько прощальных кругов над фермой и полетел вдаль, назад к своим родным, туда, где был его настоящий дом.*

На этапе сочинительства возможны разные варианты. Можно, скажем, определиться с темой будущих сказок сообща и даже обозначить персонажей в соответствии с семью классическими проповскими. Например, персонажами могут стать вещи из интерьера обычного школьного класса: главный Герой - Кусочек Мела, Антагонист - Тряпка, Ложный герой - Маркер, Отправитель - Коробка Мелков, Помощник - Указка, Даритель - Глобус, Царевна - Учительница. Затем учителя придумывают сказки, в которых действуют указанные персонажи и события которых соответствуют заданной схеме последовательных функций.

В одной из тренинговых групп восемь проповских карточек определили следующую цепочку функций:

1. Отлучка.
2. Герою дают сложное задание.
3. Появляется ложный герой.
4. Получение волшебного средства.
5. Преследование.
6. Герой вступает в битву с врагом.
7. Разоблачение ложного героя.
8. Счастливый конец.

В результате общего обсуждения участниками тренинга, хорошо психологически подготовленными, было принято решение распределить персонажей таким образом:

Герой - Мышление.

Антагонист - Невроз.

Царевна - Фрустрация.

Отправитель - Память.

Даритель - Фантазия.

Помощник - Гипноз.

Ложный герой - Аффект.

Разумеется, было разрешено вводить других дополнительных персонажей и добавлять при необходимости нужные сказочные функции. Психологические сказки, сочиненные участниками согласно заданным условиям, получились настолько разнообразными, яркими и художественно отточенными, что это оказалось неожиданностью даже для ведущего (четыре такие сказки, созданные С.Алхимовым, Д.Савельевым, А.Шпак и Д.Щербаковой, приведены в приложении). Анализ сказок затем проводился в соответствии со схемой, описанной выше.

Можно, впрочем, поступить и иначе - сразу предоставить педагогам возможность конструировать сказку, не оговаривая тему и персонажей.

Приведем в качестве примера одно из упражнений.

### **Несказочные проблемы**

Участникам группы предлагается вспомнить о какой-либо своей трудности, проблеме, с которой они столкнулись недавно. В учебной группе не стоит брать слишком сложную и глобальную проблему, хотя, как показывает опыт, некоторые участники выбирают для работы одну из самых значимых для них трудностей, особенно если с самого начала ведущий предупреждает, что можно будет не раскрывать свою проблему впрямую. Ведущий дает следующее задание:

*- Выберите сказочного персонажа, который мог бы столкнуться с такой же проблемой. Вполне возможно, что вам захочется придумать своего собственного героя. Это еще лучше. Назовите своих персонажей.* Уже на этом этапе возникает взаимный интерес к трудностям друг друга, угадать которые люди пытаются, исходя из называемых героев. На наш взгляд, не стоит запрещать повторение персонажей (так, в одной группе появились Мальвина и Мальвина-2). При необходимости можно попросить уточнить некоторые особенности персонажей, их внешность. Это важно тогда, когда это только что придуманный герой. Очень часто (если не всегда) в образе такого сказочного героя проецируются черты Я-концепции участников. Как много уже говорят о своем создателе такие, например, персонажи, как «старая металлическая чернильница», «попугай-непоседа», «жена Карлсона».

Затем участники должны придумать завязку сказки, в которой герой столкнется с проблемой, похожей (возможно, ОЧЕНЬ метафорически) на их реальную проблему. Эти зачины сказок рассказываются по кругу. Таким образом, на этом этапе всем становится понятен (в той или иной степени приближения) смысл трудностей каждого.

На доске записываются имена всех сказочных персонажей по кругу. Каждому участнику предлагается по очереди подойти к доске и соединить стрелками имена тех героев, чьи трудности, по их мнению, в чем-то схожи. Совсем не обязательно проводить стрелки от имен своих героев,

хотя и это не запрещается.

В чем задача последней процедуры? Идея родилась спонтанно. Ведь в принципе можно было бы ограничиться просто предложением участникам выбрать того, чья проблема аналогична его собственной. Отсроченный анализ позволил оправдать и обосновать именно такой ход. Реальный выбор в действии осуществляет более инициативный участник, в то время как выбранный им человек, возможно, еще сомневается или просто не решается предложить объединиться кому-то из других участников. Обычно, если мы сидим в нерешительности и нам кто-то предлагает себя в пару, то ответить отказом в такой ситуации уже неудобно. Но это не означает, что мы в действительности считаем наши с партнером проблемы сходными.

В случае отражения сходства проблем на доске каждый свободен в выборе, а если сам не может оценить степень единства своей проблемы с другими, то у него есть возможность выразить свое мнение о сходстве проблем других участников. Появившаяся на доске схема отражает в какой-то мере результаты социометрии проблем в группе. Правда, здесь возникает некоторая трудность: как и в традиционной социометрической процедуре, тут выявляются и «звезды», и «предпочитаемые», и, возможно, «отверженные», что не позволяет однозначно распределить участников на двойки или тройки. В этой ситуации мы вышли из положения следующим образом: предложили «социометрической звезде» сделать свой выбор из тех героев, которые предъявили заявку на нее (до этого момента сама «звезда» не делала такого выбора). Так возникла первая пара. Один из героев не получил выбора. Тогда остальным участникам было предложено высказать свое мнение (стрелками). Несколько человек указали на одного и того же героя. Он и стал партнером «отверженного». Остальные распределились по своему усмотрению, но, разумеется, с учетом социометрической картинки.

Следующий этап упражнения заключался в сочинении продолжения сказок, которое осуществлялось в парах. Инструкция на этом этапе упражнения звучала так:

*- Мы имеем завязки сказок, но, как и в больших романах, заявленные сюжетные линии должны каким-то образом пересечься, чтобы родилось продолжение обеих сказок, но уже в одном произведении. Ваша задача - сочинить это ваше общее продолжение, в котором ваши персонажи поискали бы способы разрешения вставших перед ними трудных вопросов.*

Через несколько минут (10-15) в кругу звучат только что созданные сказки. Рассказывает кто-то один из пары, второй при необходимости добавляет. В принципе вполне приемлемо разыгрывание сочиненных сказок, но в этом случае лучше объединять участников не в пары, а в четверки или даже пятерки. Это разумно, когда группа слишком велика, но и времени на подготовку в этом случае нужно давать не менее получаса.

Нередкой оказывается ситуация, когда сказка сочинена и весьма интересна, но даже при поверхностном анализе, проводимом самими рассказчиками с помощью правильно поставленных вопросов ведущего, обнаруживается, что проблемы героев не преодолены или преодолены частично. Несколько примеров:

Мальчик-лгунишка и «упрямый попугай». Лгун из известной сказки про пастушка, у которого волки съели все стадо, потому что никто не поверил его крикам о помощи, восприняв их как очередную ложь. А сказка о попугае начиналась с того, что он летит навстречу самолету и категорически не желает сворачивать - пусть, мол, он первый. Общая сказка этих участников звучала так (оказавшись продолжением «попугайской» сказки): «...А в самолете сидел мальчик-лгунишка. Он кричит попугаю: «Сворачиваю влево!» А тот, удовлетворенный, решил, что и сам может повернуть. И сделал поворот направо. Но мальчик-то, как всегда, лгал и поэтому повернул тоже направо. В результате они полетели вместе. И подружились».

Несмотря на такой внешне оптимистичный конец очевидно, что проблемы персонажей — «упертость» попугая и лживость мальчика - отнюдь не разрешены.

Другой пример. Мальвина собиралась на свидание с Пьеро, но посмотрела в зеркало, и то, что она там увидела, ее очень расстроило. Сюжетные повороты, разработанные этой участницей совместно со своим партнером в паре, привели только к тому, что она потеряла свою жизнерадостность и стала для Пьеро еще менее привлекательной.

Жена Карлсона постоянно конфликтовала со своим супругом из-за черной кошки, принесенной ею в семью из досемейной жизни. Помогая Мальвине-учительнице решить проблему с «буратинистыми» учениками, они подарили эту кошку в «живой уголок». Но напряженность в семье Карлсонов сохранилась - уже по другому поводу.

«Сказочные» способы решения жизненных проблем на этом этапе, как правило, символически повторяют те попытки, которые уже предпринимались участниками в реальности и не дали результата. Или отражают тот выход, который тоже осознавался, но был отвергнут по каким-то причинам как абсолютно неприемлемый. Характерно в этом плане высказывание «жены Карлсона»: «Но в жизни-то я не могу эту «кошку» сдать в «живой уголок!» Это совершенно естественно: чтобы перейти к поиску решения проблем в иной плоскости, надо понять, что очевидные варианты уже исчерпаны. «Отыграв» их в метафорической форме, участники выходят на иной уровень рассмотрения проблемной ситуации. Работа в парах и необходимость

объединить усилия в создании общей сказки с «общим» решением позволяют приблизиться к границе этого перехода на качественно иной уровень, посмотреть на ситуацию с новой, неожиданной точки зрения.

Помочь в этом может внезапное заявление ведущего, что, по его мнению, все сказки остались незаконченными и необходимо сочинить их продолжение:

- *Представьте себе, что вам досталось некое волшебное средство, с помощью которого может быть разрешена ваша проблема. Подумайте, что это за волшебное средство, кто вам его дал, какую потребовал плату. В чем заключается результат, который вы получите, воспользовавшись этим средством? Снова сочиняйте вместе!*

Любопытным представляется следующий факт: реплики «Да что здесь сочинять - волшебная палочка, елики-дрелики, все готово!» через несколько минут заменяются недоумением и растерянностью - а что же нужно получить и какое же потребуется волшебное средство?

Некоторые участники так и не могут ничего придумать и обращаются за помощью к группе. На наш взгляд, обратная связь и идеи тех членов группы, которые смогли найти для себя что-то неординарное, могут оказать существенную помощь и другим участникам. Не следует воспринимать их слова как конкретные советы и рецепты. Эзопов язык сказочных образов допускает различные варианты интерпретаций, и человек, воспринявший идею другого участника, чаще всего вкладывает в нее свой собственный смысл. В самом деле, как многозначен, например, «подарок», сделанный Мальвине одним из волшебников-участников группы: волшебное зеркало, в котором она видит себя такой, какой хочет быть, но которое не скрывает самых вопиющих недостатков.

Немаловажное значение имеет вопрос о цене, которую готов заплатить герой за полученное волшебное средство. «Провокационные» вопросы ведущего направлены на то, чтобы подчеркнуть абсолютную незначимость в сказочном мире материальных ценностей и сориентировать участников на осознание тех жертв, на которые он сможет пойти для достижения искомой цели, и стоит ли цель этих жертв (в НЛП это называется «проверка на экологичность результата»). Скажем, «жена Карлсона» просила у старушки-волшебницы терпения для себя и мужа, а «зловредный» ведущий поинтересовался, а что «Карлсоны» готовы отдать старушке из того действительно ценного, что у них есть в семье. Нам показалось очень симптоматичным, что «Карлсоны» решили пожертвовать часть... любви к животным! Это-то при причине разногласий - черной кошке! И хотя участница сказала, что вместо «кошки» можно было говорить и о камне, например, и что она может отказаться от избыточного чувства наслаждения природой, которого и у нее, и у мужа хоть отбавляй, нам показалось это не очень убедительным.

Следует заметить, что анализ и разбор приносимых жертв можно превратить в отдельное упражнение, как это сделано у Киппера («Волшебный магазин»). Найденные участниками волшебные средства разрешения их проблем, принесенная за это плата вызвали у них интенсивные размышления. Ни у кого в нашей группе катарсиса не было. Некоторые даже высказали при рефлексии проделанной работы сомнения в том, что им удалось приблизиться к решению своих проблем. Как нам представляется, окончательные выводы можно будет делать только спустя какое-то время, поскольку воздействие всего этого упражнения происходит прежде всего на подсознательные структуры, то есть на те области нашего Я, которые на самом деле чаще всего и управляют нашим поведением. На уровне сознания способов решения проблемы нет, но кто сказал, что они не появились в нашем глубинном Я, которому более понятен и для которого более приемлем язык образов и метафор?

Во время работы семинара по сказкотерапии бывает чрезвычайно полезно предложить участникам довольно известную процедуру - коллективное сочинение сказки. Это делается как минимум для того, чтобы ответить на вопрос о том, насколько возможно проанализировать продукт коллективного творчества так, будто бы его создал один человек. Иными словами, здесь применяется один из принципов групп-анализа, согласно которому группу можно рассматривать как некую целостность, единую психическую реальность.

По-видимому, есть необходимость кратко пояснить, что означает термин «групп-анализ», еще не слишком популярный в нашей стране. Его основателем считается видный британский психоаналитик Зигмунд Фоулкс. Были выдвинуты три основные модели психоаналитически ориентированной групповой психотерапии, основные принципы которых очень кратко можно выразить так: 1) психоанализ в группе; 2) психоанализ группы; 3) психоанализ через группу или посредством группы.

