

Гельмут Фигдор

**ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ  
ПЕДАГОГИКА**

Издательство Института Психотерапии  
Москва  
2000

Перевод с немецкого

*Дианы Видра*

Фигдор Г.

Психоаналитическая педагогика. — М.: Издательство  
Института Психотерапии, 2000. — 288 с.

*Эксклюзивное право издания книги на русском языке  
принадлежит Институту Психотерапии. Все права защищены.  
Любая перепечатка издания является нарушением авторских  
прав и преследуется по закону.  
Опубликовано по соглашению с автором.*

Практическая ценность применения психоанализа в педагогике в наше время уже не требует доказательств, и она еще раз красочно продемонстрирована книгой, которую вы держите в руках. В ней рассматриваются разнообразные вопросы, с которыми мы сталкиваемся при работе с детьми, от повседневных — детские конфликты, детская агрессивность, помощь трудным подросткам, до специальных — ресоциализация условно осужденных подростков, работа с детьми, обучающимися в школах при больницах и их решение с точки зрения психоаналитической педагогики. Последняя часть книги посвящена организации психоаналитически-педагогической консультации, ее задачам, целям, этапам работы.

Книга адресована психологам, педагогам, социальным работникам, а также родителям.

ISBN 5-89939-008-5

© Перевод, подготовка и составление Д. Видра, 2000

© Издательство Института Психотерапии, 2000

## Содержание

Об авторе.....	4
Предисловие. Психоаналитическая педагогика (Д. Видра).....	6
<b>ЛОТТА ПЕРЕЕЗЖАЕТ</b>	
Детские конфликты в историях Астрид Линдгрэн.....	44
<b>РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ В ДЕТСКОМ САДУ.....</b>	<b>73</b>
<b>ДЕТСКАЯ АГРЕССИВНОСТЬ.....</b>	<b>85</b>
<b>ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ РОДИТЕЛЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ.....</b>	<b>95</b>
<b>ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА В БОЛЬНИЧНОЙ ШКОЛЕ.....</b>	<b>104</b>
<b>«Я ТЕБЯ ПОНИМАЮ, НО Я ТЕБЕ ЭТОГО НЕ СКАЖУ» О возможностях психоаналитической педагогики в работе с «трудными» детьми.....</b>	<b>119</b>
<b>МОЖЕТ ЛИ ШКОЛА ПОМОЧЬ? К вопросу оказания поддержки условно осужденным подросткам.....</b>	<b>141</b>
<b>МЕЖДУ ИЛЛЮЗИЕЙ РАЗВОДА И ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ ЗА ВИНУ.....</b>	<b>161</b>
<b>ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИ-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНСУЛЬТАЦИЯ.....</b>	<b>176</b>
Заключение. Новые возможности психоаналитической педагогики (Д. Видра).....	247
Приложение. Шесть экскурсов в основные понятия психоаналитической теории.....	249
Примечания.....	273

## ОБАВТОРЕ

Австрийскому психоаналитику и психотерапевту Гельмуту Фигдору в большой степени принадлежит заслуга возрождения «классической» психоаналитической педагогики в наше время. Им разработаны теоретические концепции, на основе которых в Европе начали работу специальные учебные заведения по подготовке психоаналитических педагогов, в том числе кадров для психоаналитически-педагогических воспитательных консультаций. Таким образом, старая идея и мечта классиков психоанализа (в том числе самого Зигмунда Фрейда) о применении психоанализа в педагогике (потерпевшая в свое время неудачу по вполне объективным причинам) находит сегодня свое новое воплощение. Теоретические разработки Фигдора стоят на фундаменте познаний классического психоанализа о детской душе, но в то же время они идут в принципиально новом направлении, затрагивая не «глобальное изменение человека» или «общую профилактику неврозов», а лишь те области, в которых изменения реально возможны и социально акцептабельны.

Фигдор — практикующий психотерапевт и его теоретические концепции прочно опираются на эмпирические исследования и богатейший опыт работы с детьми и их родителями.

Фигдор также один из ведущих специалистов в области проблем разводов. Что характерно, он не рассматривает трудности детей оторвано от трудностей родителей, а видит весь комплекс взаимосвязанных переживаний, стараясь помочь тем и другим. Вся его теоретическая и практическая деятельность руководствуется принципом: «Хорошее самочувствие детей неразрывно связано с хорошим самочувствием родителей».

Являясь экспертом по делам несовершеннолетних при Венском суде, он занимается проблемами ресоциализации молодых людей, совершивших правонарушения.

Фигдор — член Немецкой и Международной психоаналитических ассоциаций.

Российскому читателю уже знаком труд Фигдора: «Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой» (издательство «Наука», 1995). На страницах почти всех московских специальных психологических журналов публикуются многочисленные его статьи из области психоаналитической педагогики.

Заинтересованный читатель может извлечь много полезного из популярного переложения научных работ Фигдора о проблемах разводов, которое в настоящее время публикуется — с продолжением — в журнале «Дошкольное воспитание». Готовится перевод его новой книги: ««Разведенные» дети — пути помощи».

## ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

*«Хорошее самочувствие воспитателей —  
залог хорошего самочувствия детей»*

Г. Фигдор

Зигмунд Фрейд характеризовал психическое здоровье или болезнь как субъективный феномен, который не может рассматриваться вне зависимости от социальных условий. Душевное состояние индивида зависит от двух факторов: с одной стороны, от представлений субъекта о моральных ценностях и общественных нормах и, с другой, от его отношений с близкими и в первую очередь с членами его семьи. Почва для развития неврозов возникает, когда на основе этих факторов образуются жесткие психические структуры, т. е. когда переживания, по причине своей чрезвычайной болезненности, вытесняются сознанием и «застревают» в бессознательном, где нет прошлого: бессознательное детерминировано и поэтому переживания эти остаются актуальными на протяжении всей жизни, образуя некую ригидную схему, по которой и строится вся дальнейшая психическая жизнь индивида. Многим известна замечательная и по своему уникальная книга Михаила Зощенко «Перед восходом солнца»<sup>1</sup>, которая оказалась своего рода «первой ласточкой» психоанализа в нашей стране после долгой и суровой сталинской зимы (жаль, она так и не сделала весны, более того, она, как известно, навлекла на автора большие неприятности). Зощенко в своей книге именуется эти структуры «порочными связями», которые следует разорвать для того, чтобы выйти наконец из заколдованного круга фиксированных образцов переживаний. А разорвать их можно одним способом: сделать их сознательными. В этом, собственно, и состоит задача психоанализа. Фиксированные образцы переживаний заставляют воспринимать каждую новую жизненную ситуацию лишь как повторение чего-то старого, хорошо знакомого и таким образом лишают человека возможности свободного выбора решений. Фрейд называл те-

рапевтическую задачу психоанализа «достижением способности к счастью, работе и любви»<sup>2</sup>. Развивая эту мысль, можно сказать, что психическое здоровье — это «сознательная власть над собственными возможностями, контроль над реальностью и, наконец, способность строить свои отношения с окружающими, не обременяя их страхами, привнесенными из детства»<sup>3</sup>.

В ходе лечения пациент обычно переносит на психоаналитика чувства, относящиеся к другим персонам, — чаще всего это чувства из его детских отношений с родителями, братьями, сестрами и т. д.: во время сессии пациент вновь переживает те ситуации, которые когда-то внушали ему страх, но теперь он видит их в ином свете. Страхи его из бессознательных становятся сознательными, что приводит к потере ими своей былой мистической силы; терапевтический эффект во всяком случае достигается лишь в том случае, если пациент эмоционально еще раз переживет старую ситуацию, вызвавшую в нем когда-то страх, чувство вины или стыда, но теперь как взрослый, а не ребенок, каким он был тогда, он в состоянии посмотреть на нее по-другому и по-другому ее оценить.

### Из истории психоаналитической педагогики

В 1927 году в Штуттгарте начал издаваться «Журнал психоаналитической педагогики» (годом позже он переселился в Вену), название которого и определило термин психоаналитической педагогики. Моментом же зарождения этой науки официально признано опубликование Зигмундом Фрейдом в 1909 году одной из знаменитейших его работ: «Анализ фобии пятилетнего мальчика».

Уже первые психоаналитики считали применение психоанализа на педагогическом поприще весьма соблазнительной идеей. Сам Фрейд не раз называл психоаналитическую терапию «перевоспитанием» или исправлением воспитательных ошибок. В 1933 году он писал: «Только одну тему я не могу так просто обойти, не потому что так много понимаю или сам много сделал в ней. Совсем наоборот, я ею почти никогда не занимался. А между тем это так чрезвычайно важно, так много обещает в будущем и, может быть, является самым важным из всего, чем занимается

анализ. Я имею в виду использование психоанализа в педагогике, в воспитании будущего поколения. Рад, по крайней мере, что моя дочь Анна Фрейд видит в этой работе свою жизненную задачу и ликвидирует, таким образом, мое упущение»<sup>4</sup>.

Развитие детского анализа опирается на открытия, сделанные Фрейдом. «Когда мы при лечении взрослого невротика исследовали детерминированность его симптомов, то постоянно доходили до его раннего детства. Знания более поздней этиологии было недостаточно ни для понимания, ни для терапевтического воздействия. Так, мы были вынуждены познакомиться с психическими особенностями детского возраста и узнали большое количество вещей, которые можно установить лишь не иначе, как благодаря анализу, смогли внести также поправки в многие общепризнанные мнения о детстве»<sup>5</sup>.

Как известно, сам Фрейд не проводил психоанализа маленького Ганса, он лишь руководил действиями отца ребенка (Макса Графа, музыковед и переводчика Ромена Ролана, горячего защитника фрейдовских идей). Вот что пишет сам «маленький Ганс», то есть взрослый Герберт Граф (оперный критик):

«Когда я был еще совсем маленький, у меня возник невротический страх лошадей. Фрейд обследовал меня, а затем начал лечение, привлекая моего отца как посредника. Он использовал своего рода игру в вопросы и ответы, ставшую впоследствии классическим методом в детской психиатрии... Будучи первым случаем применения психоаналитической техники к детскому неврозу, история «маленького Ганса», как всем известно, до сих пор является классической работой в этой области.

Я ничего больше не мог припомнить из того времени, пока... не нашел эту статью в рабочем кабинете моего отца... В состоянии огромного возбуждения я позвонил на Берггассе и представился ему «маленьким Гансом». За своим письменным столом Фрейд напоминал одного из тех бородатых греческих философов, бюсты которых я видел в школе. Он встал, сердечно обнял меня и сказал, что трудно представить себе лучшее доказательство правоты своих теорий, чем видеть здорового, счастливого 19-летнего человека, которым я стал»<sup>6</sup>.

Итак, «маленький Ганс» страдал фобией, то есть страхом перед лошадьми, и боялся выходить излomu, чтобы не быть задав-

ленным лошадью. К этому симптому позже, после рождения сестры, добавились тяжелые состояния страха общего характера. При лечении Фрейд и отец ребенка работали с материалом, который продуцировал ребенок в процессе спонтанной игры. Таким образом, лечение, проведенное Фрейдом, стало началом не только детского психоанализа, но и психоаналитической педагогики, которой впоследствии занимались Мелания Кляйн, Мария Бонапарте, Анна Фрейд, Микаэль Балинт и др.

Первые психоаналитические педагоги ставили перед собой задачу достаточно глобальную, а именно: они считали принципиально возможной общую профилактику неврозов. Психоаналитическая педагогика постепенно приобретала социально-психологическую компетентность: благодаря ее критическим замечаниям многие травмирующие воспитательные теории и стили были в конце концов официально признаны факторами невротического развития. Однако, несмотря на огромную ценность этих достижений, она потерпела провал в отношении своего главного задания: ей так и не удалось в достаточной степени изменить воспитательную реальность и сделать возможным избежание дальнейшего невротического развития детей. Более того, в конце концов стало ясно, что цель профилактики неврозов не позволяет себя реализовать не только в общественных масштабах, но даже в отдельных случаях. В 1929 году Анна Фрейд заметила, что «пройдет еще немало времени, пока удастся найти теоретические построения и практические рецепты, которые можно будет рекомендовать для общего применения»<sup>7</sup>. Но и 25 лет спустя она напишет следующее: «Несмотря на то, что эта статья служит намерению проследить за поиском корней неврозов до самого начала жизни, следует решительно заявить, что мною будет избегнуто любое заключение по поводу профилактики... С изложенных здесь позиций подверженность невротическим конфликтам кажется ценой, которую следует уплатить за сложность человеческой личности»<sup>8</sup>. Можно считать, это была «лебединая песня» психоаналитической педагогики довоенного времени.

Как известно, в начале века идеи всякого рода переделок — общества и самого человека — сильно занимали европейские умы. Но единодушия здесь не было: в то время, как одни сто-

ронники преобразований возвышенно мечтали о том, чтобы воспитать внутренне счастливого человека, который тратил бы свою душевную энергию не на борьбу с внутренними конфликтами, а мог устремить ее на творчество и личное счастье, других — гораздо менее возвышенно — соблазняла возможность воспитания «правильных членов «нового» общества».

В 1921 году в Москве был создан детский дом-лаборатория «Международная солидарность». «Все, касающееся детского дома, обсуждалось не менее как на коллегиях Наркомпроса, Главнауки, Главсоца... Председательствовал на них нередко сам нарком просвещения А.В. Луначарский... Количество воспитанников в детском доме не превышало 10-12 человек. Среди них были сын Сталина Василий, а также дети Ф. Сергеева (Артема), М. Фрунзе, сын известного академика О. Шмидта Владимир»<sup>9</sup>. Детский дом был одновременно учебным центром для врачей-психологов. В эти годы, можно сказать, психоанализ еще процветал в нашей стране: дважды в месяц проводились заседания русского психоаналитического общества. Но партийные руководители постепенно убеждались в том, что истинные цели психоанализа — помочь человеку в достижении личного счастья — не совпадают с их целями воспитания поколений послушных и покорных строителей коммунизма. Раздражение Сталина и его окружения достигло апогея после того, как ученые-психоаналитики стали пояснять влияние революции и существующего строя на психику человека: в тоталитарном государстве индивидуальность подавляется, каждый «готов объединиться с каждым, кто признает лишь власть отца — вождя, что и демонстрируется на всевозможных парадах и съездах. Единообразие мыслей, поведения, повышенная агрессивность: врачи-психологи такое состояние рассматривали как психоневроз и регресс личности, когда жажда свободы постоянно подавляется»<sup>10</sup>. В конце концов «выкрутасы» психоаналитиков надоели властям. Стало ясно, психоанализ апеллирует к личности, а не к коллективу, что партийными руководителями могло рассматриваться не иначе, как явление чрезвычайно вредное. 14 августа 1925 года наступил черный день великой науки на шестой части суши земного шара: Совет народных комиссаров принял решение о

ликвидации Государственного психоаналитического института как опасного большевизму. Психоанализ в России был предан анафеме. Но и четыре десятилетия спустя в Философском словаре (1963) стоит: «Психоанализ — яркий образчик «порочного круга»... Подчеркивая вечность и неизменность основных психических механизмов бессознательного, психоаналитики и психосоциологи оправдывают пороки капиталистического общества как неизбежные проявления неизменных бессознательных влечений человека».

В начале века Зигмунд Фрейд называл Москву третьей психоаналитической столицей мира — после Вены и Берлина. Популярность Фрейда в России была чрезвычайно велика, но и Фрейд в свою очередь нередко обращается к русским литературным источникам, и, конечно, чаще всего к Достоевскому. Среди его «классических» пациентов и учеников находим мы и наших соотечественников. К сожалению, в дальнейшем и в Европе судьба психоанализа сложилась довольно печально. Национал-социализм вначале тоже заигрывал с идеей использовать психоанализ у себя на службе, но и его постигли неизбежные разочарования. В результате психоанализ объявляется чисто еврейской наукой, подвергается преследованиям и в конце концов изгоняется из Европы. В тридцатые годы он окончательно переселяется в США, где его дальнейшее развитие происходит на базе медицины".

Возвращение психоанализа в Европу было далеко не легким и заняло довольно много времени. Что же касается попыток проникновения его в педагогику, то идея эта казалась окончательно погибшей. Правда, в известной степени связь эта все же продолжает существовать в форме супервизионных групп или так называемых групп Балинта. Эти группы психоаналитической взаимопомощи названы так в честь их организатора, уже упомянутого выше психоаналитика, ученика Фрейда и Ференци Микаэла Балинта. Формируются они из представителей различных профессий: врачей, учителей, работников судов, воспитателей детских садов, социальных работников, короче, всех тех, чья профессиональная деятельность так или иначе связана с человеческими отношениями. Занятия проводятся под руководством специально приглаша-

емого на время деятельности группы опытного психоаналитика. Участники делятся своими проблемами и сообщая «нащупывают» в них бессознательные мотивы. Задача руководителя — направлять течение беседы в нужное русло, но он не вмешивается непосредственно в эту беседу и сам ничего не анализирует открыто: у участников должно остаться чувство, будто они совершили анализ сами, что способствует приобретению определенного психоаналитического опыта. Но главное, проблема лишь тогда может быть успешно переработана психическими структурами, если анализируемый прочувствует, что самостоятельно нашел ее причину — психический конфликт в состоянии удалиться лишь теми путями, какими внедрился. Холодный анализ, т. е. если он не проходит через эмоции пострадавшего, не может принести ни облегчения, ни опыта, как бы верен он ни был<sup>12</sup>.

Итак, надежда на возможность воспитания «правильного» человека не оправдалась — кстати, не в последнюю очередь по причине справедливо упомянутой в пресловутом словаре «вечности и неизменности основных психических механизмов». Что ж, этому остается лишь радоваться! Но и цель «профилактики неврозов», которую ставили перед собой пионеры психоанализа, тоже оказалась недостижимой. Дело в том, что индивидуальность каждого отдельного ребенка не дает возможности переработки психических структур планомерным образом. Такой процесс, считает Фигдор, непременно разобьется о комплексность всех, включенных в него факторов. А кроме того, подобные намерения были бы опять же весьма опасны по этическим и политическим соображениям. «Но педагогика, называющая себя аналитической, вполне может инициировать положительные шаги развития и предотвратить образование тех структур, которые мешают удачному развитию ребенка. Конечно, удачные психические структуры далеко не идентичны с «психическим здоровьем», они вносят в него лишь свой вклад. Поэтому психоаналитическая педагогика должна ориентироваться не на «профилактику неврозов», а на заботу об уменьшении опасности будущего невротического страдания в условиях неудачных жизненных обстоятельств»<sup>13</sup>.

### «Познай самого себя!»

Вот один из тех советов, справедливость которых признают все, но мало кто знает, что, собственно, с ними делать. Какое было человеку примириться с мыслью, что Земля не центр мироздания, а всего лишь его малая частица! Еще больший удар по самолюбию был нанесен открытием Дарвина: человек, оказывается, вовсе и не венец природы! «Но третий, самый чувствительный удар по человеческой мании величия было суждено нанести современному психоаналитическому исследованию, которое указало «Я», что оно не является хозяином даже в своем доме, а вынуждено довольствоваться жалкими сведениями о том, что происходит в его душевной жизни подсознательно»<sup>14</sup>.

Познать себя самого означает узнать о себе и многое такое, что мало кому «хочется» знать. Например, что и мне не чужды такие — нормальные — человеческие чувства, как злость, зависть, зависимость, тщеславие, агрессивность и т. п. Для осознания всего этого требуется не только известное мужество, но и способность к диалектическому мышлению. Дело в том, что на пути у этого — психоаналитического — познания (в отличие от всех иных видов знаний) стоит мощный заслон из чувств вины, страха, стыда. Однако, если мне удастся наконец понять, что в самих моих чувствах беды нет (беда заключается не в чувствах, а в действиях и поступках), то познание самого себя достанется мне намного легче. В конце концов ни у одного из нас нет таких чувств, которых не испытывали бы и другие. Отличает нас друг от друга не разность наших чувств, а разное к ним отношение и то значение, которое мы им придаем. Например, без агрессивности ни одно живое существо, включая человека, не имеет шансов выжить, поэтому страшна не агрессивность, а определенные формы ее выражения. Зависть и тщеславие движут страстью новых открытий и достижений. Ведь еще Пушкин отметил: «Зависть — сестра соревнования. Следственно из хорошего роду». Истребить в себе все эти и другие чувства практически невозможно. Что возможно, так это — большими усилиями и ценой огромных потерь — вытеснить их из сознания (в бессознательное). Но бессознательное ведь оно не чужое, а свое, роднень-

кое, и все, что в него вытеснено, неизбежно будет оттуда коварно напоминать о себе. Например, вытесненная агрессивность станет — может быть, весьма subtly — выражать себя в жалобах на жизнь и несправедливость устройства мира, в обвинениях, поучениях, в слезах и т. п. И все же, если у меня хватит мужества, я могу набраться сил и признать, что «ничто человеческое не чуждо и мне». Тогда я научусь лучше понимать не только себя, но через себя и других, я не буду больше бояться «негативных» чувств, перестану их осуждать и проецировать на других. А это значит, что я в гораздо меньшей степени буду страдать от разочарований. Конечно, понимать, это далеко не значит, идти на поводу у кого-то или чего-то. Понимание не только не исключает борьбу, оно, напротив, вооружает тебя для этой борьбы. Но оружием твоим становится не воинствующая морализация, а нечто совсем иное и замечательно гуманное: позиция понимания человеческой души и человеческого характера, которая увеличивает шансы (хотя твердо отстаивая свои интересы) оставаться с оппонентом в добрых отношениях.

Известный французский психоаналитик и этнолог Жорж Деверю<sup>16</sup> говорит, что в психоанализе, по сути, необыкновенно нова не сама психоаналитическая теория, а методическая концепция о важности анализа понимания человека самим собой. Таким образом, психоанализ вносит в педагогику не новые взгляды, а чувствительно задевает ее представления о себе самой. А это в свою очередь вызывает беспокойство и активизирует защиту у педагогов. Поэтому процесс внедрения психоанализа в педагогику — дело весьма тонкое и требует огромного чувства такта и хорошего знания человеческой души.

Любой образец поведения имеет свою историю. Зигфрид Бернфелд пишет: «Воспитатель обычно имеет дело с двумя детьми: с тем, который сейчас перед ним, и с тем, которого он вытеснил в себе самом». Поэтому отношение его к своему воспитаннику в большой степени зависит от тех чувств, которые тот в нем будит. Это значит, что он либо будет стремиться подвергнуть его тем переживаниям, которым подвергался когда-то он сам, либо вообразит себя идеальным родителем, которого так горячо когда-то желал себе в детстве, и станет позволять «бедному дитяти» все, чего так хотелось ему самому»<sup>17</sup>.

Времена, когда антиавторитарное воспитание внедрялось так наивно и так неосмотрительно пропагандировалась «антипедагогика», к счастью, остались в прошлом. Сегодня мы располагаем знанием о том, что педагог постоянно подвержен опасности бессознательно оказаться втянутым в сцены, которые ужасно напоминают ему те душевные травмы, которые он сам переживал ребенком, и поэтому вновь — неизвестно откуда — возникают испытанные когда-то страх, стыд, ярость. В этом случае самым доступным средством защиты кажется спасение за «надежными» барьерами привычных педагогических методов и воззрений. Ученым стало известно, что большинство разочарований и ошибок на педагогическом поприще тесно связано с бессознательными переживаниями самих педагогов.

Педагог по важности его персоны для ребенка стоит сразу после родителей и поэтому постоянно — пусть в сильно замаскированной форме — оказывается втянутым в фантазии и интеракционные действия детей. На него постоянно оказывается давление, в котором репродуцируются его собственные прежние переживания и оживляется его «вытесненный ребенок». Но если он этого не сознает, то, сам того не замечая, вскоре оказывается участником инфантильной, постоянно повторяющейся игры, порой фатальной и мучительной для всех участников.

### Почему «классическая» психоаналитическая педагогика в свое время потерпела провал?

В 80-х годах психоаналитическая педагогика, кажется, приобретает второе дыхание, но возрождение ее идет иными путями. Если прежде бессознательным поступкам родителей и воспитателей по отношению к детям придавалось сравнительно небольшое значение и основные требования относились к просвещению воспитывающих персон, то теперь движение направляется в сторону понимания «посланий», закодированных в поступках детей (и воспитателей). Однако мало одного понимания, следует научиться извлекать из него практическую пользу, то есть претворять его в действия.

Но как это сделать?



Если присмотреться, то и сегодня можно увидеть, что между педагогикой и психоанализом существует известное отчуждение. Гельмут Фигдор замечает, что дело здесь вовсе не в непонимании важности познаний психоанализа для педагогики или в отсутствии доброй воли, отчуждение происходит на основе того большого беспокойства, которое вызывает бессознательная защита педагогов как людей: ведь психоанализ грозит опрокинуть все их привычные представления о себе и о своей профессиональной сущности, в результате учитель в ответ на требование заботиться и об эмоциональной стороне жизни в классе может (не без некоторого раздражения) заявить: «Я здесь преподаю, а не занимаюсь лечением!». Но и психотерапевт, желая избежать конфликтов, неизбежно связанных с возникновением педагогических проблем, говорит: «Я занимаюсь лечением моих пациентов, воспитание — не моя задача». Таким образом, каждый стремится оставаться в пределах своего поля деятельности: один занимается предметным, рациональным, в большой степени технократическим преподаванием, а другой «лечит» пациентов, пострадавших, может быть, также и в результате такого преподавания.

Рассматривая все эти аспекты, Фигдор рассуждает так: излечение больного происходит обычно благодаря удачной ситуации переноса, возникающего во время аналитического сессинга, когда аналитик перенимает для пациента роль родителей. Но он не репродуцирует эту роль, т. е. он не повторяет поведение реальных родителей, а реагирует на чувства пациента так, как должны были бы реагировать на них «хорошие», т. е. положительно измененные родители: он проявляет понимание и сочувствие, не критикует и не осуждает и т. д. Но если это удастся психотерапевту, который всего лишь на короткое время сессинга «играет роль» измененных родителей, то почему это не должно удаться и настоящим, реальным родителям — во всяком случае, если они попытаются что-то изменить в себе, а следовательно, и своим отношением к детям. И это в то время, пока дети еще малы и не успели развить в себе неврозов?

Но вначале следовало посмотреть, почему именно «классическая» психоаналитическая педагогика потерпела провал? Анна Фрейд объясняет это психологией самого ребенка. Она справед-

ливо аргументирует невозможность предотвращения внутрипсихических конфликтов или возникновения страха. Но тождественно ли это невозможности заботы о будущем здоровье ребенка? В то же время от самого Фрейда мы узнаем, что психодинамическая организация «здоровой» личности следует той же «модели» образования неврозов — вся наша психическая жизнь формируется на основе уже однажды усвоенных образцов объектных отношений и восприятия мира. «Мне кажется, что проблема скрывается не столько в профилактике неврозов, сколько в том, что психоаналитические педагоги слишком мало задумывались, что именно называть «профилактикой неврозов»<sup>18</sup>.

Вторую и, пожалуй, главную причину Фигдор видит в самом характере воспитательных советов. «Хотя они и производят впечатление практических «рецептов», например: «Проявляйте терпимость к инфантильной мастурбации ребенка!», но это все же не рецепты, поскольку они не содержат надежных указаний ни насчет времени, ни насчет дозировки и вида применения. Что это, собственно, значит, «проявлять терпимость» — допускать ее или запрещать, но не слишком строго? Или следует отвлекать ребенка (как это, кстати, делают сегодня воспитатели детских садов)? Или же: время от времени ребенок имеет право, но не слишком часто? Или: только в детской, но не на людях? И в таком случае: если при матери, то считается ли это — «на людях»? Иными словами, большая часть психоаналитически-педагогических рекомендаций несет тот характер, который оставляет слишком много неуверенности или слишком много возможностей выбора между рекомендациями (намерениями) и практикой, так что практика, следующая за рекомендациями, едва ли предсказуема»<sup>19</sup>.

Как же тогда возникают подобные рекомендации и почему они вызывают столь единодушное согласие? Фигдор считает, что причина заключается в том, что мы, скорее, соглашаемся со справедливостью их психологического содержания (например, как в вышеприведенном примере, что дети обладают сексуальностью, она относится к их природе и не является их своевольными выходками), но при этом «педагогические» рекомендации терпимости ограничиваются предложением целиком положиться на психологический аспект. Однако в таком случае это должно оз-

начать, что психоаналитическая педагогика заканчивается как раз там, где педагогические размышления и исследования только начинаются.

Существовали и более конкретные рекомендации, как, например, «упражнения по приспособлению к реальности» А. Балинт (A. Balint) или требования М. Бонапарте (M. Bonaparte) к родителям не допускать детей в супружескую постель и скрывать от них сексуальную жизнь родителей. Здесь, кажется, и завершались претензии так называемых «рецептов-рекомендаций». Однако на что именно они были направлены? Например, можно предположить, что совет Марии Бонапарте предостерегал от дополнительного стимулирования сексуальности ребенка из тех соображений, что чрезмерная сила влечений усиливает внутриспсихические конфликты. «Предположим, это психологическое предположение правильно, однако почему Бонапарте так уверена, что ее рекомендации приведут именно к желаемому результату? Не столь же просто можно было бы предположить и обратное: полное отсутствие информации о половой жизни родителей сделает детей лишь еще более любопытными, а кроме того, собственные чувства при том обстоятельстве, что родители, очевидно, таких чувств не испытывают, скорее вызовут в ребенке страх и чувство вины? Или что ребенок с большой потребностью в нежности, если ему запрещено забираться в родительскую постель, вынужден будет перейти к энтсублимации, то есть станет отводить свое разочарование усилением мастурбации. Конечно, подобные обобщения неверны; и не только по причине индивидуальности каждого ребенка, каждой семьи и каждой житейской системы, но даже не из методических соображений, потому что на вопросы такого характера («какие внешние обстоятельства в состоянии усилить или предотвратить развитие той или иной черты у ребенка?») невозможно ответить чисто эмпирически»<sup>20</sup>.

В своей программной статье «Психоаналитически-педагогическая консультация. Ренессанс одной «классической» идеи» Фигдор излагает свою концепцию воспитательной консультации. Согласно этой концепции, консультант в первую очередь заботится не о приспособлении ребенка к неудачным жизненным обстоятельствам и не об исчезновении симптомов, а о том,

чтобы защитить интересы развития ребенка в условиях укрепившихся конфликтных семейных констелляций, вредящих его психическому здоровью. А главное — он должен постараться открыть новые перспективы и новые возможности не только для детей, но и для воспитывающих их персон. Конечно, он не может действовать против воли родителей, ему необходимо не только их согласие, но и их желание к изменениям. Цель всех этих устремлений заключается в том, чтобы помочь родителям в их трудной ситуации, т. е. помочь им приобрести *способность* оказать помощь своим детям. Фигдор очень предметно, дифференцированно и концептуально рассматривает вопрос о том, как это вообще возможно — внести изменения в ребенка и родителей: ведь воспитание не является процессом чисто рациональным и абсолютно сознательным, напротив, оно наполовину разнообразными бессознательными детерминантами, среди которых огромную роль играют механизмы защиты, чувство вины, навязчивые повторения, проекции и отрицание того, в чем трудно себе признаться. Итак, это высоко эмоциональный процесс.

Возвращаясь к «Аналізу фобии пятилетнего мальчика», Фигдор обращает внимание на то, что Фрейд концентрировал свое внимание исключительно на проблемах ребенка, не задаваясь вопросом, а не следовало ли попытаться изменить что-либо и в самих родителях? Ведь это именно их действия (руководимые бессознательными чувствами) и привели к возникновению фобии у ребенка.

Именно по причине чрезвычайной роли бессознательных мотивов в действиях воспитателей многие психоаналитики — и среди них Август Айххорн (A. Eichhorn), — наряду с консультацией родителей настаивают на анализе ребенка. Лидия Якобе (L. Jacobs), например, считает, что при инфантильном неврозе у ребенка излечения можно достигнуть лишь изменением воспитательной позиции родителей, особенно когда речь идет о маленьких детях, не достигших латентного возраста. При этом она делает акцент на необходимости консультации матери, с которой ребенок все еще связан тесными симбиотическими узами, а значит, способен спонтанно реагировать на любое изменение ее поведения.

Рудольф Дрейкурс (Я. ОпМкиге), напротив, считает мистификацией стремление психоанализа все феномены относить к бессознательным душевным процессам. Ребенок просто ищет свое место в семейной системе отношений и здесь все зависит от правильных воспитательных методов. Дрейкурс обращает также внимание на то, что, как бы ни были различны характеры отдельных отцов и матерей, воспитательные ошибки почти всегда остаются одними и теми же. Почти все родители любят своих детей, и если они порой кажутся «злыми», то это всего лишь результат напряжения, перегрузки или жизненных неудач. Дрейкурс утверждает, что родителям нужен совет, а детям нужна не психиатрия, а родители, которые умели бы правильно с ними обращаться.

В свое время, рассматривая различные точки зрения, Фигдор в каждой из них видел определенное рациональное зерно. На протяжении своей долголетней психотерапевтической деятельности он не раз убеждался в том, что, как бы удачно ни завершилась психотерапия ребенка, если он в дальнейшем в семье подвергается прежнему обращению, результаты длительного и дорогостоящего лечения постепенно сводятся на нет, невроз возобновляется, и часто с еще большей силой. Это обстоятельство вновь и вновь возвращало его мысли к вопросам возможности осуществления влияния на воспитательную повседневность.

Таким образом, Фигдором было положено начало пути, который со временем привел к созданию новой концепции психоаналитической педагогики, легшей в основу учебных программ трехлетней школы по подготовке специалистов для психоаналитически-педагогических воспитательных консультаций (организованной по его же инициативе)<sup>21</sup>.

### Эти бесполезные полезные советы!

Известно, что существующие воспитательные консультации довольно щедры на советы и в их арсеналах имеется достаточный запас вполне разумных, рациональных и правильных рекомендаций. Так почему же они так редко приносят настоящую пользу? Ведь нельзя сказать, что кто-то пытается навязывать их родителям силой, напротив, родители сами приходят, чтобы их

получить. «На основе своего многолетнего опыта работы с разведенными родителями и детьми, я хочу упомянуть об одной, хоть и широко распространенной, но достаточно проблематичной стратегии консультирования. Назову ее «посланиями сверх-Я». Это, например, такие замечания: «Вы не думали, что, может быть, ваш ребенок переживает сильнее, чем вам это кажется?», или: «Хотя вы и думаете по-другому, но ребенку нужен отец!», или еще: «Ваш брак больше не существует, но это не касается вашей ответственности по отношению к ребенку!», «Я знаю, вы ненавидите вашего мужа, но вы должны думать о ребенке!», «Вы не должны делать из вашего ребенка замену мужа (жены)» и т. д.

Поймите меня правильно — я не хочу сказать, что все эти замечания в корне неверны. Мои размышления касаются методики и «техники» консультирования. Я назвал эти стратегии «посланиями сверх-Я», поскольку они адресованы к совести клиента, и консультант верит, что поведение родителя может измениться только на основе его новых познаний и рационального мышления. Успех таких советов весьма сомнителен, и в первую очередь потому, что — как все мы знаем — поднятый кверху «педагогический» указательный палец, как и вообще любое моральное осуждение («думай не о себе, а о ребенке!»), моментально порождает сопротивление. Кроме того... по моему опыту, родители, в своем «неправильном поведении» и в своих ошибочных заключениях, вовсе не эгоистичны или злы, как это кажется с первого взгляда. Думаю, они просто не могут по-другому»<sup>22</sup>.

А не могут они по-другому, потому что «они ведь тоже люди» и у них тоже есть свои чувства. Но, прежде всего, общение с детьми активизирует в нас наши собственные вытесненные переживания, которым мы были подвержены в детстве и которые именно из-за своей невыносимости оказались вытесненными в бессознательное: в психоанализе это явление называется инфантильной амнезией. Она-то в большой степени и влияет на наше обращение с детьми. Но это не все.

«В интересах детей мы обязаны заботиться о хорошем самочувствии родителей», — вот первая заповедь Фигдора для работников воспитательных консультаций. Он рассматривает воспитание как компромисс. Но это компромисс не между потребностями воспитателя и ребенка, а между ожиданиями и требова-

ниями воспитателя и конкретными, сиюминутными желаниями ребенка. Он считает, что если вообще существует нечто вроде «правильного воспитания», то это должно быть создание таких условий, в которых родителям или воспитателям удавалось бы, по мере возможности, не слишком ограничивать индивидуальные потребности развития детей, и все же совместное сосуществование в большой степени приносило бы радость и тем, и другим.

Взгляд Дрейкурса на «воспитательные ошибки» («стоит родителям понять, как они должны поступать, и они тотчас изменят свое поведение») может показаться противоречием всему, что психоанализ знает о человеческой душе. И особенно — противоречием опыту постоянных столкновений с внутренним сопротивлением родителей по отношению к «добрым» и «разумным» советам, несмотря на то, что они сами их ищут. Но так ли она несостоятельна?

Конечно, советами директивного характера вряд ли можно чего-либо добиться. Однако, не существует ли и другого способа давать советы? Может быть, все же кое-что в поведении воспитывающих персон и позволит себя изменить, несмотря на то, что поведение это в большой степени детерминировано и упрочено в структуре личности? На этом месте Фигдор снова обращается к мысли о силе власти позитивных переносов по отношению к личности консультанта.

Психоанализу известно, что в бессознательных мотивах поведения огромную роль играет перенос образцов отношений, усвоенных в детстве. У родителей, как мы уже говорили выше, защита против собственных конфликтных влечений активизируется путем общения с детьми, которые своих влечений еще не вытеснили и поэтому переживают их в полной мере. Среди этих влечений могут быть агрессивные побуждения, вызванные амбивалентностью чувств по отношению к ребенку. Однако не все знают, что амбивалентность присуща всем любовным отношениям — ненависть имеет место лишь там, где имеет место любовь, — и поэтому признаться себе в своей внутренней агрессивности по отношению к ребенку, не утратив при этом своего представления о себе как о «хорошем человеке», чрезвычайно трудно. Во всех этих обстоятельствах, а также там, где соб-

ственные потребности сталкиваются с потребностями детей, когда «агрессивные» или «эгоистические», то есть «постыдные» влечения грозят прорваться наружу и затопить тебя чувством вины, стыда и страха, на помощь приходят всевозможные воспитательные «концепции» и «теории», которые и приводят к различного рода ошибкам и трагическим недоразумениям.

Теперь можно понять, почему советы, направленные на сознательное «благоразумие» родителей (или воспитателей), столь часто обречены на провал. Поскольку воспитательные действия обладают столь важной функцией защиты против невыносимых чувств и аффектов, то любая попытка изменения представляет собой существенную угрозу душевному равновесию. Это и есть истинная причина бессознательного бойкота советов. Но значит ли это, что остается лишь один выход — длительная и дорогостоящая психоаналитическая терапия? Фигдор не желает с этим соглашаться, и поиск идет дальше.

Психоанализ знает, что все наши действия и представления в психодинамическом смысле носят «симптоматический характер», т. е. они являются компромиссными образованиями и составной частью наших механизмов психической защиты. Но означает ли это, что мы вообще не способны что-либо изменить в себе путем сознательных решений? Однако если бы это было так, то никто и никогда не сумел бы вообще ничего изменить ни в себе, ни в своих отношениях с другими людьми. Скажем, область наших бессознательных мотивов, свойств характера и психической активности очень различна по объему и в ней также большую роль играют сознательные и вполне рациональные соображения. Тут снова вспоминается позиция Дрейкурса: если родители в своем обращении с детьми предоставлены самим себе, то они и будут неосознанно подчинять эти отношения личным бессознательным мотивам. И, если при этом в их распоряжении окажутся «конкурирующие» педагогические концепции, то выбор невольно падет на то, что ближе собственным интересам, а не объективным интересам развития ребенка. Однако это не может автоматически означать, что родители вообще не способны отдать себе в этом отчет. Фигдор находит, что Дрейкурс все же в какой-то степени прав, когда говорит, что родители в принципе способны следовать «добрым» советам.

Мы говорим об изменении воспитательных действий, но следует вспомнить, что руководят этими действиями прежде всего виды и способы переживаний. И так, желая изменить что-то в действиях, не следует ли начать с изменения в восприятии и переживаниях родителями тех или иных ситуаций и обстоятельств?

### Психоаналитически-педагогическая консультация

Обратимся к примеру Фрау Г.<sup>23</sup>, которая на протяжении нескольких недель отказывала своему разведенному мужу в обычных посещениях ребенка по той причине, что ее шестилетний сын Бертрам в последующие за этими посещениями дни «просто сам не свой и становится очень агрессивным». Фигдор не сомневается в справедливости наблюдений матери, но для него интерпретация матери (посещения отца вредят ребенку) и сделанные ею из этого выводы далеко не разумеются сами собой.

Психоаналитик выясняет в ходе консультации, как тяжело дался Фрау Г. развод с мужем, который постепенно все больше отдалял от семьи круг своих жизненных интересов. После очередной измены ей удалось так сильно его возненавидеть, что она смогла наконец с ним расстаться. После того, как женщина рассказала об этом, она смогла наконец признаться, какое огромное чувство вины по отношению к ребенку испытала она тогда и испытывает до сих пор. О, как бы ей хотелось избавиться от этого чувства! И она нашла свой способ от него избавиться: она поверила, что ребенок и, правда, не страдает от разлуки с отцом.

Но, когда матери удалось на время забыть о своем чувстве вины, она сумела наконец понять, что поведение Бертрама было реакцией не на встречи с отцом, а на разлуку с ним. И в тот момент, когда ей удалось смириться со своим чувством вины, у нее отпала необходимость мешать его возникновению при помощи версии, что посещения вредят ребенку. И поскольку ее оценка ситуации освободилась от функции психической защиты, она начала «разумно» задумываться о своем поведении, чем и был подготовлен путь к положительным изменениям.

«Что же произошло в данном случае? Чего коснулось — столь значительное в педагогическом смысле — изменение фрау Г.? Оче-

видно, мне удалось — и это в считанные часы — сделать для матери сознательными ее вытесненные стремления и чувства. Но все же следует отметить, что мы не можем уравнивать это изменение с психоаналитически-терапевтическими изменениями: чувство вины не исчезло совсем, как не исчезла и ненависть к разведенному супругу... Скорее всего, не исчез и страх, что Бертрам однажды заставит ее «расплатиться за все», лишив ее своей любви. Эти чувства, являющиеся в какой-то степени «нормальными» реакциями переживаний, в то же время укреплены в бессознательном личности фрау Г., то есть они связаны с глубокими вытеснениями, простирающимися до ее собственного раннего детства. Достигнуть этих бессознательных областей родительских реакций на развод можно лишь в рамках аналитической терапии, но столь глубинное изменение личности матери не может входить в задачи психоаналитически-педагогической консультации, несмотря на то, что мы, в общем, рассчитываем на то, что в ходе ее время от времени и бывает необходимо сделать сознательными некоторые бессознательные влечения и аспекты личности»<sup>24</sup>.

Если посмотреть поближе на психологические проблемы родителей, то можно увидеть, что внутренние конфликты, лежащие в их основе, не так уж хорошо вытеснены и они буквально «рвутся» в сознание. Это конфликты так называемой психической поверхности: чувство вины и беспомощности, раненая гордость, ненависть, потребность в возмещении обид, страх перед одиночеством и потерей любви. Именно эти душевные порывы как раз и способствуют бессознательному удерживанию проблематичных воспитательных действий. С другой стороны, как раз по той причине, что они постоянно грозят прорваться в сознательное, отражение их и происходит в довольно драматичных акциях. Но в данном случае, считает Фигдор, чтобы сломить власть вытеснения, нет необходимости в длительном «классическом» психоанализе — здесь эта власть не так уж велика. Более того, Фигдор в этом случае даже отказывается употреблять термин «вытеснение», а называет это явление «феноменом действия», когда конфликтные побуждения — без размышлений об их «символике» — непосредственно внедряются в поступки. «Для того чтобы сделать их на длительное время сознательными и про-

будить способность думать о них, нам необходимо всего лишь немного редуцировать страх, связанный с ними, чтобы конфликт в достаточной степени разгрузился на поверхности, что позволит отказаться от защиты, осуществляемой путем претворения конфликта в действие»<sup>25</sup>.

### «Педагогические духи» доктора Фигдора. Полярность знания и страха

Пригодным техническим инструментом для этого Фигдор считает не психоаналитическое толкование реакций переноса или сопротивления, а разъяснение — то разъяснение, которое дает особенное знание, заставляющее увидеть мир в ином свете. Оно означает прыжок на новый уровень сознания, разрушая ограниченность мышления, возникшую на основе, например, суеверий, мифов, фальшивых представлений и педагогических теорий. А это, в свою очередь, помогает приобрести чувство внутренней свободы, научиться формировать свою жизнь на основе разумных представлений о том, какой она должна быть. В этих случаях психоанализ говорит об эмансипации личности.

Фигдор приводит в пример понятие разъяснения, используемое при посвящении в тайны сексуальности. Благодаря психоанализу мы узнали, насколько смущают и пугают детей их инфантильные сексуальные теории и в какой ужас может повергнуть ребенка случайное открытие существования сексуальности у его родителей. Разъяснение не только освобождает ребенка от страха, оно открывает ему заманчивое существование другой любви, отличной по своей природе от его — полной зависимости и страха перед «большими» — любви к родителям.

У некоторых народов и по сей день существуют обряды посвящения мальчиков в тайны сексуальности. В этом посвящении подчеркивается разница между «мужчинами, которые знают тайну, и женщинами, которым знать ее не дано». Основное значение посвящения заключается в открытии, что духов, которые до этого причиняли им столько страха, на самом деле не существует, что они служат лишь для устрашения детей и женщин, чтобы «тех можно было получше держать в руках».

Фигдор сравнивает этих духов с другим и «духами», которые доставляют столько неприятностей матерям, отцам, воспитателям, учителям. Но «духи» эти хотя и внушают большой страх, они выполняют и защитные функции: благодаря своей могучей власти, они предотвращают еще большие угрозы или расчищают дорогу собственным бессознательным потребностям.

Предположим, я говорю себе: «Я — хорошая мать и поэтому я («во имя ребенка») отказываюсь от своих личных потребностей» (среди которых могут быть: желание сделать карьеру, потребность социального признания, сексуальная сторона жизни, покой, увлечения и т. д.). Но как бы замечательно ни звучало это на словах, на практике, при всей моей доброй воле, это будет выглядеть далеко не так привлекательно. Ведь я — живой человек и поэтому не в состоянии отказаться от удовлетворения своих желаний и потребностей без того, чтобы не чувствовать себя несчастной. А вытесненные потребности все равно будут настойчиво заявлять о себе, пусть и достаточно subtilными способами: жалобами на жизнь, на неблагодарность детей, обидами и т. д. Не говоря уже о том, что подобная «самоотверженность» налагает непосильный груз и на детей, вызывая в них чувство вины за приносимые им жертвы.

Или я говорю себе: «Я чувствую себя в настоящее время не очень хорошо, но мой ребенок не должен этого заметить». Да как же он этого не заметит? Как бы я ни старалась, он прочтет это по моему выражению лица и по моим жестам — у детей по отношению к родителям существуют необыкновенно чувствительные «антенны». Плохое самочувствие матери внушает ребенку страх. Поэтому разумнее было бы поговорить с ним о том, что это вовсе не он в нем повинен, и если я не в состоянии сейчас уделить ему необходимого внимания, то это вовсе не потому, что я на него сердита и т. д.

А вот еще один весьма опасный «дух»: «Если я все буду делать правильно, то между мной и детьми никогда не возникнет никаких конфликтов». Или: «Хорошее, партнерское воспитание должно протекать без давления, без авторитета, без наказаний или их угрозы». Но такого просто не может быть! Во-первых, нет человека, который в состоянии был бы все делать «правильно», как не существует и самого этого объективного «правильно».

но». И, во-вторых, разве все в моих отношениях с другими людьми зависит от меня одной? Фигдор характеризует это «нарциссической иллюзией», т. е. в такой позиции заложено нечто от мании величия. Конечно, мысль о собственной силе тешит самолюбие, но, с другой стороны, подобные задачи налагают и слишком большую, можно сказать, непосильную ответственность. В результате малейшая неудача грозит захлестнуть тебя невыносимым чувством вины.

Или вот еще один «дух»: «Достаточно все правильно объяснить ребенку и он сам будет соблюдать порядок». Нет, дети устроены так, что сами они этого не могут! С одной стороны, потому что они по природе своей хаотичны, они «экспериментаторы», которые просто обязаны испробовать все новое, непознанное, но с другой — тем не менее — они нуждаются в том, чтобы их постоянно направляли в определенную систему правил и указывали им на границы и рамки. Сами они этого не могут! Потому, что они еще дети.

Принципиально фальшивы и такие представления родителей, как : «Если мой ребенок душевно здоров, то он с удовольствием будет ходить в детский сад или в школу»; «Если с моим ребенком все в порядке, то со стороны воспитательницы или учительницы никогда не будет никаких нареканий». А разве у учителей и воспитателей не бывает своих проблем, которые они невольно переносят на детей? И разве не бывает так, что ребенок в одном коллективе чувствует себя хорошо, а при изменении обстановки начинает вести себя «плохо»? Отсутствие проблем и конфликтов еще ничего не говорит о благополучии того или иного человека или коллектива, умение их разрешать — с наименьшими потерями для всех участников — вот истинный показатель душевного здоровья.

Многие родители считают: «Если я все буду делать правильно, то моему ребенку не придется ревновать меня к новорожденной сестренке» или: «Братья и сестры, если они душевно здоровы, обязательно только любят друг друга». Это тоже неверно. Конкуренция между братьями и сестрами неизбежна и это явление нельзя считать только отрицательным. Здесь важно не отсутствие самой ревности, а умение с нею обращаться. Точно так же нельзя верить в то, что: «Если мать (отец) по-настоящему

любит своего ребенка, то она (он) никогда не сможет пожелать себе хотя бы на минуту от него освободиться». Здесь кроется отрицание амбивалентности любовных чувств (там, где есть любовь, обязательно есть место и ненависти). Но если я принципиально не признаю за собой права иногда «быть злой на ребенка», пожелать себе отсутствия забот, налагаемых на меня воспитанием, или минут отрадного одиночества, то (неизбежный) «прорыв» чувств подобного (агрессивного) характера непременно вызывает во мне захлестывающее чувство вины. Фигдор считает это чувство главным виновником многих бед, потому что оно непременно требует защиты: часто вынуждает закрывать глаза на действительность, отрицать очевидные вещи, уходить от ответственности, заменяя ее весьма сомнительными «педагогическими» теориями и т. д. Очень важно уяснить для себя разницу между пожеланиями и действиями. Даже если я в какой-то момент и пожелала себе отсутствия всяческих забот, это еще далеко не значит, что я действительно готова освободить себя от материнских обязанностей и брошу своих детей на произвол судьбы. Одно дело — пожелать и другое — сделать!

А вот «дух», который с удовольствием поселяется в разведенных родителях: «Мой ребенок не проявляет по отношению к разводу никаких особенных реакций, итак, разлука с отцом не повлияла на него плохо». Да как же трезвым умом можно себе представить такое: меня бросает близкий, горячо любимый человек, а я не переживаю из-за этого? Или другой «дух развода», (его мы видели и у фрау Г.): «Ребенок после посещения отца совершенно расстроен. Итак, эти посещения вредят ребенку». А «дух» отца вдогонку: «...так... так... ребенок не хочет обратно к матери...»

Фигдор обращает внимание и на тех «духов», которые властвуют над педагогами: «Спокойные, ненавязчивые дети — душевно здоровые и социально развитые дети». Но и этот «дух» выполняет важную функцию. Иначе учителю, по необходимости преподающему в переполненных классах, пришлось бы признаться в том, что ему гораздо легче работать с группой подчиненных, безынициативных детей, чем с тремя десятками ярко проявляющих себя характеров. Психологам хорошо известно, что

часто так называемые «трудные» дети, в общем, здоровее тех, которые являют собой пример послушания.

Или такое: «Если у меня проблемы с детьми, то в этом, конечно, виноваты родители и они обязаны что-то предпринять!». Особенно «коварным типом» считает Фигдор «дух школьного партнерства»: «Ученики, родители и учителя должны сотрудничать между собой». Или еще проще: «Родители должны заботиться об успеваемости и поведении детей». Такое убеждение помогает переложить часть своих собственных задач на плечи родителей, не задумываясь о том, что необходимость делать с детьми уроки ведет к дополнительным семейным конфликтам.

То, что здесь образно именуется «духами» родителей и воспитателей, в жизни имеет вид моральных требований или разнообразных и часто практически необоснованных педагогических теорий. Но почему Фигдор использует эту метафору «духов» (вселяющихся в непосвященных), а не говорит о «педагогических заблуждениях»? Все дело в том, что это не простые заблуждения, они выполняют весьма важную функцию: им приходится удерживать неприятные или вовсе невыносимые мысли и чувства от проникновения в сознание. Как мы говорили, версия самоотверженной, идеальной матери помогает предотвратить чувство вины, которое возникло бы, если бы мать призналась себе, что многое из того, что она делает «на благо ребенка», служит удовлетворению ее личных потребностей (например, чрезмерная забота о школьных успехах ребенка, официально декларируемая как «забота о его же будущем», должна подтвердить мое собственное чувство полноценности как матери и т. д.). Убеждение, что я могу своих детей только любить, способствует, как мы говорили, отрицанию амбивалентности в моем отношении к ребенку и, таким образом, тоже защищает меня от чувства вины или от страха, связанного с моей собственной агрессивностью по отношению к детям. Теория бесконфликтного воспитания детей, которое обошлось бы без страха и принуждения, в свою очередь, призвана освободить нас от горького осознания того факта, сколько желаний своих детей мы не в состоянии удовлетворить и какую боль причиняем мы этим нашим любимым де-

тям, что, в свою очередь, вызывает в них разочарование и гнев в наш адрес.

Вера в то, что «правильно» воспитанные, здоровые дети не имеют никаких проблем, тоже можно развенчать как производное нарциссических фантазий, которые позволяют поверить в то, что развитие и благополучие детей возможно постоянно держать под контролем. Эти фантазии являются выражением больших страхов за ребенка. Если я верю, что дети в детском саду могут чувствовать себя только хорошо, то у меня нет необходимости признаться себе в том, что я отдаю ребенка в сад не из соображений его лучшего (социального) развития, а может быть, сама жизнь (работа, потребность в собственном покое и отдыхе) вынуждает меня к этому. И тогда мне не надо думать о том, что я, вероятно, причиняю своему любимому чаду большое страдание, вынуждая его расставаться с любимыми мамой и папой и долгие часы проводить в чаще всего недостаточно педагогической обстановке детского сада, где слишком большие группы и слишком мало компетентных педагогов.

Итак, здесь речь идет о совершенно особенных «педагогических заблуждениях», которые своим существованием обязаны далеко не простому недостатку информации. И появляются они не потому, что мне так удобнее и я иду на поводу у своих стратегий. Это те ошибочные оценки, за которые изо всех сил цепляются родители по той причине, что оценки эти защищают их от прорыва чувства вины, страха, агрессии или от нарциссических обид, связанных с ущемлением чувства собственной полноценности.

#### «Ответственность за вину»

Работая с родителями, Фигдор вначале очень осторожно, путем приведения в пример различных историй, иносказаний и истолкований старается расслабить их чувство вины, что позволяет потом планомерным образом освободить их от влияния их «зловредных духов». Затем он дает им возможность путем идентификации с консультантом перенять новую, освобожденную позицию, о которой он (в применении к разведенным родителям) говорит так: «Центральной диспозицией, по моему



мнению, является позиция, которую я назвал «ответственностью за вину»... Ее можно выразить словами: «Все, что я или мой супруг сделали и делаем, было или есть для ребенка ужасно. И в этом так или иначе, если не целиком, то частично, и моя вина. Но я не должна себя казнить, потому что, во-первых, у меня не было другого выхода, а во-вторых, я в состоянии ответить за этот свой шаг и за страдание ребенка. Развод и мои новые шансы на счастье могут и для него оказаться много полезнее, чем та жизнь, которую мы вели до сих пор. Я знаю, что в настоящий момент ему очень тяжело, и я сейчас приложу все силы, чтобы облегчить его страдание».

Иными словами, в ситуации развода речь идет о том, чтобы родители набрались сил выдержать несчастье ребенка, то есть они должны внутренне примириться с тем, что они сами в этом несчастье повинны и что они в глазах ребенка — «злые» родители. Это тяжело, но возможно, потому что родители за это свое «зло» вполне в состоянии ответить.

Практический выигрыш такой позиции огромен. Чувство вины не требует больше защиты, например, путем иллюзии, что ребенок не страдает. Или вся вина не должна больше проецироваться на бывшего супруга... или направляться против ребенка, который поэтому казался просто непослушным, неверным и нелояльным и т. д.»<sup>26</sup>. Он теперь становится тем, что он есть на самом деле: маленьким, зависимым человеком, нуждающимся в утешении.

Характерно, что после одного только разговора с матерью или с отцом об этих проблемах уже при следующей встрече можно заметить изменения. И весь секрет такого успеха заключается в том, чтобы не рассматривать ищущих совета только как родителей «бедных детей», а увидеть в них самих «бедных родителей»...

Все дети страдают из-за развода, но это не исключает возможности, что в дальнейшем развод родителей может предоставить им лучшие шансы благополучного развития. Покой и «уравновешенность» ребенка не всегда являются положительными признаками. Часто раздражение после посещения отца можно рассматривать и как добрый знак, она свидетельствует не об одном только страдании, а в первую очередь о любви. Необходимо лишь правильно ее интерпретировать и помочь ребенку ее пре-

одолеть. Фигдор приводит в пример так называемый «синдром госпитализации». Раньше в австрийских (да и не только в австрийских) больницах родителям разрешалось навещать детей не чаще двух раз в неделю. Объяснялось это тем, что дети тогда спокойнее. Конечно, это было хорошо, но только для персонала больницы, а не для самих детей. Когда ребенок вынужден оставаться на излечении долгое время и он почти не видит родителей, его доверие может не только сильно пострадать, но у маленьких детей оно может непоправимо разрушиться. Любое беспокойство после посещения родителей много полезнее «уравновешенной» подчиненности, в которой большое место занимает страх.

### Тройственная система отношений и амбивалентность любовных чувств

Огромное значение для психического развития ребенка Фигдор придает тройственной (триангулярной) системе отношений. Многие разведенные матери опасаются, что хорошие отношения с отцом могут отнять у них любовь ребенка. Это в корне неверно. Продолжающиеся и добрые отношения ребенка с отцом в большой степени облегчают его конфликты с матерью, а ни в коем случае не наоборот. Как раз, когда мать и ребенок «замкнуты друг на друге» и вынуждены сосуществовать в тесном «помещении» без третьей персоны, это ведет к тяжелому психическому перенапряжению для обоих. Для того чтобы это понять, следует только представить себя вдвоем (с кем бы то ни было, пусть даже с самым любимым человеком) долгое время на необитаемом острове, вдали от других людей.

Фигдор беседует с родителями и о том, что психические, социальные и материальные нагрузки, налагаемые разводом, часто лишают их способности делать правильное для детей. Совершенно особенное значение имеет также разъяснение принципиальной амбивалентности любовных отношений. Но как бы ни верны замечания типа: «Несчастливые родители редко бывают хорошими родителями», «Человек отвечает также и за свое собственное счастье» или «Хорошее воспитание — это компромисс», убедительными они становятся лишь на основе позитивного

переноса матери или отца в результате идентификации с консультантом.

Кроме того, признание типа: «Мне очень жаль, что я вынуждена была причинить моему ребенку боль», делает мою проблему общечеловеческой проблемой. Такой формулировкой снимается табу с тех нормальных человеческих взглядов и чувств, которые по различным причинам казались до этого постыдными. Своей профессиональной компетентностью, своими «взглядами», своим знанием человеческой природы и, прежде всего; своим утверждением и пониманием этой природы психоанализ объявляет войну морализирующим и порицающим «духам», которые внушают страх и мешают взаимопониманию.

### **Развод глазами педагога-психоаналитика**

В наше время развод, к сожалению, перестал быть исключением, он относится к «нормальным» тенденциям развития общества. Фигдор рассматривает развод «изнутри», с точки зрения переживаний и не только детей, но и родителей, ведь, как уже говорилось, от душевного благополучия последних в огромной степени зависит и душевное благополучие детей.

«Дети реагируют на развод родителей растерянностью и страхом. Дело в том, что в переживаниях ребенка решение родителей расстаться — не развод их друг с другом, а развод одного из них со мной, с ребенком. Массивные страхи одолевают его не только из-за потери (чаще всего) отца, он боится теперь потерять еще и мать. Ведь родители объясняют развод так: «Мы не понимаем больше друг друга и мы в последнее время так много ссорились». А какой ребенок не ссорится с матерью, и особенно<sup>1</sup> в это тяжелое для всех поел еразводное время? И он начинает думать: «Кто знает, когда придет момент и мама разведется и ей мной тоже. Ведь с отцом она уже развелась».

Дети испытывают ярость, бессильную ярость: каждому знакомо это чувство, когда мы оказываемся брошены. Их одолевает также чувство вины, потому что ребенок думает: «Я был плохой, поэтому папа (мама) ушел (ушла) от меня. Это отражается, в<sup>1</sup> свою очередь, на чувстве собственной полноценности: «Я недостойн любви, поэтому я не могу никого удержать». Одна девятилетняя

девочка в ответ на сообщение матери о том, что отец переедет от них, потому что они с мамой постоянно ругаются, сказала: «Я понимаю, что вы друг друга не понимаете и больше не любите. Но зачем ему переезжать, ведь он может жить в моей комнате!» В результате дети реагируют на развод глубокой печалью.<sup>27</sup> Но печаль сама по себе не несет невротических нарушений. Есть дети, которые долгие годы испытывают печаль по поводу развода родителей и тем не менее остаются здоровыми. Для развития ребенка опасны страхи — сознательные (если они не окажутся опровергнутыми) и, Того хуже, бессознательные, поскольку их почти невозможно распознать для того, чтобы опровергнуть.

Страх заставляет многих детей регрессировать, они опять цепляются за мамину юбку. Но это не более как попытка вновь восстановить доверие, которое так пострадало из-за развода. Однако доверие восстанавливается очень маленькими шагами. Ребенок испытывает и ярость, которую можно выразить примерно так: «Как вы только могли причинить мне такое?! Любите ли вы меня еще или я стал вам совершенно безразличен?» Что необходимо прежде всего, так это освободить ребенка от его чувства вины. А сделать это можно, лишь открыто взяв ответственность за происшедшее на себя. «Ребенку надо дать возможность пережить свою печаль^а для того^чтобы он мог печалиться, печалиться^ыгадо вместе с ним. Есл,,и же родители не оказывают этой «перво^И^омшшь^ЛД^и^ на один со своими страхами. И страхи эти будут усиливаться по причине внешних конфликтов и, прежде всего, по причине агрессивных конфликтов между родителями и детьми»<sup>2\*</sup>. Ребенку кажется, что это именно его страх и ярость являются истинной причиной таких конфликтов, а это вызывает непомерный страх. Наибольшей опасностью становится для него любовь к покинувшему родителю, к отцу, это «корень всех зол». «Потому что если бы не эта любовь, то не было бы и переживаний. Но там, где собственная любовь и собственная агрессивность становятся опасными, формируется невротический конфликт, т. е. конфликт между противоположными устремлениями: между любовью и ненавистью или между агрессивностью и потребностью в чувстве защищенности и т. д.»<sup>29</sup>.

Так возникают невротические симптомы, хотя они и не всегда заметны глазу. Часто даже наоборот: невротическая защита и невротический конфликт выполняют функцию приспособления в том, что они успокаивают страхи. Ребенок с виду становится спокойнее. «Но эти формации защиты не более как психический корсет, образующий мощную диспозицию для развития невротических нарушений, которые снижают шансы психического развития, и позже — может быть, спустя годы или десятилетия — могут привести к тяжелым душевным страданиям»<sup>30</sup>.

Но в ситуации развода родители и сами находятся в столь тяжелом душевном состоянии, что оказание необходимой «первой помощи» детям оказывается весьма затрудненным. Психоаналитическая педагогика видит основную помеху именно в этом, а не в отсутствии у родителей доброй воли. Это еще один пример, когда «полезные» советы оказываются такими бесполезными.

Родители питают одну огромную надежду: может быть, ребенок спокойно воспримет развод. И если он это сделал, то и слава Богу! Тогда все кажется на месте. Но таким образом круг замыкается: вместо того, чтобы оказать ребенку настоящую помощь, окружающие борются с внешними проявлениями его горя. Например, он не имеет права вести себя «как маленький». Таким образом взрослые (не впрямую, а скорее, не сознательно) только усиливают его страх. Ребенок боится окончательно потерять отца, у него увеличивается страх потерять также и мать: Надо только представить себе, как должен он себя чувствовать; когда один из родителей проклинает другого, в то время как сам он ощущает в себе неистребимую любовь к тому, кого так про-;клинают.

Детям после развода необходимы были бы такие совершенные родители, каких и не бывает в природе. А родители, в свою очередь, и прежде всего тот, с которым остался ребенок, нуждаются в это тяжелое и для него время в детях, которые были бы такими нетребовательными и самостоятельными, каким они еще никогда не были... Мать по причине своего тяжелого психического, социального и экономического положения, а также больших физических нагрузок, которые приносит с собой развод,

просто не в состоянии оказать ту самую «первую помощь», требующую спокойствия, терпения и способности проникнуться проблемами другого. Или часто у нее для этого просто нет времени. Кроме того, кооперативность, совместная ответственность предполагают хотя бы минимальное доверие к партнеру. Но как раз доверие в большинстве ситуаций развода пострадало больше всего. Бывший супруг в глазах другого чаще всего кажется эгоистичным, злым и опасным человеком. А если это так, то какая любящая мать или какой любящий отец отдадут любимого ребенка «дьяволу» или «ведьме»?<sup>31</sup>

Развод травмирует не только детей, но и родителей, он активизирует и их архаические страхи перед разлукой и одиночеством. А в такой трудной ситуации каждый нуждается в несомненной любви хотя бы одного человека.

В преодолении этого парализующего, лишаящего способности логично мыслить и действовать чувства вины родителей по отношению к детям видит Фигдор самую сложную задачу из всех психологических задач разведенных родителей. Чаще всего вместо того, чтобы «с чистой совестью» взять на себя ответственность за свою вину перед ребенком, родители, чтобы побороть свое собственное чувство вины, прибегают к обоюдным обвинениям или уповают, что развод не причинил ребенку большого вреда. Эта надежда и становится мощнейшим мотивом отрицания или не замечания страданий детей, вынуждая рассматривать их как «глупости», надоедливость, неблагодарность или объяснять дурным влиянием разведенного супруга или супруги. Именно это, а не отсутствие доброй воли, и мешает родителям понять реакции ребенка как крик о помощи, поддержать его, окружить вниманием и заботой.

### Понимание вместо осуждения

| Как эксперту по делам несовершеннолетних при венском суде Фигдору приходится иметь дело с подростками, совершившими правонарушения. Известные до сих пор методы общественного осуждения, укора и наказания в деле ресоциализации давно доказали свое обратное действие. Социальные и психические последствия судимости таковы, что они развивают в

подростке именно те черты личности, которые повышают вероятность рецидива. Преступление — это своего рода психопатологический симптом, развитие которого зависит от сопутствующих обстоятельств. Чаще всего бывает так: подростка, осужденного условно, выбрасывают из школы, он теряет своих товарищей, дома его лишают всех удовольствий, да еще с утра до вечера попрекают его проступком<sup>32</sup>. Тогда, окончательно потеряв общественное признание и радость жизни, ему ничего не остается, как бежать туда, где его «поймут», а именно: в шайку таких же, как он, или еще похуже. Главное, здесь никто не станет требовать от него стыдиться своего прошлого, более того, там это прошлое становится даже предметом особой бравადы: признание есть признание, не всели ему теперь равно, какое? Ведь он и так уже все потерял: любовь, уважение, свое место в обществе. Так из мелкого правонарушителя превратится он со временем в настоящего, убежденного преступника, который теперь всю свою жизнь станет мстить этому «хорошему обществу» за то, что выкинуло оно его когда-то из себя.

Как удержать подростка от повторения нарушений? Известные до сих пор методы наказания и общественного осуждения давно доказали свое обратное действие. На помощь приходит психоанализ, то есть знание человеческой души. Фигдор рассказывает такой случай<sup>33</sup>. К нему в практику пришел молодой человек, учащийся профессионально-технического училища, у которого были большие конфликты с мастером. Тот постоянно его унижал, использовал в личных целях, а теперь и вовсе грозился выгнать и не дать возможности закончить обучение. Окончательно доверившись доктору, парень раскрыл ему свой план мести: он собрался облить бензином и поджечь машину обидчика. Чего можно было здесь достичь «педагогическим» осуждением, пусть даже вполне справедливым? Скорее всего, подросток еще больше ожесточился бы — «никто меня не понимает!» — и, чего доброго, исполнил бы свою угрозу. Но доктор сказал очень просто: «Я на твоей стороне. Этот мерзавец, безусловно, заслужил и худшего. Но подумай, если ты это сделаешь, тебя арестуют и твоя жизнь окажется искалеченной. А негодяю страховка с избытком возместит убыток. Подумай, кто окажется наказан?» И он, обсудив с парнем все подробности,

посоветовал ему обратиться в профсоюз, что тот и исполнил. И там ему действительно помогли.

Психоаналитическая педагогика предлагает школе и судам новые, более эффективные методы в ресоциализации подростков, нарушивших закон.

### **Готовность к компромиссу — основа хорошего воспитания**

«Нельзя детям разрешать все! Даже если для этого имеются возможности! Для жизни они должны учиться также и отказываться!» — так многие родители выражают свою — довольно широко распространенную — «педагогическую» позицию. Однако, считает Фигдор, если подумать о том общественном принуждении, которому подвержены дети уже с самого юного возраста, подобные замечания звучат чуть ли не насмешкой. Это нам, взрослым, детские запросы представляются порой чем-то недостаточно серьезным, для самого ребенка они более чем серьезны; и необходимость приспособливаться к существующему укладу жизни, а также необходимость постоянно отказываться от своих важных и срочных желаний и запросов стоит им огромного труда и больших страданий. Самым трудным в деле воспитания Фигдор считает необходимость признаться себе в том, сколько боли — как родитель или как педагог, воспитатель — вынужден я причинять детям только потому, что у меня просто нет иного выхода. Мы живем в обществе и без известной доли принуждения нам не обойтись. Однако какой "любящий родитель или добросовестный воспитатель в состоянии признаться себе в том, что посредством запретов, заповедей и норм, проводником коих становится он сам, причиняет своим любимым чадам так много боли?! Если бы он себе в этом признался, то ему пришлось бы увидеть, что в эти моменты сам он выглядит в глазах детей несправедливым, эгоистичным, злым и агрессивным, а такое признание было бы для него совершенно невыносимо. Тогда, вместо того, чтобы открыто дать себе отчет в существовании объективного конфликта, мы говорим ребенку: «Чего ты злишься? Это для твоего же блага!». И мы, подводя под свою позицию некий идеологический и

педагогический базис, делаем позицию ребенка совершенно бесправной.

«Чего не хватает в поведении родителей и воспитателей в повседневном общении с детьми, так это «ответственности за вину», о которой мы говорили выше. Прежде всего, если я сознаюсь самому себе в том, что я, как ответственный взрослый, по отношению к желаниям и ожиданиям детей вынужден эти желания и ожидания ограничивать и их разочаровывать (быть агрессивным) и иначе просто не могу, то я должен быть в состоянии по крайней мере помочь детям преодолеть разочарования — утешать их, найти компромисс, предложить потерянному удовольствию что-то другое»<sup>34</sup>.

И если я пойму и осознаю это, то я смогу занять совсем иную позицию — полную сочувствия и понимания. Конечно, нельзя забывать, что понимать совсем не означает все позволять, потакать или потворствовать. Понятно, мы любим своих детей и нам хотелось бы всегда приносить им только радости. К сожалению, это невозможно. Однако, вместо того, чтобы понять это и спокойно сказать себе: «Мне очень жаль, но у меня нет иного выхода...», мы сразу начинаем нервничать или злиться на ребенка за то, что он «смеет желать» того, чего мы ему дать не в состоянии. Но мы всего лишь защищаемся от собственного чувства вины, например, переваливая вину на другого, часто на самого ребенка: «Как ты смеешь постоянно чего-то желать и требовать, ведь ты же знаешь...» При этом мы совершаем еще одну ошибку, причем совершенно ужасную по своим психическим последствиям: мы отказываем ребенку не просто в исполнении желания, мы отказываем ему в праве на само желание<sup>35</sup>. Фигдор советует родителям и педагогам любой отказ начинать искренне и добро: «Я понимаю, как тебе этого хочется, и мне очень жаль, но я вынужден...» и т. п. Нет необходимости «педагогизировать» свои действия по отношению к детям, разумнее занять позицию доброжелательной требовательности. На то мы и взрослые, чтобы взять ответственность на себя, а не переваливать ее на детей.

О важности запретов, рамок, ограничений говорить излишне, всем ясно, что без таковых обойтись просто невозможно. Но как научиться так вносить ограничения и запреты, чтобы ребе-

мок не испытывал по отношению к нам враждебного чувства? Первое и самое главное — отказывая, ни в коем случае нельзя злиться. Агрессивность и любовь — чувства полярные по своему значению. Когда мы, запрещая или отказывая, злимся, упрекаем в неблагодарности и завышенных требованиях, у ребенка складывается впечатление, что запрет мотивирован не объективными причинами, а отсутствием любви. Тогда мы вызываем в нем ответное чувство ненависти. Более того, он учится отождествлять любовь с подарками и поблажками. Хорошим и счастливым воспитанием можно назвать такие отношения между родителями и детьми, которые приносят как можно меньше огорчений тем и другим, а это возможно лишь там, где есть постоянная готовность к компромиссу.

Понимание это еще не все. Важно научиться претворять понимание в педагогические действия. Одна учительница рассказывала о своем ученике, первокласснике Норберте<sup>36</sup>, живом и развитом ребенке, который тем не менее постоянно мешал ходу занятий своими выходками: то он разговаривает с соседом, то начинает есть, а то и вовсе идет к окну. Учительница говорит: «Собственно, он очень милый мальчик, но это ребенок, требующий неразделенного внимания». Итак, она понимает проблему Норберта, но как она реагирует на его «выходки»? «Чаще всего я стараюсь его не замечать. Ведь это бесполезно...» — задумчиво говорит учительница. Короче, делает она нечто обратное своему пониманию. Как часто учителя и родители прибегают как раз к тем мерам, которые, кажется, ставят целью скрыть от ребенка, что они его понимают. Более того, их меры нередко выражают позицию, противоположную их истинным чувствам.

Изменить эту ситуацию можно лишь одним способом: помочь родителям не только понять ребенка, но и осознать свои собственные чувства. А также признать за собой право эти чувства испытывать. Таким способом можно значительно редуцировать в себе чувство вины, стыда и страха, что уже само по себе ведет к изменению педагогических действий и воззрений. Психоанализ в применении к педагогике ставит своей задачей помочь родителям, педагогам и воспитателям разобраться не только в чувствах детей, но и в своих собственных чувствах, и научиться полученное знание претворять в жизнь.

Уверенность в том, что можно всегда оставаться добрым, — это тоже всего лишь нарциссическая иллюзия. Сама жизнь устроена так, что она не оставляет нам иной возможности, мы просто вынуждены постоянно чего-то требовать от своих детей, запрещать и предписывать, потому что у нас нет другого выхода. Вопрос об установлении рамок, границ, запретов и предписаний Фигдор считает основной проблемой воспитания. До сих пор на него не было найдено удовлетворительного ответа. Не каждый ли конфликт, связанный с этой проблемой, содержит в себе опасность порчи отношений, и это с обеих сторон? Фигдор частично дает на него ответ уже самой новой его формулировкой: «Каким образом можно так устанавливать границы, чтобы не сделать из ребенка «врага»?». Прежде всего, он считает, что на самом деле к порче отношений ведет не факт установления рамок и запретов, а то раздражение, которое возникает у взрослого, когда ребенок их нарушает. Если мать, отец, учитель или воспитательница проявляют свой авторитет и силу в агрессивной форме, то ребенок переживает не только из-за самого отказа от удовлетворения желания, он воспринимает это как знак лишения его любви и привязанности, что неизбежно вызывает страх. Тогда ему любой ценой необходимо добиться удовлетворения, в котором ему было отказано, ибо это означало бы «получить обратно свою добрую маму», «доброе папу», «хорошего воспитателя». И если тот и, правда, откажется от запрета, то это и будет означать, что он снова стал добрым. Таким образом, у ребенка может выработаться убеждение, что запрет является символом лишения любви, а это, в свою очередь, будет только усиливать его сопротивление, постепенно уничтожая уверенность в себе и в других. С другой стороны, собственные раздражение и ярость мешают воспитателю проникнуться ребенком и понять его. У этого раздражения тоже есть свои причины. Как уже говорилось, мы любим своих детей и нам очень хотелось бы как можно меньше отказывать им в исполнении их желаний, но у нас нет иного выхода, сама жизнь вынуждает нас налагать запреты и предписывать, что не может не вызывать в нас подспудного чувства вины и мы сами при этом кажемся себе злыми и недостойными любви. Если нам удастся все эти чувства сделать сознательными, то в сочетании с трезвым пониманием реальности (кото-

рую не мы изобрели и в которой мы не всегда можем что-то изменить) это поможет нам по-другому воспринимать ситуацию. И я смогу выработать для себя совсем иной стиль: отказывая ребенку (на что у меня конечно же имеются вполне объективные причины, идет ли речь о лишней порции мороженого или о покупке новой игрушки), я, во-первых, не буду на него злиться за то, что он «этого хочет» («...я уже не раз тебе объясняла!..» и т.д.), и, во-вторых, я пойму, что это не он «причиняет мне что-то» («требует невозможного!»), а, напротив, это я — силой своей власти — налагаю запрет и лишаю его удовольствия, то есть это я причиняю ему неудовольствие (и если я при этом еще и злюсь, то вселяю в него страх перед потерей маминой любви). Но, как взрослый человек, я знаю, почему я это делаю, и я в состоянии за это ответить. А значит, я не буду злиться, а, скорее, постараюсь утешить ребенка, смягчить ему разочарование — шуткой, поцелуем, предложением компромисса, какой-либо замены потерянного удовольствию... То есть я, оставаясь непреклонной, все же дам ему почувствовать, что продолжаю его любить. В глазах ребенка это выглядит так: мама запрещает, но она при этом остается «доброй мамой». Конечно, он может еще немного «понять» и «покланчить», но это будет борьба только за удовольствие, в котором было отказано, а не ожесточенная, внушающая страх ему самому борьба за возвращение «маминой любви».

И здесь снова приходит на помощь вышеупомянутая позиция «ответственности за вину». Помочь родителям или воспитателям приобрести эту позицию Фигдор считает одной из основных задач психоаналитически-педагогической воспитательной консультации, поскольку позиция эта предлагает важное условие для достижения главной цели: суметь сделать доминантными аспектами отношения родителей (воспитателей) к своим детям — радость, любопытство, уважение и терпимость.

*Диана Видра*

# ЛОТТА ПЕРЕЕЗЖАЕТ

## ДЕТСКИЕ КОНФЛИКТЫ В ИСТОРИЯХ АСТРИДЛИНДГРЕН

«— Тише, ни слова! — прошептал Йри.

Мы сидели молча и ждали. В роще старых деревьев быстро сгушались тени. Домик Йри погружался в таинственный полумрак.

Казалось, что-то серое, таинственное, древнее окружает со всех сторон дом, деревья, колодец, по краям которого мы примостились.

— Помолчим! — прошептал Йри, хотя никто из нас и рта не открывал.

Мы еще немного помолчали. Между деревьями становилось все сумрачнее, все темнее. Было совсем тихо. Я ничего не слышал.

Но вот раздались какие-то звуки. Правда, правда, в колодце послышался чей-то шепот. Какой-то странный, ни на что не похожий голос нашептывал сказки. То были никому неизвестные сказки, самые прекрасные в мире. Ничего я так не люблю, как слушать сказки. Я улегся животом на край колодца, чтобы не пропустить ни словечка. Время от времени голос начинал напевать чудесные, диковинные песни.

— Что это за колодец? — спросил я Йри.

— Колодец, до краев полный сказок и песен, вот все, что я знаю, — ответил Йри. — Колодец забытых сказок и песен, которые в стародавние времена славились во всем свете. А теперь они забыты, и только колодец-сказочник хранит их в своей памяти»".

*Колодец, до краев полный сказок и песен, которые в стародавние времена славились во всем свете, но теперь давно забыты... Забыты, как мечты, желания и чувства детей, каковыми были мы сами когда-то очень давно. Можем ли мы действительно вспомнить это самое раннее время нашей жизни? Может быть, воспоминаний наших хватает еще в какой-то степени до семилетнего возраста, но дальше становится все темнее. В нашей памяти сохраняются отдельные картины или сцены, но чувства, радость, восхищение, ревность, архаическая ярость и растерянность, все*

, что мы ежедневно переживали в нашем детстве, кажется полностью исчезнувшим из нашей памяти.

Фрейд назвал этот феномен *инфантильной амнезией*: детские страсти приблизительно первых шести лет жизни утопают большей частью в темноте вытеснений. Эти вытеснения образуют первичную почву, которой питается наша бессознательная душевная жизнь, почву, из которой происходят бессознательные части нашей повседневной жизни и все то, что мы называем характером. Эти вытеснения образуют также почву, на которой произрастают наши будущие неврозы.

Но есть и еще что-то. Инфантильная амнезия повинна во всех главных проблемах воспитания. Из-за того, что мы вытеснили наши собственные детские страсти и на их месте выросли душевные конфликты, у нас отнято важнейшее воспитательное средство, а именно способность прочувствовать наших детей, представить себя на их месте и понять, что именно происходит в детской душе.

Но амнезия эта, конечно, не абсолютная, поэтому как раз контакт с детьми и способствует новой активизации давно вытесненного. К сожалению, происходит это как раз в той форме, которая не только не помогает пониманию, а, скорее, наоборот, чуть ли не полностью его исключает.

Чтобы стало ясно, что я имею в виду, мы должны вспомнить положения психоанализа о вытеснении. Как известно, вытесняет «Я», а именно, в тех случаях, когда неукротимые желания, стремления или фантазии тянут за собой тяжелые аффекты (стыд, чувство вины и прежде всего страх), потому что они вступают в конфликт с требованиями окружения и собственного «сверх-Я». Итак, что случается, когда мы, общаясь с нашими детьми, по сути, вынуждены сталкиваться с существами, которые еще не вытеснили в бессознательное свое, насыщенное конфликтами, душевное содержание, а все еще живут открыто, доступно глазу? В этом случае чувства стыда, вины и страха снова оживают в нас и наша тяжелая работа по вытеснению саботируется, поскольку дети как бы держат перед нами зеркало, в котором отражается наше собственное бессознательное. Но конфронтацию с собственными влечениями и сегодня выдерживаем мы также плохо, как тогда, когда нам было шесть или семь лет (иначе психоанализ не был

ты столь длительным и тяжелым делом). Таким образом, мы вынуждены вновь предпринимать нечто, что помогло бы нам сохранить психическое равновесие, в большой степени освобожденное от страха. Непосредственная опасность для этого равновесия в данном случае исходит не из нашего внутреннего мира, а от маленьких детей, чьи желания и страсти мы до этого время пытались в себе подавить и истребить.

Поэтому мне кажется, одна из самых больших проблем воспитания — с психоаналитической точки зрения — заключается в том, что мы, сознательно считая его стоящим на службе благополучия ребенка, бессознательно используем его в качестве защиты от собственных страхов, чувства вины и стыда, что в итоге конечно же далеко от служения данному благополучию. Поэтому-то пионеры психоаналитической педагогики считали, что для того, чтобы научиться бесстрашно встречаться со своими собственными влечениями и научиться свободно обращаться с жизнью детей, все педагоги должны пройти психоанализ. Требование, к сожалению, в реальной жизни не реализуемое!

И все же есть люди, которым, как видно, удалось сохранить в себе любовное и товарищеское отношение к тому ребенку, которым были когда-то они сами. Конечно, нельзя утверждать, что у них вообще отсутствует инфантильная амнезия, но она кажется более прозрачной или выражает себя иначе: часть их детских страстей судя по всему содержит меньше страха, так что они в состоянии вспомнить о том, чего желали или боялись и о чем думали в этом раннем возрасте; во всяком случае они в состоянии прочувствовать это путем идентификации себя с ребенком. Эти люди — благословенные Богом авторы детских книг. И прежде всего я отношу к ним Астрид Линдгрэн.

Для меня она является тем самым «шепчущим колодцем», что описан в ее чудесной истории «Мио, мой Мио», с цитаты из которой началось мое повествование, а она сама — неиссякаемый источник сказок и историй из тех — для нас, взрослых, — давно исчезнувших дней.

Что это означает обладать талантом, способностью вспомнить себя ребенком? Не больше и не меньше, как рассказывать истории, «изобретать» героев и судьбы, с которыми *дети могут спонтанно себя идентифицировать*.

Я здесь имею в виду совершенно особенный вид идентификации, нечто совсем иное, чем то, что нам так хорошо известно из повседневной жизни. Когда мы читаем какую-нибудь книгу или смотрим фильм, мы идентифицируем себя с героями этих историй: оно и понятно, иначе невозможно было бы объяснить, почему мы им сочувствуем, страдаем вместе с ними и радуемся счастливому концу, несмотря на то, что великолепно понимаем, что это всего лишь артисты или вымышленные персонажи.

Но не только это душевно переживают дети в своих любимых историях. Разницу между ребенком и взрослым можно наблюдать на одном знакомом феномене. В то время как мы, взрослые, даже любимую книгу или любимый фильм читаем или смотрим чаще всего только один раз и во второй нам становится скучно, у детей этот вид любопытства только к новому, кажется, отсутствует. У каждого ребенка есть ряд историй или сказок, которые он готов слушать или читать *снова и снова*. У взрослого такое тоже случается с некоторыми избранными книгами или фильмами, но это скорее исключение, чем правило. Дети же, наоборот, они лишь редкие из книжек не хотят брать в руки во второй раз: «А, я ее уже знаю!». И это говорит о том, что рассказ не нашел отклика в душе ребенка или внушил ему страх. Однако любимые истории исполняют для него психическую функцию, в которой мы, взрослые, очевидно, не нуждаемся, а скорее, нуждаемся в гораздо меньшей степени, или, может быть, ее исполнение переложено у нас на другие обстоятельства.

Насколько важна данная функция, вы убедитесь, когда попытаетесь в этой — бесконечно повторяемой — истории что-нибудь изменить или если захотите придать ей новый поворот конечно же из доброго желания развеселить давно прискучившую вам историю. Но Боже вас упаси это сделать! Вас ждет отчаянный протест, и от вас, вопреки ожиданиям, потребуют рассказать старую историю, сцену за сценой, слово в слово, точно так, как это было всегда. Конечно, если речь идет о написанной истории, то это не составит труда, но при устном пересказе подобная строгость в сочетании с феноменальной детской памятью приносит значительные трудности. Вам постоянно указывают на неточности, и они не прощаются. (Эта потребность или радость, переживаемая при повторении уже хорошо известно-



го, является причиной того, что дети так любят смотреть теле-рекламу: эти короткие истории, которые им уже так хорошо знакомы, где они точно знают, что будет дальше.)

Итак, перед нами встает вопрос: каково значение этой ненасытной потребности ребенка в повторении уже давно знакомого? И еще: что именно делает одни истории пригодными для удовлетворения этой потребности, а другие, напротив, нет?

Итак, литературное удовольствие детей проявляет явно консервативную тенденцию. Потребность в постоянном и точном повторении заставляет подумать, что ребенок сопротивляется новому или изменениям в старом, желает держаться привычного, защищая последовательность. Здесь речь идет о действительно весьма важной детской потребности, о чем известно нам из всего того, что мы вообще знаем о детских ожиданиях и запросах в отношении первичных любовных отношений. Но почему эта консервативная тенденция находит свое выражение именно по отношению к литературе? Почему книги и истории не являются возможностью реализации другой тенденции, тоже весьма свойственной всем нормальным детям, а именно, любопытства, радости новых открытий, познания незнакомого?

Может быть, ребенок сам подскажет нам ответ, если мы понаблюдаем за ним. И правда, мы видим, что удовольствие, судя по всему, проистекает от того обстоятельства, что он, во-первых, *уже знает, что будет дальше* и, во-вторых, — что взаимосвязано с первым — он *вновь узнает* действующих лиц и знакомые ситуации.