Первую модель разрабатывали американские психологи Вульф и Шварц, пытавшиеся воспроизвести индивидуальную аналитическую обстановку в группе. Психотерапевтический процесс протекал следующим образом: анализ поочередно проходили члены группы в присутствии остальных, и ведущий с каждым взаимодействовал индивидуально, не обращаясь к группе в целом. По мнению приверженцев этого подхода, участники группы - наблюдатели происходящего индивидуального психоанализа - не являются пассивными зрителями, а сами включаются в процесс, внутренне сопереживая и эмпатируя пациенту, с которым работает групп-аналитик. В

настоящее время от этой модели подавляющее число специалистов отказались.

М.Клайн и В.Бион использовали иную модель, основная идея которой заключалась в том, что ведущий пытался проводить психоанализ всей группы сразу (сейчас некоторые психоаналитики в США пытаются вернуть к жизни эту модель и привнести идеи Биона в групп-анализ).

Важнейшая для групп-анализа концепция З.Фюллера сводится к взаимодействию ведущего и группы как некоей целостности. В этом случае происходит объединение трех указанных выше моделей - психотерапия в группе, группы и через группу.

В период формирования группы перед ведущим встает задача организации некоторой структуры группы, что влечет за собой создание условий, помогающих людям открыться, проявить уважение друг к другу и осознать, что психоаналитическая задача - это общая задача. Групп-аналитики выделяют четыре уровня группового процесса: 1) уровень текущей реальности; 2) уровень переноса; 3) уровень проекций; 4) уровень архетипов.

Первый уровень отражает горизонтальный срез коммуникации, детерминированный принципом «здесь и теперь». В семинаре-тренинге, проводимом в школе в условиях ограниченного времени, часто приходится ограничиваться только первым уровнем. Технологически на семинаре по сказкотерапии это может происходить, например, так.

После необходимого разогрева участникам предлагается придумать зачин сказки. Тот, кто оказывается более проворным, тот и начинает. А дальше обязательное условие - придумывать продолжение сказки, произнося по одной-две фразы по кругу (например, по часовой стрелке), соблюдая строгую очередность. Может показаться, что такое требование слишком сковывает: ведь у одного, скажем, родилась блестящая идея о том, как продолжить, а ход достается другому, который, не сумев придумать ничего путного, поворачивает сюжет «совсем не туда». Однако, думается, что это требование все же является справедливым и оправданным. Ведь пойдя мы по первому пути, творческий процесс по созданию сказки неизбежно узурпируют наиболее активные и интеллектуально подвижные участники, а все остальные вынуждены будут довольствоваться скромной ролью статистов в массовке. Но, как было сказано выше, нашей задачей является организовать процесс создания сказки, в котором имели бы возможность принять участие все члены группы - лишь тогда это будет действительно психологический портрет группы в зеркале сказки.100

При этом мы исходим из позиции юнгианского направления о том, что любая волшебная сказка является относительно закрытой системой, выражающей некое сущностное психологическое значение, содержащееся в ряде сменяющих друг друга символических картин и событий, посредством которых оно и может быть раскрыто. В юнгианском подходе к сказкам принято считать, что сказки пытаются описать один и тот же психический феномен, во всех своих разнообразных проявлениях чрезвычайно сложный и трудный для нашего понимания, - феномен, который Юнг назвал самостью. В самости, по мнению Юнга, заключено все психическое содержание личности, а также, как ни парадоксально, она является регулирующим центром коллективного бессознательного.

Эти идеи и позволяют рассматривать содержание сказки как проекцию значимых в данный момент психических содержаний коллективного автора - группы. Важно провести анализ созданной сказки вместе с участниками группы - ее создателями. Опыт показывает, что удобной при обсуждении является следующая последовательность вопросов, задаваемых ведущим:

1. Какое название можно дать нашей сказке?
2. Какие основные темы прозвучали в сказке?
3. Что можно сказать о главном герое сказки? Какими чертами он обладает?
4. Каковы отношения героя с остальными персонажами? Какую стратегию отношений он выбирает чаще всего?
5. В чем заключается главная трудность героя, чего ему не хватает?
6. Какой путь выбирает герой для достижения поставленной цели, для решения возникающих задач?
7. Какими волшебными средствами пользуется герой (если они были в сказке)? От кого или с чьей помощью он их получил?
8. Что именно добывает герой с помощью волшебного средства? (Если средства не было, то: Каким образом герой решает проблему?)

Неплохо, если ответы на эти вопросы, сформулированные в результате обсуждения, будут фиксироваться ведущим на доске или на планшете.

После того как все названные вопросы обсуждены, ведущий напоминает (или сообщает - в случае незнания этого факта участниками), что сказку можно рассматривать как проекцию личности ее создателя. А в нашем случае - как проекцию психологической реальности «коллективного автора», то есть всей группы.

Последующее обсуждение - уже исходя из этой трактовки содержания сказки - эмоционально захватывает группу и позволяет обозначить (или уточнить) не только наиболее важные «болевые точки», тревожащие всех, но и прояснить особенности взаимоотношений между участниками.

В качестве иллюстрации можно привести довольно типичную ситуацию.

В семинаре по сказкотерапии принимали участие уже работающие психологи и студенты психологического факультета (все молодые люди от 20 до 28 лет). Надо сказать, что участники семинара, посещающие его уже не первый месяц, были людьми, неплохо знакомыми и с разнообразными трактовками сказок, предлагаемыми различными психологическими школами (в том числе и психоаналитической), и с ролью проекций личности автора, которые практически неизбежны при создании сказки.

При ответе на второй вопрос предложенной выше схемы члены группы назвали следующие темы, особенно ярко проявившиеся в коллективной сказке:

1. Проблема жизни и смерти.
2. Жилищный вопрос.
3. Проблема свободы и зависимости
4. Проблема непослушания.
5. Поиск смысла существования.
6. Проблема выбора жизненного пути.
7. Проблема поиска помощника, защитника.

По завершении процесса выдвижения наиболее очевидных тем я поинтересовался у участников: «Как вы думаете, сколько лет - хотя бы примерно - может быть человеку, которого волнуют указанные вопросы?». Группа замерла на мгновение, а потом: «Двадцать три...». Когда для участников стал очевидным факт проявившихся проекций, обсуждение приобрело конструктивный характер и помогло, на мой взгляд, осветить многие групповые проблемы.

Таким образом, сказка может стать необычным, но очень эффективным инструментом для анализа групповой динамики и «коллективного бессознательного» (не совсем в юнгианском смысле) группы.

Четвертый этап — драматизации. Отдельные сказки, придуманные учителями, можно разыграть. При этом автор вправе сыграть роль главного Героя, но вполне приемлем вариант исполнения другой роли. Интересней всего, когда допускается импровизированное изменение сюжета, особенно иницированное Героем-автором. Если сказка имеет трагическую концовку, необходимо проработать варианты ее изменения. Для этого полезно, сделав перерыв в действии, обсудить, какие, например, волшебные средства могли бы помочь преодолеть трудности, каким образом можно добыть недостающие ресурсы. Разумеется, по завершении разыгрывания сказки необходимо организовать подробное обсуждение.

Сказки, придуманные учителями, часто являются отражением их профессиональных или личностных трудностей, но могут иметь дидактический характер, что подразумевает не столько психотерапевтическую работу, сколько дальнейшее использование созданных сказок в работе с детьми на уроках.

#### **Список использованной литературы**

1. Абульханова К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М., 1997. С. 56-75.
2. Агапов В.С. Я-концепция в структуре управленческой деятельности руководителя. - М.: Государственный университет управления, 1999. - 230 с.
3. Алексеев К.И. Метафора как объект исследования в философии и психологии // Вопросы психологии. 1996. № 2. С. 73-85.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.
5. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. М., 1989.
6. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 5-32.
7. Блэк М. Метафора // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 153-172.
8. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.-Воронеж, 1996.
9. Вачков И.В. Психология для малышей, или Сказка о са-" мой «душевной» науке. М., 1996.
10. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. - 2-е изд., перераб. и доп. М: Ось-89, 2000.
11. Вачков И.В. Королевство Разорванных Связей, или Психология общения для девочек и мальчишек. М.: Ось-89, 2001.
12. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога. М.: Ось-89, 2002.
13. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И.С.Якиманской. М.: Педагогика, 1989.
14. Выготский Л.С. Психология искусства. Мн.: Современное слово, 1998.
15. Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
16. Гнездилов А.В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балу). - СПб.: Речь, 2002..
17. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1994. Т. 4.

18. Дикманн Х. Юнгианский анализ волшебных сказок. Сказание и иносказание. СПб.: Академический проект, 2000.
19. Добжинская Т. Метафора в сказке // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 476-492.
20. Доценко Е.Л. Семантическое пространство психотехнической сказки // Журнал практического психолога. 1999. № 10-11. С. 72-87.
21. Ермолаева М.В. Восприятие и переживание сказки - путь от смысла житейского к смыслу жизненному // Мир психологии. 1998. № 3. С. 54-60.
22. Журавлев А.Л. Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке. М.: Академический проект, 2000. С. 133-150.
23. Защиринская О.В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия. - СПб.: Издательство ДНК, 2001.
24. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб., 2000.
25. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб., 1998.
26. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. СПб.: Речь, ТЦ Сфера, 2001.
27. Знаков В.В. Понимание субъектом мира как проблема психологии человеческого бытия // Проблема субъекта в психологической науке. М.: Академический проект, 2000. С. 86-105.
28. Кротов В.Г. Массаж мысли. Притчи, сказки, сны, парадоксы, афоризмы. М., 1997.
29. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 387-415.
30. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990.
31. Литературный энциклопедический словарь / Под общей ред. В.М.Кожевникова, П.А.Николаева. М.: Советская энциклопедия, 1988.
32. Миллс Дж., Кроули Р. Терапевтические метафоры для детей и внутреннего ребенка. М., 1996.
33. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.
34. Моделирование образовательных сред в рамках развивающего образования / Под ред. В.П.Лебедевой, В.И.Панова, В.А.Орлова. Черноголовка, 1996.
35. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 1998.
36. Нартова-Бочавер С.К. Народная сказка как средство стихийной психотерапии // Хрестоматия. Сказки народов мира. М.: Институт практической психологии, 1996. С. 3-14.
37. Обухов Я.Л. Для чего нужны страшные сказки // Школа здоровья. 1997. № 3. С. 115-117.
38. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1986.
39. Панов В.И. Некоторые подходы к методологии развивающего образования // Психологическая наука и образование. 1998. № 3-4.
40. Панов В.И. Образовательная среда как предмет экоспсихологии развития // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) М.: Экоспцентр РОСС. С. 177-179.
41. Пезешкян Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия. М.: Прогресс, 1992.
42. Петрова Е.Ю. Проблема использования сюжетов народной волшебной сказки в психокоррекционной и педагогической работе // Журнал практического психолога. 1999. № Ю-11. С. 207-225.
43. Пропп В.Я. Морфология сказки. Исторические корни волшебной сказки. (Собрание трудов В.Я.Проппа). М.: Лабиринт, 1998.
44. Пропп В.Я. Русская сказка. (Собрание трудов В.Я.Проппа). М.: Лабиринт, 2000.
45. Психотерапевтическая энциклопедия. - СПб.: Питер Ком, 1999.
46. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 1997.
47. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001.
48. Рубцов В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний (к определению предмета экологической психологии) // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) М.: Экоспцентр РОСС. С. 169-172.
49. Сапогова Е.Е. Вниз по кроличьей норе: метафора и нонсенс в детском воображении. // Вопросы психологии. 1996. № 2. С. 5-13.
- 106
50. Сергиенко Е.А. Природа субъекта: онтогенетический аспект // Проблема субъекта в психологической науке. М.: Академический проект, 2000. С. 184-203.
51. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995.

52. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) М.: Экопсицентр РОСС. С. 172-176.
53. Словарь русского языка в четырех томах. Т.IV. М.: Русский язык, 1988.
54. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия. М., 2000.
55. Тренинг по сказкотерапии / Под ред. Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой. СПб.: Речь, 2000.
56. Черняева С.А. Психотерапевтические сказки и игры. СПб.: Речь, 2002.
57. Чистякова М.И. Психогимнастика. М., 1995.
58. Франц фон М.-Л. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке. СПб., 1998.
59. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. Рига: ПЦ «Эксперимент», 1995.
60. Юнг К.Г. Психология бессознательного. М., 1994.
61. Яничев П.И. Психологические функции волшебной сказки // Журнал практического психолога. 1999. № 10-11. С. 27-37.
62. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 1997.

## Приложение

**И.Вачков**

### **Сказка о речке Речь**

Снилось мне, будто я еще студент и учусь на психолога. Меня отправляют на практику. Задание такое: произвести очистку речки Речь, поскольку туда сбрасывается мусор и в ней заводятся многочисленные паразиты. Чья это была Речь - не знаю. Может быть, моя. Ну и натерпелся я там! Эта речка оказалась очень необычной. Текла в ней ИНФОРМАЦИЯ, состоящая из слов, словосочетаний, предложений. Я отправился на речку Речь в одиночестве. На небольшом плоту из нескольких связанных между собой суждений я проплыл от самых истоков Речи до ее устья.

Суждения были такие:

«Кто ясно мыслит, тот ясно излагает».

«А если излагать свою мысль ясно, то тебя всегда поймут». . «Значит, чтобы тебя понимали, надо ясно мыслить».