Узнавание, однако, это то переживание, которое имеет архаическое значение: например, первая улыбка озаряет лицо младенца в тот момент, когда он узнает лицо матери, склонившейся над его кроваткой. По сути говоря, узнавание играет центральную роль уже при втором кормлении и способствует тренировке обращения как с собственным голодом, так и с телом матери. По мере того, как младенец вспоминает о своих уже пережитых чувствах, действиях и возбуждениях, он извлекает из хаоса окружающего нечто знакомое; таким путем образуются его первые структуры восприятия мира и самого себя. Насколько огромно аффективное значение знакомого — и его узнавания, — особенно ярко демонстрирует так называемое «от-

чуждение» ребенка на седьмом-восьмом месяце жизни («страх восьми месяцев» по Яепе Бриг'у): ребенок улыбается при виде лица матери и разочарованно, а то и со страхом кривит личико или начинает плакать при виде другой персоны. В это время он начинает делить мир на «знакомый» и «незнакомый», что рождает, с одной стороны, чувство защищенности и чувство, что он любим, и, с другой стороны, страх. Кстати, эта наблюдаемая нами взаимосвязь между узнаванием и улыбкой и радостью позволяет предположить, что именно здесь берет свое начало феномен юмора.

Не случайно узнавание именно в младенческом возрасте является особенно важным переживанием. Младенец беспомощен, и в своей задаче выжить целиком зависим от удовлетворения своих влечений и от окружающего мира. Но, когда ты зависим, то все крутится вокруг одного вопроса, добр или зол по отношению к тебе этот внешний мир? Итак, теперь мы начинаем понимать, куда со временем перебазируется функция узнавания, которая освобождает младенца от страха и дает ему уверенность (да и не только младенца, но и нас, взрослых, это знание своих возможностей и способностей, своей реальной власти и житейской компетентности тоже в большой степени освобождает от чрезмерных психических нагрузок). Или, вернее было бы сказать, узнавание уже исследованного есть первая форма той жизненной компетентности, которая у детей — как следствие детской зависимости — имеет скорее пассивный характер.

Почему, однако, это узнавание столь большую роль играет именно в переживаниях литературы, почему оно освобождает от страха и дает уверенность, когда дети становятся старше. Думаю, происходит это по трем причинам.

Во-первых, именно в то время, когда в жизни ребенка столь огромную роль начинают играть фантазии — как стратегия разрешения проблем, которые неразрешимы в «реальности», он приобретает *друзей* в лице героев литературных произведений. Узнавание, таким образом, становится новой встречей, что обогащает (латентно опасный) мир ребенка еще несколькими персонами, которым он доверяет. К тому же эти друзья полностью подчиняются его власти: их можно пригласить в детскую в любое время, когда тебе этого захочется, можно провести с ними

время и в тот момент, когда они тебе больше не нужны, без труда освободиться от их присутствия.

Во-вторых, еще более значительную роль играет другой вид узнавания, а именно возможность *узнавать самого себя в героях любимых историй*: узнавать свои собственные заботы, беды, страхи и желания. Но почему именно этот аспект так чрезвычайно важен?

Ну первым делом я, как ребенок, чувствую себя в этом случае уже не таким одиноким со всеми своими проблемами и, что еще важнее, я вижу, что не я один «валяю дурака», не я один бываю зол, способен или неспособен на то или это, не я один подвержен соблазнам, не я один бываю жаден, непослушен, ревнив, ленив, неосторожен, горд, гневен, жесток, эгоистичен, напуган, чувствителен и беспомощен. Не я один, а просто все дети таковы, все люди таковы! Из этого ребенок может почерпнуть огромное нарциссическое облегчение, а значит, и знание, которое смягчает его страхи. А именно страх перед потерей любви, который рождается из мысли о том, что если он не будет идеально послушен, то родители пожелают себе на его место другого, более «хорошего» ребенка.

Узнавание собственных проблем и желаний в героях любимых историй имеет еще и третью, а именно психотерапевтическую, функцию: она носит характер психоаналитического *толкования*. Дело в том, что большая часть детских душевных побуждений, хоть и прощупывается, но она все же далеко не полностью сознательна, поэтому литературные истории выполняют функцию присвоения названий, имен этим побуждениям и связывают их с определенными персонами или действиями. Желания и беды ребенка приобретают, таким образом, символическое лицо, что помогает им становится сознательными.

В-третьих, с этим «становлением сознательным путем символизации» взаимосвязана еще одна функция узнавания: на примере героев и самих историй можно учиться обхождению с этими проблемами, чувствами, желаниями, внутренними и внешними конфликтами, а также учиться их разрешать.

Таким образом, талантливые литературные истории ведут ребенка за горизонт его повседневного опыта и то, что до сих пор казалось невозможным, становится вполне реальным, по-

скольку эти истории в определенном смысле делают детей из пассивно переживающих активно действующими и дарят им наконец не только веру в собственные силы, но и веру в помощь и поддержку окружающего мира. И еще одно: в литературных историях детям открывается *история*, т. е. развитие, познание того, что все, что есть сегодня, не обязательно останется таким навсегда. И начинается это с утешительной мысли о том, что мама, которая в настоящий момент сердита на тебя, может быть, через час, в крайнем случае завтра снова заключит тебя в объятия; потом появляется уверенность в том, что то, чего я не умею сегодня, я научусь завтра, в крайнем случае, послезавтра; и простирается до более легкого отношения к собственной слабости, подчиненности и беспомощности, потому что я могу себе представить, что когда-то стану таким же большим, ловким, красивым, сильным и умным, как папа и мама. (Этот аспект развития от ребенка к взрослому играет центральную роль в народных сказках, где герой вначале ребенок, а к концу становится мастером или королем и часто дело заканчивается свадьбой.)

Итак, литературные истории помогают детям преодолевать жизненные трудности в игровой или мыслительной манере и таким образом выполняют психогигиеническую функцию, которая играет не последнюю роль также и в психотерапии. Теперь мы видим, почему дети «свои» истории желают слушать снова и снова.

Но почему именно истории *Астрид Линдгрен* замечательно пригодны для того, чтобы облегчить детские страхи и придать детям уверенности в жизни, — поскольку ребенок в состоянии снова и снова находить себя в героях этих историй, — лучше всего показывают сами эти истории. Итак, послушаем...

## ЛОТТА ПЕРЕЕЗЖАЕТ

«Лотта переезжает» — одна из самых прекрасных историй Астрид Линдгрен. Именно потому, что в этой истории так много от детских повседневных бед, я уделяю ей особенно большое внимание. Итак, читательница или читатель могут прогуляться со мной на улицу Бузотеров и познакомиться с Лоттой, которая вполне заслужила эту честь — быть упомянутой в заголовке данной моей работы.

«Однажды, когда Лотте с улицы Бузотеров только-только исполнилось пять лет, она проснулась утром уже сердитая. Ей приснилось такое... что-то очень плохое. А Лотта верила: в снах все взаправду! Эта маленькая дурочка Лотта! Поэтому она и рассердилась».

— Они били моего Бамсе! — закричала Лотта, когда мама вошла посмотреть, почему Лотта ревет в кровати в восемь утра.

— Кто бил твоего Бамсе? — спросила мама.

— Юнас и Миа Мария! — закричала Лотта.

— Милая Лотта, тебе это только приснилось, — сказала мама, — Юнас и Миа Мария ушли в школу. У них и времени не было лупить твоего Бамсе.

Бамсе был маленький толстый поросенок, которого мама сшила из розовой материи и подарила Лотте, когда ей исполнилось три года. Тогда Бамсе был чистый, розовый и красивый, а теперь — грязный и действительно похож на маленького поросенка. Однако Лотта думала, что он медведь, и поэтому назвала его Бамсе-Мишка, хотя Юнас сказал:

— Ха-ха! Никакой он не медведь, он — поросенок.

— Ты глупый, — рассердилась Лотта, — ясное дело, он медведь.

— Ты так думаешь, да? — съехидничал Юнас. — Хотел бы я знать, как ты считаешь: он белый медведь или обыкновенный?

— Он не белко-медведь, а по-моему поросенко-медведь, — ответила Лотта, — заруби себе это на носу.

Лотта очень любила своего поросенко-медведя. Он спал по ночам в ее кровати, и она подолгу болтала с ним, когда Юнас и Миа Мария не слышали. Но сейчас он лежал на подушке очень печальный, потому что Юнас и Миа Мария били его, так думала Лотта. Она плакала, глядя на Бамсе, и говорила:

— Бедный Бамсе, я выпорю Юнаса и Миа Марию, я обязательно их выпорю.

Юнас, и Миа Мария, и Лотта, и мама с папой жили в доме желтого цвета на улице Бузотеров. Каждое утро Юнас и Миа Мария уходили в школу, а папа — в свою контору. Дома оставались только мама и Лотта.

— Какое счастье для меня, что есть моя малышка Лотта, — говорила мама, — иначе мне было бы тут так одиноко целыми днями!

— Да, какое счастье для тебя, что есть я, — говорила Лотта. — Иначе тебя было бы так жалко!

Но сейчас, этим утром, когда она так была сердита, Лотта этого не говорила. Она только возмущенно надувала губки».

Это еще только предисловие, настоящая драма начинается сейчас:

«Когда позже ей нужно было одеваться, мама принесла белый джемпер, который бабушка связала для Лотты.

— Только не этот, — заявила Лотта. — Этот щекочет и колется!

— Да нет же, нет, — сказала мама, — потрогай, какой он мягкий и приятный.

— Нет, он все равно щекочет и колется, — сказала Лотта, не дотрагиваясь до джемпера. — Хочу мое пархатное платье.

У нее было синее бархатное платье, самое ее нарядное, и Лотта называла его «пархатное платье». И теперь она хотела надеть его, хотя был всего лишь четверг, совершенно обычный четверг.

! — В воскресенье наденешь бархатное платье, — пообещала мама, — а сегодня этот джемпер.

' — Тогда я буду лучше ходить раздетая, — сказала Лотта.

— Пожалуйста, — согласилась мама и спустилась вниз, на кухню».

Итак, в этом месте Лотта начинает упрямиться, хотя, по сути, здесь речь идет о чем-то ином, чем о простом упрямстве. Обычно под упрямством понимается простой негативизм, радость протеста, бессмысленное «нет». Так, может быть, это и выглядело для матери, но, безусловно, не для Лотты. Для Лотты произошло нечто, что вызвало у нее настоящие возмущение и ярость, а виноваты в этом ее брат и сестра. Но Юнас и Миа Мария отсутствуют, и рядом остается только мама, на которую она может сердиться. Но мама ни в коем случае не простая замена объекта; между тем она сама становится тоже виноватой: вместо того, чтобы по-настоящему утешить Лотту и самой рассердиться на Юнаса и Миа Марию, то есть занять сторону Лотты, она считает, что Лотта просто валяет дурака и в конце концов еще и сама начинает сердиться на Лотту. Ну, это уже слишком! Достигнута та точка, на которой Лотта уже не может примириться с мамой, мама теперь тоже должна быть наказана и Лотта решает: «Я не надену этот джемпер!».

Кроме намерения наказать маму, мне видится здесь и другая мысль Лотты: «Не может такого быть, чтобы все всегда было по вашей воле (по воле взрослых)!». Я думаю, Лотта нуждается в своем «нет» и упорство по поводу бархатного платья служит также

и для того, чтобы в настоящий момент как-нибудь ощущать важность своей персоны.

«Лотта осталась наверху в детской, сердитая и раздетая. Ну, понятно, не совсем раздетая. На ней были коротенькая майка, трусики, чулки и туфли.

— Но в остальном совсем раздетая, — сказала Лотта своему Бамсе — ведь он был единственный, с кем она могла говорить».

Итак, Лотта не только чувствует себя отвергнутой, она также немного кокетничает: «Но в остальном совсем раздетая», словно есть что-то привлекательное в том, чтобы видеть себя совсем замерзающей и нелюбимой. Похоже, Лотте необходимо самой несколько накалять свои злость и ярость, во-первых, против разумного объяснения — может быть, это и, правда, был только сон, и во-вторых, против соблазна снова вступить с мамой в хорошие отношения. Для маленького ребенка оставаться сердитым — это не так-то просто.

«— Лотта, ты, верно, спустишься вниз и выпьешь свое какао? — закричала снизу мама.

— Ты так думаешь, да, — пробормотала Лотта, даже не шевельнувшись.

— Отвечай же, Лотта! — опять закричала мама. — Будешь пить какао или нет?

Теперь Лотта была абсолютно удовлетворена. Пусть мама сидит там и думает-гадает: хочет Лотта какао или нет. Лотта решила не отвечать, и где-то в глубине души Лотте нравилось не отвечать вообще, когда мама зовет ее.

Но она проголодалась и очень хотела выпить свое какао, так что подождав совсем немножко, взяла Бамсе и стала спускаться вниз по лестнице. Шла она очень медленно, ненадолго останавливаясь на каждой ступеньке. Пусть мама теряется в догадках: думает Лотта пить какао или не думает?

— Я еще посмотрю, как мне быть, — сказала Лотта своему Бамсе.

И вот она вошла на кухню.

— Неужели? А вот и Лотта! — воскликнула мама.

Лотта молча стояла у дверей и надувала губки, чтобы мама поняла: она, Лотта, в самом деле еще сердится.

Обычно мама вместе с Лоттой завтракали на кухне. Там всегда было так уютно! Уютно было и теперь. Солнце светило в окно, а на столе стояла собственная синяя чашка Лотты с налитым в нее до краев какао, а рядом лежал бутерброд с сыром. Обычно днем Лотта болтала без умолку, но сегодня она не произнесла ни слова, а мама пила кофе и читала газету и тоже ничего не говорила.

В конце концов Лотта сказала:

— Пожалуй, я могла бы выпить какао, если это уж так обязательно.

— Нет, вовсе не обязательно, — ответила мама. — И вообще тебе сначала надо одеться».

О, нет! В этом месте совершается нечто ужасное. Мы уже видели, что Лотта и без того должна была вооружиться против восстановления отношений, а тут еще соблазн исходит от душистого какао. Она все еще верит, что в состоянии противостоять: «Я еще посмотрю, как мне быть». Если Фрейд говорит, что вся наша душевная жизнь состоит из компромиссов между различными стремлениями, то Лотта дает нам великолепный тому пример: ей хочется остаться сердитой, отстоять свою независимость и тем не менее получить свое какао — она проявляет настоящее искусство, делая свое желание выпить какао желанием матери, «превращаясь» в послушного ребенка. Это — великолепное дипломатическое решение, при котором каждый имел бы шанс не потерять своего лица. «...Если уж это так обязательно».

Но мама не принимает предложения о перемирии. А ведь именно здесь можно было еще все поправить. Мы можем спросить, почему мамане приняла предложения, ведь Лоттина мама, как, собственно, все родители в историях Астрид Линдгрэн, — очень хорошая мама. Скорее всего, ей помешала та агрессивность, которая была так красиво упакована в предложение мира. Ведь при ближайшем рассмотрении Лоттина «послушность» — не что иное, как высокомерная уступка маминому настроению, которая делает мать виноватой, это она, мама, собственно, «валяет дурака». Мать это чувствует и — с нее хватит!

Таким образом, выгодный компромисс уже недостижим для Лотты. Теперь подверглось опасности не только какао, но и сама она — после ее красивого жеста — отправлена в свою комнату, как младенец, что само по себе ужасно обидно.

«Конечно, Лотта была сердита уже раньше, но теперь она просто впала в ярость. Ой, какая мама глупая — ни платьев Лотте не дает, один только противный джемпер, который щекочет и колется, а теперь еще и есть не дает!.. Ой, какая мама глупая!

— Ты глупая, — закричала Лотта и топнула ногой.

— Вот что, Лотта, — сказала мама, — на сегодня хватит. Поднимись в детскую и сиди там, пока не станешь паинькой».

Как мы видим, диалог вышел из колеи. Мать уже не желает понимать Лоттины мотивы. И Лотта потеряла маму, в которой она сейчас как раз больше всего нуждается. Или, сказать по другому, мама покинула ту область своей роли, внутри которой для Лотты было еще возможно выдержать конфликт без того, чтобы полностью потерять контроль и попасть во власть собственных аффектов. С этого момента мама уже недостижима. Результатом являются ярость, одиночество и оживление того раннего периода развития ребенка, когда объекты с одного момента на другой меняли свое «совсем хорошее» лицо на «совсем плохое». Иными словами, в этот момент Лотта потеряла свою «добрую маму» и у нее осталась только «злая мама» или вообще никакой.

«Тут Лотта завопила так, что слышно было даже у тетушки Берг в соседнем доме. И Лотта вышла из кухни, и поднялась по лестнице, и вошла в детскую, не переставая орать так, что тетушка Берг в своем доме покачала головой и сказала:

— Пожалуй, у малышки Лотты все-таки болит живот.

Но у Лотты вовсе не болел живот, она просто была в ярости. А когда она была уже вне себя от ярости, ей попался на глаза белый джемпер. Он лежал на стуле и, казалось, щекотал еще сильнее, чем когда-либо. Лотта взвыла и швырнула джемпер на пол. Но тут же смолкла. Потому что на полу, совсем рядом с джемпером лежали ножницы, которыми Лотта обычно вырезала кукол из бумаги. Тихо-претихо взяла Лотта ножницы и прорезала в джемпере большую дырку.

— Так тебе и надо, — сказала Лотта. — Потому что ты щекочешь и колешься. Лотта просунула в дырку руку. Ой, какая большая дырка, и как ужасно видеть, что целая рука высовывается оттуда, откуда никакая рука высовываться не должна. Лотта испугалась.

— Совру, что джемпер прокусила собака, — сказала она своему Бамсе».

Мы видим, что конфликт перебазируется в другое русло. Здесь мы имеем дело с классическим *агрессивным конфликтом «сверх-Я»*: Лотта в ярости, она желает разрезать джемпер, но знает, что это запрещено. А может, это все же скорее конфликт «Я», чем «сверх-Я», поскольку она не столько страдает от угрызений совести, сколько от страха, что она скажет маме. Это — хорошая идея, все свалить на собаку, это освобождает, минимум, на какое-то время.

«Лотта подняла джемпер и держа его перед собой, долго смотрела на него. Потом взяла ножницы и отрезала один рукав.

— Совру, что собака просто ужасно кусала джемпер, — сказала Лотта.

Она снова подняла джемпер и задумчиво посмотрела на него. Затем взяла ножницы и отрезала второй рукав.

— Никогда в жизни не видала такой собаки, — сказала Лотта.

Но потом она испугалась всерьез. Она скомкала джемпер и сунула его в корзину для бумаг. Она больше не желала его видеть. И тут как раз мама закричала снизу, с лестницы:

— Лотта, ты уже паинька?

Тогда Лотта, тихонько заплакав, сказала:

— Нет, ни капельки!

Обняв Бамсе, она прижала его к себе.

— Хотя так им и надо, раз все так злятся на меня!

Лотта знала, что это неправда, но если разрежешь джемпер, то надо же свалить вину на кого-нибудь другого.

— Ну да, все злятся на меня, — сказала Лотта своему Бамсе. — Только поэтому я порчу вещи.

Она посмотрела на корзину для бумаг, где лежал джемпер.

— И вообще виновата собака, — сказала она».

Однако трагедия этим не кончается. Мама как раз собиралась за покупками и зашла в детскую. Теперь она предлагала мир, но как! Она сказала:

«Быстренько стань паинькой, Лотта, и надень джемпер, тогда пойдешь со мной в магазин.

Пойти в магазин! Лучшего развлечения Лотта не знала. Но ведь джемпер, который ей надо было надеть, чтобы пойти с мамой, лежал в корзинке для бумаг, весь изрезанный! Не удивительно, что Лотта снова завопила так, что ее слышно было даже у тетушки Берг.

— Боже мой, что с тобой, Лотта? — спросила мама. — Если ты собираешься скандалить целый день, то ладно, я, пожалуй, одна схожу в магазин.

И мама ушла. Лотта по-прежнему сидела на полу и орала...»

Что матери кажется продолжением старой истории — Лотта все еще валяет дурака, кричит без перерыва, — в действительности, как мы видим, следующие одна за другой все новые ситуации с новыми (внутренними) конфликтами. Теперь уже речь идет не о простом конфликте упрямства (как это было с соблазнительной чашкой какао), но и не об агрессивном конфликте, как было перед этим, теперь это уже не что иное, как *полная растерянность*. Растерянность из-за того, что случилось, и в придачу еще и из-за того, что потеряна возможность пойти с мамой за покупками, что обычно она так любила. Она уже не может больше стать паинькой и надеть джемпер, ведь его больше нет. Но сказать об этом она тоже не смеет. Одним словом: никакого выхода. Правда, никакого выхода?

«Лотта по-прежнему сидела на полу и орала, пока не выбилась из сил. Затем смолкла и стала размышлять.

Лотта поняла, что ей придется просидеть в детской всю свою жизнь из-за этого джемпера. Другие будут ходить в магазин и в школу, и в свою контору и развлекаться вовсю. Только ей, Лотте, придется сидеть раздетой на полу с одним лишь Бамсе.

— Тогда лучше нам переехать отсюда, — сказала Лотта своему Бамсе.

Да, переехать можно — Майя, прислуга тети Ларссон, вот она же переехала! «Потому что она не ужилась с Ларссонами», — говорила мама.

— А я, я не уживаюсь с Нюманами, — сказала Лотта своему Бамсе.

Нюманы — это фамилия мамы с папой и Юнаса и Миа Марии.), и, понятно, фамилия самой Лотты.

— Они все такие злющие здесь, у Нюманов, — сказала Лотта, — так им и надо, что мы переезжаем.

Лотта решила переезжать немедленно.

— Надо побыстрее, пока мама не вернулась домой, — сказала она своему Бамсе, — а то ничего не выйдет.

Но она не хотела переезжать так, чтобы это осталось незамеченным. Она хотела, чтобы мама знала об этом и плакала бы из-за

того, что Лотта пустилась в путь. Поэтому она взяла бумагу и шариковую ручку и написала маме записку. Юнас научил ее писать печатными буквами и читать их. Это было очень трудно, но она справилась. И вот, что она написала на бумажке: «Я ПИРИЕХАЛА. ПАСМАТРИ В КАРЗИНКЕ ДЛЯ БУМАК». Это означало: «Я переехала, посмотри в корзинке для бумаг».

— Мама прочитает и поймет, почему я переехала, — сказала Лотта.

И вот, взяв с собой Бамсе, она переехала. Переехала в чем была, одетая лишь в коротенькую майку и трусики, а на ногах у нее были туфли и чулки. Сначала она завернула на кухню и выпила свое какао. Бутерброд с сыром она захватила с собой и съела его в прихожей».

То, что демонстрирует нам здесь Лотта, является одним из важнейших психических механизмов вообще: *поворот от пассивности к активности*. «Не вы меня покидаете, я покидаю вас!». С одной стороны, это вновь восстанавливает нарциссическое равновесие, поскольку, когда кого-то покидаешь ты, это называется: «Я не завишу от вас!». С другой стороны, это способ избавиться от страха. Раз я от вас не завишу, значит, мне не страшно испортить с вами отношения или вовсе вас покинуть. Этот поворот от пассивности к активности лежит также в основе многих детских игр.

Но это была бы не Астрид Линдгрэн, если бы она позволила Лотте просто переехать, и Лотта не была бы нормальным ребенком, если бы она действительно покинула родительский дом и не вернулась обратно. Лотта решила переехать к тетушке Берг, их соседке. Та действительно выделила ей комнату, она даже дала ей куклу, сохранившуюся от ее собственного детства, и одежды к ней, а также многое другое. Лотта блаженствует, она, вероятно, единственный ребенок на земле, у которого есть своя квартира. Она даже приглашает в гости маму и папу, а также брата и сестру, которые ужасно завидуют ей.

Она совершенно счастлива, во всяком случае до наступления вечера. Становится все темнее, никто не приходит больше ее навестить и ей становится ясно, что ей предстоит провести ночь совсем одной. Из окна ей виден родительский дом, в освещенных окнах двигаются тени ее родителей, брата и сестры, и ей ничего на свете не хочется так, как оказаться сейчас там, с ними.

Постепенно маленькая Лотта начинает по-настоящему страдать. Но как раз тогда, когда отчаяние ее вырастает до неизмеримых границ, мама и папа оказываются перед дверью и заключают Лотту в объятия, они берут ее с собой обратно.

Шаг в независимость, обращение к активности в определенный момент сыграли большую облегчающую роль, но это не могло быть настоящим разрешением проблемы. Потому что разрешение проблемы этого ужасного утра заключалось не в разрыве, а в восстановлении любовных отношений.

## **МАДИТА, ЭМИЛЬ И ЕЩЕ РАЗ ЛОТТА**

### **Конфликт между автономией и зависимостью**

Конфликт между потребностью в автономии и зависимостью, которым заканчивается история Лоттиногo переезда, играет у Астрид Линдгрeн огромную роль. А именно в варианте раздвоения побуждений, когда жизнь выходит из привычных рамок и должно быть предпринято нечто новое и достаточно увлекательное. Речь идет о том виде побуждений, который колеблется между удовольствием и страхом и заканчивается удовлетворяющим облегчением, в котором преодоление опасности соединяется с гордостью.

Одним из примеров являются истории о Мадите. Мадите почти семь лет и у нее есть друг, Аббе Нильссон. Это уже большой мальчик, ему четырнадцать лет и Мадиту связывает с ним своего рода дружба-борьба. Однажды Аббе спрашивает Мадиту, не ясновидящая ли она. Мадита, собственно, не знает, что это такое «ясновидящая» и Аббе объясняет ей, что быть ясновидящей это значит уметь видеть духов. Он, Аббе, обладает этой способностью в отличие от большинства смертных. Он утверждает, что каждую полночь навещает внизу, в прачечной дух своего прадеда. С ним у него, собственно особенное дело. Семья Аббе очень бедна, отец чаще всего пьян, а мать почти целый день лежит в постели, и вся домашняя работа достается Аббе. Но, как утверждает Аббе, его прадедущка был важным графом, но только об этом никто не должен знать. Причина, почему тот никак не может найти покоя в своей могиле, заключается в том, что он когда-то, сто лет назад, закопал кучу денег в своей пивоварне, тепереш-

ней прачечной тетушки Нильссон, матери Аббе. Это сокровище не дает ему покоя, поэтому он приходит каждую ночь проверить, все ли на месте. Надо что-то предпринять для того, чтобы найти, где спрятаны деньги. А для этого надо поговорить с духом, но, чтобы это сделать, следует быть ясновидящим.

«— Ну, ты пойдешь со мной? — спросил Аббе еще строже.

— Да-а, — сказала Мадита, — тогда я, конечно, пойду.

— Отлично, — сказал Аббе, — на тебя можно положиться

Мадита и Лизабет (Лизабет — младшая сестра Мадиты) каждый вечер в семь отправляются в постель. Потом приходит мама, она рассказывает им сказку и поет какую-нибудь чудесную песенку. Совсем в конце они поют все вместе — мама, Мадита и Лизабет. Иногда папа тоже приходит, тогда они поют в два голоса. «Прекрасен вечер, спокоен и тих», — поют они. Мадита всегда так радуется, когда слышит, как красиво звучит песня и еще радостнее становится ей, когда она вслушивается в слова, хотя она и не знает почему.

Но этот вечер вовсе не мил и не тих. Он — все, что угодно, только не это. При одной мысли о том, что ей предстоит, у Мадиты пробегают мурашки по спине, но мурашки эти совсем и не такие уж неприятные. Незвестное и таинственное влечет и влечет. Поскольку она все же решила пойти в прачечную Нильссонов, чтобы установить, ясновидящая она или нет, то это, как если бы ей нужно было к зубному врачу: самое трудное было решиться. Потом все не так уж и страшно. И если Аббе не боится видеть духов, то она этого тоже не боится. Так думает Мадита, во всяком случае она думает так, пока еще лежит в постели.

Папа и мама уже давно пожелали детям спокойной ночи. Теперь Мадита ждет только, чтобы Лизабет заснула, потому что то, что она собирается делать, — такая большая тайна, что даже Лизабет этого знать нельзя».

Потом история становится совсем напряженной. Мадита должна подождать, пока заснет Лизабет, одеться в темноте, пройти по веранде и залезть с нее на дерево, а затем спрыгнуть в сад Аббе. Окно веранды скрипнуло, грозя выдать беглянку, но она влезает на крышу и слышит оттуда, как мама играет на пианино в уютной, теплой и светлой комнате.

«Она оставила за собой все, что было ей мило и так хорошо знакомо. Впереди — темень и опасность.

На дворе ноябрь. Темный, холодный ноябрьский вечер, он еще хуже, чем Мадита могла себе представить. Ветер воет в ветвях деревьев. Они потеряли свою листву, которая раньше так приветливо шумела, и теперь хлопают ветками, словно хотят напугать ее. И вот Мадита стоит в темноте перед окном Аббе. Она видит Нильссонов сидящими на кухне, там Аббе и его мама, и его отец. Как бы ей хотелось войти к ним и остаться там, где светло и тепло, но Аббе сказал, она должна ждать перед окном и мяукнуть как котенок. Мадита очень послушная девочка и делает все, что ей было велено. Но мяуканье ее так ужасно, что ей самой становится не по себе и даже тетушка Нильссон вздрагивает на стуле. Зато Аббе оживает. Он тотчас вскакивает, натягивает шапку на голову и вот он уже у двери. Мадита видит его в матовом сиянии керосиновой лампы.

Поодаль внизу, в саду Нильссонов, совсем у реки расположилась прачечная. Узкая, вытоптанная тропинка ведет туда. Аббе захватил с собой карманный фонарик, и он светит им, чтобы Мадита случайно не разбила себе голову о какое-нибудь замшелое яблоневое дерево. Ах, он так мил и заботлив, этот Аббе!

— Можно я возьму тебя за руку, — спрашивает Мадита, — тогда мне будет лучше видно...

Прачечная выглядит совсем черной. Она и, правда, выглядит как мельница с привидениями. И здесь так необыкновенно тихо. Неужели это тот самый маленький, уютный домик, который издает такие приятные звуки, когда тетушка Нильссон стирает там?

Ей страшно, и он это чувствует. Аббе выключил фонарик и теперь засовывает огромный и тяжелый ключ в замочную скважину, но, собравшись уже повернуть его в замке, вдруг застывает на месте.

— Ну, в последний раз говори, хочешь или нет, — шепчет он.

— Я думала, это может быть ты хочешь повидаться с духом, но если тебе это не нужно, если ты не хочешь...

В этот момент в прачечной затрещал будильник, так, словно он собирался перепугать всех духов в округе, сообщая им, что идет Мадита.

Звон его был жуток».

### ’ III

Это Аббе поставил будильник на девять часов для того, чтобы прадедущка, который обычно появлялся, как и полагается духам, ровно двенадцать, сегодня проснулся немного пораньше, не может же Мадита ждать до полуночи.

«И все же, ты можешь еще уйти, — сказал Аббе, — еще не поздно, пока старик проснется, у тебя есть еще время.

Мадита боится, конечно, она боится, страх ее настолько велик, что она дрожит всем телом, но когда у нее еще будет возможность узнать, ясновидящая она или нет, если не сейчас?

— Я хочу его увидеть, — бормочет она, — но совсем чуть-чуть-ку...»

Я не стану рассказывать дальше. Об этом вы должны прочитать сами.

## ЭТИ НЕВИННЫЕ, НЕПОСЛУШНЫЕ ДЕТИ!

Одной из причин, почему Астрид Линдгрэн так долго отвергалась прежде всего педагогами, было обвинение ее в том, что ее дети — непослушные дети. За этим скрывается убеждение, что хорошие детские рассказы должны быть «воспитательными». Астрид Линдгрэн в одном из своих интервью австрийскому телевидению (ОЯР 1993) заявила о том, что она придерживается того же мнения, но аргументировала свое мнение не тем, что для человека, знакомого с детской психологией, казалось бы, лежит на поверхности: дети не просто *есть* непослушные, они — до определенной степени — просто *должны* быть таковыми, конечно до определенной степени. Нет она сказала нечто иное, а именно, она заявила: «Это неправда, дети в моих рассказах — это *хорошие и послушные* дети!». И в этом заключается нечто весьма важное! Речь идет о том, что дети часто проказничают и совершают неблагоприятные поступки, вовсе того не желая. «Непослушность» с ними просто *случается*, во всяком случае лишь до тех пор, пока ребенок сохраняет свою живость. Когда ребенка наказывают, в первый момент это вызывает в нем ярость. Но потом к ярости добавляется печальное чувство, что он (снова) проявил свою несостоятельность, что он просто не в силах быть таким, каким его хотели бы видеть мама с папой.

Одним из таких детей у Астрид Линдгрэн, с которым постоянно *случается* какая-нибудь проказа, является *Эмиль из Лённеберги*.

«Как уже было сказано, никто не мог разбудить Лину (*прислугу, которую Эмилю очень хотелось бы отправить в Америку. — Г. Ф.*), пока не затрещит будильник. Но однажды утром она проснулась по дру-



гой причине. Это случилось двадцать седьмого июля, как раз в тот день, когда у Эмиля была высокая температура. Уже в четыре часа утра Лина проснулась оттого, что огромная крыса прыгнула прямо на нее. Вот ужас-то! Лина страшно закричала, вскочила с дивана и схватилась за полено, но крыса уже исчезла в норке возле двери чулана.

Услыхав про крысу, папа вышел из себя.

— Хорошенькая история, нечего сказать, — пробурчал он. — Крысы на кухне... Они ведь могут сожрать и хлеб, и шпик!

— И меня, — сказала Лина.

— И хлеб, и шпик, — повторил папа Эмиля. — Придется на ночь пустить на кухню кошку.

Эмиль услышал про крысу и, хотя у него еще держалась температура, тут же стал придумывать, как бы ее поймать, если не удастся пустить на кухню кошку.

В десять часов вечера двадцать седьмого июля температура у Эмиля совсем спала, и он снова был весел и бодр. В ту ночь весь Каттхульт мирно спал. Папа Эмиля, мама Эмиля и маленькая Ида спали в горнице рядом с кухней, Лина на своем диване. Альфред в людской возле столярной. Поросята спали в свинарнике, а куры в курятнике. Коровы, лошади и овцы — на зеленых выгонах. Не спалось только кошке, тосковавшей на кухне о скотном дворе, где водилась уйма крыс. Бодрствовал и Эмиль; выбравшись из постели, он, осторожно ступая, пробрался на кухню.

— Бедняжка, Монсан, тебя заперли, — сказал Эмиль, увидев у кухонной двери горящие кошачьи глаза.

— Мяу, — мяукнула в ответ Монсан.

Эмиль, любивший животных, пожалел кошку и выпустил ее из кухни. Хотя он, конечно, понимал, что крысу надо изловить во что бы то ни стало. А раз кошки на кухне нет, надо придумать что-нибудь другое. Он раздобыл крыселовку, насадил на крючок кусочек вкусного шпика и поставил крыселовку возле норки у чулана. И тут же призадумался. Ведь стоит крысе высунуть из норки нос, она первым делом увидит крыселовку, заподозрит недоброе и не даст себя провести. «Пусть лучше крыса побегает спокойненько по кухне, а потом вдруг — бац, когда она меньше всего ждет, наткнется на крыселовку», — решил Эмиль. Он чуть было не пристроил крыселовку на голову Лине — ведь крысе нравилось туда прыгать, но побоялся, что Лина проснется и все испортит. Нет, придется поставить крыселовку куда-нибудь в другое место. Может, под кухонный стол? Крыса часто возится там в поисках упавших на пол хлебных крошек. Но ставить крыселовку туда, где сидит папа, бесполезно, — возле его стула крошками не больно-то разживешься.

— Ой, вот страх-то! — внезапно сказал Эмиль, застыв посреди хни. — А вдруг крыса окажется как раз у папиного стула, не найдет м никаких крошек и начнет грызть вместо этого папины пальцы?..

Нет уж, Эмиль позаботится о том, чтобы так не случилось. И он оставил крыселовку туда, куда обычно папа ставил ноги, а потом нова улегся спать, очень довольный самим собой.

Проснулся он, когда на дворе уже рассвело, от громкого вопля, снесшегося из кухни.

«Кричат от радости, видно, крыса попалась», — подумал Эмиль, "о в следующую секунду в горницу вбежала мама. Вытащив сынишку из кровати, она зашептала ему в ухо:

— Марш в столярку, пока папа не вытащил ногу из крыселовки. не то тебе несдобровать!»

Да, подобные неудачи настигают Эмиля снова и снова. К беду появляется он из столярки и, когда видит своего папу с еревязанной ногой, ему становится его очень жаль. В этот день обеду готовились пальты.

«Эмилю стало очень стыдно, и он раскаялся в своей глупой проделке с крыселовкой. Ему захотелось чем-нибудь порадовать папу, и знал, что папа обожает свежие пальты. Эмиль схватил обеими руками глиняную миску с тестом и просунул ее в окно.

— Погляди-ка, папа! — восторженно крикнул он. — У нас на ед пальты!

Папа сдвинул со лба соломенную шляпу и мрачно посмотрел на Эмиля. Видно, он еще не забыл крыселовку. А Эмиль просто из охи лез, лишь бы заглядить свой проступок.

— Взгляни-ка! Ух ты, сколько кровяного теста! — не унимался миль и высунул миску еще дальше из окна.

И подумать только, вот ужас, он выронил миску из рук, и она вместе с кровяным тестом шлепнулась прямо на папу, который леал под окном лицом вверх.

— Бу-бу-бу, — только и вымолил папа.

Да, попробуй сказать что-нибудь, когда ты весь залеплен кровяным тестом!»

Да, вот такое случается с Эмилем снова и снова и такое случается со многими другими детьми Астрид Линдгрэн.

Но и все же Астрид Линдгрэн сказала не совсем правду: не всегда ее дети *только* «хорошие дети» и не всегда проказничают

они и совершают свои проступки так уж непредумышленно. Конечно, на свете есть и маленькие злодети. И о чем здесь чаще всего идет речь, это — ревность, зависть, ярость, желание навредить и т. д., итак, о целой палитре «низменных» стремлений которые свойственны ребенку, как и вообще всем людям. Но важнее не изобретать различные способы для предотвращения подобных побуждений, а для начала постараться лучше понять их мотивы и содержание.

Вот Петер, у которого появляется сестренка, которой ему так хотелось. Итак, здесь мы имеем дело с одной из самых больших проблем в жизни ребенка. Следует сказать, что чуть ли не большинство родителей придерживается иллюзорных представлений, что они могут родить второго ребенка без того, чтобы первый испытывал по отношению к нему ревность. Представьте себе, жена вдруг делится со своим мужем: «Дорогой, я познакомилась с другим мужчиной, которого я очень полюбила. Но ты не беспокойся, я все еще люблю и тебя тоже. Итак, теперь мы будем жить втроем!» Пожалуй, муж в этой ситуации тут же упакует чемодан — свой или жены. А что делать *ребенку*? Ребенок вынужден терпеть боль по поводу потери привилегии единственного возлюбленного, а также испытывать ревность, обиду и ярость. Ведь даже соседка, которая прежде всегда так мило заговаривала с ним и восхищалась, как вырос и повзрослел, теперь даже и не смотрит в его сторону, ее глаза обращены лишь на детскую коляску, и она бубнит какое-то глупое «у-гу-гу», вместо того, чтобы обратить внимание на него, большого мальчика. Непонимание родителями чувств ребенка подкрепляется часто и тем, что многие дети (вначале) хотят иметь братика или сестричку. Но, конечно, *желать* и *иметь* — это далеко не одно и то же. Да и многие дети вначале представляют себе новое дитя в семье в качестве своего рода живой куклы, а на самом деле, как выясняется, оно превращается в мучителя и соперника.

Петер тоже однажды захотел вдруг сестричку или братика незамедлительно желание его исполнилось — мама, оказывается, уже была беременна. И вот сестричка появилась на свет:

«— Ее зовут Лена, — сказала мама.

Лена не умела ни ходить, ни разговаривать, она только кричала. Когда она кричала, мама тут же являлась на крик, брала ее на

ки, прижимала ее щеку к своей щеке и говорила, что она самое илюе дитя на свете. Конечно, кроме Петера. Когда та хотела есть, ма кормила ее грудью. Каждый вечер мама купала Лену в ванночке, а Петер и папа наблюдали за этим. Мама и папа очень-очень ббили Лену. А Петера совсем не любили. Если подумать, Петер вообще-то не любил Лену. Оказывается, это совершенно не intentionally, иметь сестру. И даже очень странно, что мама и папа так любили этот комок, который все время только орал. Но они ее действительно любили, это ясно. Возможно, они любили ее даже больше, чем Петера. Так казалось Петеру. И когда он об этом впервые одумал, он очень сильно разозлился на Лену.

Я был очень глуп, когда сказал, что мне хочется сестру, подумал п. Ну, почему я не заказал себе вместо этого трехколесный велосипед?!

И он подумал, а не поменять ли ему Лену на велосипед или про-ть ее, а на вырученные деньги купить велосипед. Но конечно же икто не захочет ее купить, подумал он и легонько поддал Лене, оторая лежала на одеяле на полу.

Тут пришла мама и крепко схватила Петера за руку и сказала, н должен стыдиться, разве можно бить маленькую сестричку? Тогда Петер еще больше разозлился на Лену, и на маму тоже, и он замахнулся ногой на маму. Он был зол. Хотя ему и было немного стыдно, но он не хотел этого показать.

Лена кричала, и Петер подумал, как было бы хорошо, если бы ожно было на веревке подвесить ее за окном, чтобы не слышно было, как она орет.

Когда мама брала Лену на руки и кормила ее грудью, Петер выодил из себя и начинал проказничать. Он это вытворял для того, чтобы мама положила Лену и пришла, наконец, к нему, и посмотрела, что он делает.

Однажды он взял ножницы и обрезал себе почти все волосы, в другой раз он бросил на пол чайник так, что тот загремел через всю кухню. Тогда прибежала мама, и это было то, чего он желал. В конце Концов это его мама, а не Ленина.

Однажды Петер чувствовал себя совсем несчастным. Он сидел в углу и плакал, потому что он верил, что мама и папа любят только Лену, а его совсем не любят. И тут пришла мама, посадила его к себе на колени и стала легонько покачивать, как она обычно покачивала Лену. И она сказала:

— Я очень, очень люблю тебя, Петер. Сначала я любила моего 'маленького Петера, а теперь я люблю моего большого Петера.

Тогда Петер зарылся совсем глубоко в мамины объятия и сказал:

— Лена, правда, очень глупая!  
— Лена не глупая, — сказала мама, — просто она еще маленькая. А с маленькими детьми всегда много забот.  
— Да-а-а, — протянул Петер.»

В конце концов мама предоставляет Петеру возможности компенсировать свою ревность заботой, что тому вполне удается, поскольку это дает мальчику чувство превосходства. Выражаясь языком психоанализа, можно сказать, что Петер сумел сублимировать свои ревность и агрессивность.

О ревности братьев и сестер говорится часто также и в историях детей с улицы Бузотеров, с младшей из которых, Лоттой, мы уже знакомы. Чудесны рассказы старшей сестры Лотты Мии-Мари, которая повествует о том, с какой «любовью» она и старший брат Юнас привлекают Лотту в их игры. Так, например, Лотте разрешается изображать пирата, который должен беззвучно лежать под кроватью. Или они изображают ангелов-хранителей, а Лотта ребенка в колыбели, над которым парят ангелы. Или они играют в больницу, и Лотте достается роль **малыша**, который должен тихо лежать в кроватке.

Но и Лотта проявляет свои амбивалентные чувства. Однажды во время пикника Юнас упал в холодную воду и подхватил насморк. Но самое ужасное было впереди. Когда все собрались ехать домой, Лотта обнаружила, что пропал ее **розовый** евино-медвежонок, о котором наши читатели конечно же помнят. Потеря любимой куклы или любимого плюшевого зверя для ребенка может стать истинной катастрофой, поскольку эта игрушка репрезентирует мать, которая в отличие от реальной матери всегда остается в распоряжении ребенка. Этой ролью «переходного объекта», как назвал его Винникотт, ребенок может наделять, **СОБСТВЕННО, ЛЮБОЙ Предмет, ВПЛОТЬ ДО ПЕЛЕНКИ ИЛИ НОСОВОГО; платка.**

Наконец, Бамсе был найден, все отправились домой, и день закончился совсем счастливо:

«Мама и папа, как обычно, пришли вечером в детскую пожелать нам спокойной ночи. Папа встал возле кровати Лотты, где она лежала рядом со своим замызганным Бамсе.

— Ну, Маленькая Гроза, — спросил папа, — что было веселее |сего сегодня? Верно, когда мы нашли Бамсе?

— Не-а, веселее всего было, когда Юнас свалился в озеро, — Базала Лотта.»

## ПЕППИ ДЛИННЫЙ ЧУЛОК

Наконец, пару слов о Пеппи, мимо которой просто невозможно пройти, когда речь заходит об Астрид Линдгрэн. Пеппи Бк популярна, что нет необходимости рассказывать о ней **обно**, поэтому мне хотелось бы лишь коротко остановиться на |амоном существенном.

В личности Пеппи заключено так много ценного для фантазии каждого ребенка: с одной стороны, мы видим печальную |удьбу сироты, но с другой именно в ней заключается привлекательность полной независимости — как хорошо было бы не иметь |йамы, которая постоянно говорит, что и как надо делать и так |асто ругает тебя, отправляет в школу, указывает. На примере |Пеппи можно представить и пережить, пусть даже только в фантазиях, все то, что противоречит обычным общественным закономерностям, например, как хорошо было бы иметь в качестве своеобразных членов семьи обезьяну и лошадь; и, наконец, Исак привлекательно обладание Пеппи властью и силой, ведь она виожет не только поднять коня, но и победить любого разбойника.

Но это не все из того, что так нравится детям в «Пеппи Длинномчулке». Как фигура самой Пеппи, точно также очень важны фигуры ее друзей Томми и Анники, о которых те, кто, может быть, знаком с Пеппи лишь понаслышке, и не знают. Но даже для тех, |кто хорошо знает Пеппи, эти двое, кажется, играют совсем незначительные, второстепенные роли. Томми и Анника — простые |соседские дети. И они, правда, очень послушные, аккуратные, приспособленные, короче, обыкновенные, «посредственные» дети. И как таковые — с психологической точки зрения — они (очень важны для всего, что вообще означает фигура Пеппи для |детей.

Томми и Анника заверяют нас в том, что другие дети вовсе |являются неудачниками по сравнению с Пеппи, независимость которой, как бы привлекательна она ни была, одновре-

менно является противоположной стороной чувства защищенности и любви. Дерзость, сила и власть Пеппи в то же время говорят об отказе от других и одиночестве. В Пеппи дети видят свои мечты и нарциссические фантазии, а в Аннике и Томми, напротив, свою собственную реальную жизнь, ее жизненные обстоятельства, свои слабости и потребности. Да и что касается собственных планов на будущее, жизнь Пеппи тоже представляется довольно амбивалентной. Дети все же хотят однажды стать взрослыми, научиться читать, писать и считать, приобрести интересную профессию и т. д. В «Пеппи Длинномчулке» Астрид Линдгрен отсутствует так называемый «элемент исторического развития», который в других ее историях неизменно позволяет заглянуть через плечо обозначенного границами настоящего. Здесь эта функция в большой степени возложена на полную контрастность, полярность образов, выступающих в качестве объектов идентификации, с одной стороны, Томми и Анники, и другой Пеппи: именно благодаря тому, что дети из своей идентификации с Пеппи могут неизменно возвращаться к идентификации с Томми и Анникой, они вообще в состоянии безбоязненно погружаться в свои мечты, которые репрезентирует Пеппи.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

У читателя, скорее всего, сложилось вполне справедливое впечатление, что работа надданной статьей и, прежде всего, сверганное с нею чтение рассказов Астрид Линдгрен были мне необыкновенно приятны. Признаться откровенно, мне хотелось побудить и его к чтению этих литературных историй. Но не ради только радости и не из «интеллектуального интереса» к хорошей детской литературе. Все это время я говорю о значении хорошей детской литературы для детской психики и верю, что по своей сути эти книги являются лучшими педагогическими консультантами для родителей и воспитателей. Я имею в виду следующий аспект: если эти детские рассказы позволяют детям боиться страшно посмотреть в глаза своим душевным побуждениям, точно такого эффекта можно ожидать и у взрослого. Эти истории могут открыть и для взрослых своего рода переходное по-

• шение (в том смысле, которое вложил в это слово Винникотт),  
• Котором они могут встретиться лицом к лицу с детскими чувствами, страхами и влечениями без того, чтобы почувствовать себя непосредственно задетыми лично, а это значит, что в данном случае отсутствует необходимость в активизации механизмов защиты, что так часто случается в общении с живыми детьми. Этим способом в большой степени можно научиться идентифицировать себя с некоторыми детскими чертами, которые взрослые до сих пор в повседневном контакте с собственными детьми вынуждены были либо игнорировать, либо подавлять, каким образом, перед нами откроется дорога к лучшему пониманию детей, дорога, которая, хотя бы частично, в состоянии обойти инфантильную амнезию.

• Завершить эту статью мы предоставим нашей маленькой отте. Вернемся на два года назад от ее переезда к тетюшке Берг, отте ровно три года. Историю эту рассказывает ее сестра Миа Мария. Назвать ее мне хотелось бы по имени еще одной проблемы, часто встречающейся в общении между детьми и взрослыми, а именно: «Языковые заблуждения».

«Лотта сердится, что она не такая большая, как Юнас и я, насу и мне разрешают ходить совершенно одним даже до самого рынка, а Лотте не разрешают. Юнас и я ходим на рынок по субботам и покупаем карамельки у старушек-карамельщиц, которые там торгуют. Но мы приносим домой конфеты и Лотте, а к же иначе!

Один раз в субботу шел такой ужасный дождь, что мы почти не могли пойти на рынок. Но взяли папин большой зонтик и все равно пошли и купили красных карамелек. Домой мы шли под зонтиком и карамельки, и нам было очень весело. Но Лотта даже ни разу не шла во двор, потому что шел такой ужасный дождь.

— А зачем на свете дождь? — спросила Лотта.

— Чтобы росли рожь и картошка, чтобы у нас была какая-нибудь еда, — ответила мама.

— А зачем тогда на рынке идет дождь? — спросил Юнас. — Это чтобы росли карамельки?

Когда мы вечером ложились спать, Юнас сказал мне:

— Знаешь, Миа Мария, когда мы поедем к бабушке и дедушке, не станем сажать морковки в нашем огороде, а посадим карамельки — это гораздо лучше.

— Да, хотя морковки — это лучше для зубов, — сказала я. — И мы можем поливать их из моей зеленой лейки, я говорю о **карамел**И ках.

Я так обрадовалась, когда вспомнила про мою маленькую зеленую лейку, которая была за городом, у дедушки и бабушки. Она талась на полке у них в погребе.

Мы всегда живем у дедушки бабушки, когда лето.

Отгадайте, что сделала однажды Лотта у дедушки и бабушки

За скотным двором есть большая навозная куча, где дядя Юхссон берет навоз и разбрасывает его на поле, чтобы все хорошо ло.

— А зачем навоз? — спросила Лотта.

И тогда папа ответил, что все будет хорошо расти, если удобрять почву навозом.

— Но ведь нужен и дождь, — сказала Лотта, так как вспомнила! верно, что говорила мама, когда в ту субботу так долго шел дождь.]

— Именно так, Маленькая Гроза, — согласился папа.

А после обеда пошел дождь.

— Видел кто-нибудь Маленькую Грозу? — спросил папа.

Но мы не видели Лотту уже давно и начали ее искать.

Сначала мы искали ее повсюду в доме, во всех шкафах, но *Ма4*ленькой Грозы там не было. И папа забеспокоился, потому что обе Jшл маме присмотреть за ней. Под конец все мы — Юнас и папа, и я| — вышли из дому и стали искать: и на скотном дворе, и на сеновале,\*! и повсюду. А потом мы опять пошли на скотный двор, и — подумать только! — там, под проливным дождем, посреди навозной кучи, **стся** яла Лотта, вымокшая до нитки.

— Но, дорогая Маленькая Гроза, зачем ты тут стоишь? — спроJсил папа.

Тут Лотта заплакала и сказала:

— Потому что я хочу вырасти и стать такой же большой, как! Юнас и Миа Мария!

Ну, наша Лотта, — она такой еще ребенок!»

## РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ В ДЕТСКОМ САДУ

Педагогической работы с детьми дошкольного возраста ожно коснуться с разных сторон, например, очень интерес-о ее историческое развитие. Еще интереснее посмотреть, куда то развитие привело. В настоящей очерке я коснусь лишь не-;оторых аспектов данного вопроса, но, конечно, не тех, кото-рые нас безусловно радуют — о них можно и без того слышать достаточно часто. Начну тем не менее с истории. С одной ис-тории.

Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег<sup>38</sup> писал в 1849 году:

«То, о чем мне хочется рассказать, произошло в июле сего года, когда я отдыхал в Бад-Либенштейне. Приехал я туда с един-ственным желанием насладиться природой долин и возвышен-ностей, укрепить тело и душу целительной водой, живительным воздухом и общением с простыми людьми, а нашел нечто совсем Иное, что и заставляет меня сейчас писать эти строки. Познако-мился я там с одним необыкновенным человеком, чья благород-ная деятельность оказалась причиной того, что мое пребывания В указанном месте вместо предполагаемых трех недель продли-лось почти три месяца.

В день моего приезда прохладился я с другими отдыхаю-щими в тени каштанов и лип в купальне перед курсалоном. В ответ на мОи расспросы о здешних местах, достойных посеще-ния, был я достаточно проинформирован...; затем один из при-сутствующих с усмешкой добавил, что к достопримечательнос-тям Бад-Либенштейна следовало бы причислить одного «старо-то дурака», который целыми днями «куролесит с крестьянски-ми детьми».

На следующий день мне довелось узнать, что в Либенштей-не находится воспитательный дом, которым руководит Фрид-рих Фрёбель<sup>39</sup>. Имя это не было мне незнакомо, я уже слышал о его «детских садах» и даже читал кое-что об этом. В тот же день

поспешил я навестить того, кого отдыхающие окрестили «стрем дураком». Вот о нем-то, я называю его другом детей Бад Либенштена, мне и хочется рассказать молодым читателям. И моего повествования они могут также узнать, что именно в этом мире порой называют «глупостью». Если поверить этому, душ<sup>40</sup> камй были и Сократ, и Песталотци

Дорога, ведущая к квартире Фридриха Фрёбеля, которую<sup>1</sup> здесь снимал, взбиралась по склону горы через чудесную лужайку, с которой был виден весь Бад-Либенштейн, с его живописной руиной старой крепости. Было 11 часов утра.

Я встретил его в небольшой ложбине недалеко от дома, окруженной 30-ю или 40-ю крестьянскими детьми. Ребячишки были разделены на группы и под присмотром восьми женщин играли и пели, двигаясь по кругу. Это и был его «детский сад Фридрих Фрёбель, 70-летний, но все еще юношески бодрый руководил играми и играл сам. Дети были большей частью плохо одеты или вовсе полураздеты, босые, без головных уборов (что демонстрировало бедность деревенских жителей мальчишки и девочки от двух до восьми, а то и до десяти лет) которыми я познакомился позже под такими забавными кличками, как: Голубятня, Рыбка или Толчея. Оживленные действия детей сопровождалось подходящими песенками, сами дети производили приятное впечатление, на их лицах играла радость. Приблизительно через час игры окончились, детство построилась парами, женщины взяли малышей за руки и заплечную песню сопровождала бодрый строй до самой лужайки. С этого момента посещал я Фридриха Фрёбеля ежедневно.

Деятельность ребенка в раннем возрасте, на весне его жизни, это, как известно, игра. Ребенок играет. Фрёбель руководил игрой, он придавал ей образовательное значение. Он изобрел немало полезных игр. Вначале он играл с детьми в мЛ тот был окрашен во все цвета радуги. Затем начинались игры в шары, и игры эти были исполнены особого смысла. Одновременно они приносили много радости (стоило только посмотреть на лица детей!). Немного ради с кубиками и наликями. Чему дети при этом учатся, я не в состоянии описать, это надо видеть. Дети складывают из всевозможных деревяшек

• ситки интереснейших фигур и в ходе игры учатся понимать  
• сновные мировоззрения и понятия, а на примере соединения простейших игровых материалов рисуют себе все разнообразие жизни. Никогда не видел я детей столь спокойных и внутренне радостных, воспитанных и счастливых, как тогда в Бад-Либенштейне. Несмотря на их чиненные-перечиненные «урточки и штанишки».

Все это звучит признанием достоинств Фридриха Фрёбеля, отца детских садов, названного Дистервегом «другом детей», каковым он, по сути, и был. Я думаю, Фрёбель был не просто отцом детских садов в историческом смысле. Все, что писано в этом коротком отрывке в несколько старомодной манере, звучит не так уж и старомодно. Фрёбель окружен счастливыми и радостными детьми. Это значит, что он заботится не только об их образовании, приобретении навыков и другом подобном, а также и о «формировании характера», о чем юридко говорит и он сам. Потому что формирование характера, нрава сильно зависит от того, радостен ли ребенок и счастлив ли он. Здесь речь идет о возможностях использования игры в качестве педагогического средства; и, как вы, вероятно, уже заметили, — независимо от формулировок — в играх, которые задает старый Фрёбель, заключается и нечто оттого капитала мышления, который позднее сформулирует Монтессори и на котором Пиаже построит свою систему развития Психологии. Мы говорим об образовательной и, прежде всего, о познавательной стороне игры, чему мы придаем сегодня роль большое значение.

Детский сад рассматривается нами, прежде всего, как педагогическая институция, в которой находит место образование, а не просто как возможность оставить детей под присмотром. Заведения по присмотру за детьми существовали уже и в то время. Они были именно таковыми и не имели ничего общего с детскими садами. Хочется отметить еще один взгляд Фрёбеля на детский сад, который, может быть, в данном контексте и не выражен, — он рассматривал его как институцию, дополняющую семью. Собственно, и сегодня мы представляем себе функции детского сада точно так.

## Теоретические и практические шаги развития

Конечно, с тех пор многое изменилось. Значительно развились теории. Монтессори и Пиаже, они шагнули значительно дальше разработок Фрёбеля. Развились за это время и наши социально-педагогические познания, сегодня мы знаем кое-что о групповой динамике. Реформаторская педагогика, пришедшая в движение уже в начале века, наряду с импульсами социального воспитания сыграли свою роль. Такие педагоги, как Бенфилд и Айххорн воздвигли мост от «социалистического» воспитания к другой области педагогической ориентации, к *III* называемой *психоаналитической педагогике*: попытке использовать в педагогике познания психоанализа о раннем эмоциональном развитии, о значении детства, о значении бессознательного, чувств, эмоций и т. п.

Развитие происходило также и в практической области. Опсаный Дистервегом детский сад превратился также и в общеобразовательное учреждение. Надо сказать, что и в те времена обычные детские сады не располагали возможностью иметь отдельную воспитательницу для 7-8 детей (как мы видели в детском саду Фрёбеля). С тех пор социальные и материальные условия, конечно, значительно улучшились и сегодня у нас уже не «добровольцев», с детьми работают профессиональные педагоги.

## Соотношение теории и практики

Как мы видим, на практике тоже кое-что изменилось. Нам не должно удивлять, что между теорией и практикой все существует весьма заметный разрыв. И это не только в педагогике, данное явление наблюдается и в других областях науки. И в естественных науках попытки технологического внедрения тоже не поспевают за развитием знаний. И это понятно. Тут играет роль взаимоотношение всех факторов, которые невозможно проконтролировать, а кроме того, следует принимать во внимание социальные, экономические и личностные различия, которые влияют на конечный успех дела. В общем, практика неизбежно всегда будет немного отставать от развития теории. Но в

педагогике наблюдается и весьма специфическое явление: здесь, собственно, не совсем верно говорить просто о теории, поскольку существует как минимум две разновидности педагогической теории: их можно назвать наличными знаниями и практическими концепциями действий.

Мы в большой степени располагаем сведениями о том, что касается детского развития в области познавательных способностей и эмоций; мы имеем достаточно отчетливое представление о детской душе и о том, как дети воспринимают окружающий мир; мы знаем также кое-что о феноменах взаимоотношений персон и о взаимосвязи эмоционального восприятия и развития всех сил «Я» в ребенке. Мы осведомлены и о групповой динамике; о значении бессознательных психических процессов не только у детей, но и у самих воспитателей и педагогов; о значении общественных, институциональных и социально-психологических условий; о неизбежности конфликтов и об их — опять же неизбежном — влиянии на действительность.

Изложу свои концепции, которым я придаю большое практическое значение:

1. Все эти познания являются составными частями общей теории. Но имеется и еще кое-что, своего рода еще одна теория, которую я назвал бы «Практически-важными концепциями». Позволю себе сделать замечание, которое наверняка покажется парадоксальным: «В свете вышеизложенного, *педагогическая теория значительно отстает от практики*». Попробую объяснить, в чем здесь дело.

Прежде всего, что называю я «практически-важными концепциями»? А подразумеваю я здесь вполне конкретные *действия* воспитательниц или учителей. Но что это? Учебные ли это планы, методические теории, указания директора, а то и высшего чиновника? Или, может быть, я говорю о личных теориях каждого отдельного педагога? Отвечаю: да, здесь имеется от всего понемногу, а лучше сказать: все вместе. Под важными практическими концепциями я понимаю герменевтическое (толковательное) значение действий. Попробую проиллюстрировать это следующим примером.

Над кроваткой шестимесячного малыша висят нанизанные на шнурок погремушки, с которыми он играет. Приходит вечер.

Кровать стоит у окна и ребенок впервые в жизни видит луну. Мы можем сейчас выстроить определенную теорию. Можно предположить, что ребенок принимает луну за одну из своих погремушек, которые всегда висят перед его глазами. Мы можем также подумать, что ребенку расстояние до луны представляется таким же, как расстояние до погремушек, или наоборот! Это называется, что мы можем из простого наблюдения реконструировать некую теорию.

" Или вот другой пример из области практической педагогики. Предположим воспитательница говорит ребенку: «К тебе не стыдно, посмотри, что ты делаешь, ты бьешь Андрю по голове. Ты знаешь, что ему больно? А ведь тебе самому со всем не хотелось бы, чтобы Андрюша сделал то же самое с тобой!» — и она ждет от подобной интервенции того результата, что мальчик — назовем его Стефан — никогда больше не станет бить ни Андрюшу, ни других детей. Из подобной педагогической сцены может родиться и следующая: «Я вполне могу ожидать от трехлетнего ребенка, что он в состоянии как-нибудь по-другому разрешить свой конфликт со сверстником, на которого зол, а не бить того по голове». И потом еще далее: «Трехлетний ребенок в состоянии: а) понять аналогию с обменом персона — «Тебе ведь тоже не хотелось бы, чтобы другой поступил с тобой так, как ты поступил с Андрюшей» и б) интегрировать эту аналогию в свою систему мотивировки действий.» И если в этот момент Стефан и в самом деле перестанет бить Андрея по голове, то можно прийти к третьему выводу: «Он это сделал потому, что понял обоснованность педагогического разъяснения воспитательницы».

Конечно, мы знаем, что воспитательница в этот момент ни о чем таком сознательно не думает. Скорее всего, она действует спонтанно. Но, исходя из ее действий, я могу реконструировать теорию, которой она руководствуется. Другой пример: мастурбирующий ребенок. Детский онанизм встречается либо запретом, либо воспитатели в полной растерянности пытаются отвлечь ребенка от его тела чем-нибудь интересным. Но потом они приглашают родителей для беседы. Отсюда тоже можно реконструировать теоретические представления воспитательницы: «Мастурбация ребенка — дело сомнительное, поэтому я должна задуматься

над этим». И второе, что в последнее время встречается все чаще: «В определенных обстоятельствах это может являться указанием на сексуальное неблагополучие ребенка в семье. И я обязана на это отреагировать».

Думаю, эти теории, а точнее — их сплетения, формируются из личных теорий воспитателей, обрывков заученного или прочитанного, из влияния коллег, указаний начальства и тому подобного. А в результате получается, что мы, располагая достаточно высокими знаниями, на практике **чуть (и вполне понятным причинам) довольно** беспомощны, и **ничего** видно, что наши *практически-важные теории* находятся на еще более низком уровне, чем сама практика.

Что я, собственно, имею в виду, так это тот факт, что современные практически-важные концепции в детском саду (да и в школе тоже) теоретически не охватывают всех тех проблем и трудностей, которые возникают ежедневно и, следовательно, не могут оказать воспитателям помощи в их преодолении. Часто бывает, что в изученном теоретическом материале имеются пробелы и поэтому он срочно должен быть заменен личными теориями, рациональными объяснениями действий или еще чем. Это подобно танцу на канате без страховки или подключению к одной розетке слишком большого количества электроприборов при ненадежной проводке и слабых предохранителях. Или представим себе мотор, работающий всего на одном цилиндре. На протяжении какого-то времени это, конечно, функционирует, но рано или поздно дело кончается аварией. И жертвами этих «коротких замыканий» в «педагогической сети», на мой взгляд, в первую очередь становятся воспитательницы, а затем, конечно, и дети. Собственно, снижение уровня или, скажем так, проблема сегодняшних практически применимых теорий заключается в недостаточной рефлексии условий, а также в том, что теории эти порой неверно оценивают или переоценивают дидактические возможности и, прежде всего, упускают из виду многообразие феноменов отношений. Это как если бы я решил непременно испечь пирог по рецепту, в котором сказано, что температура на кухне не должна превышать 20°C. А в моей она достигает 30-ти, и тесто буквально расплзается у меня в руках.



Практические условия часто не соответствуют тем, которые предполагаются, слишком многое происходит в детском саду в одно и то же время, так что дидактические предположения не редко расходятся с действительностью. Результатом является несовпадение ожиданий и поставленных перед собою целей с реальной действительностью и полученными результатами.

А дело в том, что сколько ни повторяй, что мы должны активнее работать над развитием наших педагогических теорий и пополнять свои знания, это все равно ни к чему конкретному не приводит. И что самое печальное — чаще всего воспитательница винит себя за любой провал и у нее появляется чувство, что она «ничего не умеет, она просто неспособная и не в силах держать ситуацию под контролем».

Но я возлагаю ответственность за этот феномен на ту педагогическую концепцию, которая утверждает фактическое доминирование дидактики в образовательной системе детских садов. Дидактика считается важнее работы над эмоциональными взаимоотношениями. В результате она становится научно-воспитательной и очень технологической моделью, в концепции которой отсутствует момент *проблемы*, а значит, модель эта даже не предполагает, что дидактически запланированная концепция (цель, содержание, методы) тоже может потерпеть провал. Таким образом, любая, возникающая вдруг проблема, становится серьезной угрозой всему дидактическому процессу.

Уже само возникновение проблемы становится признаком провала внедрения концепции, а вместе с тем и провала самого педагога. Я же, напротив, утверждаю, что педагогика имеет тогда право называться таковой, когда ей как раз приходится *иметь дело с проблемами*: в педагогике речь идет о том, чтобы распознавать проблемы — в детях, между детьми и между детьми и собой — и над этими проблемами работать.

Следует обратить внимание и на то, что обстоятельства, которых дидактическая концепция однажды имела успех, в действительности могут рассматриваться всего лишь как случай явления. Думаю также, что подобные убеждения вызывают, с одной стороны, страдания педагогов — и не только воспитательниц детских садов, но, прежде всего, учителей — и, с другой стороны, это именно они столь часто мешают принимать всерьез

многочисленные предложения помощи консультаций и супервизий<sup>41</sup>. Потому что, собственно, в свете подобных убеждений любая консультация или супервизия выглядят как предложение помощи неудачливому, беспомощному, несостоятельному педагогу. А это, как известно, принимается лишь с большим трудом. Но, если работу над проблемами и невозможность гладкого функционирования дидактических процессов расценивать как данность, то станет само собою разумеющимся, что в каждом процессе, пусть даже исключительно познавательном или научном, огромную роль играют эмоциональные моменты; и поскольку эмоционального напряжения между воспитательницей (учителем) и детьми избежать невозможно, то расслабление этого напряжения, а также консультации и супервизии являются хлебом насущным каждого педагога. Это и есть область педагогических *размышлений* и *самоанализа*. А без педагогических рефлексий и саморефлексий не может существовать и научной, профессиональной педагогики. К сожалению, в буднях детского сада ни для того, ни для другого часто просто нет времени.

### Что можно предпринять?

В Австрии существуют педагогические академии<sup>42</sup>. Надо сказать, что это особые, австрийские институты. В других странах педагоги и социальные педагоги получают образование на базе высшей школы. Педагогическая академия или академия для воспитателей детских садов имеет, конечно, то преимущество, что она непосредственно близка к практическому полю деятельности. Печальная же ее сторона заключается в том, что эта близость не только не оплодотворяет теории, а приводит к тому, что то и другое начинает вращаться в замкнутом круге. Я все же — осторожный — сторонник высшей школы и приветствовал бы, если бы педагоги получали образование в университетах или институтах на базе университетов, но образование это тем не менее должно претерпеть некоторые изменения. Институт или педагогический факультет университета должен доказать свою компетентность также и в конкретных, практических заданиях педагогической действительности. Я думаю, что здесь практика могла бы пополниться имеющимися теоретическими знаниями

и, с другой стороны, ученые педагоги должны будут задуматься над применением этих знаний в совершенно конкретных педагогических ситуациях. Я надеюсь не только на изменения в образовании педагогов, но также и на изменения в самой университетской педагогике.

Хочется еще раз напомнить, что *проблемы — это не помехи на пути у педагогов, а их хлеб насущный*

Конечно, вместе с повышением образования повышаются и когнитивные требования. Но я подчеркиваю — «вместе с...». Однако и тогда они не становятся главным заданием детского сада.

Что же касается социальной стороны дела, то известно, что в детском саду огромное значение придается социализации поведения, детей. Но я думаю, здесь имеются два различных подхода: можно рассматривать детский сад как то место, где *социальное поведение тренируется*, или же возложить на детский сад задачу *прививать* детям *социальные навыки*. Скажу об обхождении с человеческой агрессивностью, подчеркнув различие подходов: наша агрессивность мало утратила в концепции, где речь идет о приспособлении к социальным правилам. Но умение обхода с агрессивностью претерпело невероятно большие изменения там, где речь идет о социальной компетентности.

Я уже упомянул о большом значении повышения образования и усовершенствовании педагогов, а также о возможностях супервизий. Есть и еще одна идея, на которую я возлагаю огромные надежды.

Я считаю, что в вышестоящих органах следует отделить педагогическую администрацию от научно-педагогического руководства. Конечно, если бы я сегодня был руководителем того отдела магистрата, который ведает детскими садами, то в моих устах подобное заявление прозвучало бы как своего рода попытка к самоубийству. Дело в том, что эта административная инстанция отвечает за качество выполняемой работы и в то же время сама находится в зависимости от общественно-политической обстановки. Если в обществе, где благополучие детей противоречит основным общественным интересам (я не скажу, что благополучие детей в этом обществе не репрезентируется, но оно явно не относится к основным общественным интересам, что

видно из выделяемых на эти цели экономических ресурсов), и, если тем не менее это общество желает оставаться демократическим, то оно обязано создать в своих рамках то помещение, где эти конфликты можно было бы дебатировать и, значит, иметь возможность их решать.

У нас должно иметься место, где, например, можно было бы открыто заявить такое: «Педагогика едва ли применима в группе из 20 или 25 детей, а если и применима, то слишком редко и далеко не везде!» Мы должны честно признаться, что большая часть нашего внимания, нашей работы, нашей энергии, нашего пота уходит на то, чтобы создать условия, в которых вообще хоть как-то можно было бы работать с группой в 25 человек. — О педагогике здесь уже нет речи. И при этом на воспитательнице лежит неслыханно много, и она, в свою очередь, вынуждена предъявлять к детям завышенные требования. Чрезвычайно важно также не спутать с педагогикой всего того, что идет исключительно от институциональных условий или, скажем точнее, от отсутствия таковых.

Например, это уже вошло в правило, что четырехлетние дети идут на игровую площадку, взявшись за руки по двое. И я вынужден требовать этого от них, потому что иначе я могу подвергнуть их физической опасности. А имеет ли это педагогический смысл, идет ли это ребенку на пользу, служит ли развитию его личности и формированию характера — об этом обо всем у меня нет возможности поразмышлять. И таким образом, ежедневно и на протяжении целого дня мы вынуждены требовать от детей того, что не имеет ничего общего с педагогикой, а часто и противоречит ей. Тут я подхожу к одному моменту, который заставляет меня задуматься.

Когда институционально-зависимое давление принимается за педагогику, то это часто приводит к тому, что те нормы, которых требует детский сад от детей в отношении подчинения и приспособления, начинают считаться нормами психологического развития. В результате дети, которые не в состоянии подчиняться этим нормам, рассматриваются как психологически неразвитые. А это уже весьма опасная идеологизация.

Поэтому я считаю чрезвычайно важным учреждение независимого педагогического руководства детскими садами, кото-

рое могло бы настаивать, требовать и указывать на то, чего институциональные условия *не позволяют реализовать*. Если же педагогическое руководство и политико-административная ответственность слиты воедино, то подобная критика становится абсолютно невозможной. Получается, что мы жалуемся на самих себя. Не скрою, я не завидую этим работникам, ответственным одновременно и за педагогику, и за политику, где бы они ни сидели, ведь они сами увязают в конфликтах.

И это ясно, что невозможно создать по-настоящему педагогически функциональный детский сад лишь на те деньги, которые вносят родители (а от них тоже невозможно требовать большего, им это было бы просто не по карману). И так, здесь от общества тоже ожидается большего, чем оно до сих пор делало.

Конечно, невозможно перепрыгнуть через собственную тень, но я призываю увидеть эту тень, назвать ее своими словами, а не делать вид, будто у нас все в порядке. И следует наконец понять, что в настоящее время педагоги, как я уже говорил, часто напоминают акробатов на канате, которые выступают без страховки. А проблема заключается в том, что в той же степени, в которой перегружены педагоги, перегружены и дети и эти наши «общественные тени» падают в конце концов на их благополучие.

## ДЕТСКАЯ АГРЕССИВНОСТЬ

Еще несколько лет назад никто даже не отваживался упомянуть слово «агрессивность». Обычно говорили: «Я зол!», или «Ты меня довел!», или «Я оскорблен!», «Я обижен!», «Я сейчас взорвусь!». Разговорная речь обладает разнообразием возможностей выражения нюансов чувств, связанных с оппозицией или настроенностью против кого-то или чего-то. В основе своей агрессивность является понятием весьма многосложным

### В защиту понятия «агрессивность»

То, что мы именуем агрессивностью, находится во взаимосвязи с усвоенными нами масштабами ценностей и переживаний. Есть люди, которые хоть и понимают такие оскорбительные слова, как «дрянь», «дурак», как нечто агрессивное, но в то же время видят в них всего лишь своего рода сублимный вид защиты, а то и не лишенный своеобразного шарма способ проявления характера. Думаю, что здесь также имеется разница в зависимости от пола — мальчики скорее склонны активно проявлять свою ярость, в то время как девочки прибегают к иным способам ее выражения. Также различна и реакция родителей в этих случаях.

Например, мне довелось познакомиться с одной очень прогрессивной супружеской четой, которая старалась воспитывать своих детей, не делая различия между сыном и дочерью. Однако даже для них это оказывалось не так уж просто. Например, если девочка начинала кричать или гневалась, отец называл ее истеричной, а если мальчик делал то же самое, он, хотя и получал замечание, но в то же время вызывал у отца подспудное чувство гордости. Из беседы с матерью выяснилось, что и она втайне гордилась сыном, считая, что он развивал в себе «настоящие мужские черты».

Понятие «агрессивность»-воспринимается нами как нечто объективно ощутимое. На самом же деле это весьма распространенный и даже совершенно обычный *феномен взаимоотношений*

между людьми, которые «посылают» информацию и «принимают» ее. Мне хочется поговорить о глубинном понимании *значения* таких отношений и такого поведения.

Пример группы трехлетних детей, которые нападают на одного плачущего ребенка, — это довольно интересная картина. Мне кажется, существует опасность, что мы постараемся сейчас поскорее «засунуть» этот пример в определенный, давно приготовленный для него ящичек, например, с надписью: «Агрессивность», не попытавшись спросить себя, что же на самом деле здесь происходит и почему. Я могу себе представить, что каждый из этих детей имеет свои мотивы: у одного это — желание развлечься, у другого, может быть, слабость товарища вызывает ярость, потому что от него в этом случае ожидается сочувствие, а он его проявлять не желает, а у третьего таким образом, вероятно, активизируется своя собственная бессознательная слабость, которую он пытается подавить, нападая на другого, что позволяет ему удостовериться в собственной силе. И если не принять мер, то из всего этого и многого другого может со временем развиться так называемая «культура» группы.

Что же касается вопроса, что именно следует предпринять в подобном случае, то я ни в коем случае не советовал бы делать одного, а именно того, что так любят делать многие педагоги: «проповедовать» ребенку, что тот не должен поступать с другим так, как ему не хотелось бы, чтобы поступали с ним самим. Почему? Да потому, что маленький Франц, который замахивается на Петера, в этот момент просто *не в состоянии* представить себя на его месте. Роли активного и пассивного в переживаниях человека слишком далеки друг от друга, и в данном случае речь идет о том, чтобы быть именно активным, а ни в коем случае *не* пассивным.

Я посоветовал бы не торопиться решать, почему ребенок агрессивен и что я могу против этого *предпринять*, а вначале немного понаблюдать, *что именно, собственно*, делает этот ребенок. А потом следовало бы поразмыслить, *что в нем в этот момент происходит*. Может быть, он кем-то и пи чем-то разочарован? Он чего-то боится? Может, он хочет от чего-то избавиться? Или ему чего-то хочётся? Ему хочется доказать себе? ДееГаалает ли ему удовольствие обижать кого-то или что-то ломать? Он раздра-

жен? Зол? Все это абсолютно различные психические побуждения? ТпЖ

i

## Против патологизирования «агрессивного» поведения

До сих пор отношения между психологией, психотерапией и психоанализом, с одной стороны, и педагогикой, с другой, складывались не совсем счастливо. Внедрение психологии в педагогику привело к тенденции патологизации не только детей, но и педагогов.

Если ребенок не «приживается» в группе, плохо себя ведет, не подчиняется нормам или каким-нибудь образом отличается от других, то у него на это конечно же есть свои причины. Но это еще далеко не значит, что мы здесь имеем дело с невротическим или каким либо другим патологическим симптомом. Точно также и тот факт, что Габи постоянно помогает воспитательнице, она дисциплинирована, убирает за собой игрушки и всегда готова прийти на помощь, являясь, так сказать «звездочкой» группы, еще ничего не говорит о том, что она здорова. Конечно, я не утверждаю, что Габи — непременно больной ребенок, а тот, который постоянно шалит, — самый здоровый. Я имею в виду, что *плохое поведение* изначально не имеет ничего общего с *психопатологией*. Это две абсолютно разные вещи.

Один и тот же ребенок может прекрасно уживаться в одной группе и совершенно не прижиться в другой. Или он может в этом году вести себя хорошо, а в следующем нет. И причиной тому может быть то, что пять его старых товарищей ушли из группы и им на смену пришли новые. Но это ни в коем случае не значит, что данный ребенок стал вдруг невротиком. Изменилась всего лишь *ситуация, а не он сам*. Может быть, четырехлетняя Анни переживает дома грандиозные проблемы, потому что она оказалась свергнутой с «трона» единственного ребенка рождением маленького братика. А тут и в саду не повезло — вновь появившиеся в группе дети не привыкли еще к новой обстановке и в данное время отнимают у остальных большую часть внимания воспитательницы. Маленькая Анни, таким образом, переживает в детском Саду примерно те же про-

блемы, что и дома. И так, нельзя торопиться с выводом: «Этот ребенок с нарушениями» или: «У него налицо психические проблемы».

Как раз, что касается чрезмерно приспособившихся детей, тут следует быть повнимательнее, чтобы не спутать их со *здоровыми* детьми. Чаще всего, молодые люди — между 14-ю и 18-ю, которые обращаются ко мне с жалобами на невротические страхи, соматозы и другие психические проблемы, были на протяжении всей их жизни самыми образцовыми детьми для всех бабушек, тетюшек, воспитательниц, учителей и т. п. Приспособленность или неприспособленность одного и того же ребенка зависит от многого — от правил, существующих в группе, от отношений с другими детьми и особенно от отношений со взрослыми, с воспитателями. Нередко так называемое «плохое» поведение является проявлением вполне «здоровых» реакций на неблагоприятные условия жизни.

Взрослый, педагог тоже не может быть одинаково хорош со всеми. Педагогическая заповедь: «Ты должен любить всех детей одинаково» — как бы замечательна она ни была, к сожалению, невыполнима. И если я стану стремиться к подобному идеалу, то должен буду наложить на свои собственные чувства такие тяжелые вериги, так проглатывать свою собственную ярость и так контролировать свой гнев по отношению к детям, что они неизбежно где-нибудь в другом месте вырвутся наружу. А это значит, что я стану прибегать к каким-нибудь чрезвычайным видам проявления «агрессивности», то есть стану так или иначе вредить детям, накладывая бессознательные запреты или делать еще что-то, что доставит ребенку страдание.

Подобно патологизации детей, существует также опасность, что и воспитательница, которая не справляется с определенным ребенком, подвергнется критике за свое неумение. А это тоже своего рода патологизация. Воспитатель имеет право не справляться с одним определенным ребенком и рассчитывать на помощь точно так же, как дети имеют право требовать помощи, если они не уживаются с определенным воспитателем. Именно поэтому этих случаев очень важны супервизии<sup>43</sup>.

### **Различие долгосрочных педагогических интервенций и необходимости повседневных действий**

Нельзя считать, что возможно в любой момент понять проявления, выходки и мотивы поступков каждого ребенка и еще в придачу совершенно правильно на них отреагировать и что таким образом между ним и воспитателем будут молниеносно восстановлены хорошие отношения и ребенок перестанет страдать, а воспитатель при этом сможет одинаково хорошо заботиться и о других детях. Это невозможно по многим причинам.

Исследования показывают, что воспитатели часто не имеют представления о том, что действительно происходит в группах. Как бы они ни старались оставаться в курсе дела, групповые процессы и нарастание конфликтных ситуаций разыгрываются без их ведома. В лучшем случае они видят лишь результат, да и то не всегда полностью.

Но что могу сделать я как воспитатель? Нельзя ориентироваться лишь на внешнее поведение, прежде всего необходимо постараться понять его внутреннее содержание; я должен держать в руках групповые процессы, а также понимать их мотивы и соответственно этому принимать меры — и все это непрерывно на протяжении дня, да еще с 25-ю детьми.

Педагогика состоит, собственно, из двух частей. В одном она предписывает понимание всего, что в настоящий момент происходит с ребенком и оказание ему помощи в том, как он может научиться по-иному воспринимать свой мир и себя самого и налаживать свои отношения с другими и т. д. Эти задания простираются широко во времени. Но в другом педагог вынужден становится похожим, скорее, на полицейского, т. е. он обязан устанавливать *порядок*, подчиняя его определенной *структуре*, без чего всякое совместное существование было бы невозможным.

Если пятилетний мальчик нападает на трехлетнего и мы (предположительно) знаем, почему он это делает и можем его понять, это еще далеко не значит, что мы позволим ему отлупить малыша. В первых, я обязан не только вступить за младшего, но и защитить

старшего от проявления его собственного гнева. Потому что собственный гнев впоследствии внушит ему страх. Я должен также предотвратить вероятность того, что он может оказаться «выброшенным» из группы, т. к. другие дети могут не простить ему его «неблагогородного» поступка. И во-вторых, я обязан защитить ребенка и от моего собственного гнева. Потому что, если я, доверяясь своим чувствам, неотреагирую своевременно, то в результате сам вынужден буду испытать гнев на ребенка.

Признаюсь откровенно, мне пришлось пережить нечто подобное в начале моей психотерапевтической практики. Я говорил детям: «Ты можешь здесь, в этой комнате, делать все, что тебе захочется». Некоторые принимали это чересчур буквально и начинали сбрасывать мои бумаги с письменного стола, пачкать стены и т. п. Тогда во мне начинало развиваться опасливое отношение к сеттингам с этими детьми. И так продолжалось до тех пор, пока я наконец не понял, что причиняю детям большое зло, что боюсь их и злюсь на них, вместо того, чтобы с самого начала установить границы, которые сделали бы возможной *мою* симпатию к ним.

Поэтому я считаю очень важным почаще заглядывать в себя и время от времени задавать себе вопрос: что должно было бы стать условием для того, чтобы этот ребенок мне понравился? Это неизбежно, что оба — родитель (или воспитатель) и ребенок — должны заключать компромиссы. Следует отдать себе отчет в том, что идеального воспитания вообще не существует и одна из причин заключается в том, что у каждого человека есть свои симпатии и антипатии.

В то же время, если каждый воспитатель станет думать лишь о своих симпатиях и антипатиях, то появится большая опасность, что он перестанет обращать внимание на потребности и запросы детей. И наоборот, я знаю очень «прогрессивных» родителей, которые позволяют детям слишком много и те пользуются слишком большой свободой. Однако чего лишены при этом дети, так это, по моему мнению, ощущения, *как много радости приносят они своим родителям*. С другой стороны, многие родители так перегружают себя в отношениях со своими детьми и предъявляют к себе такие высокие требования, что сами теряют большую долю радости по отношению к своим детям. Как бы ни тверд в моих воспитательных действиях сознательный отказ от наказания и излишних запретов, он не всегда функционирует. Пото-

му что, если я себя не чувствую счастливым со своими детьми, то так или иначе в какой-либо subtilной форме я все же вымещу на них свою агрессивность. **Наш долг перед нашими детьми — научить их устанавливать границы, чтобы нам с ними тоже было хорошо.**

Наконец, мы не должны забывать — границы гарантируют **безопасность социальную компетентность**. Дети должны хорошо знать, чего от них ождается и что именно они должны делать, чтобы мы были с ними довольны (или недовольны).

Итак, в педагогике мы должны действовать в двух направлениях, а именно как те, кто несет ответственность за установление *границ и структур*, и, с другой стороны, мы должны постоянно размышлять о *типичных конфликтах*, их анализировать и разрабатывать долгосрочные стратегии преодоления трудностей.

Понимание не обязательно предусматривает сиюминутное действие. Для того чтобы что-то понять, тоже нужно время, а реагировать мы чаще всего обязаны здесь и сейчас. И **здесь очень большую роль играют существующие правила и сложившиеся структуры**, их можно со временем тоже изменить, но в *настоящий момент* *Блгц* иметь определенную систему правил, **внутри которой я чувствую себя уверенно, что дает — как было сказано выше — определенную уверенность и детям**. Проблемы, возникающие **внутри этой системы правил**, я должен, с одной стороны, **решать авторитетно, формулой: «Эти правила существуют и мы обязаны их придерживаться»**, а с другой, с точки зрения понимания, я должен все же задаваться вопросом: «А почему, собственно, этого нельзя?» Или: «А в порядке ли наши правила? Не пришло ли время их пересмотреть?» Я думаю, это две разные вещи.

Понимать запросы и чувства детей — это еще не означает все им позволять

Одна мать жаловалась мне: «Это что-то ужасное с телевизором!»

Конечно, она не хочет, чтобы ее семилетний сын без конца смотрел телевизионные передачи, особенно фильмы ужасов и ночные фильмы. Итак, она должна устанавливать ограничения,

но каждый раз это сопровождается ужасным криком. Тогда мать злиться, а ребенок обижается. В ответ мать вносит еще какой-нибудь запрет, на что ребенок приходит в ярость — и так отношения накаляются дальше. Мать при этом чувствует себя несчастной и прежде всего потому, что ребенок не желает понимать ее правоты.

Я ей отвечаю: «Но ведь и его можно понять. Ребенок считает: «Мама именно для того и дана, чтобы удовлетворять мои желания и потребности. А она запрещает мне сейчас как раз то, чего мне хочется больше всего на свете. Но сами они с папой все вечера сидят у телевизора!» Мать на это озадаченно спрашивает: «Ну и что, это значит, что я должна разрешить ему с утра до вечера смотреть телевизор? Или я должна терпеть его выходки?»

Нельзя смешивать такие разные вещи. То, что я знаю, почему ребенок так любит смотреть телевизор, еще не означает, что я должен ему это разрешить. И даже, если я знаю, какой гнев вызывает у ребенка запрет, и понимаю, что гнев этот нормален и, пожалуй, в какой-то мере и справедлив, я не могу разрешить ему на меня замахиваться, обругивать меня или крушить все вокруг. Я могу не разрешать ребенку проводить слишком много времени у телевизора, потому что считаю это важным для самого ребенка, но в то же время я могу понять, как ему этого хочется. Я могу также понять, что он на меня за это злится. Но тем не менее я не позволю ему поднимать на меня руку. Физическая агрессивность детей против родителей настолько же вредна, насколько Гредны телесные наказания детей родителями.

Но почему это дается так трудно? А все дело в том, что нам очень хочется удовлетворять потребности наших детей и, если мы не в состоянии этого сделать, то мы предпочитаем просто не считать их настоящими потребностями. А раз это так, то и устанавливаемые нами запреты не являются настоящими отказами и мы можем продолжать оставаться с ребенком «одним целым». Но в тот момент, когда мы видим, что ребенок на нас в обиде, мы начинаем казаться себе самим очень плохими. А это объективно тяжело — признать, что, когда ты берешь на себя ответственность за исполнение общественных, личных, педагогических или здравоохранительных норм, ты начинаешь выглядеть в глазах своего ребенка «злым» отцом или «злой» матерью.