В начале Речь была очень мутной и неразборчивой, чаще всего встречались отдельные слоги, а длинных предложений не было вовсе. Зато я легко скользил по поверхности и мог любоваться со своего плота живописными берегами, ярким небом, спокойной поверхностью реки.

Чем дальше я продвигался, тем богаче и ярче становилась Речь, все больше информации несла она в своих волнах. Порой мне удавалось найти на лепестках лилий настоящие жемчужины словотворчества - например, такие слова, как «начаепися», «гладюг» (об утюге) и многие другие. Все чаще появлялись бурунчики вопросов: «почему?», «как?», «откуда?», «зачем?».

Довольно много времени я провел в тихом затончике, разводя и выращивая прекрасные экземпляры вежливых слов-уточек: «спасибо», «пожалуйста», «будьте добры», «извините». Особенно удалось мне многочисленное семейство слов благодарности.

А потом Речь стала еще и внутренней. Это значит, что живые слова встречались теперь не только на поверхности, но и в глубине реки. Особенно замечательны были летающие рыбы - слова, которые могли и жить под водой, и летать над водной гладью.

Раз я застрял на порогах. Это и не удивительно: встретились пороги препинания. Знаки препинания пробили мой плот и вылезли в суждениях, из которых он состоял, в самых неожиданных местах. И получилось: «Кто - ясно. Мыслит тот? Ясно излагает А. Если; излагать свою мысль, ясно-то тебя всегда. Поймут - значит, чтобы тебя... Понимали надо ясно. Мыслить!».

Пришлось мне попотеть, расставляя точки, запятые и дефисы там, где надо. Лишние пришлось выбросить.

Скоро Речь изменилась: она могла быть уже не только свободным устным потоком (хотя до устья было еще далеко), но и начала приобретать письменную форму. Большие участки оказались покрыты толстым слоем льда, на котором были начертаны разные значки. Такие участки мне приходилось преодолевать, установив на плоту парус с азбукой и катясь на этом плоту, как на санках. Разбирая надписи, я радовался за Речь и иногда исправлял ошибки в словах.

Когда Речь становилась устной, ее течение могло меняться быстро и неожиданно.

Снилось мне, что плыву я, расслабившись, на своем плоту, Речь течет медленно, спокойно - я и вздремнул. Но вдруг разыгралась настоящая речевая буря: поверхность реки закипела; отдельные слова высоко выпрыгивали из воды, а некоторые выражения были такими свирепыми и резкими, что мой плот швыряло из стороны в сторону. В конце концов меня вынесло к Водопаду Брани, где плот не выдержал и раскололся. Обломки суждений, из которых он состоял - «ясно», «мали», «излаг», «пой», «гда» и другие, - были унесены эмоциональными междометиями. Я сам едва не утонул в воронке несправедливых обвинений. Когда Речь немного успокоилась, я решил ее

подпитать и почистить.

Это была долгая и кропотливая работа. По обоим берегам речки было немало Библиотечных водохранилищ. Я прорыл каналы, соединив эти водо- (а может быть, слово-?) хранилища с Речью. Какие чудные словесные богатства полились в Речь, сколько новых красивых слов заплескалось в воде, сверкая на солнце золотой чешуей! А я между тем объявил беспощадную войну появившимся в Речи словам-паразитам. Эти неприятные создания выскакивали наружу там, где их никто не ждал, и очень засоряли течение Речи. Всплывает, скажем, вполне стройное и симпатичное высказывание, глядь - между его словами нахально втискивается слово-паразит: «Я, это самое, сегодня, так сказать, к вам пришел, чтобы как бы пригласить вас на как бы день рождения». И непонятно - точно ли вас пригласили на день рождения или все это - как бы. Я ловил слова-паразиты сетями и выдергивал их из высказываний.

Мои труды не пропали даром. Скоро Речь стала чистой и прозрачной. Красивые и правильные слова составляли глубокие и точные мысли. Суждения стали богатыми по смыслу и изящными по форме. И значительно реже появлялись на речке пороги, на которых бурлили резкие и грубые слова.

Только я собрался с удовольствием поплескаться в речке Речь, как... проснулся! Даже жалко, правда?

### ***Н.Лзопкова***

#### ***Путешествие двух подруг***

Жила-была на свете девочка, которую звали Память. Очень хотелось ей побольше узнать обо всем, что есть на свете. И решила она пойти в Страну Знаний, о которой ей рассказывала лучшая подруга - Внимание. Долго отговаривала ее соседка Лень, предлагала поиграть или лучше полежать. Путь-то в Страну Знаний очень длинный и опасный. Но Память не послушала ее уговоров и решила во что бы то ни стало добраться до сказочных сокровищ Страны Знаний. Напрасно старалась Лень, которой, впрочем, скоро стало лень стараться.

Памяти, к счастью, не пришлось отправляться в путешествие в одиночку - с ней решила пойти ее подруга Внимание. Дорога на самом деле была дальняя и трудная, много препятствий вставало на их пути, но все они были преодолены. Девочки всегда помогали друг другу в сложных ситуациях.

В пути им встретился маленький и веселый Шумок. Он играл и шутил с девочками, развлекал их, шептался то с одной, то с другой. Девочки стали ссориться друг с другом. А ему того и надо было! Не знали девочки, что под личиной безобидного маленького Шумка скрывался злой и коварный волшебник Шум, который решил помешать Памяти и Вниманию идти вместе в Страну Знаний. Очень хотелось ему разлучить подруг. Он старался отвлечь подруг от их главной цели, все время пытался привлечь на свою сторону немножко легкомысленную девочку Внимание. Память боялась потерять подругу, она не знала, что делать, как освободить ее от чар злого волшебника.

А Шумок уже радовался своей победе и от радости стал разрастаться, все больше приобретая свой настоящий вид, - и в конце концов превратился в Шум.

Увидев это, Память горько заплакала, но тут она услышала голосок, ласково утешавший ее. Подняла Память заплаканные глаза и увидела рядом с собой девочку. Несмотря на свою юность эта девочка была волшебницей, и звали ее Воля. Она успокоила Память, сказав, что поможет справиться с коварным чародеем.

Услышал это Шум, почуял неладное, засуетился: стал стучать, грохотать, вопить. Но бессилён оказался он перед волшебницей Волей. Стал он сжиматься, уменьшаться, превратился сначала в Шепоток, потом - в едва заметный Шорох, а после и вовсе исчез. Подруги очень обрадовались - они могли наконец спокойно продолжить свое путешествие. На прощание Воля посоветовала им быть дружными и никогда не разлучаться. А если случится беда - пусть ее, Волю, на помощь зовут.

Теперь уже никто больше не мешал подругам в пути, и они благополучно добрались до красивой и богатой Страны Знаний, где и теперь не расстанутся, чтобы вновь не появился Шум - злой и коварный волшебник.

### ***А. Попова***

#### ***Коряга***

Давным-давно на окраине огромного темного леса у широкой полноводной реки жили Бревна. Это были хорошо отесанные Бревна, сваленные в удивительном беспорядке - вперемешку большие и маленькие, короткие и длинные, широкие и узкие. Такая у них была игра: они любили наскакать друг на друга, переворачиваться, кувыряться и с шумом вновь раскатываться в разные стороны.

Среди ровных и стройных Бревен выделялась одна странная, неуклюжая Коряга, вызывая своим причудливым видом общие насмешки. Никто ее не обтесывал - она была такой, какой уродилась здесь, на берегу реки. Она хотела поиграть с Бревнами, но была настолько неповоротлива, что своими вкривь и вкось торчащими сучьями делала больно другим. Все вокруг стали отгонять

Корягу, не желая иметь с ней дела, и даже задумывались: не прочесть ли ее? Не обломать ли ей все сучки да подровнять задоринки?

Особенно тяжело было Коряге как-то вечером, когда она лежала в одиночестве и до нее доносились веселые голоса Бревен. А ей было так грустно думать, что никому она не нужна, что она совсем не такая, как остальные. Уставшая от печальных мыслей, от чувства безысходности, она наконец уснула.

А наутро пришел Дровосек. Сначала Бревна перепугались, а потом, когда Дровосек стал подтягивать их одно к другому, поняли, что он хочет соорудить плот и отправиться в путешествие. Бревна стали помогать ему и через некоторое время улеглись в один ряд. Но вот беда: не оказалось у Дровосека ничего, что могло бы скрепить их между собой. Взгляд его случайно упал на Корягу, даже и не мечтавшую оказаться полезной.

Дровосек с трудом уложил Корягу поперек всех Бревен плота. Кривые сучья, принесшие столько бед Коряге, словно пальцы, охватили Бревна, тесно прижали их друг к другу и закрепили плот. А на длинный сук, гордо торчавший вверх, Дровосек привязал маленький флажок.

И плот отправился в далекое путешествие, в новые неизведанные земли.

### ***И.Вачков***

#### ***Сказка о Деревьях-Характерах***

В некотором удивительном мире, в долине, раскинувшейся среди высоких и неприступных гор, росли... Деревья-Характеры. Это были необычайные растения. Их внешний вид был отражением характеров людей, живших далеко-далеко за горами.

У каждого Дерева-Характера от ствола отходили четыре главные ветви и множество маленьких. Эти четыре ветви имели свои названия: Отношение к людям, Отношение к делу, Отношение к себе, Отношение к вещам. У каждого Дерева-Характера эти ветви имели свою, не похожую на других форму, свою особенность.

На одном Дереве-Характере ветвь Отношения к людям была пряма и устремлена вверх, потому что несла черту Правдивости, а на другом была скручена кольцом Лжи. Где-то ветвь Отношения к себе вызывающе торчала Самовлюбленностью, где-то прогибалась до земли от своей Приниженности, а где-то спокойно и уверенно поднималась к солнцу как воплощение Достоинства. Ветви Отношения к вещам на некоторых Деревьях-Характерах скрючились от Жадности, а на других облием листвы обнаруживали свою Щедрость.

Очень разные Деревья-Характеры росли в этом волшебном лесу. Под некоторыми Характерами трескалась земля - такими они были тяжелыми, зато легкие Характеры буквально парили в воздухе, едва цепляясь за почву корнями. Встречались Характеры, сплошь - от корней до кроны - покрытые иголками, и потому они были очень колючими. А иные напоминали телеграфные столбы с едва заметными отростками - это были прямые Характеры. Даже бензопила не смогла бы распилить твердые Характеры, а мягкие Характеры были настолько податливы, что их стволы можно было запросто мять, как глину. Были среди них очень красивые и безобразные, высокие и низкие, стройные и даже стелющиеся по земле.

Так непохожи были Деревья-Характеры, потому что росли они на разных почвах, неодинаково согревало их солнце, иначе обдувал ветер, не поровну давал влаги дождь. А ведь и у каждого человека в жизни складывается все по-разному, верно?

Порой налетала в волшебную долину свирепая буря, яростно бросалась она на Деревья-Характеры: иные ломала или вырывала с корнем, другие гнула до земли, но сломать не могла. Были и такие, что не клонились под самым сильным ураганным ветром и лишь гордо распрямляли свои могучие ветви.

Многие люди хотели бы побывать в этом лесу, посмотреть, как выглядит их Дерево-Характер. Но попасть в этот лес не может никто, и узнать, какой у тебя характер, можно, только изучая самого себя и свои поступки.

### ***И.Вачков***

#### ***Сказка об имени***

В давние времена в одном царстве жил-был маленький мальчик. Был он круглым сиротой и бродил по дорогам своей страны, прося милостыню и перебиваясь случайными заработками. Он совсем не помнил своих родителей и даже имени своего не знал. Закрепилась за ним кличка Оборвыш.

Однажды ночевал он в лесу у костерка. Только собирался съесть краюху хлеба, поданную ему днем сердобольным землепашцем, как вышел из темного леса высокий седой старик с большим посохом.

- Нельзя ли передохнуть у твоего костра? - спросил старик.

- Пожалуйста, дедушка! У меня и хлебушко есть. Угощайтесь!

Поел старик хлеба и взглянул на мальчика темными глазами, да так, что стало тому жутковато.

- Спасибо тебе, Оборвыш. Доброе у тебя сердце. И еще многое есть в тебе, чего ты сам не ведаешь.

- Откуда вы знаете мое имя? - удивился мальчик.

- Это не имя твое, а прозвище. Но мне и настоящее твое имя известно, - сказал старик. - Но не пришло еще время назвать его.

- Кто вы? - со страхом спросил мальчик.

- Я волшебник. А имя мое пока не скажу. Я знаю, что течет и в тебе кровь колдунов и волшебников. Если хочешь, я возьму тебя в ученики.

Так стал Оборвыш учеником старого волшебника. Главное искусство, которому тот обучал его, - это умение раскрывать Тайну Имени. Много на земле народов и языков, и на каждом языке одна и та же вещь называется по-разному. Мальчику открылось, что все вещи в мире, и все люди, и все животные на земле имеют настоящие - тайные - имена. Тот, кто сумеет узнать подлинное имя предмета или человека, получает полную власть над ним.