Конечно, это было бы чудесно, если бы удавалось так заботиться о детях, чтобы они при этом всегда оставались приветливыми, а еще лучше, чтобы они *сами* делали все, чего *мы* от них ожидаем. К сожалению, это невозможно. Как ни велика наша либеральность, как ни стараемся мы поменьше запрещать, ограничиваясь лишь необходимым, мы все же вынуждены с утра до вечера достаточно во многом отказывать нашим детям и предписывать им делать то, что не приносит им радости. Мы вынуждены непрерывно чего-то требовать от детей. Надо лишь внимательно присмотреться, чтобы увидеть, какому невероятному принуждению подвержены наши дети с самого раннего детства и какие непосильные способности к приспособлению должны они проявлять. Это значит, что мы *по необходимости* постоянно выглядим злыми в глазах наших детей. Понять это очень важно. Потому что только тогда, когда я пойму, как часто вынужден я отказывать своим детям в их желаниях и это по той только причине, что живу я с ним в этом обществе и несу ответственность за их здоровье, или потому что я тоже человек и у меня тоже есть свои чувства и потребности, и только тогда, когда я *пойму агрессивность, неизбежно присутствующую в любых отношениях*, я смогу развить в себе способность прочувствовать ярость, гнев, разочарование и так называемое плохое поведение ребенка. Если я этому не научусь, то постоянно буду понимать его выходки как направленные лично против моей персоны. И тогда я сам буду зол, нетерпим и отвратителен.

Но если я понимаю, какую обиду наношу своему ребенку тем, что постоянно чего-то от него требую, то во мне автоматически зародится желание как-нибудь это *сгладить*. Такая позиция и такое желание привести в порядок разладившиеся вдруг отношения позволят мне запрещать, требовать, устанавливать границы и говорить «нет» с хорошим чувством — потому что я знаю, что все равно люблю своего ребенка и настроен по отношению к нему терпимо, ласково и приветливо.

Но чаще всего мы так долго терпим, пока не начнем злиться. И если мы тогда говорим «нет», то делаем это раздраженно, в результате чего это «нет» в глазах ребенка отождествляется со злостью и означает: мама (папа) меня больше не любит. Слишком редко бывает так, что ребенок получает отка

продолжает чувствовать, что он любим. Если мы что-то запрещаем, пока способны сохранять расположение к ребенку, то мы и само слово «нет» говорим с иным чувством, и мы пытаемся смягчить ситуацию, утешить сына или дочку, заключить компромисс. Однако если я уже успел разозлиться, то ничего этого не получится.

Понимать и уважать потребности изшгросьбаеетей конечно же еще далеко не означает все им позволять. Разрешить, позволить — это зависит от обстоятельств, соображений здоровья, педагогических взглядов, а также это вопрос моей собственной психогигиены. Но тем не менее понимать — это очень важно, потому что понимание поможет мне так внедрять границы в повседневный режим, чтобы это было для нас обоих в достаточной степени приемлемо и, может быть, связано с меньшим нарциссическим страданием, т. е. с меньшей обидой для детей. А это дает возможность и нам переживать ситуацию с меньшим раздражением.

## ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ I АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ РОДИТЕЛЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ

Данная статья посвящается одному из многочисленных аспектов *работы родителей в детском саду*, а именно вопросу их приобщения к педагогической деятельности воспитателей. Родители должны быть готовы поддерживать воспитателей, прислушиваться к их советам и в случае необходимости пересматривать свои собственные педагогические взгляды и действия. Итак, речь пойдет о воспитательной консультации в рамках детского сада.

По моим наблюдениям, именно этот аспект участия родителей в работе детского сада и является источником постоянных разочарований. Кажется, не существует ничего более безнадежного, чем заставить родителей понять, что они что-то делают не так или могли бы это делать лучше. И это вопреки тому, что многие из них буквально «проглатывают» все попадающиеся им статьи по детской психологии и сознательно готовы следовать всем педагогическим советам, публикуемым в периодической печати (а может быть, именно поэтому?). Тогда воспитатели чаще всего беспомощно отступают или дают выход своему раздражению в бесплодном морализировании («...в конце концов речь идет о благополучии вашего ребенка!»). Ни то, ни другое ребенку пользы не приносит, разве что немного облегчает свое собственное самочувствие.

Вот здесь мне хочется обратить внимание на существование некоторых, так сказать, «психологических барьеров», которые преграждают путь педагогическому влиянию на родителей, которые, собственно, и *повинны* в частых провалах многих самых добрых начинаний.



## 1. Соппротивление в отношениях родителей и ребенка

Для начала приведу один пример.

Будучи еще студентом, во время моей практики мне пришлось обследовать шестилетнюю девочку, которую мать привела в тестовую психологическую амбулаторию. У Кати («как в свое время и у нее самой») трудности в заучивании букв, она легастеник («что унаследовала от отца»), она не хочет ходить в школу, на протяжении последних двух недель перед школьными воротами у нее начинается рвот и вообще она «ужасно упряма», «неподатлива» и «строптивая».

Во время обследования я видел доверчивую, милую и умную девочку без каких бы то ни было признаков нарушений, а проективные тесты однозначно указывали на сильный кризис ее отношения к матери.

Психолог, которая беседовала с матерью, договорилась с ней о повторной встрече, чтобы поделиться результатами обследования и в зависимости от обстоятельств разработать меры помощи. Однако в назначенный день она заболела и разговор с матерью пришлось провести мне. Мало того, что это была моя первая «воспитательная» консультация, в придачу к тому я не присутствовал во время предыдущих бесед с матерью и не был проинформирован об их содержании.

И я честно, напрямую высказал ей свое мнение: Кати — милая шестилетняя, нормально развитая девочка и трудности ее, очевидно, проистекают из ее эмоциональных проблем отношений с матерью. Меня потрясла реакция этой матери. Она стала истерически кричать, обвинила меня в том, что я ничего не понимаю, что у Кати те же нарушения, что и у ее отца, и что это «ужасный ребенок». Она гневно покинула помещение и, естественно, никогда больше не появилась в амбулатории.

Позднее мне довелось узнать следующее. Мать Кати — образованная женщина, занимающая руководящий пост. С самого начала супружества, состоявшегося, кстати, по причине ее беременности она страдает из-за недостатка честолюбия у мужа, «простого» рабочего, который не стремится к повышению своего образования и у него нет профессиональных амбиций, ему, «видите ли», нравится его работа и т. д. И он обожает свою дочку, а дочка ужасно любит своего папочку, а мать чувствует себя исключенной из их отношений.

На основе этой информации поведение матери не кажется таким уж странным. Со своими высокими мерками к обще-

твенному положению она чувствует себя жестоко обманутой: ребенок не любит ее и недостаточно ей благодарен, жизнь свою она считает потерянной и бессознательно винит в том мужа, а также и дочку. Значительная доля ее ярости и пренебрежения по отношению к мужу перепадает Кати, поскольку мать идентифицирует дочь с отцом. Понятно, с какими чувствами — конечно, бессознательными — пришла эта женщина к нам в клинику: она ожидала, что мы в первую очередь проявим солидарность с ней, посочувствуем ее семейной ситуации и порекомендуем мероприятия, которые хоть как-то подтвердили бы иную отца (и дочери) и оправдали бы ее агрессивные импульсы по отношению к ребенку; такими рекомендациями могли быть дополнительные занятия, перевод на более низкую ступень обучения, врачебная помощь, интернат или что-либо подобное.

И теперь можно понять, какой удар нанес я матери. Душевное состояние этой женщины не давало ей возможности воспринять правду такой, какая она есть, — по крайней мере, в том виде, каком я ее преподнес. Допустить, что именно она «виновница» всех проблем, означало бы для нее враз лишиться всех своих представлений о себе и о своей жизни. Однако на это не способен ни один человек.

Из-за того, что я не понял душевного состояния матери, моя консультация провалилась прежде, чем я к ней по-настоящему приступил. Но все могло бы быть иначе, если бы я присутствовал при беседе матери с консультирующим психологом или сам провел эту беседу. Однако проблема заключается даже не в этом. То, что я не нашел времени хотя бы бегло ознакомиться с оставленным моей коллегой анамнезом, было не просто моей ошибкой по причине неопытности, а все дело в том, что я с первого взгляда почувствовал глубокое расположение к девочке и поэтому мне очень легко далась та психологическая идентификация, которая так облегчает проникновение пациентом и глубокое его понимание. И я страдал вместе с Катой из-за ее эмоциональных трудностей с матерью, что означает, что я уже изначально занял определенную позицию, а именно — был настроен против матери (поэтому я бессознательно ничего не хотел знать о ее проблемах и «забыл» навести справки).

То, что произошло со мной, представляется мне бедой многих педагогов. Мы любим детей и поэтому готовы тотчас проникнуться их проблемами, а от родителей требуем лишь исполнения их долга и забываем, что они тоже живые люди и у них тоже есть чувства. Мы идентифицируем себя с ребенком и поэтому нам трудна идентификация с родителем.

Точно так же, как проблема родителей с ребенком сообщает нам информацию о трудностях ребенка, каждая проблема ребенка со своими матерью или отцом говорит нам о проблеме или ошибках данного родителя. В результате по отношению к родителям мы склонны скорее занять не полную понимания, а осуждающую, морализирующую позицию и, таким образом, сами как бы становимся «плохими» — всегда лишь чего-то требующие — родители. Не удивительно, что мы при этом пожинаем реакцию, похожую на детскую: мы видим со стороны родителей сопротивление, раздражение, чувство вины и страх," т. е. позицию защиты, которая полностью исключает способность к пересмотру своих действий и чувств, а значит, и лишает возможности что-то в них изменить.

Это, в общем, довольно широко распространенное заблуждение — думать, что воспитательные ошибки возникают в основном по причине неверных педагогических взглядов или из-за незнания чего-то. В большинстве случаев в ошибочных воспитательных действиях принимают участие внутренние бессознательные конфликты родителей, где особую роль играют вытесненные агрессивные побуждения по отношению к ребенку. Подобная амбивалентность чувств вообще присутствует во всех любовных отношениях и ненависть возникает там, где есть любовь и зависимость. Бывает, что мать из любви к ребенку вынуждена отказаться от собственной карьеры и не может бессознательно не упрекать его в этой жертве; или разведенный родитель превращает ребенка в «заместителя» супруга (супруги) и переживает связанные с ним разочарования так, как если бы он имел дело с взрослым партнером; а бывает, что отец ревнует жену к ребенку, потому что ребенок «отнимает» у него центральное место в семье; бывает также, что дети в своем развитии не оправдывают возложенных на них надежд, и т. п. Итак, в тех случаях, когда ошибочные позиции родителей ле-

жат в основе амбивалентности их чувств, они должны научиться понимать, как это важно суметь признаться себе в агрессивных чувствах по отношению к любимому человеку и особенно, когда речь идет о ребенке. Но даже если родители и знают, что (испытывают нечто похожее, то они уж ни в коем случае не могут признаться себе в этом, не говоря уже о том, чтобы открыто сказать о таких своих «постыдных чувствах» перед посторонними. И особенно перед теми, кто занимает по отношению к ним морализирующую позицию, возбуждающую невыносимое чувство вины.

В свете вышесказанного я позволю себе сформулировать *первый принцип* родительской консультации: если мы хотим помочь ребенку, мы должны прежде всего, постараться понять суть проблемы родителей, то есть на какое-то время забыть о проблеме ребенка. Только после того, как мать или отец почувствуют, что наш интерес относится также и к ним, они смогут проникнуться к нам доверием.

А доверительные отношения помогут им смягчить свои чувства, поступиться своей «неприкосновенностью», и они поймут, что нуждаются в помощи. И только после этого можно начинать разговор о ребенке, тогда родители смогут воспринимать наши советы как поддержку, а не как критику и посягательство на личную сферу. ~"

## **2. Сопротивление в отношениях родителей и воспитателей**

Если раньше детский сад рассматривался многими семьями лишь как выход из затруднительного положения, словом, как простой социальный институт, позволяющий просто оставить детей под присмотром, то сегодня уже никто не отрицает его воспитательной роли, что позволяет предположить, что родители должны только радоваться той педагогической работе, которая в настоящее время проводится в детских садах.

Но, к сожалению, все не так просто. Утомление на работе, перегрузки имеющихся в семье старших детей в школе, телевизор, двойные обязанности работающей женщины и многое другое оставляют родителям слишком мало времени для свободно-

го, радостного общения с детьми. И в этой ситуации на детский сад негласно переносится ответственность за воспитание.

Сюда добавляется бессилие родителей, вызванное все возрастающими запросами детей, на которые они не умеют или не смеют авторитетно реагировать, и постоянно возникающие конфликты заставляют их страдать. Это отражается не только на семейной атмосфере, но и делает детский сад в глазах этих родителей — чаще всего бессознательно — некой инстанцией, которая должна компенсировать их собственную педагогическую несостоятельность.

Детский сад, таким образом, становится для этих родителей важным гарантом их душевного равновесия. С одной стороны, он делает возможным сохранение их привычного жизненного стиля, и, с другой — освобождает от чувства вины по отношению к детям, служа отрицанию страха перед собственной педагогической некомпетентностью, которая может повлечь за собой проблемы развития детей.

Но эта «успокоенность» родителей тем не менее очень неустойчива и она легко разрушается, стоит только воспитательнице заговорить с ними об их ответственности, о некоторых их ошибках и о том, что, во-первых, проблемы ребенка уходят своими корнями в семью и, во-вторых, разрешать их — задача родителей. Безоговорочно признать это, однако, означало бы активизацию латентного чувства вины за то, что ребенок не получает от тебя достаточно внимания, что сам он (как и вообще твоя семья) тебя не особенно радует, а после этого уже просто невозможно не признаться и в своей собственной несостоятельности. Особенно обидно бывает услышать, что ребенок в группе намного «послушнее», чем дома. Мысль о том, что «воспитательнице, играючи, удастся с 30-ю детьми то, чего я — как мать или отец — не в состоянии добиться от одного ребенка», для многих родителей означает болезненную утрату чувства собственной полноценности. Поэтому многие из родителей стремятся не принимать всерьез проблем своих детей, и они их отрицают или приуменьшают, обвиняют (в ответ) воспитателей или бегут от конфликта, просто не появляясь больше в детском саду. И сами они при этом становятся похожи на детей, которые, будучи застигнутыми врасплох, при совершении чего-то дурного или зап-

ретного, ищут отговорки, отрицают, уходят от ответа, скрывая Нечистую совесть, стараются не смотреть в глаза или просто убегают.

### 3. Первое родительское собрание

Итак, в позиции, занимаемой многими родителями по отношению к детскому саду, мы видим шзельв ЧдйнолшФ.ан I ИЛЬ-11ый образец отношений, совершенно противоположный разумному, то есть «взрослому» пониманию проблемы.

Вспомним, по какой схеме проходит первое родительское собрание, которое, несомненно, закладывает основу их представления — осознанного или неосознанного — о детском саде. По моему опыту, большинство директоров начинают свое выступление с подробной и настойчивой информации о часах работы, [оплате и с других организационных вопросов, таких, как питание, сон, экскурсии, форма одежды и др. Родители приглашаются к активной совместной работе (или выслушивают нарекания), подчеркивается важность кооперирования и т. д. Ситуация, таким образом, поразительно напоминает первое выступление учителя или директора школы перед учениками в начале учебного года, ставящего себе задачей напомнить несовершеннолетним об их долге.

Подобная инсценировка не только может вести к описан- ным инфантильным образцам отношений, но она также укрепляет или активизирует латентную готовность родителей к регрессии в отношениях с воспитателями.

Как этого избежать? Вернемся к нашему сравнению взрослых с детьми. Вспомним, что дети не только строптивы и, в силу своей склонности к чувству вины, прибегают к защите, они в то же время ждут подсказки, руководства и благодарны нам за любую помощь. Поэтому необходимо использовать педагогический авторитет детского сада прежде всего для помощи, поддержки и укрепления ответа родителей, а ни в коем случае не для осуждения и критики их действий.

Вот предлагаемый мною приблизительный план встречи с родителями в начале года:

\* Приветствие.

\* Добрые пожелания и благодарность родителям за их решение отдать ребенка в детский сад (это освобождает от чувства вины перед ребенком за этот шаг); краткое освещение педагогических функций группового воспитания.

\* Обращение к родителям с просьбой о сотрудничестве (вместо замечаний), особенно в том, что касается осведомленности о домашней обстановке, которая может тревожить ребенка. Обоснование: ребенок приходит в детский сад с грузом домашних проблем, они отражаются на его поведении, воспитатели должны быть в курсе дела, чтобы суметь правильно реагировать. Например, для воспитательницы важно знать, почему умуданный ребенок умышленно сломал игрушку другого, и если он сделал это только потому, что в этот момент он расстроен из-за своей тяжелой жизненной неудачи, она будет обращаться с ним по-другому, чем с тем, который совершил подобное же по какой-либо иной причине. Для этого необходимо постоянное общение с родителями, оно не должно занимать много времени, достаточно обмениваться несколькими фразами утром и вечером.

\* Мотивировать родителей можно приблизительно такой беседой: «Во всех семьях случается, что...» (ссоры между родителями; тяжелые конфликты и наказания; долгое или частое отсутствие отца; смерть кого-то из близких; проблемы с братьями и сестрами; нервное состояние одного из родителей, что порой приводит к несправедливости, и т. д.). Свободное упоминание о таких проблемах показывает, что, во-первых, для воспитателей это привычные трудности и, во-вторых, подобное случается в жизни достаточно часто и это «педагогические будни», которых не следует стыдиться.

\* Осведомление и обмен опытом поможет также и родителям лучше понять своего ребенка, ведь они в основном видят, как их ребенок ведет себя с ними, и не знают, каков он без них. А большинство детей ведет себя в различных ситуациях по-разному.

\* «Облегчающее» пояснение: дети в группе чаще всего болеют примерно и дисциплинированы, чем дома. Этот факт заставляет некоторых родителей думать, что они просто не умеют обращаться с детьми, но это не так. Все дело в том, что там, где отно-

шения интенсивнее, имеется также больше поводов для конфликтов.

\* И, наконец, следует сказать о том, что воспитательные трудности неизбежны и воспитатели, имеющие многолетний опыт работы с сотнями детей, могут иногда лучше разрешать трудные ситуации, чем мать или отец. Следует также уверить родителей, что они всегда могут рассчитывать на доброжелательный совет и Помощь.

Как можно увидеть, здесь так или иначе содержится немало педагогических объяснений и сведений, которые могут помочь установить доверительные отношения между родителями и работниками детского сада. А доверие способствует проведению личных (психологических) бесед. Наибольшего успеха можно достигнуть путем комбинации приемов освобождения чувств от давления проблемы и предложения помощи.

Если я (как родитель) знаю, что другой (воспитатель) действительно хочет мне помочь, то я бесстрашно приму участие в разговоре. И только в том случае, если я уверен, что этот другой не считает меня «ненормальным», ни на что не способным, бессердечным, безответственным человеком и что подобные проблемы переживаю не только я, они характерны и для других родителей (в том числе и для того, кто меня консультирует), я смогу свободно об этом говорить — без чувства стыда и без риска потери самоуважения.

Конечно, организационные вопросы работы детского сада тоже очень важны. Но их можно осветить потом как «обязательные организационные задания», по возможности кратко и лучше всего путем распространения информационной листовки.

# ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА В БОЛЬНИЧНОЙ ШКОЛЕ<sup>44</sup>

## 1. Общие теоретические раздумья

Зигмунд Фрейд видел будущее психоанализа не только в терапевтической функции, но, прежде всего, в применении его к социологической, педагогической, историко-культурной, а также художественной сферам. И действительно, психоанализ за столетие своего существования способствовал формированию современного человека намного больше, чем все другие философские или психологические науки. Прежде всего, он открыл существование бессознательного и впервые заговорил о признании естественности человеческих влечений (особенно сексуальных), о роли чувств в поведении, о значении детства в развитии характера, о связи интеллекта с душевным благополучием, а значит, и о необыкновенном значении воспитания, о роли душевной жизни в физических заболеваниях (психосоматическая медицина) и, наконец, сделал возможным излечение психически, и умственных нарушений. Эти познания не только играют необыкновенно огромную роль в современной педагогике, психологии и социологии, они прочно вошли в программы современного общего образования. И тем не менее сам психоанализ, как наука, до сих пор часто вынужден доказывать важность своих теоретических взглядов в решении социально-психологических и педагогических вопросов<sup>45</sup>. В результате лишь некоторые педагоги в той или иной степени интересуются психоанализом, а это значит, что могущие быть полезными теоретические познания до сих пор в общей педагогике и психологии официально не адаптированы и остаются без внимания.

Поэтому там, где речь идет о задачах учителей больничных школ, особенно важно обратить внимание на следующие психоаналитические концепции:

- на теорию конфликтного поведения вообще и особенно на теорию навязчивого, невротического поведения;
- на теорию объектных отношений и на взаимосвязанную с нею
- теорию переноса.

Подробное разъяснение этих теоретических концепций помогает шире посмотреть на проблему. Чтобы понять, что именно здесь имеется в виду, прежде всего следует отметить отсутствие линейной взаимосвязи между потребностями и поведением. Потребности постоянно вступают в конфликт с другими потребностями, с обстоятельствами внешнего окружения и(или)сличными нормами поведения (совестью). В результате индивид вынужден постоянно разрешать конфликты и заключать компромиссы.

Если в этих конфликтах замешан страх (это может быть страх перед смертью, перед одиночеством, перед потерей любви родителей, перед наказанием и нанесением ущерба), то опасные импульсы (или их аспекты) вытесняются из сознательного. Такое «разрешение» конфликта имеет следствием поведение, которое не дает возможности в достаточной степени мотивировать себя сознательно, оно недоступно рациональным аргументам, к тому же оно постепенно укрепляется, автоматизируется и становится ригидным (неподатливым), не вписывающимся в обычные поведенческие клише. Сюда относятся нерациональные страхи, агрессивность, навязчивые действия, соматические реакции (тошнота, рвота, головные боли) и др. Поскольку детство, абсолютно освобожденное от страхов, практически нереально, то каждый индивид обладает некоторым набором более или менее невротических проявлений. Развиваются они в основном в кругу семьи и поэтому определяют, как ребенок видит своих родителей, каковы его ожидания по отношению к ним и как он ведет себя по отношению к ним, а также каким он видит и как оценивать самого себя.

Эти отношения внедряются в психику и — во взаимосвязи с бессознательными конфликтами — ведут к более или менее ус-

тойчивым интеракциональным образцам и социальным ожиданиям. Психопроанализ говорит в этих случаях об «объектных отношениях» и «репрезентации объектов», имея в виду внутреннюю картину, которую ребенок создает о близких и своих с ними отношениях. Эти представления о «первичных объектах» — или, по крайней мере, часть их — ребенок, а потом и взрослый переносит на других представителей своего окружения. Так, например, школьник может внутренне интерпретировать или воспринимать своего учителя, как если бы это был его отец.

Какую же роль играет все это в понимании ситуации ребенка в больнице или к занятиям в больничной школе?

*а) Учитель становится объектом переноса:*

Поведение ребенка относится не только к реальной персоне учителя или к ситуации занятий, но и (бессознательно) отражает его «объектные отношения», то есть его представления, чувства и стиль поведения в семье.

*б) Соученики превращаются в объекты переноса:*

Дети переносят свой первичный социальный опыт не только на взрослых, но и на других детей. Здесь в первую очередь играет огромную роль их опыт с братьями и сестрами.

*в) Активизирование страхов в ситуации больницы:*

Феномены переноса вообще обычны и в ничем не примечательных ситуациях, но пребывание в больнице может особенно активизировать страх — за жизнь, перед ущербом, перед разлукой, а также страх перед наказанием (детство начинает казаться наказанием за плохое поведение и запретные желания) и др. Это означает, что навязчивое поведение ребенка — всего лишь его способ справиться со страхами. В этих случаях психопроанализ говорит об «умалении значения» страха. Навязчивое поведение, спровоцированное (внушающей страх) ситуацией больницы часто является невротическим разрешением конфликта.

*г) Регрессия из-за ослабления «Я»:*

Особой формой преодоления внушающих страх конфликтов («защита») является регрессия. Вероятность ее особенно велика там, где индивид чувствует себя слишком слабым по отношению к предъявляемым к нему требованиям. В этом случае он переносит на учителей роль родителей, но не тех ро-

дителей, каких он знает сегодня, а родителей из своего раннего детства. Это производит учителя в защищающего отца или мать, и ребенок невольно начинает предъявлять к нему любовные требования. Его чувства напоминают чувства двухлетнего, и он капризничает как маленький. Именно ситуация больного, т. е. ослабленного ребенка, который к тому же в настоящее время отдален от родителей, провоцирует такие проявления регрессий.

Все эти знания о детской душе учитель может использовать для положительной интервенции, хотя и не следует переоценивать его возможности, потому что в этом случае, наряду с соответствующей теоретической подготовкой, все же необходим определенный опыт аналитического мышления, который способствовал бы превращению теоретических взглядов в широкое понимание каждого отдельного случая. Есть и еще одна сложность. До сих пор мы говорили лишь о проблемах ребенка. Но и учителя в ситуации занятий также постоянно вынуждены сталкиваться со своими собственными чувствами, в которых известную роль играют и их страхи. И часто именно эти личные переживания осложняют понимание ребенка и не дают возможности действовать правильно.

И еще кое-что. Учитель имеет дело не только с психическими проблемами детей и своей собственной склонностью к переносам, он также находится в точке пересечения довольно разнообразных требований, выдвигаемых врачами, терапевтами, сестрами, родителями. Конфликты возникают и по той причине, что учитель обычно работает не с отдельными детьми, а с целой группой.

Трудность превращения психологических взглядов в конкретные педагогические действия, как и сложная личная ситуация учителя, заставляют подумать о том, что обычного повышения квалификации здесь недостаточно. Гораздо важнее, чтобы у учителей была возможность путем регулярных супервизий<sup>46</sup> обсуждать трудные случаи, учиться их понимать, разрабатывать совместно с коллегами (под руководством супервизора) пути их решения, а также на примере случаев, переживаемых другими, приобретать собственное психоаналитическое мышление и понимание человеческой души.

## 2. Из занятий одной супервизионной группы

### 2.1. Пример

Андреас — 13-летний мальчик, очень бледный, часто у него под глазами круги. Четыре недели назад он был доставлен в лечебно-педагогическое отделение из-за «нападающей на него трясучки». В первый день он вел себя незаметно, но затем во время занятий начал проявлять свой тик: содрогание начиналось с лица, распространяясь по всему телу и заканчивалось полным судорожным состоянием, которое сопровождалось криком. В этот момент Андреас хотел одного — покинуть занятия и лечь в постель.

Симптом, как правило, проявлялся именно тогда, когда во время урока предстояло делать то, что Андреасу удавалось с трудом. И здесь у него уже был готов аргумент: «Как же мне сосредоточиться, когда меня так трясет?!» Он начинал отрываться и пускать ветры, что вызывало смех в классе, а потом ложился на пол и судорожно содрогался. Когда учительница говорила, что ей придется побеседовать с родителями, приступы его усиливались.

Выяснилось, Андреас страдает тиком с семи лет. Начиная с апреля ему стало особенно плохо — это было время, когда отец потерял работу. Учительница заметила также, что его тик усиливался после выходных, которые он проводил дома.

Таким образом, родилось предположение, что симптом, с одной стороны, связан со школой и требованиями успеваемости и, с другой — с родителями и прежде всего с отцом, который предъявляет к ребенку явно завышенные требования. Итак, его тик можно было понять как бессознательную стратегию, помогающую избежать давления школы и родителей, которые реагировали на его болезнь заботой и вниманием. Кроме того, тик обеспечивал ему в глазах класса «особую» позицию — его считали «оригиналом», «дурачком» или «клоуном».

### 2.2. Проблема учителя

Поведение Андреаса доставляло его учительнице в лечебно-педагогическом отделении целый ряд проблем:

— этот ребенок представлял собой опасность для дисциплины и успеваемости в группе. Он возбуждал чрезвычайное вни-

мание, провоцируя смех, и своим пренебрежением к учебе показывал другим дурной пример;

— отсюда возникает вопрос, как учительнице обращаться с симптомом Андреаса? Если она игнорировала его, это вело к описанным выше приступам, если же она шла ему навстречу и отпускала с занятий, то возникала опасность, что и другие дети захотят того же: повышенного внимания и исключения из правил;

— не говоря уже о том, что отрывка и дурной запах были учительнице просто физически неприятны, а драматика приступов пугала ее. Она боялась «что-то сделать не так» — с терапевтической точки зрения. Это опасение усиливалось и по той причине, что в первый день пребывания в больнице Андреас никак не проявлял своего симптома. Не связан ли он поэтому с нею лично?

### 2.3. Типичные конфликты, сопровождающие работу больничного учителя

Случай Андреаса — лишь один из сложных случаев, которые были представлены учительницей в ходе работы группы. Однако проблемы эти заключают в себе конфликты, которые, в том или ином виде, знакомы каждому участнику группы.

а) На что должен учитель ориентироваться в первую очередь: на учебный материал или же на проблемы детей? То есть должен ли он прежде всего быть учителем или «терапевтом»?

Учительница спрашивала себя, следует ли прежде всего попробовать мотивировать Андреаса к учебе или же она обязана терапевтически отвечать на его симптом. Отсюда возникают и другие открытые вопросы. Например, противоречат ли друг другу учебная и терапевтическая цели в работе учителя, и если да, то к каким мероприятиям следует прибегнуть для достижения того или иного эффекта? Как бы то ни было, все же перед началом поисков соответствующих видов интервенций необходимо ответить на вопрос, должен ли учитель первым делом заботиться об успеваемости или он обязан прежде всего думать о проблеме ребенка?

Особая ситуация создается при госпитализации длительностью от нескольких дней до двух недель. Но здесь вопрос более

или менее ясен, поскольку при столь коротком пребывании полноценные занятия вряд ли возможны. Но в то же время, если учитель рассматривает преподавание в качестве своего первейшего задания, то он попадает в серьезный внутренний конфликт с собственной идентификацией.

Однако и те учителя, которые видят свою главную задачу в терапевтической или лечебно-педагогической работе, тоже не всегда свободны в выборе решений по причине протеста родителей и основной школы, которые считают, что ребенок во время своего пребывания в больнице не должен пропустить учебный материал.

б) Далее. Какую бы позицию в этом конфликте («ребенок или преподавание») ни занял учитель, он моментально оказывается перед новым вопросом: должен ли он предпочтительно отдавать внимание одному только что поступившему или особенно трудному ребенку или он должен заниматься с группой в целом, никого не выделяя?

Каждый новый ребенок, каждый особый ребенок, а также каждое особое проявление внимания, а также индивидуально ориентированный подход учителя влекут за собой изменения в групповой динамике:

- остальные дети отвлекаются из-за нового или ведущего себя вызывающе ребенка;
- в группе возникают новые социальные конфликты;
- выделение одного ребенка вызывает недовольство других детей;
- исключения из правил подвергают опасности соблюдение таковых остальными.

Упомянутые социальные конфликты усиливаются из-за феномена переноса, который, как уже говорилось, особенно проявляется в больнице. Склонность детей к переносу порождает у учителей заметные дополнительные трудности.

в) Учитель больничной школы сталкивается с чувствами и ожиданиями детей (любовь, потребность во внимании, исключительность, защита, а также агрессивность, склонность к конфликтам и др.), на которые он просто не в состоянии реагировать адекватно.

Если же учитель не отвечает на эти запросы, то он порой так провоцирует сопротивление у отдельных детей, что любая конструктивная работа становится крайне затрудненной.

г) Наконец, следует указать на то, что отношения учителя и ребенка вызывают — и часто у обоих — ощущения, которые могут сильно повлиять на самочувствие учителя, а значит, и на его педагогические успехи.

Из многих возможностей мне хочется выделить две.

\* Тяжело больные, неизлечимые дети или дети, воспитывающиеся в социальной изоляции, вызывают у опекающей их персоны большое сочувствие. И когда учитель видит, что практически бессилён действительно помочь, он начинает считать свою работу вообще бессмысленной.

\* Педагог, как и любой человек, не в состоянии испытывать симпатию к абсолютно каждому ребенку. Определенные свойства характера, стили поведения или даже симптомы могут либо привлекать, либо отталкивать (вспомним вышеприведенный пример Андреаса). А это, в свою очередь, обременяет (педагогическую) совесть учителя. Если он не способен признаться себе в своих эмоциональных реакциях, то возникает опасность, что он станет приписывать ребенку (или другим персонам и обстоятельствам) свои собственные чувства. В любом случае это подвергает опасности как педагогические цели, так и самочувствие учителя.

#### 2.4. К пониманию учителем своей роли и самого себя

Описанные трудности показывают, какое огромное значение имеют ролевые конфликты и проблемы, связанные с различиями требованиями по отношению к персоне учителя больничной школы. Я попытался выразить их тремя основными тезисами.

##### Тезис 1.

Учитель больничной школы является не просто учителем, он является членом терапевтической группы, но это не значит, что преподавание как таковое здесь не играет никакой роли. Однако в нем стоит видеть не коммуникативное средство, способствующее развитию хороших отношений, а, скорее, «психотерапевтическую методику»: рисование, сочинения, беседы на определенные темы могут облегчить ребенку его актуальные трудности. Наконец, школа — это то место, где черпается информация для дифференцированной установки диагноза (особенно это каса-



ется лечебно-педагогических отделений). Только после укрепления личности или при длительной госпитализации усвоение учебного материала можно выдвинуть на первый план.

Больничное преподавание, как и лечебно-педагогическая деятельность, требует, с одной стороны, интенсивной совместной работы учителя с врачами, психотерапевтами, сестрами и воспитателями и, с другой — твердого профессионального ограничения по отношению к «школьным ожиданиям» — будь со стороны родителей или учителей основной школы.

#### Тезис 2.

Если учитель больничной школы вынужден заниматься более чем с одним ребенком — как это обычно и бывает, то он должен принимать четкое решение, какая работа и с каким имени ребенком в настоящий момент наиболее важна.

Если учитель пытается в одно и то же время реализовать противоречивые цели — например, быть любящим, не наказывающим партнером для агрессивного ребенка и в то же время защищать от него группу, то, вероятнее всего, он не сумеет ни того, ни другого. Очень важно ответить на вопрос, что именно следует внутренне предпринять в отношении трудного ребенка, а кроме того, учитель должен сам для себя решить, ответственно ли это с его стороны по отношению к другим детям, да и к группе в целом сейчас целиком заняться одним ребенком или, наоборот, можно ли данного ребенка заставить «ждать» лечебно-педагогического контакта, а пока лишь предотвращать помехи с его стороны или наказывать его за выходки.

Конфликты, которые могут возникнуть из-за индивидуально ориентированного педагогического подхода к отдельному ребенку, образуют исходную точку следующего тезиса.

#### Тезис 3.

Главное лечебно-педагогическое задание учителя больничной школы вынуждает его в большой степени пренебречь общепринятыми нормами работы с группой. Вместо этого у него должны быть четко сформулированы обоснованные требования правила для каждого отдельного ребенка на каждый отдельный промежуток времени.

И если он этого не сделает, то легко может случиться, что его индивидуальный подход к одному ребенку другими окажется

оняты как исключение или привилегия. Таким образом, он, во-первых, попадет в положение человека, который сам нарушает правила, что грозит потерей авторитета, а, во-вторых, это может вызвать ревность и возмущение. Если же, напротив, (нормативные) задания будут постоянно распределяться по-своему и каждому заданию найдется обоснование в глазах детей (Карл читает.., Габи занимается.., я не хочу, чтобы вы при этом разговаривали, Алекс и Петер делают... и могут друг с другом советоваться, узи подойдет ко мне... и т. д.), тогда появится шанс, что дети научатся понимать взаимосвязь норм с особыми заданиями или индивидуальной ситуацией каждого ребенка.

### 3. К проблеме реакций переноса и контрпереноса

На семинарах, как и в рабочей группе, о которой здесь рассказывается, речь идет обычно, прежде всего, о том, каким образом можно преодолеть «трудную» ситуацию и что можно предпринять по отношению к «трудному ребенку». Что подразумевается полсловом «трудный», решается рассказчиком. Возникает впечатление, что под «трудностью» ребенка подразумевается его объективный признак. В действительности же педагогические проблемы всегда возникают между одним конкретным ребенком и одним конкретным педагогом. И это касается не только личных черт характера, но и определенных аспектов переноса: в то время, как одной учительнице трудно быть для ребенка «любящей матерью», другой может трудно авторитетно устанавливать правила и границы. Один учитель обладает талантом привлекать к себе «беспризорных» детей в то время, как другому великолепно удастся работать с «закрытыми» детьми и помогать им преодолевать свою застенчивость.

Итак, считать ли данный случай «трудным», решают не только личность или поведение ребенка, но и поведение, способности и таланты педагога.

Эмоциональные реакции учителя зависят не только от актуальных интеракций, но, частично, и от его собственной личности и собственной жизненной истории. Мы говорим здесь о контрпереносе учителя. Насколько многогранны реакции кон-

тпереноса и насколько различно могут они влиять на ситуац можно проиллюстрировать следующими двумя примерами<sup>47</sup>.

Сузи ходит во 2-й класс. Несколько раз в день на нее находит «дурь» (так, по крайней мере, выражается учительница): она ушипнет соседку, то пересядет на другое место, то начина распаковывать свой завтрак или читать комикс, а то и вовсе начина дурачиться, что вызывает смех в классе. Приглашенная школу мать не очень удивлена — Сузи ведет себя дома точно та же. Она переворачивает все вверх дном, делает обычно противоположное тому, что от нее требуется. «Полные понимания» «вразумляющие беседы» ничего не приносят. Учительница видит, что мать тоже растеряна, и сама она, так же как и мать, все время пытается уговаривать девочку и проводит с нею после занятий «задушевные беседы». Сузи полна внимания, но это ничего не меняет.

В данном случае мы можем наблюдать два интересных феномена: с одной стороны, Сузи переносит из семьи на школу хорошо отыгранный интеракционный образец. С другой учительница совершенно спонтанно и бессознательно переняла роль матери. Быть непослушным ребенком означает для Сузи противостоять окружающим, приобрести значимость, привлечь внимание. (Почему это для нее так важно, трудно сказать. Может быть, в семье она чувствует себя на обочине отношений...) И Сузи действительно по-своему добивается успеха — она оказывается центральной фигурой, производящей впечатление — пусть даже в негативном смысле, — и это не только в семье, но и в школе.

Учительница могла бы разрушить этот заколдованный круг, если бы обращала внимание на девочку не тогда, когда та мешает, а одаривала бы ее вниманием как раз в то время, когда та «ничего не сделала»; беседовала бы с Сузи вне занятий на «нейтральные» темы или обсуждала ее «позитивные» дела, давала бы ей различные поручения и мн. др. И в то же время на мешающие маневры отвечала бы твердым авторитетным запретом.

Таким образом учительница могла бы дать ребенку возможность приобрести новый опыт: «Мне не надо мешать для того, чтобы меня заметили и немного оценили; кроме того, когда я мешаю, такое внимание все равно не приносит радости»<sup>48</sup>. То

обстоятельство, что учительница реагирует на поведение Сузи точно так же, как реагирует на него мать, не корректирует, а, наоборот, подтверждает цели такого ее поведения. Но это не обязательно признак недостаточной компетентности учителя. В ходе беседы учительница призналась, что поведение Сузи не просто мешает ей, оно внушает ей и некоторый страх. Каждое утро она в содроганием сердца спрашивает себя, а что сегодня «выкинет» этот ребенок и это уже заранее отравляет ей предстоящий день. Юна боится, что не выполнит своей программы, да и страшно додумать, что скажет директор о ее педагогических способностях, если вдруг войдет в класс во время одной из выходов Сузи. Так ребенок все больше становился ее врагом, что отражалось и на ее профессиональном самочувствии.

Итак, здесь мы наблюдаем типично инфантильный образец реакции учительницы. Вместо того, чтобы увидеть проблему ребенка, сделать его поведение предметом педагогической рефлексии (можно было бы обратиться за советом к коллегам или директору), она воспринимает самого ребенка как живую угрозу и винит девочку в своих страхах перед провалом. Она обращается с Сузи, как с опасной соперницей (братья и сестры, злые подружки из собственного детства?), из-за которой она может получить нагоняй от директора (отца, собственного учителя?). А ведь она могла бы увидеть в ней всего-навсего «трудного ребенка». Вот причина, почему ее усердие не приносит желанного результата.

Сабина — очень развитая двенадцатилетняя девочка, очень старательна и учится великолепно. Что все же мешает учительнице, так это ее «безалаберность» и «зазнайство»: она порой забывает книги, иногда не доделывает домашние задания, а на замечания отвечает «с вызовом»: «Я и так все знаю!»

Но в чем проблема? Девочке легко дается учеба и ведет она себя хорошо. Учительница, однако, говорит о Сабине так, словно более ужасного ребенка в жизни не видела. Мало того, она удивляется, что некоторые ее коллеги замечательно относятся к девочке и даже желали бы побольше таких учеников. «Но из нее следует выбить ее зазнайство!» — восклицает учительница и сама не в состоянии найти объяснения этому своему заявлению. А тут еще участники группы возразили по поводу «поверхностности»

и «зазнайства» девочки — разве успеваемость Сабины не доказывает обратного?

Через несколько недель учительница вновь заговорила о Сабине. Все это время она пыталась сознательно не обращать внимания на то, что ей обычно мешало в ней. Наконец, учительнице удалось, как говорится, вздохнуть свободно и ей показалось, Сабина тоже изменилась. Во всяком случае, она удивленно сделала открытие, что «Сабина, оказывается, — очень милый ребенок».

Со временем ей удалось еще свободнее заговорить о своих чувствах и тут раскрылось, что ей постоянно чудилась насмешка в поведении девочки, что заставляло опасаться за свой авторитет и поэтому ненавидеть ребенка. Потом учительница вспомнила о своей старшей сестре из детства — «лучезарной» и «восхитительной», на фоне которой сама она казалась себе дурнушкой и считала, что ее никто не принимает всерьез, особенно отец; И она вспомнила о той бессильной ярости, которую вызывали в ней насмешки отца, когда она пыталась подражать сестре. Кажется, контакт с Сабинкой бессознательно активизировал эти неприятные воспоминания, и учительница частично перенесла на ученицу аспекты своего детского представления о сестре и об отце. Интеракция с Сабинкой приводила к проблеме, поскольку здесь дело касалось искаженных представлений самой учительницы.

#### **4. НЕКОТОРЫЕ РЕКОМЕНДАЦИИ. КАКУСТАНАВЛИВАТЬ ОТНОШЕНИЯ С «ТРУДНЫМИ» ДЕТЬМИ**

Если учитель больничной школы решил уделять каждому ребенку особое внимание, то надо — при всей индивидуальности любого отдельного случая — подумать об основных требованиях психоаналитического понимания больного ребенка.

1. Поскольку, как мы уже знаем, ситуация больницы способна активизировать страхи и сделать учителя объектом переноса первичных объектных отношений, то его первейшим заданием должно стать построение таких отношений с ребенком которые позволили бы последнему почувствовать доверие и щ

щищенность. Тогда склонность ребенка к переносам могла бы развить свои позитивные стороны, поскольку на учителя переносятся не только конфликты отношений с родителями, но и любовь («позитивный перенос»).

2. Для того чтобы реализовать такие доверительные отношения, необходимо (наряду с приветливостью, серьезным восприятием и т. д.) хотя бы частично переработать страхи ребенка там, где это только возможно. А это достигается не простым утешением или успокоиванием («Не надо бояться!», «Это не так уж страшно!»), а следует конкретно говорить о содержании этих страхов: «Мне кажется, что ты чувствуешь себя несчастным (боишься)», «Отчего ты так печален?», «Почему ты думаешь, что доктор сделает тебе больно?» и т. д. Если ребенок затрудняется ответить, можно сформулировать вопрос как предположение: «Ты думаешь, что мама тебя больше не любит?» и т. д.

3. Для таких разговоров очень важно кое-что знать о ребенке. Учитель должен знать анамнез и в сложных случаях устанавливать контакте родителями и учителями его обычной школы.

4. Только после того, как я узнаю о конкретных страхах ребенка, я смогу его по-настоящему утешить. Во-первых, я дам ему понять, что я всерьез принимаю его чувства и понимаю их. *Ничто не портит отношений больше, чем пренебрежение к чувствам.* Я должен ему также показать, что я не испытываю страха. И я буду — насколько это возможно — объяснять ему реальное положение вещей, поговорю с врачом, попрошу родителей побольше показывать ему свою любовь и т. д. Итак, я буду стараться принести ему облегчение.

5. Для того чтобы укрепить «Я» ребенка — что касается его невротического поведения, сопровождающегося регрессиями, — очень важно предоставить ему возможность самоопределения, т. е. почаще разрешать ему делать то, что он хорошо умеет и что доставляет ему удовольствие.