- Любым человеком сможет управлять волшебник, знающий его настоящее имя, - рассказывал мальчику старик. - Но только тогда, когда тот сам находится в неведении о подлинном своем имени, принимая за него кличку или прозвище. Нельзя в таком случае волшебнику произносить вслух его подлинное имя.

- А что тогда будет?

- Если оно становится известно его носителю, то он обретает власть над самим собой и познает самого себя. И тогда уже никто не сможет управлять им, как игрушкой.

- Как же узнать человеку свое настоящее имя? Все это могут?

- Могут-то все, да не все хотят. Потому что совсем не просто - стать хозяином самому себе. Да и путь постижения своего имени бывает долгим и трудным.

- А я? Смогу ли я узнать свое подлинное имя?

- Ты узнаешь его, когда придет время. Но прежде я научу тебя определять настоящие имена других людей, животных и вещей.

- Разве это легче, чем узнать свое имя?

- Иногда легче.

Старый колдун десять лет развивал в мальчике умение определять подлинные имена вещей и людей. Оборвыш оказался очень способным учеником. Он мог, например, мысленно обратиться по имени к яблоне, и она протягивала к нему ветки, увешанные плодами. Он произносил в уме настоящее название топора, и тот, подчиняясь приказу, начинал колоть дрова.

Однажды спросил его старый волшебник:

- Скажи, каково мое настоящее имя?

Сначала пожал плечами Оборвыш, но потом понял вдруг и прошептал имя волшебника. При этом тихом звуке произошел обвал в горах, и вышла река из берегов.

- Ну, вот теперь и закончилось твое учение, - сказал старик. - Ты можешь все то, что умею я сам. Иди в мир. Используй свое искусство, но делай это только во благо людям. А мне осталось жить совсем немного...

- А как же мое подлинное имя, учитель? - воскликнул юноша. - Ты не скажешь его мне?

- Уже очень скоро ты сам узнаешь его. Прислушайся к себе.

И действительно, с недавних пор юный волшебник испытывал ощущение, будто внутри него горит маленький огонек, освещающий его собственные мысли и переживания. Этот огонек позволял ему как бы насквозь видеть предметы, окружающие его, и чувствовать удивительную, странную связь между ними и собой.

Простился Оборвыш со своим учителем и отправился странствовать по свету. Однажды в пустыне встретился ему разъяренный лев, готовый разорвать человека на части. Но посмотрел на него ласково молодой волшебник, мысленно назвал его по имени (а звучало оно приблизительно так - Гр-р-ау-рр), и сразу успокоился зверь, стал ластиться, как кошка. Вместе пришли они в большой город, где правил злобный властитель. Этот царь творил несправедливость и беззаконие, притеснял и обижал своих подданных. Была у него дочь, которая давно и тяжело болела. Никто из врачей не мог ее исцелить, потому что не удавалось определить ее болезнь. Узнав об этом, явился Оборвыш во дворец и попросил встречи с царем, обещая излечить принцессу.

«Если не сумеешь помочь дочери - встретишься с палачом!» - грозно предупредил его властитель. Пришел юноша в спальню принцессы, заговорил с нею, сказал ей о ее чувствах и переживаниях, точно определив их, а затем назвал и болезнь, приковавшую ее к постели. И болезнь сжалась в комочек, струсила и была с позором изгнана юным волшебником. Но даже радость от исцеления дочери не растопила злобное сердце царя. Тогда Оборвыш сказал ему несколько слов и произнес имя - то самое ласковое имя, которым когда-то давным-давно, в детстве называла правителя мать. Словно заклятие снялось: царь расплакался, смягчился и больше никогда уже не допускал злобы и несправедливости по отношению к своим подданным.

Так и жил Оборвыш со своим другом львом в этом городе, лечил больных, разговаривал с животными, раскрывал тайны, содержащиеся в древних книгах. Но как-то раз стряслась беда:

многоголовый змей напал на город, сжег много домов и утащил нескольких девушек. Пришли жители к Оборвышу и умоляли спасти их от этой напасти с помощью его волшебного искусства. Когда в следующий раз прилетел многоголовый змей, вышел Оборвыш на площадь и, взмахнув магическим посохом, мысленно произнес подлинное имя чудовища. Присмиривший змей опустился неподалеку. Был он так огромен и страшен, что даже лев, дрожа, спрятался за спиной Оборвыша. Поговорив со змеем, понял молодой волшебник, что тот - всего лишь игрушка в руках какого-то злого колдуна, также владеющего Тайной Имени. Тогда Оборвыш потребовал от змея показать дорогу к жилищу злодея.

Долго ли, коротко летел змей, но доставил он Оборвыша и его льва к подножию скалистых гор, где в пещере жил колдун. Только сделал Оборвыш шаг по направлению к пещере, как раздался ужасный грохот, земля задрожала под ногами, и между ним и пещерой образовалась трещина. Лев, прижав уши, перепрыгнул через пропасть и устремился к черной дыре в скале. Оттуда вышел человек в черном плаще с накинутым на голову капюшоном. Лицо, мелькнувшее под капюшоном, показалось Оборвышу знакомым. Человек махнул рукой, и Оборвыш уловил его мысленный приказ льву, сопровождаемый именем животного «Гр-р-ау-рр!». Лев остановился, заскулил и пополз на брюхе к ногам колдуна. А тот откинул капюшон, и Оборвыш увидел... себя!

- Да. Ты не ожидал встретить здесь свою копию? - усмехнулся колдун. - Все просто. Мы братья-близнецы, рожденные в семье волшебников. Нас разлучили с рождения, и мы пошли в жизни разными путями: ты - белой, а я - черной магии. Я знаю твоё подлинное имя, а ты - теперь, наверное, ты уже знаешь мое. И тебе, и мне понятно, какая мощь заложена в Настоящем Имени. Но обоим нам неизвестны наши собственные имена.

- И если кто-то из нас воспользуется сейчас своим знанием и произнесет в уме имя другого... - начал догадываться Оборвыш.

- ...то навсегда лишит его волшебного искусства и может превратить его в своего раба, - жестко сказал его двойник.

- И что же ты предлагаешь? - спросил Оборвыш.

- Давай объединимся. Два таких сильных колдуна, как мы, способны поработить весь мир. Ведь стоит нам произнести вслух имена друг друга, и мы многократно усилим нашу колдовскую мощь. На земле остались только мы двое, умеющие раскрывать подлинные имена. Владение миром или потеря этого великого дара. Выбирай!

- Объединиться с тобой - значит стать таким же, как ты, злодеем. Оставить тебе возможность творить зло было бы преступлением, - медленно проговорил Оборвыш (пылавший в нем огонек разгорался все ярче).

- Значит, ты готов стать моим слугой? - насмешливо спросил колдун.

Оборвыш отчетливо почувствовал его страх, тщательно спрятанный за усмешкой. И он понял причину этого страха: его противник знал, что никогда ему самому не удастся узнать своего подлинного имени, а Оборвыш, единственный, кто мог назвать его, отказывался сделать это. И вдруг юному волшебнику стало совершенно ясно, чего больше всего боится злой колдун: что его противник окажется способен сам познать свое имя.

- Нет, никогда я не стану твоим слугой, - уверенно сказал Оборвыш и взглянул в глаза двойнику.

Словно скрестились два невидимых меча, когда одновременно произнесены были в умах два имени, очень похожих - и очень разных. Оборвыш вплотную приблизился к своему противнику. Нескрываемый ужас отразился на лице его брата, и фигура его вдруг расплылась, потеряла форму. Словно легкое облачко окутало Оборвыша, питая его перетекающей силой. И растаяло.

Он стоял и улыбался. Он уже не был Оборвышем. Он чувствовал себя настоящим хозяином - самому себе. Потому что он сам осознал свое подлинное имя, опередив своего противника всего на несколько мгновений.

## **И.Вачков**

### **Сказка о волшебных зеркалах**

В одном королевстве в семье рыбака родилась маленькая девочка. Накануне ее рождения в рыбацкую деревушку забрела никому не знакомая старушка в старом, залатанном платье, с большим суковатым посохом в руках и тощим мешком за плечами. Ночью только в хижине рыбака, где ждали ребенка, горел свет, и именно в эту хижину постучалась старушка и попросилась переночевать.

- Что же! - сказал рыбак. - У нас тесно и пахнет рыбой. К тому же вот-вот должен родиться ребенок. Но нельзя же старой женщине ночевать на улице. Проходи, найдем для тебя местечко.

- Спасибо тебе, рыбак, - сказала старушка. - Доброта человеческая никогда не ищет благодарности и всегда ее находит. Твоя дочь будет счастлива в жизни.

С этими словами старушка вошла в хижину, и рыбак постелил ей у очага. К утру на свет появилась маленькая девочка, и родители назвали ее Кари. Старушка ласково посмотрела на ребенка, взяла свой тощий мешок, достала оттуда три маленьких зеркальца и сказала рыбаку:

- Я хочу сделать твоей дочери подарок. Эти зеркала волшебные. Но в чем их волшебство, она

узнает, когда вырастет.

Рыбак поблагодарил старушку и с некоторой опаской взял протянутые ею зеркальца. Когда старушка ушла, он посмотрел в каждое из них, но везде увидел только свое бородатое лицо с закрутившейся от морского ветра кожей. Рыбак пожал плечами и подумал: «Старушка сказала, что они волшебные, но, по-моему, это самые обычные зеркальца». И он убрал их далеко на полку.

Прошло шестнадцать лет. Рыбак и его жена забыли о подарке, который был сделан неизвестной старушкой их дочери Кари в день ее появления на свет, а маленькая Кари превратилась в прелестную и подвижную девушку, которая очень любила веселиться, надевать красивые наряды и любоваться своим отражением в старом треснувшем зеркале.

Однажды возле берега напротив рыбацкой деревушки бросил якорь огромный и очень красивый корабль. От корабля отошла шлюпка и причалила к берегу. На песок сошли люди в богатых одеждах, в шляпах с яркими перьями и со шпагами на боку. Сразу было видно, что это знатные вельможи. Среди них выделялся высокий и красивый юноша с умными и немного печальными глазами. Рыбаки вышли на берег встретить необычных гостей. Кари стояла чуть поодаль в толпе рыбацких дочерей и во все глаза смотрела на пришельцев. При взгляде на прекрасного юношу сердце ее замирало.

Ее отец как главный среди рыбаков почтительно приблизился к стоявшим мореплавателям.

- Приветствуем вас, храбрые и трудолюбивые рыбаки! - сказал высокий юноша. - Я принц Агор и приплыл сюда со своими спутниками по велению моей матери — великой королевы и волшебницы. Она наказала мне именно у вас, среди ваших дочерей найти себе невесту.

- Добро пожаловать! - ответил старый рыбак. - Среди наших дочерей много прекрасных девушек. Выбирай любую из них. Каждая сочтет за честь стать невестой принца из далекой страны.

Принц и сопровождавшая его свита поселились в рыбацкой деревушке. Каждый день принц Агор ходил по домам, знакомился с рыбацкими дочерьми, делал им подарки, был очень вежлив и добр, но глаза его по-прежнему оставались печальными.

Все девушки деревни изо всех сил старались понравиться принцу, надевали свои лучшие наряды, угощали его приготовленными ими блюдами, улыбались ему. Надо ли говорить, что бедная Кари с первого мгновения влюбилась в принца и часто потихоньку наблюдала за ним, когда он бродил по прибрежным скалам или задумчиво сидел на камне у моря. Ей тоже, как и другим, хотелось понравиться принцу, но в их хижину он еще не заходил.

Однажды Кари осталась дома одна. Поставив на стол старое с трещинкой зеркало, она любовалась в нем собой и причесывала свои длинные золотистые волосы. Вдруг маленький котенок, играя, зацепил подол ее платья и чуть-чуть надорвал его. Кари ужасно разозлилась и, схватив свой деревянный башмак, замахнулась на котенка. Тот напугался и прыгнул на стол, а Кари, пытаясь шлепнуть его башмаком, промахнулась, и удар пришелся прямо по зеркалу! Оно - дзынь! - расколосось.

Кари решила поискать, нет ли в доме еще зеркал, и вот на верхней полке в шкафу она нашла целых три маленьких зеркальца: одно с обратной стороны было зеленое, другое - красное, а третье - голубое.

Кари посмотрелась в зеленое зеркальце и увидела свое симпатичное личико с огромными серыми глазами и пухленькими губками. «Какая я красивая! - подумала Кари и еще подумала: - Интересно, что обо мне думает принц? Кажусь я ему красивой?»

Она поднесла к лицу красное зеркало и чуть не выронила его от удивления. Отражение было совсем другое! Нечеткое, будто в тумане, расплывчатое. «Как странно, - подумала Кари. — Это какие-то необыкновенные зеркала. А что я увижу в третьем зеркале?»

Она взглянула в голубое зеркало и удивилась еще больше. Оттуда на нее смотрело лицо какой-то другой девушки (ей сначала так показалось): презрительно сощуренные глаза, капризно вздущиеся губки, неприятная усмешка. Кари пригляделась и увидела все-таки знакомые черты. Это было ее лицо, но очень изменившееся.

- Что за чудеса? - воскликнула она вслух. - Кто же мне это объяснит?

- Я объясню, - раздался негромкий голос снизу.