6. В преподавание следует внести дидактические методы: начинать всегда с тех заданий, которые легко даются ребенку, и продвигаться маленькими последовательными шагами. Там, где это возможно, привязывать учебный материал к опыту ребенка в больнице или к его переживаниям своей болезнью. Это не только повышает мотивирование в учебе, но и учебное обхождение

со сложной больничной ситуацией, помогает ее преодолеть, и сами занятия становятся, таким образом, частью психотерапии.

7. Что касается склонности ребенка к переносам, то на учителя здесь ложится еще одна задача: он не должен забывать о том, что сопротивление ребенка, его недоверие или его агрессивность относятся не лично к учителю, а выражают лишь его конкретные трудности и учитель в настоящий момент является всего лишь доступным партнером, на котором тот может разрядиться. Если учитель об этом забудет, то он станет «играть заодно» и таким образом лишь усугубит неблагоприятную ситуацию.

## 5. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вместо заключительного обзора мне хочется дать еще один совет. Лечебно-педагогические задания (см. тезис 1) говорят о том, что деятельность учителя больничной школы не может обойтись без кооперирования и обмена опытом. Как минимум для душевного равновесия учителя больничной школы важно взломать профессиональную изоляцию. Это условие непременно как для продуктивной педагогической работы, так и для профессиональной квалификации. Огромную, просто незаменимую помощь могут оказать коллективные беседы в группах взаимопомощи, таких, например, как группы самопознания и сумпервизионные группы — особенно, что касается анализа переносов и контрпереносов.

# «Я ТЕБЯ ПОНИМАЮ, НО Я ТЕБЕ ЭТОГО НЕ СКАЖУ»

## О ВОЗМОЖНОСТЯХ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В РАБОТЕ С «ТРУДНЫМИ» ДЕТЬМИ

Учительница начальной школы жалуется на своего ученика, который «осложняет жизнь». Первоклассник Норберт вообще не был подготовлен к тому, чтобы подчиняться школьным правилам, а это — несмотря на хорошие способности — уже через Несколько недель привело к отставанию в успеваемости. Он невнимателен, разговаривает на уроках, распаковывает свой завтрак («я хочу есть»), встает с места, смотрит в окно, забирается на радиатор, разглядывает комиксы. Но если же учительница стоит рядом и занимается исключительно с ним, он с удовольствием делает все, что от него требуется. «Собственно, он очень милый мальчик, — задумчиво заключает свое повествование фрау М., — не агрессивен и обижается, если ему делают замечания. Просто это тот ребенок, который требует неразделенного внимания и, если я занята с другими, то он добивается своего тем, что начинает шалить. А когда еще и другие смеются его выходкам, он, очевидно, чувствует себя полностью вознагражденным. Это значит, что в такие моменты между нами разражается настоящая борьба за власть». Подумав, она добавляет: «Хотя, мне кажется, я ему нравлюсь». Но на мой вопрос, как именно она реагирует на поведение Норберта, учительница отвечает: «Вначале я вежливо прошу его не отвлекаться, что, как вы понимаете, обычно ничего не приносит. После нескольких замечаний, когда я окончательно чувствую свое бессилие, я пишу замечание в дневник. Иногда я наказываю его за его выходки, но чаще всего стараюсь просто их не замечать — ведь это все равно бесполезно...» Последние слова она произносит совсем подавленным тоном.

Учительнице М. 35 лет и она относится к той (растущей) категории заинтересованных молодых учителей, которые всерьез

принимая свои педагогические обязанности, не ограничиваясь лишь выполнением дидактических задач, и за подобными дисциплинарными осложнениями они способны увидеть проблему ребенка. И они обладают даром идентифицировать себя с ребенком и спонтанно понимать психическое содержание его поступков. Фрау М., кроме того, посещает занятия супервизионной группы<sup>49</sup>, что вооружает ее также и теоретически.

Это эмпатическое понимание, по свидетельству психоаналитически-педагогической литературы, является точкой соприкосновения между психоанализом и педагогикой. Поскольку, психоанализ облегчает учителю понимание детской души и типичных для нее внутренних конфликтов, то и внедрение психоанализа в педагогику подготавливает дорогу соответствующим педагогическим мероприятиям. В данной работе мы поговорим о том, как именно это понимание можно превратить в практические действия. Трудность этого намерения хорошо видна на примере учительницы М. Само собой разумеется, школьные занятия немислимы без соблюдения определенного порядка и учительница обязана требовать его соблюдения. Но это, как мы видели, не мешает ей понять личные трудности Норберта: мальчик нуждается в неразделенном внимании и за его «непослушанием» скрывается глубокая обида. Но как реагирует учительница на поведение этого ученика? Прежде всего, похоже на то, что соблюдение порядка она считает не непреложностью, а чем-то, что можно то ли соблюдать, то ли нет. А чем она отвечает на потребность мальчика во внимании и личной симпатии? Она его игнорирует, наказывает, делает замечания и, таким образом, наносит новые обиды. И она не только оставляет ему иллюзию, что соблюдение границ дело не столь уж обязательное, она также никак не показывает, что она его, несмотря ни на что, понимает, и он ей даже симпатичен\*.

\* Для российского читателя необходимо пояснить, что для австрийской начальной школы в последние десятилетия очень характерны чрезвычайно либеральные отношения между учителем и учениками, вплоть до того, что дети обращаются к учителю на «ты» и т. д. Г. Фигдор в своих работах не раз подчеркивает необходимость твердой, авторитетной позиции педагога и воспитателя, что ни в какой степени не должно мешать пониманию ребенка и добросердечным с ним отношениям. «Авторитетную» позицию не следует смешивать с «авторитарной». О вредности последней также не раз говорил Фигдор. (Прим. перев.)

Подобное мне не раз приходилось наблюдать и у родителей: они тоже часто, великолепно понимая ребенка, стараются ни в коем случае этого не показать. Более того, их действия нередко демонстрируют обратное их чувствам. Порой они злятся, несмотря на то, что сочувствуют ребенку, делают ему выговор, на самом деле находя его поведение забавным, или же сдержанно говорят: «Это очень печально», на самом деле лопаясь от негодования. Или же наша учительница вежливо просит: «Пожалуйста, будь любезен...», когда на самом деле она требует от ребенка определенного поведения и невыполнение своего требования «записывает на его счет».

Итак, эту воспитательную позицию, которую я выразил словами: «Я тебя понимаю, но я тебе этого не скажу», можно дополнить так: «Я не скажу тебе и того, что я думаю и чувствую на самом деле!»

Взаимодействие между психоаналитическим пониманием и педагогическими действиями — основа психоаналитической педагогики. Поэтому такие учителя, как фрау М. (и именно они, как ни странно, в гораздо большей степени, чем известные нам «авторитетные» учителя), заставляют задаваться вопросом о возможности применения психоанализа на педагогическом поле действия. Но и все же на основе своего опыта работы с учителями и воспитателями (как руководителя супервизионных групп) я могу положительно ответить на этот вопрос и описать те условия, в которых компетентность психоанализа становится очевидной.

Начинается все с вклада, который уже сделан психоанализом в понимание истинных задач педагогики. В заключение этой статьи я покажу модель психоаналитически-педагогической супервизионной группы, которая представляется мне вполне пригодным средством для совершенствования способностей учителя в разрешении проблем так называемых трудных детей — и это в обычной школе, во время обычных занятий.

## 1. ПСИХОАНАЛИЗ И ШКОЛА

### 1.1 Обзор материалов исследований

В основном психоаналитические исследования в школе затрагивают три главных вопроса. Это:

а) исследование психодинамики (патогенез) особых *трудностей детей*. В имеющихся работах школьные проблемы рассматриваются в качестве симптомов и в них (на примере клинических случаев детского анализа) показано, что отставание в успеваемости, а также недисциплинированность, агрессивность, лень, страх перед экзаменами и пр. чаще всего являются выражением бессознательных конфликтов или проявлением невротических образований<sup>50</sup>;

б) анализ доли участия *самой школы* в актуализации душевных проблем (и школьных трудностей). Основная тема этого анализа — тот особый вид редуцирования, которому подвержены социальные отношения в рамках школы, когда учащиеся рассматриваются не как отдельные личности, а оцениваются в зависимости от их соответствия представлениям о нормах поведения. Нормы эти весьма односторонни, это прежде всего — дисциплина, рациональность и успеваемость, в то время как влечения, эмоции (доверие, привязанности, радость и т. д.), личные переживания и потребности либо остаются без внимания, либо просто подавляются. Но и учитель кажется безликим носителем функций, не имеющим собственных интересов. На первое место ставятся хорошая память, репродуцирование и теоретическая компетентность — в противовес фантазии, изобретательности, самостоятельности и аффективной коммуникации. Для товарищества и кооперации между школьниками вряд ли находится место; в исключительной ориентации на успеваемость конкуренция между учениками становится единственной терпимой, а порой и приветствуемой формой отношений<sup>51</sup>. Словом, школа в полной мере ориентируется на формирование того характера, который в психоанализе называется ригидным<sup>52</sup>, требуя и закрепляя в школьниках определенные черты или даже провоцируя множество конфликтов, которые, в свою очередь, выражаются в школьных трудностях. (И не только это);

в) и наконец, психоаналитики рассматривают *душевные нагрузки, неизбежные в профессии учителя*. Его понимание себя как педагога в большой степени зависит от собственных переживаний детства, особенно с учителями, как и вообще носителями авторитета. Через поведение школьников активизируются его собственные — когда-то уже отраженные — импульсы влечений,

а вместе с ними активизируется и страх. Таким образом, этот бессознательно усиленный страх перед чиновничьим авторитетом может сделать подчинение школьников экзистенциальной необходимостью для учителя. Следует также учитывать зависимость применяемых стратегий поведения (привязанности, авторитеты) от вида детских фиксаций и мн. др. Результаты данных исследований ясно говорят о том, что учитель — на основе своего авторитета по отношению к детям, с одной стороны, и своей зависимости от начальства и родителей с другой, — попадает в ту ситуацию, которая как нельзя лучше располагает к оживлению инфантильных конфликтов<sup>53</sup>. Все это очень легко может (бессознательно) исказить свободу его действий. За фасадом отставания<sup>54</sup> им определенных педагогических идеалов и целей или за «воспитательным стилем» часто скрывается бессознательно детерминированный образец действий. Но, если учитель откажется от этого образца защиты, то будет постоянно чувствовать себя неуверенным и перегруженным.

## 1.2. Психоанализ предлагает реформы

Соответственно этим трем группам патогенных факторов, в широком смысле слова (школа и внешкольная социализация, школьная организация; и школьный план и личность учителя), предложения или попытки претворения психоаналитических познаний в практику тоже идут в трех направлениях:

а) школьная проблема как симптом.

Известно, что поступление в школу или перемена школы представляет собой значительное событие в жизни ребенка. Это в большой степени способствует выражению латентных психических конфликтов, а также нарушению развития или функциональному дефициту, что, в свою очередь, выражается в школьных проблемах. Поэтому следовало бы разработать такие психологические и соответственно им терапевтические меры<sup>55</sup>, которые позволили бы хотя бы частично себя реализовать;

б) школа как «ригидно-невротический институт».

С одной стороны, расширение психогигиенической заботы, казалось бы, вполне приветствуется, но с другой — эта забота лишь способствует усилению тяготения школы к отрицанию соб-

ственной роли в возникновении школьных трудностей. Если раньше ответственность с «плохих» и «трудных» детей перекладывалась на их родителей, то сейчас намечается тенденция адресовать ее психологам-специалистам. Эта практика напоминает известный в психоанализе механизм защиты, который позволяет школе оставаться такой, какая она есть, освобождая себя от укоров совести. В действительности у наблюдателя — во всяком случае, что касается моих наблюдений в Вене — создается впечатление, что за последние десятилетия напряжение не только не ослабилось, а, скорее, наоборот: требования успеваемости и нагрузки в начальной школе усиливаются все больше. Создается впечатление, что «психопатологизация» школьных трудностей понимается либо неверно, либо чересчур ограничено. А неверно или ограничено это понимание потому, что школа не видит своего собственного участия в проблемах, а значит, от нее скрыты и шансы их преодоления;

в) учителя.

Поскольку внутренняя школьная система устойчиво противостоит всякому критическому анализу, надежды психологически ориентированных педагогов нацелены лишь на повышение образования и квалификации учителей, что в первую очередь касается:

— освоения определенных основ знаний глубинной психологии, призванного помочь пониманию скрытых психодинамических причин школьных трудностей и повседневных школьных интеракций<sup>56</sup>;

— что касается «ригидного» характера школы, то следует разработать мероприятия дидактического характера, которые позволили бы так модифицировать структуру отношений и соотношение между интересами школьников и учебным материалом, чтобы «принуждение», которое испытывают не только школьники, но и учителя, смягчилось и вместе тем чтобы уменьшилась опасность актуализации внутренних конфликтов и появились шансы их переработки в рамках занятий. И все это должно произойти без необходимости изменения институциональных структур.

Зингер придает огромное значение *личным отношениям между учителями и учащимися*. Он предлагает для установления

таковых использовать до пятнадцати минут времени перед началом занятий. Если, предположим, школьнику до этого казалось, что учитель «просто какой-то нелюдь», то такие «партнерские» встречи могут исправить его впечатление. В свою очередь и учитель может поближе узнать учеников, которые ему «не очень нравятся». «Если я с кем-то поговорил по душам, то **Б**ять минут спустя я не смогу этого человека задеть или обидеть... Это одинаково относится и к ученикам, и к учителю». С подобными же аргументами выступает и Хельбиг. Он предлагает не требовать от учеников работы, а *работать с ними вместе*. В психоаналитической терминологии это именуется: дать учащимся возможность перенять рабочую позицию путем [Идентификации себя с (любимым) учителем, а не путем исполнения (абстрактных) требований "сверх-Я". Разъяснению социальных конфликтов способствует также «конфликтный урок», практикуемый Имхофом, который напоминает индивидуально-психологический школьный эксперимент О. Шпидия<sup>57</sup>. Необходимо постоянно заинтересовывать школьников учебным материалом, давать им возможность проявлять спонтанность и самостоятельность, а также приобретать навыки кооперирования<sup>58</sup>.

— Опыт работы показывает, что чисто интеллектуальным путем невозможно приобрести ни глубинно-психологических **дознаний**, ни опыта. Кто не распознал своих собственных бессознательных позиций, тот вряд ли в состоянии понять их в других. Таким образом, если конфронтация с учениками затрагивает личные внутренние конфликты учителя, он едва ли будет в состоянии просто так отказаться от своей позиции безликого **Бвторитета** и от своего безукоризненного следования жесткому учебному плану (включая детальную подготовку к занятиям). Поэтому самопознание учителей стоит в центре требований психоаналитического повышения образования. Но поскольку ожидание, что все учителя смогут подвергнуться психоанализу, нереально, то следовало бы, по меньшей мере, повсеместно создавать группы самопознания, способные объединить образование и практику. Для того

— чтобы, с одной стороны, учитель сумел увидеть проблемы школьников,

— и, с другой — чтобы ему удалось выиграть дистанцию по отношению к своим собственным спонтанным реакциям и использовать альтернативные возможности разрешения возникающих проблем<sup>59</sup>.

## **2. ТРУДНОСТИ ПЕРЕХОДА ОТ ПОНИМАНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДЕЙСТВИЯМ**

I. Понимать это вовсе не значит ставить диагноз. Не забывать об этом — очень важно. Во-первых, в рамках школьной жизни нет возможности установить более или менее четкий диагноз определенного поведения или нарушения. Кроме того, учитель не обладает для этого достаточной квалификацией. Во-вторых, от такого диагноза все равно нет практической пользы<sup>61</sup>. Гораздо важнее понять актуальную психодинамику, манифестирующую в «симптоме» и играющую столь важную роль в отношениях между учителем и учащимися, а также между школьниками. Я опираюсь на те соображения, что любой предметный процесс обучения базируется на социальной структуре отношений, которая может влиять на него то ли созидательно, то ли сдерживать его развитие. Каждый урок приносит учителю новую толщину знания о своих учениках, а учащиеся узнают кое-что о своем учителе. Таким образом, любой преподавательский акт имеет свои специфические субъективные аспекты<sup>61</sup>.

Учительница М., как мы видели, очень хорошо разобралась в эмоциональных проблемах Норберта. Мальчик не в состоянии «функционировать» в одиночку, на слишком большом отдалении от любовного объекта. Поэтому школьная работа приобретает для него первичное значение близости или дистанции, в зависимости от чего он чувствует себя то ли любимым, то ли покинутым. Чего не поняла фрау М., так это собственного эмоционального участия в данной интеракции. В ходе беседы в супервизионной группе ей стало ясно, как она симпатизировала Норберту, более того, она внутренне восхищалась его детско-независимостью и ей самой в детстве — а сама она была чрезвычайно послушным ребенком — хотелось обладать такой же внутренней свободой. И тогда она изрекла очень знакомую нам ф

\*у: «Теперь я вижу, что проблема заключается не только в Норберте, но и во мне! Но что мне делать?!»

Каждый руководитель супервизионной группы знает, как следует поступать в тех случаях, когда вопрос привлекает всеобщее внимание. Самое нежелательное — это принять на себя роль советчика. Ни в коем случае не следует, концентрируясь на разрешении одного конкретного случая, выпускать из виду всю объемность вопроса. Итак, следует подумать, возможно ли на данном конкретном примере продемонстрировать процесс психоаналитически-педагогического исследования проблемы в целом.

II. Трудности психоаналитика в оценке определенного педагогического действия заключаются в принципиальном различии Практики психоанализа и педагогики. Несмотря на известные Трудности, неизбежные в психоанализе, совместная работа психоаналитика и анализируемого, освобожденная от других чрезвычайных целей (в отличие от школьной ситуации), предпринимается для того, чтобы изучить материал, поставляемый анализируемым. В рамках школьных занятий такое невозможно. В ходе психоаналитических сессий есть возможность «переработать» сопротивление пациента, а его частичные регрессии, то есть временное ослабление функций "Я", нередко даже приветствуется. В школе же, судя по всему, требуется как раз обратное. Да и такой Чувствительный инструмент психоанализа, как толкование бессознательных мотивов и представлений, для учителя — по причине отсутствия у него специального образования — остается недостижимым. Поэтому можно легко понять «страх соприкосновения»<sup>62</sup>, возникающий между психоанализом и педагогикой: тот и другая желают сохраниться, ничего в себе не меняя.

III. Мы уже говорили об отделении терапии от преподавания. Обратная тенденция развития проявляется тем не менее в попытках интеграции. Конечно, не должно удивлять, что внедрение Психологических познаний в педагогические действия до сих пор производилось, в первую очередь, в спецшколах и в области социальной педагогики. Педагогический принцип ориентации на отдельного ребенка здесь сталкивается с гораздо меньшим сопротивлением самого института. Положительную роль — и не только для учащихся, но и для учителей — здесь играет повышенная



свобода дидактических возможностей и частичное выпадение жесткого давления требований по отношению к успеваемости, спецшколах классы меньше, поэтому личные отношения строится легче и учителя больше заинтересованы в помощи детям. В условиях времени и материального обеспечения там тоже обстоит лучше, поэтому и условия для работы групп самопознания там благоприятнее.

Эти школьные эксперименты простираются от опыта Бенфилда и Айххорна<sup>63</sup> до сиротских домов и спецшкол для детей с нарушениями развития. Поддерживают эти эксперименты и интенсивная терапевтическая работа, проводимая специалистами подготовленными учителями, а также возможность большей подвижности в оформлении занятий, включая высокую индивидуализацию не только в области познаний, но и в области эмоциональных отношений. Здесь огромное значение приобретают ролевые игры, активное оформление занятий, использование историй, сказок и т. д.<sup>64</sup>

IV. Какие задачи ставит перед собой консультант-психолог (супервизор) в работе с *учителями обычных школ*, переживающих проблемы с «трудными» детьми? Достижение более глубокого понимания проблемной ситуации поможет учителю найти такие формы действия, которые будут способствовать расслаблению ситуации. Ведь в каждом действии заключено определенное психическое значение, так что расширение или модификация понимания неизбежно приведут к изменению стратегий действий<sup>65</sup>. Однако было бы чересчур поспешно одно это рассматривать как психоаналитический вклад в педагогические действия. Аналитик, ограничивающий свою консультативную деятельность достижением со стороны учителя понимания ситуации, хотя и вносит вклад в разрешение проблемы, но — *проблемы учителя, а не ребенка!* Педагогу в результате, может быть, удастся легче пережить помехи со стороны ребенка, но помехи это ребенку, вопрос остается открытым. Партнером супервизора является, собственно, учитель, а не ребенок. Цель супервизионных групп — психоаналитическая консультация человека, который борется с трудностями на своем рабочем месте (В данном случае мы говорим об учителях, но это может быть человек любой другой профессии.) Такой форма консультац

се же *не педагогика*. Но она должна ориентироваться и на перспективы участия *ребенка* в дальнейших интеракциях. Иначе нам пришлось бы, по всей вероятности, удовольствоваться применением психоаналитической педагогики лишь на терапевтическом-педагогическом интеграционном поле спецшкол. Или для ее внедрения потребовалось бы некоторое изменение обычной Школьной системы.

### **3. О ВОЗМОЖНОСТЯХ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИ- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С «ТРУДНЫМИ» ДЕТЬМИ В РАМКАХ ОБЫЧНЫХ ШКОЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ**

Предположим, что психоанализу удастся предоставить в распоряжение учителя сведения о том, как следует обращаться с **трудными**, то есть недисциплинированными детьми<sup>66</sup>, не выходящая из виду ни проблему ребенка, ни свои педагогические задачи по воспитанию в нем самостоятельности и чувства ответственности<sup>67</sup>. Но перед этим следовало бы надо ответить на три вопроса, а именно:

- 1) как можно согласовать нормы преподавания учебного материала с принципиальными педагогическими и психоаналитическими действиями;
- 2) какое место занимает изменение личности в системе психоаналитического теоретического задания;
- 3) какую «технику», то есть какой вид интервенции следует применить, чтобы он не выходил бы за рамки компетентности учителя и не ставил бы под угрозу цели преподавания?

#### **3.1. К согласованию норм преподавания и принципов педагогических или психоаналитических действий**

В одной из своих статей Датлер удачно дифференцировал Проблематику «нарушений поведения». По его мнению, эта категория не педагогическая (что касается оценки развития самостоятельности и чувства ответственности в школьниках), и не (глубинно) психологическая, то есть такая, которая может что-то поведать о личности ребенка или стоящей за его поведением

психодинамике. Нарушения дисциплины это всего лишь внешние проявления, свидетельствующие о том, что ребенок и подчиняется (принудительной) системе школьных занятий.

Это противоречие субъективное отражается во внутреннем конфликте учителя: он, казалось бы, должен решить вопроса идентифицировать ему себя с (нарушающим дисциплину) школьником или же с нормами преподавания. Если он пытается понять ребенка, то невольно частично идентифицирует себя с ним. Однако это часто ведет к отказу от собственной власти и власть *не признается* им больше как часть его собственной личности, его функции как учителя, а воспринимается им как олицетворение институционального принуждения. Это ведет к тому, что идентификация со школьником из частичной превращается в полную и учитель бессознательно репродуцирует в себе сопротивляющегося порядку школьника. Из этого можно сделать вывод, что нарушения поведения — симптом не только ребенка, но и учителя. Иными словами, ребенок становится носителем симптома «авторитарного» конфликта учителя, а в качестве симптома учителя нарушение поведения несет в себе уже все признаки невротического компромисса. На примере учительницы М. мы видели, что она даже не пыталась установить для Норберта определенные рамки, а ограничиваясь просьбами или игнорированием, она на самом деле отрицала свою собственную власть. Тем, что она спускала Норберту его выходки, она бессознательно заключала компромисс между своими собственными желаниями (живущими в ней со времен давно оставшегося психики зади собственного детства), которые репрезентировал мальчик и требованиями института: сознательно она все-таки осуждала его поведение. И это именно та лабильная конструкция, которая не позволяла ей *дать ребенку почувствовать*, что она его понимает и он ей даже симпатичен, хотя она и считает непременным выполнение своих требований. Но, если дать ей возможность осознать этот свой внутренний конфликт, она конечно сумеет найти для него решение. В основе фундаментального противоречия между педагогическими требованиями и принципами преподавания лежит некое учебно-теоретическое недоразумение, связанное с фальшивой стигматизацией авторитета власти как чего-то принципиально непедагогического. Выража-

ся это в отождествлении формул: «утверждение норм преподавания» и «нормализация личности ученика (что касается соблюдения общественных норм)». Но понятия эти, собственно, становятся тождественными лишь тогда, когда требование спокойствия, внимательности, прилежности, выполнения распоряжений учителя относится не только к уроку, но вообще ко всей жизни ученика. С другой стороны, тождество это утрачивает силу, если учитель классифицирует школьные требования не в качестве *непреложной нормы, а в качестве правила*, а правилам, как известно, полагаю простейшие объяснения. Кроме того, их актуальная необходимость заставляет признать функции того, кто эти правила устанавливает, то есть в данном случае личности *читателя*. Такая позиция позволяет, в общем понимая значение Действий ученика, нарушающего дисциплину в классе, тем не менее твердо их запрещать. Например, «О, Алекс, я вижу у тебя сегодня совсем нет настроения писать... Меня тоже не всегда радует, что мне приходится делать, но нужно есть нужно! Иначе завтра у тебя будет еще больше работы, а это будет еще менее радостно». Или: «Я не сомневаюсь, что книжка у тебя под столом очень интересная и это очень хорошо, что ты любишь читать, но, к сожалению, я не могу разрешить тебе это делать во время урока».

Однако если взглянуть на сегодняшние школьные будни, то можно легко заметить размывание реального соотношения власти и попытки маскировки фактической несвободы ученика под «нравственные» нормы. Многие учителя, вместо того чтобы отчитывать себя отчет в том, что они наделены известной властью и имеют право ее использовать, ожидают, что дети *сами* будут «пошлыми», «хорошими», «прилежными» и т. д. Но, если я — как учитель — склонен не принимать всерьез свою власть, то я не смогу и воспринять сопротивление ученика как (в общем-то осязаемую, несмотря на запрет с моей стороны) оппозицию против системы, а стану принимать ее как выпад против *меня*. А именно, против меня лично, а не против меня как носителя определенной функции. Ведь мне ничего не хочется знать о том, что я являюсь носителем той функции, которая потенциально направлена против желаний ребенка. И поскольку человек я, в общем, хороший, и к тому же я прилагаю столько сил на благо

моих учащихся, то нарушающий порядок школьник начинав! казаться мне неблагодарным и отвратительным, а я сам себе 4 «невинной» жертвой. Так я начинаю чувствовать себя человеком с которым обращаются заведомо незаслуженно плохо, т. е. я нахожусь в типично детской позиции чувств.

Это и объясняет так называемый «эффект ножниц»: полн" понимания, проникнутый проблемами ребенка взрослый, к тогого мы видим на занятиях супервизионной группы, поздн во время урока, по отношению к тому же ребенку превращаете в учителя, целиком подвластного своим собственным инфан тильным и протестующим реакциям.

Учитель, в общем, должен быть подготовлен к «двойственности» своей роли, а именно: он должен знать, что он *челове* стоящий на своих определенных позициях и имеющий свои со ственные потребности, но тем не менее готовый понять и при знать права ребенка, и в то же время он и *учитель* — представи тель «принудительного» общественного института, которы" обязан придерживаться определенных правил. Следователн он обязан взять ответственность на себя, а не перекладывать е на детей. И эта «надежность порядка» имеет свои неценимы положительные стороны, именно она должна помочь в стро регламентированной школьной жизни найти ниши, которь позволили бы, вместо обычно принятой коммуникации ме учеником и учителем, найти место для коммуникации ме «полным» *взрослым* и «полным» *ребенком*<sup>68</sup>. Таким образом, уч тель дает детям возможность приобрести рабочую позицию позицию сознательного подчинения правилам через персонал ную идентификацию (не в последнюю очередь, с нравящимс тебе объектом), а не через абстрактное — детерминированн страхом — усвоение норм.

• I Ь • 'ш

### 3.2. Изменение личности с психоаналитической точки зрения

Изменения, которых достигает в пациенте психоаналитическая терапия, чаще всего находят свое объяснение внутри топи ческой модели как результат становления сознательными неког, отраженных в результате защиты и, следовательно, бессознате

мых конфликтов<sup>69</sup>. Поскольку аналитику весь этот процесс ка жется привязанным к психоаналитическому сеттингу, то достиг нутые вне аналитического лечения заметные изменения поведе ния (в соприкосновении с бессознательными конфликтами) едва Ли кажутся ему объяснимыми иначе как репрессивным принуж дением («педагогика») или он считает, что они затрагивают лишь пределенную область за счет комплекса личности (терапия по едения). Иными словами, воспитание, строящееся лишь на Похвале и наказании, имеет *психоанализом* столь же мало обще го, как и десенсибилизирующая терапия поведения. Если же аналитический лечебный процесс оценивать по его *результату*, о можно увидеть, что и для педагогики открывается возмож ность применения действий, которые могли бы называться как Терапевтическими, так и психоаналитическими. Датлер<sup>70</sup> в сво |ей статье о работе Цуллигера «Освобожденный от толкований детский анализ» указывает, что действия Цуллигера, описанные им в этой работе, выходят далеко за пределы того, что он сам осознает. В то время, как сам Цуллигер говорит о «психоанали тическом внушении»<sup>71</sup>, которое использует магически-анима лическое мышление ребенка, Датлер показывает, что в результа те интервенции Цуллигера достигается *влияние на репрезентацию ребенком себя и объекта или ее корректировка*. То есть у ребенка создается определенное внутреннее представление о себе самом и персонах его мира. Но и классический анализ, в конце кон цов, и не стремится ни к чему иному, как к работе пациента над самим собой через привнесенную извне созидательную интер венцию.

Если слово «влияние» окончательно заменить словом «кор ректировка», то в действительности будет найдена концепция действий, которую можно назвать как психоаналитической, так и педагогической. Под «корректировкой репрезентации себя и объекта» имеется в виду то, что заботой учителя становится ис правление в ребенке (искаженных путем переноса первичных объектных отношений на школу) представлений о себе, об учи теле и об одноклассниках, т. е. эти представления должны стать соответствующими действительности<sup>72</sup>. В этих рамках очень важ но обосновать признание учителя в качестве личности и в каче стве того, кто наделен реальной властью. В результате один уче

ник поймет, что, хоть учитель и требует от него в настоящий момент соблюдения определенных правил поведения, но это вовсе не значит, что от него требуется всегда «быть таким». Другой поймет, что образец его первичных объектных отношений не годится для этого случая, потому что персона, которая стоит перед ним, не только «как отец» или «как мать», но это еще и *учитель*. Если этого недостаточно, то следует предпринять дальнейшие «корректирующие» интервенции. Об этом пойдет речь дальше.

### 3.3. К «технике» психоаналитических интервенций

I. Основной инструмент психоаналитика — толкование — для педагогов, в общем, недоступен. Толкование — инструмент весьма чувствительный и направлен он на бессознательное значение поставляемого пациентом материала, относящегося к отраженным в результате защиты инфантильным влечениям. При неверном использовании толкование может либо усилить сопротивление, либо привести к прорыву страхов, что подвергнет опасности всю организацию «Я». Толковательный процесс шн этому требует долгого времени и серьезной соответствующей подготовки. Для учителя обычной школы то и другое недоступно.

Часто не принимается во внимание и тот факт, что становление сознательными инфантильных влечений представляет собой итог долгого и трудного процесса, в котором аналитик анализируемый медленно, шаг за шагом продвигаются к бессознательным возбудителям влечений. Этот процесс делится надвое: от «сейчас и здесь» пациента назад в его прошлое и от поверхности его сознания через сопротивление и латентное содержание чувств к скрытым желаниям. Если каждое замечание аналитика, призванное помочь анализируемому на этом пути<sup>73</sup>, характеризовать как «толкование», то можно различить четыре его стадии<sup>74</sup>:

\* «*конфронтация*» анализируемого с тем «образцом действий», который он постоянно повторяет по различным поводам. Она обращает внимание пациента на то, что его — сознательно вполне объяснимые — действия касаются не только ре-

ального повода, а являются также результатом — пока неизвестного — «образца переживаний»;

\* «*выяснение*» чувств, стоящих за действиями и сообщениями анализируемого;

\* наконец, «*толкование*» в более узком смысле слова: раскрытие бессознательных желаний;

\* поскольку одноразовое толкование почти никогда не достигает желанного длительного изменения в чувствах анализируемого, раскрытые комплексы должны быть снова и снова «*переработаны*» в применении к различным ситуациям.

II. Первые два шага толкования, а именно «конфронтация» и «выяснение», представляют собой форму интервенции, которая, во-первых, в состоянии кратчайшим путем «образумить» школьника, который мешает во время урока (под «образумить» я имею в виду вклад в корректировку репрезентации себя и объекта). И, во-вторых, что особенно важно, в ситуации преподавания это доступно чаще, чем в терапии, и учителю не так трудно будет этому научиться. Следует учесть, что сложности аналитика заключаются в том, что поведение пациента и его чувства находят выражение лишь в его рассказах и нередко подвергаются искажению по причине его субъективных переживаний. Кроме того, аналитик должен уметь почувствовать, что в рассказе анализируемого служит сопротивлению и что представляет собой закодированное послание о чувствах пациента по отношению к аналитику или к терапии и пр. Все эти сложности отпадают здесь сами собой, поскольку учитель непосредственно *видит*, что делает ученик, и он в состоянии «*уловить*» его *чувства*. Учитель может также исходить из того, что *любая помеха* содержит в себе определенное «послание» школьника учителю.

Иными словами, возвращаясь к заглавию данной статьи: учителю предлагается *сказать ученику, что он видит и понимает*.

Вернемся к нашему примеру. Норберт требует от своей учительницы нераздельного внимания. Это чувство свойственно обычно маленьким детям, которые лишь тогда воспринимают мать «доброй» (любящей), когда она здесь и посвящает себя ребенку. Для шестилетнего мальчика это, скорее, незрелое представление о матери, и он, по всем признакам, переносит его на учительницу. Фрау М. могла бы сказать: «Норберт, я знаю, если

я не стою около тебя, тебе не хочется писать. Я бы с удовольствием побольше заботилась о каждом из вас, но это невозможно. Я сейчас поговорю с Моникой, а потом подойду к тебе. Пиши пока... потом мне покажешь...». Или так: «Ты всегда очень хорошо работаешь, если я рядом. Если же я занята с другими, ты разочарован и хочешь меня разозлить. Я бы с удовольствием уделяла каждому из вас побольше времени, но...» и т. д.

В результате учительница помогла бы мальчику задуматься о своем поведении и сказала ему, что понимает, каким покинутым он себя чувствует в те моменты, когда он не находится в центре ее внимания. Таким образом, она смогла бы немного откорректировать в глазах ребенка свой образ, который явно перенесен с матери. И она сказала бы ему, что — в отличие от матери — *учительница* обязана думать обо всех детях, однако *он ей тем не менее очень симпатичен даже тогда, когда она не стоит около него*.

III. Итак, учитель старается «раскодировать» послание, заключающееся в постоянно повторяющихся действиях ученика и таким образом раскрыть внутреннюю картину, которую создает школьник о себе и учителе (репрезентация себя и объекта). Если это удалось, то можно предпринять дальнейшие шаги по исправлению этой картины.

В поведении Норберта заключен и еще один аспект представления о себе самом, который можно выразить так: «Если я не привлекаю всеобщего внимания, то меня никто не замечает. Обо мне никто не позаботится добровольно, я должен сам обращаться на себя их внимание!». То, как реагировала учительница, не только не опровергало, а, напротив, как раз подтверждало его взгляд. Фрау М. была очень рада, когда мальчик вел себя неприметно и «опасалась (по ее выражению) разбудить зверя». Очень важно было исправить представления Норберта, но она ограничилась лишь тем, что распознала мотив его поведения. А ведь изменений можно было бы добиться уже тем, что она время от времени улыбнулась бы мальчику *без особого повода*, положила ему руку на плечо, когда обращается к классу, предлагала бы ему продемонстрировать свои успехи и т. д. Итак, если бы она активно показывала ему свои симпатию и расположение даже тогда, а точнее, именно тогда, когда он ее к этому никак не вынуждает.

Уже через две недели на занятии супервизионной группы, фрау М. поделилась приятной новостью: Норберт стал исправляться, дирекция отменила распоряжение о переводе его в нулевой класс. Вскоре он догнал по успеваемости своих товарищей. А недавно (учебный год идет уже к концу) она опять рассказала о Норберте. Мальчик все еще склонен к баловству и ссорам, но его тем не менее легко можно «поставить на место», и она не воспринимает больше его поведение как непомерную нагрузку на свою психику. В общем, он стал хорошим учеником и с успехом перейдет во второй класс.

То, что совершила фрау М., — не терапия, а педагогика. Но одновременно эффект можно было бы назвать и терапевтическим. Учительница обязана своим успехом знакомству с психоаналитическим знанием о репрезентации, а также с техникой толкования — «конфронтацией» и «выяснением». Итак, мы видим, что психоаналитически-педагогические действия в школе возможны и это без дополнительных затрат времени. Данный пример показывает, что психоаналитическая педагогика в школе вполне может обойтись довольно скромными средствами. Здесь не столь важно количество внимания, сколько важен вид внимания, который должен соответствовать индивидуальной проблеме ребенка.

#### **4. МОДЕЛЬ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИ- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУПЕРВИЗИОННОЙ ГРУППЫ**

Мы выяснили, что психоаналитически-педагогические действия в школе хотя и не превышают уровень квалификации учителей, но тем не менее требуют дополнительной подготовки. Супервизионные группы кажутся вполне пригодной для этого формой. Такая группа ставит перед собой три задачи:

- а) научиться *пониманию* психологического смысла нарушений дисциплины. В этом она следует примеру обычных супервизионных групп Балинта;
- б) помогать участникам в развитии *перспективных действий* или возможностей практического применения знания;
- в) необходимо, чтобы участники группы познакомились с некоторыми *теоретическими вопросами*, что помогло бы им глубже

понять себя в роли учителя и, прежде всего, научиться правильно относиться к своим функциям власти. Очень важна теоретическая подготовка в вопросах переноса и психической репрезентации.

#### 4.1. Пять фаз работы супервизионной группы

##### Фаза 1: Самопознание

Первое задание группы заключается в освещении психодинамических подпричин интеракции, в которой проявляется проблема поведения ребенка. Руководитель группы следит за тем, чтобы проблема эта не была рассмотрена лишь со стороны ребенка, оставив без внимания эмоциональное напряжение учителя. В то же время, до тех пор, пока речь не заходит о собственных переживаниях, учителю нелегко непредвзято следовать проблеме ребенка. С другой стороны, именно поведение школьника и вызывает у учителя ту «реакцию», которая нередко является ключом к разгадке скрытого смысла этого поведения.

##### Фаза 2. Рефлексия поведения учителя<sup>75</sup>

Если чувства, которые вызывает поведение школьника нашли свое объяснение, то далее следует пристальнее проследить за его реакциями. Тут очень важно обсудить понимание учителем самого себя<sup>76</sup>. Мне часто приходится наблюдать, как порождаемые этой рефлексией перспективы педагогического (стоящего на службе у ребенка) обхождения с властью и авторитетом учителя облегчают его собственный (бессознательный) авторитарный конфликт и освобождают блокированную до сих пор внутреннюю свободу действий. Обычно такой эффект может быть достигнут лишь путем длительного аналитического процесса самопознания. Конечно, вытесненный авторитарный конфликт учителя не окажется таким образом «излечен», но, по крайней мере, его стесняющая функция<sup>77</sup> окажется «распутана».

##### Фаза 3. Понимание

После того, как участники группы сумели воссоздать пластическую картину поведения школьника и его чувств, а также реакций учителя, следует понять *значение* поведения ребенка. Здесь важно, чтобы участники ознакомились с психоаналитическим понятием переноса, то есть с тем обстоятельством, что

чувства и ожидания, относящиеся к первичным объектным отношениям (к родителям, братьям, сестрам) повсеместно переносятся на учителей и сверстников. Освещение переноса едва ли представляет собой трудность, ведь он относится к тем душевным процессам, которые прослеживаются легче всего. Участники групп, уже обладающие в этом отношении некоторым опытом, могут быть ознакомлены с «контрпереносом», который является ключом к пониманию детских объектных отношений. Здесь большую помощь может оказать дополнительная информация о личности школьника, его семейной ситуации, поведении дома и т. д.

##### Фаза 4. Понимание и новое понимание себя и объекта

Следующее задание руководителя участникам группы: им необходимо «как бы переселиться» в ребенка и дать определение его репрезентации себя и объекта. То есть им предстоит понять, какое представление составил себе ребенок о себе и об окружающих его персонах (учителях, одноклассниках) — ведь представление это руководит всем его поведением. Что это означает на деле, нам уже продемонстрировал пример Норберта.

Отсюда вопрос: как именно должен ребенок начать воспринимать себя, учителя, других учеников и ситуацию в целом, чтобы у него не было больше *необходимости* своим поведением обращать на себя внимание окружающих. В чем должна заключаться корректировка репрезентации себя и объекта, чтобы школьник мог легко придерживаться существующих правил?

##### Фаза 5. Разработка конкретных мероприятий

Итак, речь идет о возможностях учителя в каждом отдельном случае. С одной стороны, необходимо подумать, в какой форме *растолковать* ребенку его поведение (конфронтация, выяснение чувств), и, с другой — найти определенные пункты для интервенций, которые показали бы ему, что он, я и все мы, в общем, не такие, как он думает (корректировка основных репрезентаций).

#### 4.2. Задания руководителя группы

Такая дидактическая концепция требует от руководителя группы гораздо большего, чем в работе с обычной группой Ба-

линта. Но это далеко не значит, что психоаналитически-педагогический супервизор оттягивает на себя активность группы становится «пучителем», раздающим советы. На что он должен обращать особое внимание, это на *структуру процесса познания*, чтобы ни в коем случае не пропустить шагов, непреложных для понимания проблемы. Путем привязанных к структуре занятия вопросов может быть оптимально освобожден потенциал способности проникновения и творчества участников группы. В результате разработанные группой решения рассматриваются как понятые или предложенные самостоятельно.

Спустя некоторое время можно видеть, что участники группы уже хорошо усвоили материал. Это дает возможность супервизору как бы отдалиться на расстояние и тогда создается впечатление, будто процесс работы группы управляет собой сам. Это очень важно, потому что таким образом участники группы учащаются разрешать проблемные ситуации самостоятельно, без постоянной помощи.

Вместе с тем на руководителе психоаналитически-педагогической группы лежат те же задачи, что и на руководителе группы Балинта. Он должен путем осторожного толкования помочь участнику, делающему сообщение, понять его собственную проблему. В то же время необходимо наблюдать за динамикой группового процесса и (там, где это целесообразно) обращать внимание на переносы и контрпереносы, а также — на зарождающееся сопротивление. Если сопротивление это не переработать в решения, принятые на занятии группы, на практике будут бессознательно саботироваться учителем.

Представленная здесь модель психоаналитически ориентированной работы с трудными детьми при помощи инструментально-педагогической супервизионной группы результат не только теоретических размышлений, но группы это доказали себя на практике. Не говоря уже о чрезвычайной полезности такой работы для педагогов, она дает возможность помочь многим из тех детей, которые иначе потерпели бы неудач в школе или вынуждены были бы подвергнуться многолетнему психоаналитическому лечению<sup>78</sup>.

## МОЖЕТ ЛИ ШКОЛА ПОМОЧЬ?

### К ВОПРОСУ ОКАЗАНИЯ ПОДДЕРЖКИ УСЛОВНО ОСУЖДЕННЫМ ПОДРОСТКАМ

#### 1. ПРОБЛЕМА

Мысль о помощи в ресоциализации молодых людей, совершивших уголовно наказуемые поступки, достаточно привлекательна и вполне естественна сама по себе. Вопрос в том, каким образом школа, привыкшая оценивать индивидуальность учащихся в основном лишь по их успеваемости, вообще в состоянии взять на себя решение задач, касающихся всего объема личности школьника.

Но даже если такое возможно, то что должна представлять собой эта помощь? Достаточно ли просто скопировать модель, применяемую в рамках современной судебной практики?

Если мы попробуем систематизировать имеющийся материал, то обнаружим некоторые серьезные педагогические вопросы, на которые необходимо ответить прежде, чем школа возьмется за эту работу.