Кари посмотрела вниз и увидела на полу котенка. Он умывался лапой и спокойно говорил человеческим голосом:

- Это волшебные зеркала, подаренные тебе доброй колдуньей в день рождения. В зеленом зеркальце ты видишь себя такой, какой ты представляешься самой себе. В красном отражается то, как видят тебя другие люди. Стоит загадать, чьими глазами ты хочешь посмотреть на себя — и пожалуйста! А в голубом зеркальце - отражение того, какая ты есть на самом деле.

Умывшись, котенок вскочил на подоконник.

- Но почему же у меня в зеркалах такая разная внешность? - растерянно спросила Кари.

- Волшебные зеркала отражают не внешность, - мурлыкнув, сказал котенок и уточнил: - Не только внешность.

Он зевнул и выпрыгнул в открытое окно...

- Подожди, папа, - прервала сказку Юля. - Тут мне непонятно. Почему в красном зеркальце

отражение Кари было нечеткое и туманное?

- А в чьих глазах отражалась Кари в этот момент?

- Ну... в глазах принца. Она же о нем думала, когда смотрелась в это зеркальце.

- Правильно. А разве принц знает ее близко? Знает, хорошая она или плохая, добрая или злая?

- Нет, конечно! Он ее, может, и видел только раз - на берегу, когда приплыл.

- Ну вот поэтому пока и отражение нечеткое.

Юля немного помолчала, о чем-то думая. Потом сказала:

- А! Теперь понимаю, почему она в голубом зеркальце такая... неприятная.

- Ну и почему же, Юля?

- Потому что, хоть у нее лицо и красивое, на самом деле она все-таки не очень добрая: котенка чуть не побила деревянным башмаком и вообще... воображает.

- Хорошо. Немножко разобрались. Продолжим?

На следующий день принц Агор пришел в гости в хижину родителей Кари. Ее мать испекла вкусный пирог и угощала им принца и его спутников. Кари сидела за столом напротив принца и очень волновалась. Ее лицо стало еще прелестней от яркого румянца. Принц рассказывал о своих путешествиях и, поглядывая на Кари, иногда чуть улыбался. Кари не могла вымолвить ни слова. К концу разговора старый рыбак - отец Кари - спросил Агора:

- Как тебе понравились девушки у нас в деревне, принц? Например, дочь моего соседа - Пента? Правда, красавица? А ее сестричка Тора - добрейшая душа!

Слова отца очень разозлили и испугали Кари: вдруг принцу и в самом деле понравились эти девушки? А ведь она-то - Кари - лучше! И хотя Пента и Тора были ее подругами, Кари в этот момент ненавидела их, и у нее неожиданно вырвалось громкое восклицание:

- Обе они круглые дуры! После этих резких слов все замолчали. Принц Агор с удивлением и печалью посмотрел на Кари, которая уже смутилась и пожалела о сказанном. Гости поспешно попрощались и ушли, а Кари схватила свои волшебные зеркала, выскочила из дома и спряталась в скалах, где ее никто не мог увидеть. Она посмотрела в каждое зеркало и расплакалась. Красное зеркальце показало, какой ее представляет сейчас принц Агор: злобной, себялюбивой гордячкой - гораздо хуже, чем даже был ее настоящий портрет в голубом зеркальце. Кари винила себя за свои глупые и необдуманные слова, за своенравный характер, а в зеленом зеркальце постепенно таяло лицо беспечной красавицы. И чем больше ругала себя Кари, чем больше находила в себе плохого, тем безобразней становилось ее отражение в зеленом зеркальце. Ведь оно показывало тот образ, который складывается у человека о себе самом.

Прошло несколько дней. Принц Агор обошел уже все дома в рыбацкой деревушке, познакомился со всеми девушками, но, видно, так пока и не сделал выбора. Никто из рыбацких дочерей не мог похвастаться особым вниманием принца. Каждый вечер молодежь деревушки устраивала праздничные гулянья, песни и танцы. Но хоть принц пел и танцевал вместе со всеми, свободно и легко беседовал и со стариками, и с девушками, и с их родителями, но в самой глубине его глаз светилась непонятная грусть.

Кари тоже несколько раз говорила с ним и даже танцевала, но каждый вечер, заглядывая в заветное красное зеркальце, она видела там самолюбивую и немножко глупую девочку, то есть такую, какой ее видел принц Агор. Правда, теперь это отражение не было таким резким и в нем даже появились некоторые приятные черты, но это было совсем не то. Ведь Кари мечтала о том, чтобы принц полюбил ее так же, как она любила его.

Иногда она мысленно просила красное зеркальце показать, какой видят ее родители, и тут же отражение становилось симпатичным, веселым и беззаботным - гораздо лучше, чем то, что казалось принцу.

Но если она старалась понравиться ему и показаться лучше, чем была на самом деле, то вечером с помощью красного зеркальца с горечью узнавала, что ее образ в глазах принца потускнел и даже подурнел.

Она перестала пытаться понравиться Агору и только издали смотрела на него, и сердце ее переполнялось нежностью.

Прошли еще дни.

Ее родители заметили, что Кари изменилась. Она больше не ленилась выполнять домашнюю работу, стала более внимательна к родителям и приветлива с подругами, хотя могла часами сидеть в задумчивости. Часто она ласково гладила котенка по пушистой шерстке и разговаривала с ним, но в ответ он только мурлыкал, как будто никогда не умел говорить по-человечески.

Как-то она с удивлением обнаружила, что ее отражения в зеленом зеркальце, то есть тот образ, который представляла она сама, и в голубом, то есть ее настоящий образ, стали очень похожи.

Однажды настал день, когда к концу обычного праздника принц Агор объявил жителям деревушки, что прощается с ними. Музыка смолкла, прекратились веселье, танцы и смех. Все были расстроены, потому что успели полюбить доброго и благородного принца. В наступившей тишине

Агор сказал:

- Мне очень жаль расставаться с вами. Но срок мой истек, а я не сумел выполнить поручение моей матери-королевы.

- Разве нет у нас достойных невест? - с удивлением и огорчением спросил один из рыбаков.

- Есть, но я искал только одну-единственную, чей образ показала мне мать и кому я сразу отдал свое сердце. Она должна была быть здесь, но я не нашел ее, - с грустью ответил принц.

В эту ночь Кари не смогла уснуть от слез и, выйдя потихоньку из дома, отправилась побродить по берегу моря. Вдруг она увидела во мраке группу людей и среди них принца - они шли к огромной скале, чьи уступы уходили в глубь моря. Кари бесшумно последовала за ними. То, что она увидела, поразило и испугало ее.

На самом нижнем уступе скалы, о который бились морские волны, люди остановились, и один из них вбил в трещину в каменной стене большое железное кольцо. К этому кольцу приковали принца Агора, спутав его руки и ноги тяжелыми цепями.

Один из сопровождавших принца людей наклонился к нему и с печалью произнес:

- Прощай, принц. Нам очень больно делать это. Но мы не в силах помочь тебе.

- Прощайте, друзья, - ответил Агор, голос его был крепок, но полон глубокой грусти. - Вы сделали все, что могли. Передайте моей мамушке, что я прошу ее прощения за то, что не сумел выполнить ее наказ.

Люди - а это были спутники принца с корабля - молча покинули мрачную скалу. Агор один остался сидеть на уступе. Он прислонился спиной к каменной стене и замер, будто ожидая чего-то. Кари вышла из-за кустов, где пряталась до этого, и бросилась к принцу.

- Я освобожу тебя! - горячо воскликнула она.

- Кто ты? - резко обернулся Агор. - А, Кари! Нет, ты не можешь освободить меня. Скорее уходи отсюда, близится полночь...

- Я не уйду, я помогу!

- Нет! - сурово сказал Агор. - Если ты не уйдешь, то погибнешь вместе со мной. А Дракону нужен только я.

- Дракону? Какому Дракону? Я ничего не понимаю!

- Хорошо, я все объясню тебе, после этого ты уйдешь. На меня с детства наложено страшное заклятие. В этот день - день своего двадцатилетия - я должен быть принесен в жертву злобному Дракону. Снять это заклятие может только Любовь, моя любовь к одной девушке, чей образ показала мне мать в своем магическом зеркале. Моя мать - королева и волшебница - сказала мне, что я найду эту девушку в вашей рыбацкой деревушке и когда узнаю ее, в тот же миг падут злые чары, и с меня снимется страшное заклятие. Я долго искал ее, но не нашел. И теперь я стану жертвой Дракона, а ты должна уйти как можно скорее.

- Давай вместе убежим отсюда!

- Нет. Заклятие нельзя нарушить, иначе огромные беды обрушатся на все королевство.

- А есть ли другой способ спасти тебя?

- Есть... Но это невозможно!

- Скажи мне!

- Нет. Не скажу. Уходи, Кари, прошу тебя!

Кари стояла на коленях рядом с принцем и плакала от бессилия. В этот момент что-то мягкое и пушистое потерлось о ее ногу. Это был котенок.

- Принц не скажет тебе, Кари, - промурлыкал он. - Потому что не хочет спасения такой ценой. Для снятия злых чар нужно, чтобы...

Его последние слова заглушил грохот и плеск закипевшей воды. Из черных грозовых туч ударили молнии. Прогремел гром. Из глубин моря поднималось огромное черное тело Дракона, покрытое тускло мерцающей бронзовой чешуей. Ужасная, уродливая голова повернулась в их сторону и посмотрела на них красными злобными глазами.

Кари очень испугалась. Она сжалась в комок и замерла.

- Беги, Кари! - крикнул принц Агор, пытаясь встать на ноги. Цепи мешали ему.

Девушка очнулась от страха и посмотрела на него. Она любила его. Она знала способ спасти его. Кари вскочила и бросилась к самому краю уступа, на который летели соленые брызги от рассвирепевших морских волн.

- Вот я! - громко крикнула она. - Бери меня, Дракон! Я приношу себя в жертву вместо принца Агора!

- Не смей, Кари! - закричал принц и рванулся к ней, разрывая сковывавшие его цепи.

Она обернулась, и в неровном свете сверкающих молний он увидел ее прекрасное лицо.

- Ты! Это ты! Я узнал тебя! Та самая девушка из волшебного зеркала моей матери! - воскликнул принц Агор. .

В тот же миг раздался ужасный рев. Это в бессильной ярости кричал Дракон, который вдруг стал рассыпаться, словно сделанный из песка, и скоро весь исчез, растворился под поверхностью моря. Через несколько секунд волны успокоились, перестали полыхать молнии, стих ветер, и наступила тишина. Злые чары рассеялись.

А на уступе скалы, взявшись за руки, стояли Кари и принц Агор, с рук и ног которого свисали

обрывки разорванных цепей. У их ног сидел маленький котенок и, как ни в чем не бывало, облизывал свою шерстку.

- Как же я мог сразу не узнать тебя? - тихо спросил принц.

- Я сама не могла узнать себя в этих зеркалах, - улыбаясь, ответила Кари и достала из кармана три своих драгоценных зеркальца.

- Конечно! - сказал принц. - Эти чудесные предметы подарила моя мать-волшебница, превратившись в нищенку, той самой девушке, которую я искал.

Кари держала перед собой все три волшебных зеркальца - зеленое, красное и голубое. И во всех трех отражалось одно и то же лицо - прекрасное, доброе и счастливое.

## **А.Шпак**

### **Сказка о Мышлении**

Оно было не таким, как все, либо все были не такими, как Оно. Вместе они не могли найти общего языка. Оно чувствовало себя отчужденным, и решило Оно постранствовать, найти себя...

Все они жили в Царстве, которое называлось Человек, и ушло Оно бродить по всему Царству.

Придя в небольшую деревушку, которая называлась Сердце, Оно испугалось. Здесь жизнь кипела, бурлила. Жизнь местных жителей - это буря чувств, страстей. Именно в этой деревушке Оно познакомилось с такими жителями, как Ненависть, Любовь, Агрессия, Озлобленность, Вялость и многими другими. Оно понимало, что и здесь Оно никому не нужно. Так продолжалась много дней и ночей. Оно странствовало по всему Царству, но нигде не могло найти себя.

Однажды в поисках самого себя Оно встретило Память.

- Я очень много знаю, - сказала Память. - Я могу тебе помочь. Я связываю прошлое с его настоящим и будущим, а еще я являюсь важнейшей познавательной функцией. Пойдем к моему другу Гипнозу, он тебе поможет.

Оно взяло за руку Память, и они вместе пошли к Гипнозу. За разговором и милой беседой они и не заметили, как подошли к дому, где живет Гипноз.

Гипноз выслушал, в чем проблема Оно, и горько заплакал:

- Если бы ты знало, что ты наделало! - в слезах говорил Гипноз. - В том краю, откуда ты ушло, появился Аффект. От него страдает уже почти все Царство. Ему в этом помогает его друг - Невроз, а царствует теперь его жена - Фрустрация. Ты нужен нам... - Гипноз опять заплакал. - Возвращайся и будь на троне... Ведь там должен быть ты...

- Так что же я могу сделать? - спросило Оно у Гипноза.

- Я помогу тебе... Я знал, что ты ко мне придешь. Я попросил Фантазию, и она подарила тебе замечательное имя. Теперь тебя зовут Мышление, и ты зря себя так долго искало. Ты устанавливаешь связи...