#### 1.1. Идея перевоспитания

Сегодня суд по делам подростков и юношества располагает информацией, касающейся вопросов «социального дефицита» и психологических факторов, которые призваны помочь ему лучше *понять* нарушителя и совершенный им проступок. Соответственно этому задачей выносимого приговора становятся **1е** расплата и устрашение, а предоставление шанса ресоциализации.

На практике в таких случаях применяется понятие *частичной вины*. Скажем, подросток достиг совершеннолетия, он дос-

таточно хорошо развит, у него не установлено умственных отклонений, следовательно, он несет полную ответственность за совершенное. Однако суд учитывает конфликты, типичные для его возраста, историю его жизни, актуальную семейную ситуацию. Юношеская преступность или «социальный дефицит» у большинства подростков обычно рассматриваются как симптомы «беспризорности», недостаточно развитое «понятие о социальных ценностях» и «дефицит воспитания» в области социальных отношений. Поэтому в соответствующей литературе так и дело звучат требования «перевоспитания» или, точнее, «мероприятий, способствующих перевоспитанию». В то же время можно слышать жалобы, что во многих случаях, особенно при первом или незначительном проступке, уже просто по времени невозможно применить воспитательные меры со всей эффективностью или вообще потребовать замены судебного наказания! мероприятиями воспитательного порядка.

Однако столь высокая оценка возможностей перевоспитания, мягко говоря, просто льстит педагогике. Как бы мы ни приветствовали внедрение социально-психологических и психиатрических познаний в теорию и практику судопроизводства, идея *ресоциализации как перевоспитания* оставляет повод для серьезных раздумий. Например, следует спросить:

— является ли предотвращение (дальнейших) судебно-наказуемых поступков *легитимной педагогической задачей*?

— Идет ли здесь речь действительно лишь о поведении, которое можно изменить *путем воспитания* (в узком смысле слова)? Иными словами, по-другому: можно ли подобные мероприятия характеризовать как «педагогические»? Не имеются ли здесь в виду, собственно, социально-психиатрические и (или) психотерапевтические мероприятия?

На первый взгляд вопрос о том, является ли предотвращение преступлений или рецидива действительно педагогической задачей, может удивить. Мы привыкли считать, что «хорошее» или «удавшееся» воспитание означает также и то, что подросток никогда не вступит в конфликт с законом. Можно ли такое нормативное положение считать в достаточной мере обоснованным? Представим себе молодого человека, обладающего ригидным характером, он подчиняет свою жизнь жестким

правилам, не позволяет себе никаких эскапад, признает существующий правопорядок как он есть, уходит от любого конфликта, отрицает все, что противоречит нормативным требованиям, а вину в том, что в обществе, к сожалению, не все функционирует, как было задано, сваливает на других, например, на определенные социальные или национальные группы (отсюда классовая ненависть или национальная нетерпимость). Т. Адорно характеризует такую личность как «авторитарный характер» и показывает, что она мало интересуется содержанием и смыслом существующего порядка, для нее важно только приспособление к нему. Такие люди с большой легкостью перенимают авторитарные идеи (например, фашистского характера), поскольку те позволяют — под личиной «заботы о всеобщих интересах» — проявлять свои собственные эгоистические и асоциальные тенденции, жестоко подавлявшиеся на протяжении многих лет.

Такие люди обычно надежнейшие поборники общественного правопорядка. Но подобная верность закону вряд ли может считаться педагогической задачей. Ведь мы рассматриваем педагогику не как обычную технологическую модель приспособления — в задачи ее входит воспитание «зрелости» и «самоопределения».

Соблюдение существующих рамок, как и их разрушение — всего лишь внешние проявления *характера поведения*, которые ничего не говорят о взглядах субъекта на моральные ценности, лежащие в основе его *поведения*. Меня спросят, а разве воспитание не касается именно поведения? Я считаю, что в тех случаях, когда речь идет о *требованиях определенного поведения*, вернее было бы говорить о своего рода дрессировке. (Так называемый *ригидный характер* можно считать в большой степени результатом «рессировки», то есть такого воспитания, которое основано на духовном насилии и страхе)

Однако в мотивах соблюдения закона точка зрения на предмет далеко не безразлична. На одном из заседаний суда по делам подростков и юношества М. Бургсталлер констатировал, что угроза наказания «выполняет свою профилактическую задачу тем, что *декларирует* рассматриваемый вид поведения преж-



де всего как *не только социально и этически непригодный, но и вредный*». И несколько далее: «Привитие способности видеть и оценивать те границы и вехи, которые отделяют поведение, угрожающее уголовным наказанием, от других видов поведения, не желательных в обществе, и является истинным заданием воспитания».

Но возлагая подобные надежды на воспитательные мероприятия, не имеем ли мы дело с концептом, граничащим с этим самыми требованиями в отношении поведения? Казалось бы какая разница, имеется ли здесь в виду определенный *вид поведения* или определенная *точка зрения* (позиция, оценка) — в обоих случаях воспитание представляется стратегией достижения заданных целей, редуцированных до технологии приспособления<sup>79</sup>. История человечества и его социального развития всегда была и остается *также и* историей мятежей и сопротивлений, значит — нарушений закона. И не только в крупном общественно-политическом масштабе. Следует подумать, сколько из того, что прежде запрещалось, сегодня само собою разрешено и как осуждаем мы многое из того, что прежде ни у кого не вызывало сомнений! Может ли педагогика целиком отдать себя в распоряжение существующих общественных представлений о порядке, даже если мы, как отдельные индивиды, в общем-то должны придерживаться мнения, что существующий в нашей стране; правовой порядок относительно справедлив и имеет свою ценность. И может ли концепт «усвоения социально-этической позиции» сочетаться с развитием позиции критической рациональности?

Педагогическая проблематика идеи «перевоспитания», однако, не ограничивается лишь этой дилеммой. За понятием «дефицита социализации», «недостатка воспитания» или «перевоспитания» скрывается *идея высшего развития, основанного на действующей норме — образце личности, подчинение закону*. В зависимости от «степени» таксономического развития к определенному моменту жизни, можно видеть, в какой области в какой мере еще можно «наверстать упущенное». В результате мы оперируем оценками в категории «более» или «менее», а квалификация отдельной личности производится как (количественное) измерение степени ее совершенства.

Не говоря уже о сомнительности данного концепта, речь идет здесь о модели психологически абсолютно нежизнеспособной. Когда мы говорим о «личности» определенного человека, мы прежде всего имеем в виду совокупность его представлений о жизни, его мотивы в совершаемых действиях, вид его переживаний, внутриспсихические и наружные стратегии действий. Классификация подростка по этой упрощенной линии развития — где-то между «социальной зрелостью» и «социальной незрелостью» никак не может отразить всей комплексности его личности. Перед лицом, призванным помочь подростку, вряд ли может стоять задача решения, какие именно факторы личности и в каких случаях можно рассматривать как детерминированные, а какие следовало бы изменить, откорректировать или помешать их дальнейшему усилению. Но, с другой стороны, это означало бы тенденцию к развитию невротических страхов и особенных (бессознательных) механизмов обороны! Таким образом, создается впечатление, что *в лучшем случае по ресоциализации речь идет скорее о психотерапии, чем о воспитании*. Но и там, где речь идет лишь о том, чтобы в какой-то степени «наверстать упущенное» (чаще всего, в раннем детстве), а именно, развить способность к социальному доверию или образованию совести, мы говорим не о каком-то статус-кво выстраиваемого поведения, а о достаточно глубоком проникновении в историю жизни и характера данного подростка. Это касается и тех случаев, когда мы имеем дело с так называемой «запущенностью» и традиционным теоретическим концептом «недостатка воспитания». Каждый, кто имел дело с такими молодыми людьми, знает, что на месте представлений о ценностях и морали у них вовсе не «пустое место», только и ждущее заполнения, а совсем наоборот. Просто их представления о морали основаны далеко не на требованиях существующего социального и правового порядка, из чего следует, что и здесь нужно говорить не о перевоспитании, а о корректировке их образцов переживаний\*, т. е. о психотерапии.

\* Под «образцами переживаний» (Е. Небшзгтти/Лег) подразумеваются первичные, усвоенные в раннем детстве «клише» душевных переживаний, которые в дальнейшем (часто на протяжении всей жизни) переносятся («перенос» — и. Б. П. Гаяш — см. сноску 15) на другие жизненные ситуации и отношения с различными персонами. Так например, ребенок переносит на учителя свои образцы восприятия родителей. {Прим. перев.}

## 1.2. Преступление как психопатологический симптом

В ходе этих размышлений открывается перспектива решения вопроса о том, как в рамках категорий «психического здоровья» или «психопатологии» следует ставить цели каждой отдельной попытки ресоциализации, что в свою очередь требует ответа на вопрос, что именно называть «психическим здоровьем» или «болезнью». Возникает также вопрос о легитимных целях педагогических действий.

Понятие «психопатологии» в традиционной психиатрии — нам вполне ясно, оно относится к узкой области душевных заболеваний и их проявлений, которые мы именуем сегодня психозами. Что же касается невротических «заболеваний», то еще З. Фрейд — основатель современной терапии неврозов и глубинной психологии — обратил внимание, как близко здесь расположены здоровье и болезнь и констатировал невозможность их теоретически обобщенной дифференциации. По Фрейду, наличие невротического заболевания устанавливается в зависимости оттого, чувствует ли себя человек *больным*, страдает ли он и ищет ли помощи психотерапевта.

Психотерапия же, находясь на службе у ресоциализации, имеет дело с людьми, которые вовсе не чувствуют себя больными, более того, они убеждены в правомерности своих действий и, как субъекты, трудностей своих не ощущают, а напротив, скорее считают себя невинными жертвами враждебного общественного порядка. Поэтому здесь напрашивается вопрос, каким образом и по каким критериям в подобных случаях можно установить диагноз *психопатологических* нарушений<sup>81</sup>.

Нельзя сказать, чтобы в специальной литературе отсутствовали попытки создания моделей, которыми можно было бы руководствоваться в установлении диагноза. Чаще всего мы встречаем описания типичных черт характера, выявленных во время психотерапевтической работы или при помощи опытных обследований (метод психологических тестов)<sup>82</sup>. К этим чертам относятся; стремление к немедленному удовлетворению своих желаний, неспособность переносить разочарования, неумение находить решения в конфликтах, агрессивность, чрезмерное раз-

пимость к эмоциональной близости, нарушения в образовании «сверх-Я» и др.

Хотя результаты этих обследований и кажутся достаточно хорошо подтвержденными опытом, тем не менее можно выдвигать серьезные возражения против непосредственного связывания с преступностью критериев, по которым определяется вопрос психического здоровья или болезни.

\* То, что и там, где мы констатируем четкую взаимосвязь между асоциальным поведением и определенными чертами характера, по-прежнему остается открытым вопрос, на каких основаниях те или иные структурные типы личности можно охарактеризовать как «здоровые» или «больные». И не ориентируется ли эта характеристика опять же (исторически или специфически по общественным слоям) на те же общественные нормы?

\* Что в этих случаях дело действительно касается психических детерминант асоциальное™, кажется само собою разумеющимся лишь до тех пор, пока речь идет исключительно об асоциальных подростках и юношестве. Однако мы знаем, что похожее поведение в той или иной степени свойственно всем молодым людям в adolescentном" возрасте и наблюдается не только у тех, кто попал в конфликт с законом.

И все же можно сказать, что такие черты характера, как агрессивность, эмоциональная неустойчивость и т. п., хоть и являются весьма распространенными, но у нарушителей закона они выражены более ярко. Статистически это вполне верно. Но простые обобщения никак не могут отразить индивидуальности каждого отдельного случая. Напротив, любое соотношение типа: «меньше единицы» может означать неограниченное количество вариантов.

Надежда понять преступление как психопатологический феномен была окончательно утеряна, когда мы познакомились с результатами новейших психологических обследований, которые установили, что нарушения закона совершают далеко не малой частью молодых людей (что, как правило, считается от- гпом рнирм пт «нормы», проявлением «болезни»), а, можно сказать, характеризуют ногжапную стадию развития человеческой личности. Большинство взрослых признается в соверше{4ий-хотя

\* Адолесцентный возраст (ac!ole\$2en2, лат.) — следует непосредственно )а пубертатным (17-20 лет), в психологии характеризуется как время отделения от родителей и окончательного становления личности. (Прим. перев.)

бы одного достаточно серьезного противозаконного поступка<sup>83</sup>. В результате можно сказать, что «наказание» — это скорее «несчастливая» случайность, «конструкт»<sup>84</sup>, обусловленный социальной селекцией (заявление в полицию, судебное разбирательство и т.д.), чем отражение определенного типа личности. С другой стороны, напрашивается вопрос, не являются ли во многих случаях^если не во всех) именно судебное преследование и общественная реакция как раз теми факторами, которые способствуют превращению преступления в доминантную, тяготеющую к постоянному воспроизведению, негативную тенденцию поведения.

### 1.3. Последствия наказания как педагогическая проблема

Наша надежда утвердить правомочность если не педагогики, то хотя бы заботы о восстановлении психического здоровья в деле ресоциализации, как мы видим, не оправдалась. Значит ли это, что молодых нарушителей педагогика не касается? Или скажем так: значит ли это, что поступки нарушителей — это обычные поступки подростков, и поэтому они могут быть всего лишь *возможной темой* педагогических бесед, в которых нет необходимости делать упор на «благоразумие», «улучшение», «соответствие требованиям закона»?

Несколько лет назад ко мне пришел семнадцатилетний парнишка, который искал помощи в конфликтах со своим мастером. Тот постоянно нарушал трудовое законодательство, обращался с учеником как с последним негодяем, а на все жалобы отвечал: «Не нравится, можешь проваливать!». После очередного оскорбления Герхардт решил отомстить обидчику. Поступок, который он задумал, грозил ему серьезным наказанием за воровство, хулиганство и нанесение материального ущерба. На мой вопрос, считает ли он задуманное правильным, он ответил, что ведь когда-то следует положить конец этим издевательствам, да и ущерб будет всего лишь материальный и вполне восполнимый.

К этому времени у меня с Герхардтом уже установились дружеские и вполне доверительные отношения, и я не скрывал от него, что откровенно осуждаю его мастера. Чего я ему не сказал, так это того,

что мне пришлось поймать себя на мысли, что внутренне, чисто по-человечески, я, оказывается, даже одобрял задуманную проделку. Тем не менее, задачей моей было во что бы то ни стало помешать парню исполнить задуманное. Признаюсь честно, отнюдь не из социально-этических соображений. И я сказал ему, не скрывая, все, как думаю: «Герхардт, я знаю, твой мастер — отвратительный тип и он, пожалуй, заслужил и худшего. Но, если ты подожжешь его машину, ты нанесешь ущерб в первую очередь себе. Его урон с лихвой возместит страховка, а ты потеряешь свое ученическое место и схлопочешь судимость. Он избавится от неудобного ученика, которому на третьем году обучения должен платить больше, и найдет себе новичка, который будет ему еще и пятки лизать».

Герхардт позволил себя переубедить<sup>85</sup>. По моему совету, он обратился в профсоюз, где получил ценную информацию о своих правах, что также в большой степени примирило его с существующим общественным порядком. Конечно, мы обсуждали с ним и вопрос о том, следует ли на несправедливость отвечать такими же противозаконными действиями. Но это была действительно всего лишь одна из тем наших бесед. Целью моей психоаналитической интервенции (в данном случае по поводу угрозы, а не факта судебного разбирательства) было одно: избавить юношу от последствий правонарушения (а также желания его совершить), которое представляло собой угрозу всем его жизненным планам и повлияло бы на дальнейшее социальное развитие его характера, как, вероятно, на всю его судьбу.

Как раз эта забота о том, чтобы держать открытыми жизненные пути подростка, и есть не только конституционный момент *любых педагогических отношений*, но и основная педагогическая цель. В противном случае «педагогика» и «воспитание» просто не имели бы смысла. И помощь судимым подросткам должна заключаться именно в том, чтобы удержать их от дальнейших правонарушений.

Вероятно, может сложиться впечатление, что данная попытка обосновать педагогические цели зиждется на абстрактных мыслительных процессах. На самом же деле это не так, и я руководствуюсь соображениями вполне практического характера. Поскольку личная мотивация взрослого, оказывающего помощь, с одной стороны, *определяет его отношения* с моло-

дым человеком и, с другой — *ориентирует его аргументацию*, то, несомненно, тут играет огромную роль, как именно воспринимает меня подросток — как партнера, который в принципе стоит на его стороне, или как защитника чуждых ему, а порой и враждебных норм, под которые я собираюсь его «переделать». Если бы в вышеприведенном примере с Герхардтом я руководствовался лишь «привитием понятия о социально-этических ценностях», я бы иначе реагировал на намерения Герхардта. Однако я очень сомневаюсь, что при этом мне удалось бы добиться успеха<sup>86</sup>.

Итак, педагог может либо занимать позицию однозначно осуждения наказуемых поступков как таковых, либо не одобрять стоящие за ними представления и мотивы. Если бы мы на первое место ставили лишь определенное социально-этическое поведение, то это противоречило бы нашему принципиальному педагогическому признанию права подростков на самоопределение. Наш долг позаботиться о том, чтобы молодой человек в том возрасте, когда его позиции и его жизненная ориентация еще не достаточно устойчивы и он склонен действовать спонтанно, необдуманно и недальновидно, не совершил поступков, последствия которых трудно или вовсе непоправимы. Поступков, которые могут привести его на тудорогу, с которой он уже не сумеет свернуть. Будет ли помощь оказана в личном контакте или в группе, должна ли она носить «воспитательный» или «психотерапевтический» характер, это уже вопрос методики.

## **2. ПРОБЛЕМАТИКА ОКАЗАНИЯ ПОДДЕРЖКИ УСЛОВНО ОСУЖДЕННЫМ ПОДРОСТКАМ В РАМКАХ ШКОЛЫ**

Мы ведем речь об оказании помощи подросткам, которые получили хотя и справедливый, но не самый суровый приговор. Поэтому педагогическое вмешательство имеет своей основной целью не только предотвращение повторения судебно-наказуемых действий, но и предотвращение последствий наказания, которые могут негативно повлиять на все дальнейшее развитие подростка.

### **2.1. Факторы рецидива и чего должно касаться перевоспитание**

#### **2.1.1. «Актуализированный двигатель» нарушений**

Выше я пытался показать, что «психопатологическое объяснение» преступности проблематично не только потому, что у нас отсутствуют критерии определения психической болезни или здоровья, а и потому, что объективированные черты характеристики личности не дают исчерпывающего объяснения ее поведению.

Во избежание недоразумений поясню. Конечно, любое поведение, в том числе преступное, — это поведение определенного субъекта, личности. И я вижу огромную разницу в том, использую ли я мои познания психологии индивида для того, чтобы суметь лучше понять его действия, или обобщаю типы персон и первичные причинные «факторы» исключительно в интересах статистики. Но если такие статистические данные применить к отдельному индивиду, то они, в лучшем случае, скажут лишь кое-что о его предрасположенности к определенным действиям<sup>87</sup>. Если об этом не подумать, то можно впасть в соблазн детерминизма, забыв о многочисленности различных факторов и их взаимодействии<sup>88</sup>. Но если речь идет о том, чтобы предотвратить новые наказуемые действия, то решающее значение приобретают *актуальные психологические причины*, которыми руководствовался подросток в своем нарушении, а также совместный поиск возможности альтернативного разрешения его непреодолимых желаний, испытываемых трудностей и конфликтов. Такими «актуальными причинами» могут быть ссоры с родителями или учителями (как в случае с Герхардтом, где обращение в Профсоюз сыграло роль альтернативы), давление социальной группы, финансовые затруднения (часто взаимосвязанные с желанием что-то приобрести), жажда реванша, чей-то пример, желание понравиться и т. д. Я знаю, что в современной судебной практике этим факторам уделяется слишком мало внимания. Поддержка условно осужденным подросткам, которая могла бы сыграть большую роль в разрешении подобных проблем, назначается — по крайней мере в Австрии — лишь в тех случаях, когда подозревается неблагополучная семейная ситуация и, как следствие, — «нарушение развития личности» (запущенность и т. п.)<sup>89</sup>.

### 2.1.2. Социальные и психические последствия судимости

В связи с новейшими исследованиями обращает на себя внимание то явление, что именно акты судимости прокладывают дорогу будущему рецидиву. При этом огромную роль играют следующие факторы:

**ухудшение семейной атмосферы и социальная изоляция.** Часто подросток, совершивший проступок, теряет доверие домашних и друзей, вынужден сносить постоянные упреки, терпеть агрессивные выпады, он чувствует на себе презрение. Его ограничивают материально, лишают поощрений и т. п. Все это приводит к социальной изоляции, и, таким образом, он лишается как раз того, что так могло бы ему помочь в данной ситуации, — поддержки социальной среды;

**асоциальные группы, «криминальное дефинирование» самого себя:** «Мой отец не хотел принимать меня обратно домой... «Я не хочу иметь с тобой ничего общего», — вот все, что он сказал мне. Когда он каждый раз повторяет мне, что я преступник, вы можете себе представить, что мне хочется сделать?!»

Исключение из социальной среды и связанные с этим изоляция и потеря социального признания порождают в подростке большую готовность к контакту с асоциальными группами. Там он не только не должен стыдиться своего поступка, а напротив, тот приносит ему признание, которого ему как раз тепер и не хватает. Клеймо, которое ставит на подростка общество (су, семья, школа и т. д.), грозит тем, что он усвоит это новое представление о своей личности.

Лицо, оказывающее поддержку оступившемуся подростку может попытаться повлиять на его семью, помочь ему интегрироваться в новые группы, установление доверительных отношений уже само собой способствует искоренению последствий социальной изоляции. Все это помогает молодому человеку обрести новые цели и почувствовать потерянное было уважение общества.

И все же остаются: **характерные черты личности, повышающие вероятность рецидива.** О них мы уже говорили. Если они еще не объясняют преступных действий, то можно все :

видеть, что подростки, обладающие именно такими чертами, трудно входят в дружеский контакт (сюда относятся и нормальные гетеросексуальные отношения); именно они чаще всего оказываются отвергнутыми, быстро отступают, если им что-то не удастся, постоянно попадают в социальные конфликты, не могут устоять перед соблазном и т. д.

В таких случаях следует подумать о психотерапевтических мерах. Правомерность данного решения стоит не только на определенных нормативных представлениях о психическом здоровье, но и по соображениям защиты будущего.

## 2.2. Возможности школы в оказании поддержки условно осужденным подросткам

### 2.2.1. Работа с родителями

Возможности школы воздействовать на семейную атмосферу и воспитательный стиль родителей на первый взгляд кажутся весьма ограниченными. Мало того, попытки такого влияния воспринимаются семьей как вторжение в личную сферу. Кроме того, они — в отличие от вмешательства работников Департамента по делам подростков и юношества — официально не легитимизированы. Конечно, для большинства родителей огромным потрясением. Они находятся в растерянности и, как ни странно это звучит, сами нуждаются в помощи и поддержке. К этому чувству беспомощности примешивается невыносимый стыд за то, что они «плохо воспитали» сына *ИДУЦМЬ*. Такие родители ищут консультаций и бесед, опасаясь осуждения со стороны посторонних — особенно педагогов, любой совет звучит для них как критика.

Часто именно институционные предписания затрудняют доверительные отношения между родителями и социальными работниками или психологами. Осложняет дело и то, что между родителями и школой уже сложились определенные отношения, а, как известно, с новым человеком говорить на столь безрадостную и наболевшую тему всегда намного легче. Новый контакт избавлен от феномена «нарастания страха».

Для того чтобы добиться успеха, учитель должен, прежде всего, отказаться от традиции воспринимать работу с родителями исключительно как расширенную борьбу за успеваемость, возлагая основную ответственность на родителей. Он должен взять основную педагогическую ответственность на себя. Итак, ему не может быть безразлично, к какому результату приведет разговор с родителями, поэтому следует хорошенько обдумать, как его провести. На основе своего опыта изложу, что я считаю особенно важным в таких беседах.

\* Реакции родителей, способствующие социальной изоляции их (судимого) ребенка, — результат не какой-то там «педагогической теории», а спонтанное выражение разочарования, беспомощности и страха. Поэтому в беседах с родителями в первую очередь следует говорить не о том, как преодолеть проблемы ребенка, а об истинных проблемах родителей.

\* Учитель должен войти в ситуацию не с директивами и советами, а принять участие в неприятностях родителей и предложить себя в качестве партнера, способного все понять.

\* Если родители могут поговорить о своих переживаниях человеком, который вызывает у них доверие, который не спешит занять осуждающую позицию и не делает им упреков, т можно считать, что разрядка в семье уже — в большой степени — достигнута.

\* Дальнейший шаг состоит в том, чтобы отнять у происшествия добрую часть его «трагичности». Для этого надо обратить внимание родителей на то, что их ребенок далеко не «социальный уникум», более того, почти все подростки склонны подобным действиям и количество совершаемых противозаконных поступков на самом деле гораздо больше, чем это видно из судебной статистики.

\* Во вторых, если подросток совершил один неблагоприятный! поступок, это еще далеко не значит, что он уже «навсегда потерян».

\* Если учителю таким образом удастся несколько облегчить состояние родителей, придать им оптимизма, то затем можно постараться исправить их искаженное представление о своем ребенке. Ведь чаще всего они начинают видеть в подростке лишь содеянный проступок и лишь все то отрицательное, что, как им кажется, с ним связано.

\* Учитель обязан заставить родителей увидеть, что сын их или дочь имеет и другие — положительные — черты, обладает иными — замечательными — способностями. Они должны понять, что их ребенок все еще достоин любви. (Конечно, все это возможно лишь в том случае, если сам учитель способен мыслить именно так.)

В результате можно добиться того, что родители свои разочарование, стыд и страх не станут больше вымещать на подростке и делать из него «козла отпущения», а проявят к нему доверие и любовь, в коих тот так сильно нуждается.

### 2.2.2. Работа с подростками

Даже профессионалу, наблюдающему за поведением условно осужденного подростка, чрезвычайно трудно установить с ним доверительные отношения. Хотя условия для этого в принципе можно считать достаточно удачными. Пусть контакт этот и предписан судом, тем не менее подросток — в большинстве случаев — видит перед собой человека образованного, очень заинтересованного и — чаще всего — довольно молодого и «раскованного», короче, составляющего контраст его собственной тенденции к «черно-белому» изображению всех взрослых<sup>90</sup>. В Австрии наблюдение за судимыми подростками осуществляется частным Обществом по оказанию поддержки судимым подросткам и юношеству, что способствует тому, что в глазах подростка поддержка не выглядит как «насилие» со стороны суда<sup>91</sup>.

Насколько труднее положение учителя в таких ситуациях, можно видеть уже по тому обстоятельству, что для многих судимых подростков школа является представителем (а то и важнейшей составной частью) именно той системы, от которой они бежали. К тому же учащийся часто вообще не рассчитывает, что школа как-нибудь прореагирует на его поступок, скорее, как ему кажется, она пожелает оставить его незамеченным. Вмешательство же школы — как ни благи были бы ее намерения — опять стигматизирует подростка: с ним теперь обращаются не так, как со всеми.

Вопрос заключается, в общем, не в том, должна ли школа заниматься этой работой, а имеет ли такая работа смысл. Дело в

том, что авторитарные конфликты вообще характерны для подростков и юношества, а у судимых они выражены еще ярче, что затрудняет принимать помощь от таких «типичных» авторитетов, каковыми являются учителя. Принять помощь — значит признаться в своей беспомощности. Таким образом, ущемляется гордость подростка, а он и без того с трудом может переносить стыд. В результате это часто ведет к обратному — подросток чувствует себя вынужденным продолжать отстаивать свои действия, а то и вовсе гордиться ими перед одноклассниками.

Именно реагирование школы и связанная с этим стигматизация заключают в себе опасность «криминального самодefинирования», о чем мы уже говорили, так что порой создается впечатление, что было бы более целесообразно задачу ресоциализации возложить на официальное лицо и (или) семью.

С другой стороны, по моему опыту, описанное сопротивление — всего лишь одна из сторон юношеского авторитарного конфликта. Подросток почти во всех случаях занимает по отношению к взрослым амбивалентную позицию. Отказ от помощи так же естествен, как и потребность в ней, наряду с потребностью в руководстве, установления границ и рамок, в признании и добром примере. Часто эта амбивалентность расщепляется между различными объектами, так что рядом с «типичными», т. е. «плохими» взрослыми существуют «хорошие» взрослые, «классные типы» и т. д. (Если бы это не было так, то оказание помощи судимым подросткам стало бы просто невозможным.) В принципе такие позитивные отношения может построить и учитель. Вот именно, что *может*. Это не означает однако, что они обязательно и всегда удаются. Иногда ситуация бывает недостаточна удачна для достижения цели.

\* Здесь мы имеем дело с очень тонкой проблемой, из которой есть лишь один выход — вопрос оказания поддержки должен решить *сам подросток* (в отличие от тех случаев, когда о назначении официально судом).

\* Я представляю себе это так. Директор вызывает школьника и сообщает ему, что в соответствии с (австрийским) законом он проинформирован о приговоре. Директор заверяет также, что со стороны школы никаких мер приниматься не будет, поскольку

вина его уже наказана приговором суда. Более того, информация эта не будет обнародована.

Внушить школьнику такую уверенность очень важно, потому что это послужит первым шагом для *предложения ему помощи*. Директор может высказать предположение, что данная ситуация очень неприятна подростку и поэтому не хочет ли он воспользоваться поддержкой, ведь она помогла бы ему разрешить его трудности в школе, дома с родителями и т. д. Если подросток не против, то он сам или один из учителей (подготовленных для такой работы) с удовольствием готов помочь советом и делом.

Очень важно дать школьнику почувствовать, что речь идет действительно о предложении помощи, чтобы у него не появилось чувство, что он *обязан* согласиться, потому что отказ может произвести дурное впечатление. Только если отношения с учителем не будут предписаны или не будут приняты школьником по обязанности, они смогут действительно оказаться полезными.

### 2.2.3. Педсовет как альтернатива судебного преследования

Информирование школы о приговоре влечет за собой дополнительные мероприятия и не только предложение помощи. Педсовет имеет право принять и негативные санкции, вплоть до исключения из школы.

Но после всего изложенного нами выше кажется излишним говорить о том, что — с педагогической точки зрения — от такого решения следовало бы отказаться. С одной стороны, по причине стигматизации подростка, связанной с информированием широкой общественности, и, с другой — по причине повышения опасности социальной изоляции в результате исключения из школы.

Конечно, мы услышим тот довод, что следует, дескать, думать не только о нарушителе, но и о защите от его влияния других школьников. Но если мы вспомним о том огромном количестве нарушений, которые по «счастливой» случайности остались неизвестными и не наказанными, и о том, что к преследо-

ванию нарушения часто ведет лишь ряд «несчастных» случайностей и социальных факторов, которые никак не зависят от личности осужденного, то призыв к защите («хорошего») большинства вполне может быть отклонен как несостоятельный.

Все выглядит несколько иначе, когда речь идет о нарушениях *внутри школы*. Поскольку здесь все равно все известно, внутришкольный присмотр за поведением подростка может быть педагогически вполне оправдан. Тогда педсовет может предложить себя в качестве *альтернативы судебному преследованию*. После всего, что мы знаем о молодых нарушителях, такое решение в подавляющем большинстве случаев — вполне удачное разрешение проблемы.

### 2.3. «Технические» замечания ко оказанию поддержки<sup>1</sup>

Если подросток принимает помощь, то учитель фактически попадает в положение *профессионала, наблюдающего за поведением* подопечного. (Двойной присмотр лишь в редких случаях достигает цели.) Развитие первого контакта в действительно *доверительные отношения*, умение обращаться с *реакциями переноса*<sup>93</sup> и понимать стремление многих подростков к вымещению (агированию<sup>94</sup>) своих душевных конфликтов на отношениях к взрослым — все это сверхсложные задачи, стоящие перед педагогами.

Поэтому с самого начала существования Общества по оказанию поддержки особенно большое значение придается образованию, повышению квалификации и контролю за работой ее сотрудников. Сомнительно, чтобы обычный учитель, без соответствующей подготовки, способен был выполнять такие задания. Осложняет дело и то обстоятельство, что уже по причине роли учителя ему труднее завоевать доверие подростка. В отличие от профессионального сотрудника Общества в этой роли он вынужден постоянно отрицать свою собственную профессиональную ипостась, а именно — посредника, (по) учителя.

Так, в результате наших попыток систематизации нормативных, теоретических и психологических условий, в которых возможна помощь судимым подросткам в школе, мы пришли к мало обнадеживающему выводу, что ожидания наши не оправдыва-

ются по причине отсутствия у учителей необходимой квалификации. И об этом предстояло подумать. Для начала оказалось достаточным, что учитель сам, во время работы с подростком, пользовался помощью и руководством опытного профессионала. В дальнейшем выявилась и еще одна возможность. Данная институция располагает не только штатными, но и внештатными специалистами, которые совмещают эту профессию со своей основной. Последние в своей работе постоянно прибегают к помощи первых. Таким образом, и учитель может получить соответствующее образование как внештатный сотрудник, что даст ему возможность сполна использовать шансы школы в этой работе. Не говоря уже о том, что такое образование хорошо вооружит его для решения множества и других неизбежных конфликтов школьных будней.

## 3. ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ШКОЛЫ

Итак, я попытался показать, что предупреждение судимости представляет собой легитимную педагогическую задачу. Кроме того, раз уж личная и социальная ситуация подростка играют такую огромную роль, то правомерно было бы задать себе вопрос, а не именно ли школа должна взять на себя задачу профилактики нарушений.

Между неуспеваемостью и преступностью все же можно установить четкое соотношение, что подтверждают и работы Кайзера. Избегая упрощенных линейных выводов, можно тем не менее заявить, что отсутствие признания и успеха в школе вынуждает подростка ставить на передний план внешкольные цели, которые в этой ситуации кажутся легче достижимыми. Поскольку неуспеваемость часто сопровождается конфликтами с родителями, то отказ от школы непосредственно влечет за собой и отказ от общественно признанных норм жизни. Поэтому школа должна в гораздо большей мере отдавать себе отчет в том, что в неуспеваемости и дисциплинарных трудностях заключается ее *главнейшая педагогическая проблема*, а не, как это принято считать, — критерий оценки успеха и отбора.

Тема преступности — как общественного явления и проблематики личности — почти не имеет места в школьных програм-



мах (в отличие от других важных вопросов нашей реальности, как, например, работа, здоровье, партнерство и т. п.). Если она и находит себе место, то, чаще всего, в форме табу и исключения, что осложняет школьникам задачу приобретения своей личной критической оценки в вопросах права, социального порядка и основных моральных ценностей. Об этом следует серьезно задуматься. Ведь кино, телевидение, реклама, а порой и общественно-политические отношения предлагают молодым людям ценности, которые, если они попытаются их реализовать, почти неизбежно приведут к конфликтам со школой, семьей, а то и законом. Сюда относятся сила и пробивная способность, конкурентоспособность, быстрый успех любой ценой, власть, роскошь, приключения и т. д. Но есть и другие, казалось бы, противоположные темы: солидарность, защита слабых, стремление к справедливости, которые тоже не находят себе места в рамках школьных программ. Но и они могут выразиться в запретных действиях. Некритичное приспособление, подчиненность и внутреннее безразличие все еще относятся к чертам характера, приветствуемым школой (а *час^QJiJ^mQmtIIIшьямu)Jlmg безусловно далеко не способствует подготовленности молодежи к сложным и противоречивым требованиям сегодняшнего дня* 1

Хочу отметить, что данные размышления нацелены не только на расширение учебного материала. Социальные конфликты, личные проблемы, жизненные перспективы, само собою, должны стать предметом педагогической работы. И не только это. Обычно, если такие проблемы возникают в рамках обычных занятий, они, как правило, расцениваются исключительно как помеха и от них, в лучшем случае, стараются отмахнуться.

Здесь мы видим серьезные пробелы, что должно звучать упреком в адрес современной школы вообще и особенно в том, что касается педагогического предотвращения юношеской преступности. Но для того, чтобы что-то изменить, нет необходимости в глубокой правовой реформе. Достаточно, чтобы педагоги проявили готовность и инициативу, тогда почти все эти требования можно будет осуществить в рабочем порядке в каждой отдельной школе.

## МЕЖДУ ИЛЛЮЗИЕЙ РАЗВОДА И ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ ЗА ВИНУ

### ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИ - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНСУЛЬТАЦИЯ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

В данной статье речь пойдет о консультации для разведенных родителей. Конечно, нельзя оставить без внимания их переживания, как и психические процессы всех участников развода, но, главное, в моем повествовании будут затронуты проблемы, возникающие в ходе самого консультирования.

Особый разговор пойдет о тех «трудных» родителях, которых чрезвычайно тяжело подвигнуть к внутреннему пониманию, и еще меньше к — преодолению послеразводных конфликтов.

Но я думаю, что психоаналитики-профессионалы — при «сей сложности своих задач и при всех неизбежных разочарованиях — тем не менее могут принести очень много. А это, в свою очередь, окажет благоприятное влияние на развитие детей.

В данной статье я коснусь лишь типичных психодинамических процессов, развивающиеся в работе консультации. Уточню: я имею в виду не психоанализ родителей, переживающих проблемы развода, а воспитательную или родительскую консультацию, которая базируется тем не менее на психоаналитическом понимании проблемы.

#### Часть 1. «Первая помощь»

Мне хочется отметить три, по моим наблюдениям, наиболее часто встречающиеся позиции, которых придерживается большинство консультантов и которые я считаю крайне ошибочными. Ниже я объясню почему. Вот эти заключения:

/ . Из силы симптома можно сделать вывод о страданиях ребенка.

2. Из силы симптома можно судить о невротической угрозе — читай: о долгосрочном влиянии на дальнейшее развитие ребенка.

3. По исчезновению симптома можно судить о преодолении травмы развода, что также должно означать, что избавление от симптома является основной задачей консультации, а исчезновение таковых представляет собой критерий удачной работы.

Все три представления, как можно заметить, тесно взаимосвязаны. В них есть нечто общее, а именно: переоценка внешнего, наблюдаемого поведения в ущерб внутриспсихическим процессам. Именно это соотношение между внешними и внутренними событиями меня, как психоаналитика, интересует прежде всего. В свое время мне привелось — в рамках Общества Зигмунда Фрейда — руководить замечательным исследованием, которое было нацелено именно на аспекты важности влияния внутриспсихических процессов на перспективы психического развития детей после развода. Опираясь на данное исследование, а также на мой многолетний клинический опыт, мне хочется ответить на эти три вышеупомянутых ошибочных заключения тремя тезисами.

Тезис 1.

Если не считать особо тяжелых патологических случаев, в действительности существуют две группы детей разводов:

а) те, которые внешне проявляют свое психическое замешательство и свои страдания, и

б) те, которые тоже страдают, но «не показывают» этого.

Причины могут быть различны. Во-первых, нам вообще трудно признаться себе в боли разлуки, любовных переживаниях и разочарованиях. Поэтому и ребенку гораздо легче сказать себе: «Это ничего!» И во-вторых, потому что многие дети обладают невиданно чувствительными антеннами, улавливающим невысказанное, и они шадят своих родителей, когда те так боятся их реакций на сообщение о разводе.

Тезис 2.

В большинстве случаев болезненные проявления ребенка непосредственно после развода — это еще далеко не невротические симптомы в узком смысле, а, скорее, *здоровые реакции вдруг пошатнувшийся мир*.

Вальтер Шпиль в этом случае говорит о поведении, которое похоже на невротические симптомы, но на самом деле это то, что в психоанализе именуется *реакциями переживаний*. И это не простые реакции, а совершенно необходимые акции со стороны ребенка, имеющие целью восстановление психического равновесия, о чем пойдет речь ниже. Следовательно, в это, такое чувствительное послеразводное время речь должна идти о том, чтобы облегчить ребенку страдание и боль, а значит, в первую очередь, помочь ему научиться открыто выражать свои чувства, вместо того, чтобы размышлять об избавлении от симптомов.

Тезис 3.

Что же касается внезапного исчезновения реакций на развод, то в большинстве случаев (конечно, не во всех) это оно еще ничего не говорит о том, что душевное равновесие ребенка действительно восстановлено. Гораздо чаще прекращение или исчезновение непосредственных реакций на развод связано с известным **В** психоанализе *процессом вытеснения беспокойных чувств, аффектов и фантазий*. Более того, внешнее успокоение всей семейной [ситуации, в том числе и улучшение поведения детей, очень часто говорит именно о том, что сейчас-то и начинается невротическое развитие (в узком смысле), что означает появление опасности для всего будущего развития ребенка. До этого момента реакции его были здоровыми реакциями и сам он оставался прежним. С этого же момента он уже больше не прежний.

Объясню, что я имею в виду.

Дети реагируют на развод родителей растерянностью и страхом. Дело в том, что в переживаниях ребенка решение родителей расстаться означает не развод родителей друг с другом в буквальном смысле, а развод одного из них со мной, с ребенком. Массивные страхи одолевают его не только из-за потери (чаще всего) отца, но он страшно боится потерять теперь и мать. Ведь родители объясняют развод примерно так: «Мы не понимаем больше друг друга и мы в последнее время так много ссорились». Какой ребенок не ссорится с матерью? Собенно в это тяжелое для всех послеразводное время? Тогда он начинает думать: «Кто знает, когда прилетит момент и мы разведемся и **ею мной** тоже Ве/ть с папой она уже развелась».

Дети испытывают ярость, бессильную ярость: каждому знакомо это чувство, когда тебя бросают. Их одолевает также чувство вины, потому что ребенок думает: «Я был плохой, поэтому папа (мама) ушел (ушла) от меня. Это отражается, в свою очередь, на чувстве собственной полноценности: «Я не достоин любви, поэтому я не могу никого удержать». Одна девятилетняя девочка в ответ на сообщение матери о том, что отец переедет от них, потому что они с мамой постоянно ругаются, сказала: «Я понимаю, что вы друг друга не понимаете и больше не любите. Но зачем же ему переезжать, ведь он может жить в моей комнате!» В результате дети реагируют на развод глубокой печалью. Специалистам известно, как важен процесс печали для преодоления переживаний развода.

ИГР^ТИ рряклл^н-приут<1гргуйр проЦ^СЫ ДОЛЖНЫ Иметь Мв-! сто. Они абсолютно нормальны и — они просто необходимы. Таким образом, я подхожу к вопросу о функциях этих реакций в приспособлении к изменившимся жизненным обстоятельствам и в восстановлении душевного равновесия. Страх заставляет м1^огих детей регрессировать, и они опять «цепляются за мамину юбку». Но регрессии эти — не более чем попытка вновь восстановить доверие, которое так пострадало из-за развода, поэтому ребенку нужно дать возможность, как это уже было когда-то в совсем раннем детстве, постоянно контролировать мать. Но юе доверие воссташ?швается очень медленно, маленькими шагами. Ярость **ребенка** можно выразить следующими словами: «Как вы только могли так поступить со мной?! Любите вы **меня** еще или я стал вам абсолютно безразличен?» Ребенка следует освободить от его чувства вины, а сделать это можно, лишь честно взяв всю ответственность на себя. Ребенку надо дать возможность пережить свою печаль, а чтобы он мог печалиться, печалиться надо вместе с ним.

**ЕСЛИ ЖЕ** родители **Не Оказывают ЭТОЙ «рррвойдмппти»**: дети остаются один на один со своими страхами. Ц\_сг^щлш^уаух> усиливаться по причине внешних конфликтов, особенно агрессивных конфликтов между родителями и детьми. С другой стороны, именно эти страх и ярость клж^аш\_ре^шкуи|риыиной кол1флшсгов, и он видит в этом новую большую угрозу. Среди всех других опасностей наибольшей становится для него его соб->

ственная любовь к покинувшему родителю, этот «корень всех зол». Потому что если бы не эта любовь, то не было бы и переживаний. Но там, где собственная любовь и собственная агрессивность становятся опасными, формируется невротический конфликт между противоположными устремлениями ждущую любовь и ненавистью или между агрессивностью и потребностью в чувстве защищенности и т. д. И там, где конфликты становятся невыносимыми, вытеснение вступает в свои права.

Невротическая защита или образование симптомов, появившиеся в ходе такого вытеснения, не всегда заметны глазу, а, скорее, наоборот: невротическая защита и невротический конфликт, как известно, несут функцию приспособления — они умиротворяют экзистенциальные страхи и в семье становится спокойнее. Но эти формации защиты не более как психический корсет, образующий мощную диспозицию для развития некритических нарушений, которые снижают шансы психического развития, и позже, может быть, спустя годы или десятилетия, могут привести к тяжелым психическим страданиям.

Таким образом, мы поставили перед собой задачу сделать родителей способными оказать детям важную непосредственно после развода «первую помощь». Но как это сделать? Задание очень сложно само по себе, и оно делается еще труднее, когда дети, как уже было упомянуто выше, внешне не выявляют своих психических реакций. Но как можно помочь тому, кто «не просит» о помощи и поэтому не позволяет распознать свои горе и печаль?