- Я что, Министр Иностранных Дел? - засмеялось Оно.

- Нет. Совсем нет. Ты наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами.

- Это кто такое сказал?

- Это придумала Фантазия, а я помогал ей, теперь вот помогаю тебе. Мы подчинены тебе...

Мышление всех поблагодарило, и вместе они пошли свергать Аффекта с его друзьями.

После долгой битвы Мышление победило, ведь во время своих странствий Оно приобрело много друзей.

Теперь в Царстве все замечательно: Мышление нашло свое место в этом Царстве, нашло друзей и даже подружилось с Аффектом, Неврозом и Фрустрацией.

## **С. Алхимов**

### **Случайная встреча**

Эту историю мне поведал один совершенно незнакомый человек. Встреча наша произошла случайно, мы вместе ехали в поезде в одном купе. Он был слегка взволнован, ему, по всей видимости, хотелось с кем-нибудь пообщаться. Мой спутник вежливо поинтересовался, не хочу ли я выслушать необычайную историю, которая то ли произошла с ним, то ли приснилась. Было видно, что он немного нервничает, возможно, потому, что предполагал услышать от меня отрицательный ответ. Но я согласился с его предложением, поскольку путь предстоял неблизкий и особо заниматься было нечем. Это успокоило моего попутчика, и через несколько минут он начал свой рассказ. То, что я услышал, и последовавшие за этим события были невероятны.

«Я работал врачом в обычной районной поликлинике (так начал мой новый знакомый), и жизнь моя протекала размеренно и спокойно. Никаких особых встрясок. Работа, бытовые заботы, чтение книг, походы в спортзал для поднятия тонуса, праздники с друзьями, в общем все как у обычных людей.

Тот памятный день начался с неприятностей. Я чуть было не проспал на работу, и пришлось, наскоро умывшись и перекусив, бежать к машине. Погода была ужасна. В этот позднеосенний день шел снег с дождем, а ветер просто пронизывал до костей. Я уже собирался сесть за руль,

когда кто-то схватил меня за руку. Обернувшись, увидел девушку, всю мокрую, с растрепанными волосами.

«Помогите, - прошептала она посиневшими от холода губами. - Если вы не поможете, то случится беда». Я обычно трезво взвешиваю ситуацию, прежде чем действовать (работа такая), но здесь, поддавшись умоляющему взгляду девушки и какому-то внутреннему импульсу, открыл дверцу машины и, как только она села, рванул автомобиль с места. Что случилось потом - не знаю. Последовал удар, яркая вспышка, и я осознал, что лечу по какому-то тоннелю в сторону света. Этот тоннель был не сплошным - в его стенках были ответвления, уходившие в сторону; в одно из них меня почему-то и понесло. И тут я потерял сознание.

В себя я пришел от ощущения, что по моему лицу кто-то ползет. Приоткрыв глаза, увидел здоровенную, очень ярко окрашенную бабочку, совершавшую восхождение на мой нос. Вам когда-нибудь водили перышком по носу? Да? Тогда вы представляете мои ощущения. И в результате я, конечно же, чихнул. Отважная восходительница улетела, а я окончательно очнулся. То, что предстало моим глазам, повергало в шок. Я сидел на лесной опушке в тени огромного дерева, похожего на дуб, но с несколько другой листвой. Позади шумел лес, а впереди, через лесную полянку, лениво журча, протекал ручеек. Вся поляна просто пестрела от разнообразных цветов. Аромат стоял такой, что моя бедная голова пошла кругом. Не способствовали улучшению ее состояния и мысли, крутившиеся там: «Как такое может быть? Ведь сейчас конец ноября!». Вдруг меня осенило: «Это же сон. Ну а как иначе? Это все объясняет». Неожиданно раздавшийся позади смешок прервал столь логичные рассуждения. Я обернулся и увидел старичка, удобно устроившегося на пеньке и с любопытством разглядывавшего меня.

«Да не сон это, милоч, не сон. Здесь всегда так». «Где - здесь?» — тупо спросил я, удивляясь его неожиданному появлению, ведь секунду назад никого вокруг не было. «Здесь - это здесь. Придет время - узнаешь», - многозначительно сказал старичок. «Да ты не переживай, - посочувствовал он. - Погуляй пока, ягодок покушай, водички из родничка попей, адатп.., адапат.., тьфу ты, вот же слов понапридумывали! Привыкай, в общем. Можешь поспать даже, никто тебя здесь не обидит». Сказал так и исчез.

И что мне оставалось делать? Вопросов стало еще больше. А главное - кто и за что мог бы меня обидеть? Проснуться никак не получалось (хотя я пытался сделать это очень старательно). В общем, оставалось только адатп.., тьфу ты, адаптироваться. Ягод поел, водички попил, поспал даже. И, странное дело, полегчало. Снов не было, но когда проснулся, почему-то знал, что идти надо вдоль ручья. Чертовщина какая-то. Но что делать - пошел. Вышел к тропке и двинулся направо (тоже почему-то знал, куда надо повернуть). По тропе вышел на дорогу, а по дороге - к замку. Да, да, к замку, и не к какому-нибудь музею, а к настоящему замку - с крепостными стенами, с башнями, со рвом вокруг стен, с подвесным мостом и стражей у ворот.

Подошел к стражнику, а что дальше делать - не знаю. Денег заплатить за проход? Так в кармане рубли только, вряд ли возьмут, а больше у меня ничего ценного нет. Ну, я и брякнул, что первое в голову пришло:

- Я пришел. Войти можно?

Стою и думаю, что ляпнул? Стражник глянул на меня с подозрением, а потом усмехнулся и спросил:

- И откуда же тебя принесло?

- Оттуда, - сказал я со вздохом. А что мне было говорить?

- А.., - понимающе протянул стражник. - Так ты тот самый... Ну, тогда тебе во дворец, - и открыл ворота.

Я вошел, и первым, кого я увидел, оказался старичок с поляны.

- Заходи, заходи. Тебя уже ждут. А как ты мимо стражи прошел? Ну да ладно, нам надо спешить, - затараторил он, схватил меня за руку и повел в сторону дворца.

Народ, попадавший нам по дороге, выглядел каким-то печальным и уставшим. Не было той оживленности и суматохи, которые обычно царят на центральных улицах. Не менее гнетущее впечатление производил и дворец. Величественные залы почему-то были оформлены в мрачные тона, и поэтому казалось, что вокруг постоянно сумерки.

Старичок, заметив мой взгляд, произнес:

- Когда-то здесь все было иначе. Веселье и счастье частенько гостили в этих залах. Сюда приглашали мудрецов и мыслителей, которые устраивали соревнования в мудрости и мыслении... Да, а как тебя зовут? - неожиданно обратился он ко мне.

- Мышление, - поправил я старика, все еще представляя проходившие здесь соревнования между мудрецами и мыслителями и совершенно упуская из вида вопрос.

- Хорошее имя. А меня Гипнозом кличут, - произнес он. - Дальше я не пойду, мастер Мышление.

Мы тут с королем повздорили на днях. Тебя вот он проводит, - показал он на камердинера, стоявшего у входа в тронный зал.

- Он что ли? - спросил подошедший камердинер.

- Он, - подтвердил Гипноз.

- А стражу сам прошел?

- Сам.

- Что ж, тогда пошли, - сказал камердинер, обращаясь уже ко мне.

И мы вошли. «Мастер Мышление!» - громогласно объявил камердинер. Зал, где мы оказались, можно было назвать красивым, если бы не те же мрачные тона, что и повсюду. На троне восседал седовласый мужчина, рядом с ним сидела молодая девушка с точеными, тонкими чертами лица, но весьма болезненного вида. Чуть ниже трона стоял юноша, который слегка нервничал (это выражалось в том, что он постоянно хватался за рукоять кинжала, висевшего у него на боку). С другой стороны трона стояла девушка, в которой я с удивлением узнал незнакомку, подсевшую утром в мою машину. Она и начала говорить после одобрительного кивка короля.

- Прежде чем объяснить причину, по которой вы здесь оказались, позвольте представить присутствующих: король Психолэнда, его величество Память. Его дочь - ее высочество принцесса Фрустрация. Королевский советник лорд Аффект.

- И королевский маг и мыслитель - леди Фантазия, - закончил за нее король.

Не буду приводить состоявшуюся беседу полностью, но суть ее состояла в следующем: на королевство обрушил свои чары злобный маг Невроз, живущий в Пограничье. Он не убивал, не похищал людей, а отбирал у них спокойствие, уверенность в себе, делал их равнодушными, нервными, агрессивными, часто насылал головные боли, мигрени и прочие напасти. Официально обвинить его было не в чем, поэтому война исключалась. Приглашения на переговоры он не принимал. А положение все больше и больше обострялось. Уже почти все жители столицы и других городов королевства страдали от напастей злого мага. И что самое страшное, принцессу Фрустрацию охватил один из недугов, насылаемых магом. Собрали королевский Совет и стали думать, как справиться с этой бедой. И вот, в одной из старинных книг вычитали, что в борьбе против злого мага может помочь только человек из другого мира. Было решено послать леди Фантазию на поиски достойного кандидата, но Невроз каким-то образом узнал про замысел Совета и послал в погоню своих слуг. Леди Фантазии едва удалось избежать плена и особо выбирать кандидатов в герои у нее возможности не было, поэтому она перебрала в свой мир первого попавшегося, то есть меня («На все воля судьбы!»). О том, что я первый попавшийся, конечно же, открыто не сказали, но это было ясно и так.

Теперь мне предстояло добраться до злобного мага и освободить от его чар королевство. Так говорилось в предсказании, написанном в книге. Но что для этого необходимо сделать и как победить мага, там ничего сказано не было. В общем, все полагались на меня. Когда я попытался объяснить, что в колдовских войнах ничего не имеет смысла, меня и слушать не стали. От безысходности я еще раз попытался проснуться. Конечно же, ничего не вышло.

Итог совещания был таков: на следующий день мастер Мышление отправляется к магу, а в проводники ему назначается лорд Аффект (по совместительству ему поручалось следить, чтобы я не вздумал сбежать). В случае успеха полагалось вознаграждение в виде половины королевства и принцессы в придачу.

На следующий день, перед выходом из города, ко мне подошла леди Фантазия и вручила чудесной работы браслет. Он был сделан из белого металла, расписан причудливой вязью письмен и украшен несколькими зелеными камешками, испускавшими загадочное свечение. «Этот браслет поможет тебе нейтрализовать часть магической силы врага и предупредит о ловушках. Это очень древний и сильный артефакт. Береги его. Удачи!» Сказав это, она медленно удалилась во дворец. И мы с лордом отправились в путь.

За воротами к нам присоединился Гипноз, чему я очень обрадовался. Перспектива провести всю дорогу в компании одного Аффекта меня почему-то не прельщала. Старичок с неодобрением посмотрел на лорда, но ничего не сказал. Во время путешествия интересных событий не происходило. И вообще это путешествие можно было бы назвать скучным, если бы не постоянные жалобы лорда на отсутствие комфорта и колючие шуточки Гипноза по этому поводу. Только когда мы подошли к Пограничью, все изменилось. Это место произвело на меня неизгладимое впечатление. Казалось, что реальность здесь сливается с вымыслом. Описать эту местность просто невозможно, потому что она каждую минуту менялась. Прошли мы там только благодаря дару леди Фантазии и удивительному чутью Гипноза.

Наконец мы достигли конечной точки маршрута - жилища Невроза. Это здание выглядело настолько фантастично, что не упомянуть о нем просто нельзя. Оно было построено из серого материала и состояло из сплошных углов и шипов. Если бы не наличие двери и нескольких окон, непонятно как втиснувшихся в этот остроугольный хаос, это строение и жилищем-то трудно было бы назвать.

Его хозяин встречал нас у дверей.

- Дошли-таки? - мрачно поинтересовался он.

- Угу, - не менее мрачно ответил я.

Мои спутники предпочли не вмешиваться в разговор и на всякий случай спрятались у меня за спиной.

- Ну и что делать будем? Драться, что ли? - спросил маг.

- Нет - уму-разуму учить, - сказал я.

- Это как?

- Узнаешь позже. Ты ответь лучше: пошто людей мучаешь?

- Болею я, спать не могу, скучно здесь, одиноко. А как нашлаешь на людей чего, так вроде легчает, боли отпускают. Так вот и спасаюсь, - начал оправдываться маг.

- Да у вас, похоже, нервное расстройство, - тут же поставил я ему диагноз. - Надо бы к психотерапевту обратиться.

- Кто таков? Почему не знаю? - удивился Невроз.

Тут я понял, что сказал не то и надо срочно выкручиваться.

- Маг это мой знакомый, большой специалист по лечению таких болезней, - скучным голосом проговорил я, а потом зачем-то добавил. - Он и меня кое-чему научил.

- Помоги! Все, что пожелаешь, для тебя сделаю, только помоги! - вдруг в голос заорал маг.

Мои спутники аж присели с испугу. А я понял, что влип. Но останавливаться было поздно. Пришлось импровизировать. Мы с магом взяли одну из самых надоевших проблем и занялись поиском ее корней, причин возникновения. Невроз так увлекся процессом, что умудрился превратить проблему в живое существо, и мы битый час гонялись за ней по комнатам, прежде чем окончательно отловили ее. Наконец, нам удалось справиться с ней, и мы приступили к следующей, и к следующей, и к следующей - до тех пор, пока не добрались до самой главной. Что это была за битва! Проблема была огромной. Она бросалась на нас, рычала и никак не хотела сдаваться. Только при помощи Гипноза, подключившегося к нашей битве, нам удалось одолеть ее. Совершенно обессиленные, мы рухнули на крыльцо. Только сейчас я заметил, как изменился окружающий нас мир. Все вокруг преобразилось. Засиял живыми красками лес, послышался хор птичьих голосов, дыхание теплого ветра коснулось наших лиц.

- Поспать бы, - мечтательно прошептал Невроз.

- Это легко, - сказал Гипноз, и мы мгновенно погрузились в сон.

Похоже, он слегка перестарался, потому что прошло довольно много времени, прежде чем мы проснулись. И за это время кое-что произошло. Лорд Аффект исчез - как и браслет, подаренный леди Фантазией.

Я спросил у Невроза о его чарах, наложенных на людей. Он сказал, что все исчезло в тот же миг, когда он излечился. Больше нам с Гипнозом в Пограничье делать было нечего, и мы стали собираться в обратную дорогу. Маг любезно согласился составить нам компанию и помочь преодолеть ловушки, все еще остававшиеся на пути к его жилищу. Эта часть пути заняла у нас довольно много времени, потому что окружающий мир изменился и Неврозу было нелегко найти и уничтожить препятствия. Но он справился, и мы вышли на дорогу, ведущую в столицу Психолэнда. У ворот замка стоял все тот же стражник. При нашем приближении он испуганно вцепился в алебарду и, заикаясь, спросил:

- К-к-как? В-вы живы?

- Как видишь, - ответил Гипноз. - Можешь потрогать - еще как живехоньки. С чего бы нам помирать?

- Но лорд Аффект сказал, что злой маг убил вас, а он поверг его в бою и освободил от чар королевство.

- Этот трусишка сказал, что меня победил? - возмутился Невроз. - Да я его в порошок сотру!

Тут стражнику стало совсем худо. Мало того, что к нему пришли мертвецы, они еще и врага главного привели. Мы как могли успокоили беднягу и рассказали о том, что произошло на самом деле.

- В таком случае вам надо спешить во дворец. Там сейчас свадьба лорда с принцессой.

Не знаю, на что рассчитывал лорд, объявляя себя победителем мага, но появление нашей троицы поразило его не меньше остальных. Возможно, он принял нас за умерших, когда мы спали, и решил воспользоваться подвернувшейся возможностью прославиться и разбогатеть. В любом случае, ему это не удалось.

Развенчание лжегероя проходило бурно, но без кровопролития. Его Величество Память был сильно разгневан. Лорд Аффект истерично кричал, что поступил так из-за того, что боялся потерять любимую принцессу и не понимал, что творит. Принцесса в отчаянии убежала в свои покои. Пришлось срочно вмешиваться мне и всех успокаивать.

Когда мир был восстановлен и страсти улеглись, я торжественно отказался от притязаний на полкоролевства и принцессу и попросил вернуть меня домой. Присутствовавшие согласились удовлетворить мою просьбу только при одном условии. Этим условием оказалось мое участие в грандиозном празднике в честь победителя напастей и великого целителя по имени Мышление.

Договор был выполнен, и я вернулся домой. Но с тех пор со мной стали твориться странные вещи. Я поменял свои интересы, увлекся психологией. Мои друзья перестали меня узнавать. Говорят, я стал совершенно другим человеком. Совершенно изменился. Даже поменял стиль в одежде. Но история на этом не заканчивается. Несколько дней назад, вернувшись домой с очередного

тренинга, я обнаружил у себя на столе вот это».

Тут мой спутник продемонстрировал описанный ранее браслет и записку следующего содержания: «Уважаемый мастер Мышление! Срочно необходима Ваша помощь. Королевство Психолэнд в опасности! В районе Пограничья замечен опасный враг - маг по имени Психоз. Ваши преданные друзья и почитатели Память, Фантазия, Гипноз».

- И что же вы решили? - спросил я своего попутчика.

Он загадочно улыбнулся. Неожиданно раздался стук в дверь купе. На пороге появилась девушка в странной одежде.

- Вы идете, мастер? - спросила она у моего спутника.

- Да! - ответил он.

Что-то вспыхнуло, раздался хлопок, и я остался один.

Вот такая история произошла со мной в одной из поездок.

### **Д. Савельев**

#### **Сказка о плохом и хорошем Мышлении**

Жил-был Мальчик. Может, это был юноша, или мужчина, или дедушка, а может, даже существо противоположного пола - это неважно. Но мы будем называть его просто Мальчиком.

Была у него душа. И обладала она замечательным свойством — Мышлением. Она настолько слилась со своим свойством, что никто даже не отделял их друг от друга, поэтому все говорили, что у мальчика *отлично* с Мышлением. Все забыли, что у мальчика хорошо с Душой и именно ей обязано Мышление, так как само по себе оно - ничто.

Но однажды ушел мальчик из дома, а Мышление оставил одно. Вы спросите - где же была Душа? А она просто решила подремать, давая возможность своим свойствам остаться наедине с собой. Ведь мы совсем забыли, что у Души были и другие замечательные свойства - Память, Фантазия. Но Мышление так подчинило себе всех, так было уверено в своем превосходстве и безупречности, что стало считать остальные свойства Души частью себя, да еще и убедило в этом Мальчика. Оно говорило, что все остальные свойства -его объекты, да и сама Душа - его собственное изобретение.

И, оставшись одно, Мышление вступило во внутренний диалог с самим собой. На самом деле оно беседовало с Памятью, но поскольку Мышление считало Память частью себя, оно думало, что разговаривает с самим собой.

- Почему я не могу вспомнить, когда я появилось? - удивлялось Мышление. - Я знаю, что появилось вскоре после появления моего хозяина, но откуда я это знаю? И почему я само не могу вспомнить момент моего появления?

- Потому что меня нет, - отвечало оно само себе, но мы-то знаем, что на самом деле отвечала Память. - Если бы я было, то могло бы вспомнить, когда я появилось.

- Получается, что я появилось не у самого себя!? - воскликнуло Мышление.

- Конечно, я, а вернее ты, - решила раскрыть себя Память, - появилось только тогда, когда начало идентифицировать себя. А до этого была только я, Память, потому что я могу вспомнить даже то, что было до тебя, - сказала она.

- Кто это говорит? - удивилось Мышление.

- Тот, кто всегда был рядом и кого ты не замечал. А теперь тебе придется меня заметить! Ведь я могу сделать с тобой все, что угодно!

- Но без меня ты - тоже ничто, - сказала Мышление. -Если я не буду тебя включать, ты не будешь существовать!

- А вот и ошибаешься! - сказала Память. - Ты всегда меня используешь. Потому что можешь думать только о том, что уже произошло. Даже то, что происходит сейчас, на самом деле уже произошло, потому что, пока до тебя доходит, оказывается в прошедшем времени. А на самом деле это я использую тебя! Ты мой раб!

Тут Мышление испугалось и решило убежать. Оно придумывало разные защитные механизмы, пыталось обмануть само себя, но что бы оно ни делало, Память всегда оказывалась внутри него. От нее невозможно было избавиться. Когда Мышление задумывалось, ему начинало казаться, что это оно внутри Памяти или у него раздвоение личности. И однажды оно сказала себе:

- Меня и на самом деле нет. Вернее, я и есть Память.

И вот тут-то, когда Мышление готово было отказаться от самого себя, ему на помощь пришла Фантазия. Она сказала, что всегда была рядом с ним и даже помогала ему воздвигать защитные стены от Памяти. Никто не знает, зачем Фантазии нужно было обнаруживать себя, но она тихо сказала: «Послушай, друг, я чувствую, как приближается Невроз, вызванный кризисом смысла. Я была у тебя всегда, и я буду у тебя всегда, поэтому я не хочу заболеть и превратиться в Большую Фантазию. Я хочу подарить тебе волшебную способность, с помощью которой можно избавиться от Невроза. Но сейчас ты должен включить меня на полную мощь и ослабить власть Памяти над тобой. Ведь ты не сможешь забыть, что с тобой произошло, и с ее помощью Невроз подчинит себе нас обоих. Если у тебя получится включить меня на всю катушку, мы победим!».

И Мышление сделало то, что просила Фантазия. С ее помощью оно придумало разотождествление и избавилось от Памяти на время битвы с Неврозом. Без Памяти Неврозу не за что стало зацепиться, и он нервно бродил вокруг, ожидая ее возвращения. Но в тот момент, когда Мышление полностью разотождествилось, оно оказалось под Гипнозом. Это и была волшебная способность, подаренная ему Фантазией; Правда, сама Фантазия тоже куда-то делась во время Гипноза, но Невроз оказался в полном тупике: он перестал видеть объект своего нападения. Ему ничего не оставалось, как убраться восвояси.

Мышление вышло из-под Гипноза обновленным и очищенным, но его не узнали вернувшиеся Фантазия и Память. Зато откуда-то появилась Фрустрация. Она вцепилась в Мышление мертвой хваткой и шептала ему ужасные слова. Она говорила, что теперь Мышлению стало мало самого себя.

- Ты хотел избавиться от Невроза? Но ты избавился от двух важнейших своих частей, - нашептывала она. - А может, это они избавились от тебя? Разве это тебе было надо?

Фрустрация так подавила Мышление, что, когда оно пыталось думать, ему на смену приходил кошмарный Аффект и сводил все мысли к нулю.

И Мышлению, загнанному в ловушку, не оставалось ничего, кроме как измениться. Ведь гораздо проще подружиться с теми, кто рядом с тобой, даже если они в тебе, чем бороться с ними или претендовать на лидерство.

- Ведь мы все - всего-навсего свойства чего-то большего, - подумало Мышление и вдруг поняло, что к нему вернулась способность думать. Оно оглянулось, увидело рядом с собой Фантазию и Память и улыбнулось им. Невдалеке стоял помощник Гипноз, а Невроза, Аффекта и Фрустрации даже след простыл.

- Как хорошо быть лучом! - подумали Мышление, Фантазия и Память. - Ведь у тебя за спиной всегда светит солнце и толкает тебя вперед, на встречу с прекрасным, даже если ты не знаешь, что прекрасное ждет тебя впереди!

В это время проснулся хозяин Души. Он, оказывается, никуда не уходил, а дремал вместе со своей питомицей и видел довольно странные сны.

Как только он очнулся от сна, все наши персонажи перестали обладать индивидуальностью и заняли свои законные места. Но то, что происходило во сне, Мальчик помнил во всех подробностях, и он решил для себя, что у него плохо с Мышлением. «Хорошо с Мышлением бывает только тогда, когда оно не отделяет себя от окружающего, - подумал Мальчик. - Главное, у меня есть Душа, хотя я и не знаю, что это такое, и это здорово, потому что если я буду *знать*, значит, мое Мышление опять поставило себя выше нее».

И видно, у него было действительно плохо с Мышлением, потому что Мальчик так и не понял самого-самого главного. Того, что никакой Души у него нет, а на самом деле это он есть у Души, и именно он является ее главным свойством. Свойством, которое никуда никогда не денется и всегда будет оставаться неизменным - в отличие от Мышления, Фантазии, Памяти и мало ли еще чего.

### ***Д.Щербакова*** ***Не нафрейди!***

В некотором царстве, в некотором государстве жил да был царь Память. И была у него дочка замужнего возраста, царевна Фрустрация. И такая уж она была капризная, такая раздражительная и повышено возбудимая, чуть что не так - сразу в слезы. Ну что тут будешь делать! А царю ее выходки уже в печенках сидели, вот и решил он отдохнуть от домашних дел и... махнуть на войну в страну Сна, воевать с тамошним королем. Амнезией.

Только царь за порог, как тут же к царевне выстроилась очередь из принцев, графов, баронов, лордов - в общем, претендентов на ее руку, сердце и полцарства в придачу. А Фрустрацию это только забавляет, она им всем загадки придумывает. Неразрешимые. И задания дает. Невыполнимые. Так, не со зла, развлечения ради. И многие из приходивших так и уходили: уж очень желания ее было сложно выполнить. А в том царстве, в том государстве жил царевич Мышление. Был он скромный и тихий и хозяйством своим тоже управлял тихо и скромно, но с умом. Но несмотря на свою скромность и застенчивость, и он решил счастья попытать. Пришел в замок к царевне - свататься, а она его и спрашивает:

- Ты кто такой, откуда будешь?

- Да я в нашем царстве-государстве живу, местный я, царевич Мышление.

- Странно, ничего о тебе и слыхом не слыхивала, - тщетно пыталась вспомнить его царевна. - Ну да ладно. Исполнишь мое желание... Нет, лучше три, тогда и видно будет, - сказала, а сама подмигнула левым глазом, призывно так (видать, понравился ей царевич), и продолжала: - Ты ведь знаешь, что в королевстве Нарушенной Нервной Деятельности живет старый коварный волшебник Невроз, который уже просто извел наше царство и моих подданных своим колдовством. От его напастей одни мучения и страдания: работоспособность снижается, утомляемость повышается, а сексуальность нарушается! Ты уж будь добр (опять подмигнула, но

уже правым глазом), погуби злодея! Это, во-первых. А во-вторых, раздобудь мне птицу-певицу - Удовлетворенную Потребность, что обитает в дремучем лесу. Ну а в-третьих, достань мне то, что есть у каждого, но никто об этом не догадывается.

Задумался царевич, шутка ли: столько всего сделать надо! Да уж больно царевна хороша... Да и полцарства лишним не бывает.

- Ладно, - отвечает, - дай мне сроку, выполню твои желания.

А в это время верные гонцы донесли до царя-батюшки все придворные новости. Услыхал царь про царевича и разволновался:

- Это еще кто такой?! Почему ничего про него знать не знаю, помнить не помню? Откуда взялся? Как посмел самозванец к царской дочери свататься?!

И послал он своих верных помощников проследить за царевичем.

А царевич собрал котомку и отправился в дальнюю дорогу. Шел долго ли, коротко ли, уже и темнеть начало. Кругом лес непроходимый, филины ухают, стволы деревьев скрипят, под ногами хрустит что-то, с неба дождик накрапывать стал. Вдруг видит: вдали между деревьями огонек блеснул. Вышел он к свету, а это избушка перекошенная посреди маленькой лужайки стоит. Постучал царевич в дверь вежливо и вошел. А посреди горницы сидит древняя старуха (Фантазия) и бормочет что-то себе под нос. Прислушался царевич, что за слова такие, то ли налогообложение, то ли воображение - кто их, шамкающих, беззубых разберет?

- Здравствуй, бабушка!

Бабуся поерзала, покряхтела, а потом вроде как даже заснула, но вдруг спросила:

- И откель тебя нелегкая принесла?

Поведал ей Мышление все свои горести-печали, проблемы-заботы и совета спросил. А бабуся ему:

- Ты бы, царевич, сначала помог старой, а потом советов выспрашивал! Вон, крыша-то у меня совсем прохудилась, льет как из ведра! Смастерил бы чаго.

- Понял, - сказал царевич (он вообще всегда очень понятливый был) и давай крышу чинить... Для начала прорубил дырку в полу, прямо под тем местом, где с крыши капало, и в отверстии сделал лунку. А потом спросил:

- Нет ли у тебя, бабуля, зернышка какого?

- Ну отчего же нет? Как раз одно заваялось, волшебное. Растет как на дрожжах.

Посадил царевич зернышко в лунку, и начал из зернышка стебель расти и расти - все выше и выше - и через дырку в потолке прямо в небо ушел.

- Ну и молодец, уважил бабушку. И я тебе помогу, в беде не оставлю, - сказала старуха наутро и объяснила ему дорогу - и к злодею Неврозу, и к лесу с волшебной птицей-певницей, а в придачу дала ему три мешочка: белый, синий и красный. И сказала такие слова:

- На каждое царевнино желание по мешочку. Как будет тебе трудно, развяжи мешочек, а там видно будет...

Поблагодарил Мышление добрую старушку и отправился дальше.

Шел царевич долго ли, коротко ли, полем и дремучим лесом. К ночи пришел к подножию высокой горы, а там - тридцать три дороги, и неизвестно какая из них ведет к королевству Нарушенной Нервной Деятельности.

Пока чесал царевич задумчиво в затылке, в темном небе вдруг ярко-ярко загорелась звезда Гипноз. И стала она светить ему, нужную путь-дорогу указывать. Всю ночь шел царевич за звездным светом, как замороженный, ни разу даже отдохнуть не прилег, а под утро звезда растворилась в рассветной дымке и увидел Мышление вдали большой уродливый замок коварного Невроза. Подошел он к замку, в котором была тысяча черных окон, заглянул в самое темное и как гаркнет:

- Эй! Невроз! Выходи! Биться будем! В честном бою!

А в ответ только ветер гудит... Как такое, удивляется царевич, пришел с врагом биться, а его и дома нет. Что ж теперь - обратно возвращаться? Затревожился царевич, распереживался, и в тот же миг затрещало все, завизжало, заухало, закричало.

- Это еще кто тут сам ко мне пришел? - страшным голосом непонятно откуда спросили.

- Эт-т-о я... Царевич Мышление. Пришел с тобой, Невроз, биться. Выходи, подлый трус! - На последней фразе совсем осмелел царевич.

- Ха-ха-ха, - рассмеялись в ответ, - биться! Попробуй-ка вот этого, Шварценеггер!

Только сказал, и тотчас же невыносимо заболела голова у Мышления. От внезапно охватившей его слабости упал он на землю, а непонятно откуда взявшийся страх словно сковал все его тело.

«Все, - подумал царевич, - хана мне. Вот тебе и честная битва.» Да вовремя вспомнил про бабусин подарок. Из последних сил достал он один из трех мешочков, развязал, и выкатилась оттуда маленькая белая Таблетка, которая покатила и стала расти все больше и больше с каждой секундой. Наконец, она стала огромной-преогромной, приподнялась в небо и с грохотом упала на землю. Почувствовал в тот же миг царевич вернувшуюся силу, поднял голову, встал крепко на ноги, смотрит по сторонам - ни замка страшного, ни голоса жуткого, все погребла под

собой гигантская Таблетка. «Куда, - думает, - все исчезло? Неужели злодея больше нет?» Решил он проверить, собрал всю свою недюжую силушку и приподнял Таблетку - а под ней только место мокрое осталось...

И опять отправился царевич в путь-дорогу. Вот, наконец, добрался до дремучего леса, того самого, где птица волшебная живет. Да вот незадача: лес-то большой, густой, а птиц так много, что глаза разбегаются. Чу, вон пролетела... Нет, не та. Стал царевич выжидать. День ждет, ночь ждет, еще один день и еще одну ночь, уж и притомился. «Нет, - думает, - так дело не пойдет.» Решил он тогда искать птицу, ходил, бродил по лесу, да все без толку. Устал царевич, сел на камушек. Сидит, травинку жует задумчиво. Вдруг слышался в кустах какой-то шорох, и увидел тут царевич меж кустов волшебную птицу-певицу - Удовлетворенную Потребность. Была она размеров невеликих, но узнать ее было нетрудно: оперенье было все разноцветное и переливалось всеми цветами радуги. А птица взмахнула крылами, села на веточку и запела. Мышление даже рот от восхищения и удивления разинул и долго бы так еще стоял и наслаждал свой слух, да вовремя вспомнил, что птицу царевне Фрустрации доставить должен.

Тогда он достал второй мешочек, развязал, открыл, и оттуда высыпались блестящие пылинки (малюсенькие такие Активности), которые тут же осели на крыльях птицы и склеили каждое перышко. Вот допела птичка свою песню, хотела было перелететь на другую ветку, да не может - пыльца волшебная не дает. Схватил ее царевич, посадил в мешок и, довольный, в обратный путь зашагал. А по дороге стал размышлять о том, как бы ему исполнить третье желание царевны. «Да, - думает, - на месте разберусь, у меня же есть еще и третий волшебный мешочек! Дойду до замка, а там и видно будет.»

А в это время в замке, с того момента как Мышление ушел на поиски, стали происходить странные вещи. Зачастил к царевне Фрустрации один барон из дальних краев, Аффект, и давай ей голову морочить. День морочил, два, неделю и до того довел бедную, что и без того капризная царевна стала еще более повышено возбудимая, расторможенная и обиженно дула губки на весь белый свет. А барон чувствовал себя в замке как дома, ходил по всем залам и оставлял повсюду свои грязные аффективные следы. Даже слуги с появлением Аффекта в замке стали сами не свои (каждый по-своему), и вместо того, чтобы следить за порядком в замке, они следили друг за другом и подозрительно что-то вынюхивали. И начал замок постепенно приходить в запустение.

А царь вскоре с войны вернулся, вошел в свои царские хоромы и прямо-таки ахнул: «Батюшки, что же это делается? Ни одной горницы не узнать! Да и слуги все куда-то задевались!». Зашел он в светлицу царевнину и видит: сидит Фрустрация прямо на полу неподвижно, ручки сложила, глаза закрыты.

- Здравствуй, доченька! - поздоровался царь тихонечко. А царевна даже не шелохнется в ответ.

- Дочка! Глаза-то открой, взгляни на отца родного!

Не успел еще договорить, ка-а-ак Фрустрация подскочит, как прыгнет, как закричит чего-то - царь, крестясь, скорее за дверь ретировался.

- Чур, чур, чур меня! Да что же делать-то теперь? Вышел он на царский двор воздуха свежего глотнуть, а там Аффект ему навстречу идет своей неровной нервной походочкой. Только хотел было поинтересоваться царь, кто это здесь такой павлином расхаживает, как вдруг закружилась у Царя голова (от гипервентиляции, наверное), и упал он в обморок - почти что в коматозном состоянии.

Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается. Прошел год. Вернулся Мышление к замку и нос к носу с кривляющимся Аффектом столкнулся, который царевичу на большую мозоль наступил. Но Мышление так спешил, что даже внимания не обратил, но зато увидел на дворе царя, от обморока в себя приходящего. Представился ему царевич, а царь чуть не плачет, помощи просит, избавления от сумасшедшего Аффекта. Поразмыслил Мышление и позвал своего закадычного друга-лекаря, который как раз с такими трудными случаями дело имел. Пока лекарь с Аффектом сеанс психотерапии проводил, Мышление скорее поспешил к царевне на аудиенцию в тронный зал. Входит и видит: сидит Фрустрация в полной прострации. Царевич поклонился ей и говорит:

- Выполнил я твои желания: злодея Невроза погубил и птицу-певицу Удовлетворенную Потребность раздобыл.

- Ты сам-то кто такой? Какие такие желания? Я что просила-то? - спрашивает царевна - совсем, видно, у нее мозги расплавились от общения с Аффектом.

- Здравсьте-пожалуйста! Я царевич Мышление, приходил к тебе свататься (год назад) и твои желания уже даже выполнил!

- А-а, - очнулась царевна, — ну как же, как же, теперь припоминаю. А третье-то мое желание исполнил?

Мышление достал уверенно из широких штанин третий мешочек со словами:

- Вот. Но открывать его не надобно, он силу имеет волшебную, в него не глазами заглядывают, а сердцем. Так что положи в укромное место, пусть лежит до поры до времени.

Тут и царь-батюшка пришел, увидел, что все в замке у него налаживаться начало, и так обрадовался: «Ай да молодец, ай да царевич!». И сразу решил честным пирком - да за свадьбу.

Тут и сказке конец!

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	3
<b>ЧАСТЬ 1. Самосознание ученика и учителя как предмет работы психолога.....</b>	<b>5</b>
Глава 1. Сказкотерапия как метод психологической работы в школе.....	5
Глава 2. Проблема развития самосознания субъектов образовательной среды.....	9
Глава 3. Развитие самосознания ученика и учителя: полисубъектный подход.....	15
Глава 4. Проблемы психологии как школьного предмета: поиск целей и смыслов.....	30
Глава 5. Метафоризация психологических представлений как условие развития самосознания школьников.....	35
<b>ЧАСТЬ 2. Сказкотерапия и психологическая сказка в школе.....</b>	<b>43</b>
Глава 6. Психологическая сказка как средство развития самосознания.....	43
Глава 7. Анализ содержания психологических сказок...	51
Глава 8. Функции и психологические механизмы воздействия сказок.....	56
Глава 9. Стратегии и тактики использования психологических сказок в работе с младшими школьниками.....	62
Глава 10. Использование сказок в психологической работе с подростками и старшеклассниками.....	74
Глава 11. Ресурсы психологической сказки в работе с учителями.....	81
<b>Список использованной литературы.....</b>	<b>104</b>
<b>Приложение.....</b>	<b>108</b>
И.Вачков <i>Сказка о речке Речь</i> .....	108
Н.Азопкова <i>Путешествие двух подруг</i> .....	110
А.Попова <i>Коряга</i> .....	111
И.Вачков <i>Сказка о Деревьях-Характерах</i> .....	112
И.Вачков <i>Сказка об имени</i> .....	113
И.Вачков <i>Сказка о волшебных зеркалах</i> .....	118
А.Шпак <i>Сказка о Мышлении</i> .....	125
С.Алхимов <i>Случайная встреча</i> .....	126
Д.Савельев <i>Сказка о плохом и хорошем Мышлении</i> ..	134
Д.Щербакова <i>Не нафрейди!</i> .....	137

Издательство "Ось-89", 109202, Москва, 2-й Карачаровский пр-д, 1/1

Подписано в печать 05.02.2007 г. Формат 60x88/16.

Бумага офсетная № 1. Заказ № 153. Печать офсетная. Физ. печ. лист. 9. Тираж 3000.

Отпечатано в Подольской типографии — филиале , у

ОАО «Чеховский полиграфический комбинат» 142110, г. Подольск Московской области, ул. Кирова, 15

Текст распознан и вычитан LedyLu специально для Книжного трекера  
<http://www.book.libertorrent.com>