## Часть 2. «Недобрые» родители

Расскажу о ситуации родителей в связи с необходимостью сказания детям вышеупомянутой «первой помощи».

Ошибочные заключения по поводу взаимосвязи между видимыми реакциями и психическими событиями, о которых мы говорили вначале, наблюдаем мы также и у родителей, и они проявляются прежде всего в виде большой надежды на то, что ребенок спокойно воспримет развод. И если он это сделал, то и

слава Богу! Тогда все кажется на месте. В результате, вместо то чтобы оказать ребенку настоящую помощь, в которой он нуждается, окружающие, как ряз няппрот, борются с внешг Мiiгроявлениями его горя. Например, ему запрещается регре сировать, то есть он не имеет права вести себя «как маленький. Таким образом, взрослые (конечно, не нарочно, а бессознательно, неумышленно) только усиливают его страх. Если появляются трудности в регулировке посещений, ребенок начинает бяться окончательно потерять отца, в то же время усиливается страх потерять также и мать, потому что он замечает ее ярость злость по отношению к себе, когда он проявляет свои реакции симптомы. Надо только задуматься о том, как себя чувствует ребенок, когда один из родителей проклинает другого, в то время как сам он ощущает всебе неистребимую любовь к тому, как так проклинают. Но это не нравится маме или папе. «Как же обудут меня и дальше любить, если я выгляжу в их глазах предателем?!»

Но чем можно помочь в такой ситуации?

На основе своего многолетнего опыта работы с разведенными родителями и детьми, я хочу упомянуть об одной, хоть широко распространенной, но достаточно проблематично стратегии консультирования. Назову ее «посланиями сверх-Я. Это, например, такие замечания: «Вы не думали, что, может быть, ваш ребенок переживает сильнее, чем вам это кажется? или: «Не забывайте — ребенку нужен отец!», или еще: «Вы в роде, но это не касается вашей ответственности за ребенка!», «знаю, вы ненавидите вашего мужа, но вы должны думать о ребенке!», «Вы не должны делать из вашего ребенка замену маме (жены)» и т. д.

Поймите меня правильно — я не хочу сказать, что все это неверно. Мои размышления касаются методики и «техники консультирования. Я назвал эти стратегии «посланиями сверх-Я» потому, что они адресованы в основном к совести и консультант верит, что поведение родителя может измениться, стоит только приобрести новые познания — основу рационального мышления. Успех таких советов весьма сомнителен, и в первую очередь потому что — как все мы знаем — поднятый кверху «педагогический» указательный палец, как и вообще любое мораль-

ное осуждение («думай не о себе, а о ребенке!»), моментально порождает сопротивление. Кроме того, — и я буду говорить об этом в дальнейшем, — по моему опыту, родители в своем «неправильном поведении» и в своих ошибочных заключениях, вовсе не эгоистичны или злы, как это кажется с первого взгляда, а просто они не могут по-другому. Сейчас я объясню почему.

1. Детям после развода нужны были бы такие совершенные родители, каких не бывает в природе. А родители, в свою очередь, и прежде всего тот, с которым остается ребенок, нуждаются в это тяжелое и для него время в детях, которые были бы такими нетребовательными и самостоятельными, какими они еще никогда не были, даже в самые хорошие времена.

Мой тезис заключается в том, что из-за по причине своего тяжелого психического, социального и экономического положения, а также бытовых физических нагрузок, которые приносит с собой развод, просто не в состоянии оказать ту самую «первую помощь», требующую прежде всего спокойствия, терпения способности проникнуться проблемами другого. Или у нее для этого просто не остается времени.

2. Кооперативность и совместная ответственность предполагают хотя бы минимальное доверие к партнеру. Но как раз доверие в ходе развода чаще всего и страдает больше всего. Бывший супруг кажется эгоистичным, злым и опасным человеком. А раз это так, то какая же любящая мать или какой любящий отец спокойно отдаст любимое чадо «дьяволу» или «ведьме»?

Эти чрезвычайно негативные представления вызваны к жизни так называемыми механизмами расщепления и являются не только результатом полного боли опыта, но и внедряются бессознательно для того, чтобы оказаться в состоянии окончательно расстаться с некогда любимым человеком. Есть определенная ритическая точка в развитии многих супружеских отношений, когда на партнерство возлагались слишком большие надежды и Теперь стало ясно, что надежды эти не оправдались. Но освобождение от супружества тем не менее все еще невозможно, потому что этот человек до сих пор необыкновенно много значит в Твоей жизни. Конечно же процессы эти бессознательны. И в такой ситуации «огромную помощь» может оказать заключение, что человек этот просто не стоит твоих чувств, и тогда спроеци-

рванные на него все только отрицательные свойства оставля от него не более чем голую карикатуру. Если мне «удастся», на конец, сделать из мужа (жены) абсолютное злое, эгоистичное чегютвое^бессердечное чудовище и, в свою очетзедь^представ' себя как несчастную и невинную жертву, то решешгео разве! станет мел!<sup>e^</sup>яжелым2Г^статься с «таким» чегггтр^омуугj оче!<sup>ч</sup>трудно. Это значит, что бддьщая часть борьбы родителе из-за детей (например, запрещение посещений и контакте сознательно мотивируется «заботой об их благополучии».

3- Развод травмирует Неj^bko^ieJ^jjoj^МНОгНх родит лей, поскольку он активизирует страхи (перед^азлукой! од<sup>1</sup>ночеством). В такой опасной ситуации мы нуждаемся в несо~ненной любви хотя бы одного человека, а кто же это может бы если не собственный ребенок? Я хочу сказать, что разведенн родители не используют ребенка &Icaшцfгве^богзIтш^ра («для собственного удовольствия»), а они действительно в не нуждаются. Чтобы просто суметь выжить психически в это чрезвычайно тяжелой ситуации. А это означает также, что ма или отец должны «застраховать» для себя любовь ребенка, по этому здесь и применяются стгрателШ1401Д£дияхвд^и w рlВп очередь, направленные, против быщсегр супруга, превративше гося-в опасношвтдата.

4. Преодоление чувства вины по отношению к детям: **Рерп** ятно, самая сложная из всех психологических задач разведеннь' родителей. И его преодолению служат не только обвинения адрес бывшего супруга, но и надежда, что развод не причин ребенку большого вреда — об этом мы говорили выше. Конечно же процессы эти бессознательны. И именно эта надежда стано вит£я\_лшшще4н±н\*м-м«твдм^^

страданий детей, вынуждая рассматривать их **КаКj«гjiуцо\_СТН** на!юадгитюс^ или объяснять дурным влияни е ж ш ца ш ш ^ ш ^ г т бн^жеме.пlяр.трппитеп^пипонятьреакц\* ребенка как крик о помощи, поддержать его, оказать ему «пе: вую помощь».

5. Наконец, нельзя забывать, что душевная жизнеспосо ность в **бQЛЫЦЮЙf**гепени зависит от минимального шфвдес ческого равнове^цуг^Тчувтль^^ Но что касается этого равновесия, то у разведенных родителе

с этим совсем плохо: «Мои представления о жизни провали лись, и моя жизнь тоже!» Часто развод означает социальное падение и одиночество. Меня одолевают страхи за жизнь, как когда-то в детстве. В страхе перед одиночеством я возвраща юсь к собственным родителям. Я испытываю ужасное чувство вины, потому что я был(а) недостаточно хорош(а). Я пережи ваю обиду, потому что меня покинули. Все это страдания раз веденных родителей.

И вот он мой пятый тезис. Для того чтобы суметь снова по смотреть себе в глаза, многие родители нуждаются — и это, в общем, такое человеческое чувство! — в отмщении или в распла е со стороны бывшего супруга, ведь он причинил тебе столько боли! Как, же тогда можно допустить, чтобьщгот человек, этот мужчина, который так коварно обманул ле е мои надежды на сча стье, и дальше процветал в любви моих детей, да еще какдуче зар1^ыДгзос]фесный папа! Пусть у него даже есть чувство ответ ственности, но он устроен лучше меня, и не только материаль но; на нем не лежит забот о повседневном благополучии детей, он не должен заботиться о том, чтобы они вовремя ложились спать, делали свои домашние задания, подчинялись правилам и т. д. Он становится теперь просто «замечательным папой», в то время как на мне лежит весь груз воспитания. (Желания мести и расплаты у отцов выглядят несколько иначе, они наполнены иным содержанием.)

### **Часть 3. Беспомощные помощники? Богатые помощники!**

Ошибочные представления многих родителей — это не про гпт\_-ГяЙг|уЖПе<sup>нид ИШ</sup>нелоста.ТР''^нян^хуэдчм-гя-к мыуясе-тво рили, выполняют важные психические функции, стоя на службе экзистенцI^ьныхJ^отребностей и устремлений. Например, для того, чтобы я вообще могла расстаться с моим мужем, он просто 'обязан стать «чудовищем» и дети должны по возможности не переживать о нем. Или же я считаю себя обязанной, например, подумать о себе самой, защитить ребенка от «дурного влияния», мне необходимо преодолеть собственные отчаянье и страх или меня одолевает потребность расплаты и т. д.

Именно потому, что такое типичное поведение родителей после развода несет столь важные психические функции, мы нашими советами, адресованными к «сверх-Я», не можем достигнуть многого. Почему? Стоит посмотреть с другой стороны, чего именно требуем мы от родителей нашими поучениями, советами и назиданиями? А именно — мы требуем от них много ни мало, как в момент отказаться от всех своих центральных стратегий преодоления кризиса. Но они не в состоянии этого сделать, потому что тогда все их и без того столь шаткое душевное равновесие превратится в абсолютный душевный хаос.

Что же нам остается? *Во-первых*, там, где речь идет о стратегиях преодоления родителями собственного кризиса, в первую очередь им необходимо показать, что все здание их стратегий построено на иллюзиях. *Во-вторых*, следует заставить их увидеть, что стратегии эти не так уж и пригодны для достижения предполагаемых целей. *В-третьих*, мы должны найти альтернативные решения, которые помогли бы родителям справиться с собственными трудностями и собственным кризисом и восстановить свое душевное равновесие, что не только не мешало бы им оставаться ответственными взрослыми, но и помогло бы им в этом сложном задании.

Но как это выгладит на деле?

Первым делом консультант должен позаботиться о том, чтобы осторожно привести к становлению сознательных устремлений и чувств, которые руководят действиями родителей. Конечно, многие консультанты пугаются такой обширной цели, т.к. «становление сознательным» сразу напоминает о «психоанализе», а тот, в свою очередь, связывается в их представлении с очень тонким процессом, требующим не только определенного сеттинга, но и долгого специального образования. В определенном смысле это, конечно, правильно, однако не следует забывать, что основные трудности психоанализа заключаются в преодолении силы и власти, с которыми вытеснены глубоко спрятанные влечения, страхи и комплексы переживаний. Что же касается вышеупомянутых потребностей и опасений, то они далеко не так хорошо вытеснены. Более того, они находятся в непосредственной близости от сознательного и просто рвутся наружу. Именно

поэтому они и требуют непосредственного удовлетворения действием. Если же эти действия не признаются за таковые или их мотивы истолковываются рациональными соображениями, то проникновения «постыдных» побуждений в сознательное можно избежать. Здесь, по сути, достаточно одного небольшого нажатия, чтобы разрушить все это здание психологической защиты. Эти побуждения, которые необходимо сделать сознательными, часто даже не бессознательны, они, скорее, предсознательны. И именно потому, что они так сильно рвутся в сознательное, они и «должны» сдерживаться при помощи особо жестких образцов поведения.

*Во-первых*, если нам удастся создать в консультации атмосферу доверия, то есть такую атмосферу, которая способствовала, как и в психоанализе, позитивному переносу, а именно, если мы дадим человеку чувство, что желаем ему добра, т. е. именно ему, а не кому другому, то человек этот сможет, наконец, «позволить себе» почувствовать свою ярость, желание мести и страх. И не только почувствовать, но и подумать о них. И если человек нам доверяет, то недолго ждать, когда за расщеплением — между совсем «злым» супругом и собственной полной «невинностью» — обнаружится переживание глубокой обиды и станет ясным то огромное значение, которое когда-то этот человек имел в твоей жизни. Ясным станет также и страх неудачника в потерпевшем крушении супружестве. И совсем недолго ждать, когда родителю станет понятно то массивное чувство вины, которое он испытывает по отношению к ребенку, и как велика его надежда, что ребенок не станет сильно переживать. Все это не что иное, как вторая сторона невыносимого конфликта родителей: они чаще всего верят, что вынуждены сделать (или уже сделали) выбор между своими собственными интересами и родительской ответственностью («Или мои интересы, или ребенок»). Затем родители обнаруживают, какие большие надежды питали они на безболезненный развод, например, (иллюзорно) надеялись, что бывший супруг раз и навсегда исчезнет из твоей жизни. И когда они все это поймут, они уже в состоянии открыто говорить о своих страхах, таких, как страх перед одиночеством, перед неизвестностью, страх перед потерей любви, а также о своих ярости и желании мести.

*Второе.* Одна только возможность поговорить о том, что тебя действительно на душе, приносит необыкновенное облегчение! Стратегии защиты — выраженные в поведении родителей, которое мы хотим изменить, — служат не только преодолению этих страхов и удовлетворению потребностей, а, прежде всего, тому, чтобы не дать этим потребностям и чувствам проникнуть в сознание. Ведь это необыкновенно трудно — признаться себе в таких чувствах, как желание мести, беспомощность; и страх! Но нашим пониманием и сочувствием (вместо поучений и назиданий) мы «позволяем» родителю спокойно сказать себе самому: «Я имею право на мои желания и чувства!» И если я знаю, что имею на это право, то я могу также открыто об этом говорить. Таким образом, как бы сами собой отпадают важные мотивы защиты, которые удерживали эти ригидные механизмы поведения.

*И третья.* Теще у нас появилась возможность для разьянения в беседах с функциями освобождения. Это могут быть рассказы, объяснения, обсуждения. Например, необходимо поговорить о том, что это абсолютно нормально, когда дети реагируют на развод. Страдание детей в этот период далеко не идеично нарушениям их психического развития. Скорее всего дальнейшая жизнь в хоть и в полной, но конфликтной семье могла бы оказаться более губительной. А каково ребенку постоянно видеть перед собой несчастных родителей, которые приносят эту жертву и «живут вместе ради детей»? Ребенок потом на протяжении всей жизни будет испытывать чувство вины, думать о том, что это из-за него мать и отец пропустили шанс обрести счастье, может быть, в другом браке.

Огромное значение имеют беседы с матерью о том, что самые нейные отношения ребенка с отцом не только не подвергают опасности, а, напротив, облегчают ее собственные отношения ребенком. В психоанализе в этих случаях говорится о «трианглизации». Обычно третья персона играет огромную освободящую роль для отношений двоих. Во-первых, эти двое, живущие в тесном общении (со всеми своими достоинствами и недостатками и со всей своей любовью и ненавистью), не «замыкаются» больше друг на друга. И, во-вторых, третья персона играет определенную роль буфера, если ребенок поссорился с м

терью, он может обратиться к отцу. За это время злость улетучивается и мама опять любима. Она тоже больше не сердится и наши отношения продолжают. Но если мама — единственный человек, который у меня есть, то я не могу себе позволить хотя бы на минуту отказаться от нее. Мы наблюдаем, что в некомплектных семьях и там, где нет контакта с разведенным отцом, отношения ребенка с матерью более конфликтны и амбивалентны — заметно выше. Как раз выпадение освобождающей роли третьей персоны (отца) увеличивает опасность, которой так боятся многие матери, что является для них мотивом запрета встреч ребенка с отцом. Поэтому часто в переходном возрасте, когда дети уже могут сами решать свою судьбу, именно отсутствие отца проявляет себя порой как мощный мотор к агрессивному освобождению из этих тесных амбивалентных отношений. Другие дети, не обладающие достаточной силой воли, так и не осиливают этого пубертатного процесса освобождения от внутренней зависимости и навсегда остаются с матерью. В консультационных беседах следует также объяснять матерям, что они ни в коем случае не потеряют любовь ребенка только потому, что тот утратит телевизор и т. д.

Это те истории, которые консультант рассказывает родителям. Я умышленно употребляю слово «истории», потому что их можно спокойно рассказывать как истории. Родители слушают нас. Они слушают нас с удовольствием. И они слушают нас жадно, потому что в действительности эти истории — бальзам на раны их страхов и на их болезненное чувство вины.

*В-четвертых.* Разыгрывающиеся в консультации психологические события захватывают несколько слов. Роль психолога — освободить в результате обсуждения их побуждения и чувства и лишения их значения табу. Разьяснение их иллюзий или фальшивых представлений вызывает в них чувство благодарности, способствует позитивному переносу, что усиливает наше влияние, а это, в свою очередь, впоследствии позволяет им принимать от нас и более конкретные советы. Нередко можно видеть, как это внутреннее освобождение успокаивает родителей прямо на глазах, благодаря чему смягчаются повседневные конфликты, что конечно же идет на пользу ребенку. В первую очередь, здесь дело в том, что изменение позиции и пред-

ставлений родителей автоматически влечет за собой изменение поведения. Итак, если мать вначале лишь стонала под грузом переживаний развода («Я^троогобольше71е~могуТ»), то, возможно, в ходе таких бесед с «а\_начнетлош1мать свою ситуацию (ко\* торая по-прежнему реально остается тяжелой) как заманчивый вызов судьбы ^исходную позицию для нового начала. Это и есть перемена угла зрения.

Или, если бывший супруг — по причине механизмов расщепления — прежде походил на «чудовище», то теперь может случиться такое, что мать скажет себе: «Конечно, он вел себя как свинья и я готова была его убить. Но в действительности он не такой уж плохой человек и у меня нет оснований думать, что^ единственным его желанием является причинить вред моему ребенку».

Изменение позиции может способствовать и тому, что мать или отец — в приступах ярости, порожденных разводом, — не станут тем не менее больше злиться на ребенка. Обычно после развода родители склонны рассматривать не умирающую любовь детей к разведенному супругу или их агрессивное поведение как нацеленные против них лично, т. е. как признак отнятой у них любви. Это тоже та позиция, которую очень важно изменить. Мы можем при помощи бесед заставить родителей вновь поверить в собственную любовь к ребенку и непрекращающую любовь того к ним. Тогда им легче будет противостоять острым конфликтам и проявлениям его агрессий.

Центральной, по моему мнению, является позиция, которую я назвал *ответственностью за вину*. О ней говорится и в заглавии этой статьи. Рассуждением о ней мне хочется эту статью закончить.

Под «ответственностью за вину» я подразумеваю ту внутреннюю позицию, которую выражает слово Вами: «Все, что мы и наши друзья сделали и делаем, было или есть для ребенка ужасно. И в это^гкак или иначе, релине целиком, то частично, и моя вина. Но я не должна себя казнить, потому что, во-первых, у меня было выбора, а во-вторь1х7я^огУбт^едтг^ шай за^тр^ан!^)^е^е1чка^Развод и мои новые шансы быть счастливым могут оказаться\_ддд\_цего полезнее, чем та жизнь, кото

мьииел^igфезде. Я знаю, что ему излостояипий моме.нт очень тяжело и я приложу все силы, чтобы облегчить его страдание».

Иными словами, речь идет о том, чтобы родители набрались гип выгтр.ржать нестя^т^р ррйрк-я i то ргть пни должны на ирр.мя примири<sup>д гтр</sup>те<sup>11ПП ш^тм</sup>-м, гамм и нем повинны и что ОНИ В его глазах «недобрые родители». Это тяжё.шхгс^то-возможно. И РОДИТЕЛИ ВППНР И СОСТОЯНИИ ОТВЕТИТЬ ЗА ЧТО ГИПР. «ЗЛО».

Практический выигрыш такой позиции просто не оценим. Теперь чувство вины не требует защиты, например, путем иллюзии, что ребенок не страдает. С другой стороны, теперь нет необходимости всю вину проецировать на бывшего супруга и делать его еще хуже, чем он есть, или злиться на ребенка, который кажется черствым, непослушным, неверным и бесчувственным.

Характерно, что уже после одного только разговора об этих проблемах при следующей же встрече можно заметить изменения. Сейчас вы понимаете, что я имел в виду, когда говорил, что мы можем очень много лгать родителям, если станем рассматривать их не только как родителей «бедных детей», но и как «бедных родителей». Потому что мы, как помощники, достаточно богаты своими знаниями и опытом.

В заключение расскажу об одной матери. Я работал с нею достаточно интенсивно в течение четырех или пяти встреч, примерно таким же образом, как я поведал выше. И вот в прорвавшихся наружу чувствах, в обильных слезах она призналась: «Скажу честно, я готова лопнуть от злости, когда вижу, как мой Мартин обожает своего папочку! Мне хотелось бы, чтобы тот просто исчез с лица земли и мы остались втроем. Но, — продолжила она, вздыхая, — я, конечно, понимаю, ребенку нужен его отец и мне с моим мужем остается только взирать на это. Надеюсь, я это выдержу!» Потом она добавила: «Помогите нам!» Когда она это сказала, я понял, что главное уже сделано — мать и ее новый супруг открылись и в состоянии принимать очень и очень конкретные советы и подсказки. Я думаю, у этого Мартина хорошие шансы, несмотря на страдания и боль, которые он уже пережил и еще переживет. И он много выиграет в результате развода родителей и, не в последнюю очередь, благодаря его новой семье.



# ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИ- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНСУЛЬТАЦИЯ

## РЕНЕССАНС ОДНОЙ «КЛАССИЧЕСКОЙ» ИДЕИ

### Вступление

В ноябре 1994 года на общем заседании Общества Зигмунда Фрейда (Вена) и Венского городского школьного Совета восьми студентам были вручены первые дипломы «Психоаналитически-педагогических консультантов по воспитанию». Концепт этой школы — результат моих теоретических исследований долгодетней практической работы в области использования психоаналитических познаний в педагогических буднях. Организуя данную школу, Общество Зигмунда Фрейда опиралось на классические традиции психоанализа. Сам Зигмунд Фрейд считал воспитание «важнейшим, чем занимается психоанализ».

## 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

### 1.1. Дискуссия

«Уважаемые дамы и господа! Позвольте сердечно вас поприветствовать. Мы открываем сегодня наш семинар: «Шансы и границы воспитательной консультации» и я рад представить вам сиятельный дискуссионный круг: прежде всего господин профессор Зигмунд Фрейд из Вены, затем двое наших гостей из Америки — именитый психоаналитик Лидия Якобе и психолог индивидуалистского направления Рудольф Дрейкурс и, наконец, дауиен психоаналитической педагогики Август Айх-

хорн. Эти эксперты обсудят нашу тему не абстрактно, а на примере одного совершенно конкретного случая. Речь пойдет о пятилетнем мальчике по имени Ганс<sup>95</sup>, за которого будут говорить его родители, поскольку сам он с некоторых пор не покидает родительской квартиры, что объясняет своим огромным страхом перед лошадьми. Я попрошу специалистов начать нашу конференцию коротким комментарием по поводу проблематики маленького Ганса и сообщить нам, какого характера мероприятия, по их мнению, должны быть осуществлены в данном случае...»

Как вы, конечно, уже поняли, в действительности данная дискуссия не могла иметь места. Мы говорим о протоколе одного из семинаров Института специальной и лечебной педагогики Венского университета. Посредством такой ролевой игры студенты входят в главные теоретические проблемы психоаналитической педагогики. Основой для «дискуссии» послужили четыре текста, которые репрезентуют различные позиции по вопросу реальных возможностей воспитательной консультации: это работа Л. Якобе о консультации для матерей, затем работа Р. Дрейкурса о детской терапии посредством воспитания, доклады А. Айххорна о воспитательной консультации и, наконец, «История фобии пятилетнего мальчика З. Фрейда, которая одновременно послужила и «материалом для примера».

Итак:

**Фрейд:** *«В страхе маленького Ганса речь идет о фобии, то есть объект страха наделяется со стороны субъекта (угрожающими) свойствами, которые в реальности ему несвойственны. Опыт психоанализа учит нас, что здесь дело касается переноса угрозы, которая изначально исходила от другого объекта. Поскольку в данном случае речь идет о пятилетнем ребенке, то можно предположить, что изначально грозные фантазии зародились в эдиповом любовном отношении к родителям. Невыносимость такого противоречия между любовью и ненавистью по отношению к ним или исходящих от родителей любви и воображаемой угрозы заставляют ребенка «защищаться» от этого конфликта (а также от связанных с ним чувств агрессии, вины, страха и стыда) путем переноса его на третий объект. В данном случае на лошадь.*

Страх, таким образом, подменяется, он переносится на другой объект, который не может (не должен) быть одновременно и любим, и против него можно защититься путем его избегания. Таким образом, фобическая система страха предоставляет возможность дальнейшего — в высокой степени освобожденного от страха — существования с любимым объектом.

Поскольку этот защитный процесс переноса протекает бессознательно, то никакие объяснения по поводу действительных свойств лошади не помогают: Ганс понимает это, но все равно продолжает испытывать страх. Наставления или пояснения, что приписываемая родителям угроза нереальна, могут принести результат только в том случае, если ребенок наконец осознает свои изначальные фантазии, т. е. детерминированный внутриспсихический конфликт. Это должно означать, что Ганс сумеет лишь тогда освободиться от своих страхов — причем без необходимости невротической защиты (замещения их каким-нибудь иным симптомом), когда ему будет предложена психоаналитическая терапия»<sup>96</sup>.

Айххорн: «Я целиком согласен с господином профессором Фрейдом в том, что при инфантильном «неврозе» помочь может лишь анализ ребенка. Но хочется добавить, что мне часто приходилось сталкиваться со случаями, когда асоциальное поведение ребенка являлось здоровой тенденцией защиты в общественных или семейных расстройствах, или же следствием чрезвычайных воспитательных мер. Ваша уважаемая дочь, госпожа Анна Фрейд, также неоднократно напоминает о том<sup>97</sup>, что типичные невротические симптомы у детей могут обладать случайной природой и их следовало бы понимать как попытки приспособления к тяжелым жизненным ситуациям или требованиям развития. Исходя из этого, можно задуматься о том, а не следовало бы вначале попытаться поговорить с отцом и выяснить, нет ли у Ганса подобных проблем и не могут ли родители облегчить его ситуацию или получить помощь с других сторон. Но независимо от того, что ответят родители — станут ли отрицать долю своего участия или присоединятся к нашим советам, анализ ребенка необходим.»

Якобе: «Несмотря на то, что я принципиально согласна с вами, I господин коллега Айххорн, мне хотелось бы задать несколько вопросов по поводу вашей позиции: вы сказали, если родители не согласятся с вашими советами, вы будете тем не менее рекомендовать

психотерапию ребенка. Но разве давать советы — это единственная форма работы с родителями? Нет ли возможности исправить их воспитательные ошибки, причина которых лежит в их личностях, то есть в некотором смысле изменить родителей, вскрыв опеределенную часть их бессознательных конфликтов, не прибегая тотчас к анализу? Кроме того, нельзя ли при явном инфантильном «неврозе» достичь излечения путем изменения воспитательной позиции, и не только при наличии случайных симптомов приспособления? Я считаю — да, особенно если речь идет о маленьком ребенке, т. е. о ребенке, еще не достигшем латентного возраста! Во всяком случае это должно произойти путем консультации не отца, а матери, чье симбиотическое отношение к ребенку все еще простирается настолько далеко, что изменения в ее поведении заставляют ребенка реагировать совершенно непосредственно, поскольку его система защиты еще нестабильна. В случае маленького Ганса это условие, по моему мнению, имеется в наличии, так что в данной ситуации я бы предложила психоаналитическую консультацию матери, конечно, лишь в том случае, если мать не является психически неуравновешенной или инфантильной личностью, о чем во всяком случае в представленном материале ничего не сказано. Этот путь, как минимум, следовало бы испытать».

Дрейкурс: «Итак, мне хочется возразить вам, мои дорогие коллеги, что я считаю мистификацией стремление психоаналитиков все феномены относить к бессознательным душевным процессам. Ребенок просто-напросто ищет свое место в семейной системе, и если применить к нему правильные воспитательные методы, то он будет вести себя соответственно. В противном случае он станет искать свои собственные пути к достижению внимания и власти, а также к освобождению от насилия со стороны родителей. Правильная или неправильная воспитательная позиция родителей опять же имеет мало общего с личностью родителей. Как ни были бы различны характеры отдельных матерей и отцов, воспитательные ошибки всегда остаются одними и теми же. Почти все родители любят своих детей, и если они порой кажутся нам злыми, то это всего лишь результат поражений и неудач. Родителям нужен наш совет, а детям нужна не психотерапия, а родители, которые умеют правильно с ними обращаться. Консультация родителей и есть психотерапия ребенка. Я создал список правил поведения, которые

*могут соблюдаться почти всеми матерями и отцами. Так же и в примере маленького Ганса можно видеть, что именно родители делали неверно и как именно они должны были изменить свое обращение с сыном, чтобы избавить его от фобии».*

На этом месте мы покинем семинар. Я думаю, эти четыре «изложения», разработанных студентами, охватывают центральные теоретические вопросы воспитательной консультации. Вот они:

### *1) Насколько это возможно — изменить ребенка ?*

Обычно к консультации по воспитанию — как, впрочем, и к психотерапии — прибегают лишь тогда, когда возникает необходимость в изменениях. В большинстве случаев речь идет об изменениях, которые должны произойти с ребенком: определенные черты характера и поведения («симптомы») должны исчезнуть, а другие должны быть развиты или поддержаны. Если нежелательные проявления или нарушения развития можно идентифицировать не как непосредственную реакцию на окружающую среду, а лишь как часть личности ребенка, то есть можно сказать, что они структурно обусловлены, то возникает вопрос об *обстоятельствах структурных изменений*. Может ли ребенок реагировать изменением (всей) своей личности на изменение внешних жизненных условий (например, на изменение стиля обращения с ним)? Или личность должна всегда рассматриваться лишь как могучий результат бессознательной системы защиты, так что любое внешнее изменение можно считать ассимилированным, когда некоторые единичные проявления поведения хоть и несколько модифицируются, но патогенные основные конфликты не только остаются в целостности, но и порой даже усиливаются? Но если это действительно было так, то единственным рекомендуемым мероприятием могла бы оставаться лишь (аналитическая) психотерапия ребенка.

### *2) Насколько это возможно — изменить родителей ?*

Ответ на этот вопрос зависит от основ воспитательных позиций и содержания ошибок воспитания. Если принять во внимание, что воспитательные позиции, как и свойства личности в большой степени бессознательно детерминированы и их мож-

но рассматривать как своего рода (невротические) симптомы, то можно легко придти к выводу, что от обычной *консультации* не приходится ожидать многого. Даже если и считать возможным положительное влияние на развитие ребенка путем изменения внешних взаимоотношений (см. выше), то психотерапию ребенка все же следовало бы иметь в виду, т. к. намерение реально изменить персон, воспитывающих ребенка, все же не имеет больших шансов на успех. Но в то же время, если, напротив, проблематичные воспитательные позиции отнести — как это делает Дрейкурс — на счет существенного *отсутствия знания*, то воспитательная консультация и, вправду, представляется альтернативой психотерапевтической работы с детьми. Той альтернативой, за которой, вероятно, можно признать некоторые преимущества: во-первых, изменение воспитательных позиций очень часто действительно воздействует на детей в положительном смысле, и, во-вторых, таким образом можно уменьшить опасность, что повторение «прежних» воспитательных ошибки снова сведет на нет те изменения в ребенке, которые были достигнуты путем психотерапии.

### *3) Чего, собственно, должны касаться «изменения» ?*

Первые два вопроса можно было охарактеризовать как психологические, этот же, третий, — вопрос педагогический. Спросим себя, какую цель преследует воспитательная консультация (или в ином случае детская психотерапия) в отношении изменения ребенка? Что, собственно, можно считать нормой, что именно является желательным показателем или нежелательным свойством натуры? Кажется, что от ответа будет зависеть, какие именно явления и воспитательные позиции мы сможем называть «правильными» или «неправильными».

### *4) Какое изменение персоны воспитателя отвечает за определенное изменение ребенка ?*

Здесь мы имеем дело с двумя проблемами: нормативной и психологической. С одной стороны, речь идет о цели консультации, итак, об изменении персоны воспитателя, что взаимосвязано с целями желательного развития ребенка (см. выше). Можно предположить, какое именно воздействие оказывают на

ребенка те или иные воспитательные позиции и определенные социальные условия или, наоборот, какая воспитательная позиция, какие социальные условия определяют определенные изменения ребенка.

## 1.2. Что говорит классическая психоаналитическая педагогика

Термин «психоаналитическая педагогика» пошел от «*Журнала психоаналитической педагогики*», основанного в 1926 году в Штутгарте Генрихом Менгом и Эрнстом Шнейдером. Этот журнал, в 1927 году «переселившийся» в Вену, ставил перед собой задачу опубликования работ, охватывающих область применения опыта психоанализа по отношению к детям и юношеству, а также затрагивающих вопросы повседневной деятельности воспитателей и учителей, в том числе и домашних преподавателей.

Все развитие *детского анализа* опирается на психологические познания Фрейда и первого поколения аналитиков. На переживаниях и поведении детей подтверждались не только онтогенетические реконструкции, полученные благодаря опыту анализа взрослых невротиков, но таким образом удалось также установить теоретическую связь между актуальными чувствами, конкретными мотивами поступков детей и событиями, а также условиями их жизни. Что же касается применения психоанализа в педагогике, то при всей своей познавательнометодической важности психоанализ (взрослых), в котором истории субъектов становились темой лишь как субъективные истории, не заострял внимания на «промежуточном помещении», т. е. на взаимоотношениях между субъектами, а именно, на связи между «внутренним» и «внешним» миром.<sup>98</sup> Таким образом, едва ли была возможность ближе изучить развитие влечений и объектных отношений и исследовать их в применении к возможным травматическим событиям и условиям развития ребенка.

С одной стороны, психоаналитическая педагогика приобрела социально-психологические компоненты и характер *глубинно-психологической критики воспитания*: неверные, однако (экс-

плицировано или имплицировано) пользующиеся популярностью у воспитателей теории о детской душе и развитии ребенка, травмирующие воспитательные стили и взаимоотношения были справедливо признаны факторами невротического развития.

С другой стороны, насколько бы ценны ни были эти работы для психоаналитического, а также научно-воспитательного теоретического образования, психоаналитическая педагогика потерпела провал в отношении главного своего задания: умения так изменить воспитательную реальность, чтобы избежать дальнейшего невротического развития детей. И не только в общественных масштабах: цель профилактики неврозов не позволяет реализовать себя даже в отдельных случаях. Психоаналитической педагогике не удалось преобразовать свой критический анализ и свои знания о развитии ребенка в позитивные, что называется, альтернативные предложения по поводу воспитания". Констатировав в 1929 году значение психоанализа для профилактики неврозов, Анна Фрейд заметила, что «пройдет еще немало времени, пока удастся найти теоретические построения и практические рецепты, которые можно будет рекомендовать для общего применения»; 25 лет спустя Анна Фрейд резюмирует свои размышления об отношениях психоанализа и воспитания следующими словами: «Несмотря на то, что эта статья служит намерению проследить за поиском корней неврозов до самого начала жизни, следует решительно заявить, что здесь будет избегнуто любое заключение по поводу профилактики... С изложенных здесь позиций подверженность невротическим конфликтам кажется ценой, которую следует уплатить за комплексность человеческой личности». Можно сказать, это была лебединая песня психоаналитической педагогики двадцатых и тридцатых годов о своих высоких целях.

Но рассмотрим те позитивные предложения, на которые возлагались надежды профилактики неврозов:

\* прежде всего, мы все встречаемся с постоянными требованиями общего детского анализа;

\* а также и с требованием психоанализа родителей и воспитателей. Анализ может помочь выявить вытеснения, которые мешают понимать аффекты детей и препятствовать превраще-

нию детей в объекты удовлетворения собственных бессознательных запросов и невротических потребностей, таких, например, как честолюбие, тщеславие, подтверждение собственной ценности, замещение партнера, удовлетворение нарциссических устремлений и т.д.<sup>100</sup>

В те времена бессознательным поступкам родителей и воспитателей по отношению к детям придавалось сравнительно небольшое значение. Гораздо большего ожидалось от развития психоаналитической педагогики в отношении просвещения воспитываемых персон по отношению к ограничению воспитания требованиями, привитием понятий о ценностях и санкционировании; ожидалось, что воспитатели должны научиться понимать ошибки детей не как отсутствие доброй воли, лень и т.д., а как симптомы; и в симптомах видеть (закодированные) послания о том, что ребенок, может быть, в настоящий момент не справляется с нагрузкой или нуждается в помощи (вместо дисциплинарных взысканий);

\* для того чтобы до подобных перегрузок вообще не доходило, единодушно предъявлялись требования терпимости по отношению к аутоэротическим проявлениям ребенка (сосанию пальца, анальным и уретральным удовольствиям, мастурбации), а также по отношению к удовлетворению сексуального любопытства детей;

\* некоторые авторы также считали, что неверное обращение с инфантильной сексуальностью становится причиной невротического разрешения конфликтов, которое является не только продуктом отказа от влечений, но также и результатом особой силы влечений. Для того чтобы не очень стимулировать ребенка эротически, предлагалось избегать «чрезмерных нежностей», в процессе ухода за младенцем не раздражать его анальную и генитальную зоны; изгонять ребенка из супружеской спальни скрывать от него половую жизнь родителей;<sup>101</sup>

\* неизбежные запреты влечений и, прежде всего, отлучений от груди и высаживание на горшок не должны происходить слишком рано;<sup>102</sup>

\* что касается детской агрессивности, то у нее не должна отниматься любая возможность ее выражения;<sup>1</sup>

\* если все же нельзя обойтись без наказания, то, во-первых, наказание не должно быть телесным<sup>104</sup>, во-вторых, ребенка нельзя стыдить<sup>105</sup> и наказание не должно переходить через ночь;<sup>106</sup>

\* для укрепления "Я" ребенок должен уметь реагировать на внутриспсихические конфликты любым иным способом, но не посредством бессознательной защиты; необходимо прибегать к мерам воспитания, которые развивают способности к сублимированию "Я" и символической переработке конфликтов (путем игр и сказок);

\* дальнейшая программа: для того чтобы развить в ребенке способность обращения с конфликтами (не невротическим способом), А. Балинт предлагает «тренировку» при помощи «упражнений по приспособлению к реальности». Удовлетворение влечений при этом не должно запрещаться, но оно должно быть соответственным «формальным правилам». Упражнения включали в себя определенный распорядок дня, соблюдение манер за едой; принуждение к определенной одежде, соблюдение правил вежливости (приветствие, просьба, благодарность), необходимость чистить обувь и т. д.

Сегодня некоторые из этих идей могут показаться странными, другие, как, например, по поводу «избегания» чрезмерного эротического стимулирования, как минимум сомнительными. Но с большей частью рекомендаций все же можно согласиться, они (будучи в свое время довольно революционными) все же нашли вход в общее педагогическое образование. Но почему же они (и по сей день) не в состоянии исполнить психоаналитически-педагогическую программу профилактики невротозов?

### 1.3. Причины провала «классической» психоаналитически-педагогической программы

Анна Фрейд считает, что профилактика невротозов нереализуема по трем причинам:

*Во-первых*, влечения невозможно удовлетворить полностью. Будь то по причине их противоречивости или неизбежного про-

медления или же по причине рационального истолкования их удовлетворения.

*Во-вторых*, амбивалентность чувств ребенка по отношению к первичным любовным объектам просто неизбежна.

*В-третьих*, было бы иллюзией верить в возможность предотвращения появления страха: «Там, где исчезает страх перед родительской строгостью, возрастает страх совести; а где смягчается строгость «сверх-Я», дети испытывают чрезмерный страх перед силой собственных влечений и, лишенные помощи внешних или внутренних инстанций, оказываются беспомощно отданными на произвол этой силы.»

Итак, Анна Фрейд обосновывает провал психоаналитически-педагогической программы психологией самого ребенка. Верно ли это? Она, вопреки существующему мнению, справедливо аргументирует невозможность предотвращения внутриспсихических конфликтов или возникновения страха. Но тождественно ли это невозможности (психоаналитически-педагогической) заботы о будущем здоровье ребенка? Ни существование внутриспсихических конфликтов, ни — детерминированная страхом — защита против конфликтов не определяют ни нарушений развития, ни *невротического страдания*. От самого Фрейда мы узнаем, что также и психодинамическая организация «здоровой» личности следует модели образования неврозов (например, сны, ошибочные действия, шутки, творчество, выбор профессии и партнера и т. д.). Мне кажется, что проблема не столько в профилактике неврозов, сколько в том, что считать «профилактикой неврозов» в отношении целей детского развития!

Вторая причина, по моему мнению, заключается в характере воспитательных советов. Хотя они и производят впечатление практических рецептов, например: «Проявляйте терпимость к инфантильной мастурбации ребенка!», но это все же не рецепты, поскольку они не содержат надежных указаний насчет времени, дозировки и вида применения: что это значит, «проявлять терпимость» — допускать мастурбацию или запрещать ее, но не слишком строго? Или следует отвлекать ребенка (как это сегодня делают воспитатели детских садов)? Или же: время от времени ребенок имеет право, но не слиш-

ком часто? Или: только в детской, но не на людях? И в таком случае: если при матери, то считается ли это «на людях»? Иными словами, большая часть психоаналитически-педагогических рекомендаций несет тот характер, который оставляет слишком много неуверенности или слишком много возможностей выбора между рекомендациями (намерениями) и практикой, так что практика, следующая за рекомендациями, едва ли предсказуема. Но если педагогические рекомендации не предусматривают определенной воспитательной практики, то они и не могут быть действенными!

Откуда же тогда эти рекомендации и почему они вызывают в нас полное согласие? Думаю, причина заключается в том, что мы, собственно, соглашаемся с их *психологическим содержанием*, например, как в вышеприведенном примере, что дети обладают сексуальностью, она относится к их натуре и не является их свободными выходками. «Педагогические» же рекомендации терпимости ограничиваются, собственно, требованием возложить всю ответственность на психологический аспект (инфантильную сексуальность), но это означает, что психоаналитическая педагогика заканчивается там, где педагогические размышления только начинаются.

Но это не совсем касается таких (немногих) рекомендаций, как, например, «упражнения по приспособлению к реальности» А. Балинт или требования М. Бонапарте к родителям не допускать детей в супружескую спальню и скрывать от них сексуальную жизнь родителей. Вот здесь, кажется, и завершаются «претензии рецептов»: родителям в какой-то степени известно, что они должны делать. Но на что, собственно, направлены эти «рецепты»? Можно ответить: на то, чтобы не стимулировать дополнительно сексуальность ребенка, поскольку чрезмерная сила влечений усиливает внутриспсихические конфликты, что повышает вероятность их неврротического разрешения. Однако почему Бонапарте так уверена, что ее рекомендации приведут к желаемому результату? Не столь же просто можно было бы предположить и обратное: скрывание половой жизни родителей сделает детей лишь еще более любопытными и собственные чувства — при том обстоятельстве, что родители, очевидно, таких чувств не испытывают, — скорее всего вызовут в

ребенке ощущение вины? Или что ребенок с большой потребностью в нежности, если ему запрещено забираться в родительскую постель, практически будет вынужден к энтсублимации, то есть станет отводить свое разочарование усилением мастурбации. Конечно, подобные обобщения в корне своем неверны, и не только по причине индивидуальности каждого ребенка, каждой семьи и каждой житейской системы, и даже не из методических соображений, а потому что на вопросы такого характера («Какие внешние обстоятельства в состоянии усилить или предотвратить развитие той или иной черты у ребенка?») невозможно ответить чисто эмпирически — ни на основе психоаналитических сессий со взрослыми, ни на основе аналитической работы с детьми.

Рассмотрим основную концепцию психоаналитически-педагогических работ довоенного периода, где затронуты сформулированные нами четыре теоретических вопроса, касающиеся *психоаналитически-педагогической воспитательной консультации*:

#### *В какой степени возможно изменение ребенка ?*

Поскольку речь идет о невротических симптомах, то психоаналитические педагоги считали *средством изменения детский анализ*. Обобщенные *воспитательные рекомендации* должны были, однако, так суметь повлиять на развитие ребенка, чтобы до невротических конфликтов просто не дошло дело. Вопрос остается открытым, является ли виной провала этой программы психическая натура человека или провал вызван теоретическим дефицитом концепта (возможно ли «профилактику неврозов» преобразовать в конкретные воспитательные цели и цели развития? Как можно в свете этих целей сформулировать педагогические советы? Могут ли эти советы быть чем-то иным, а не подобием рецептов-указаний относительно поведения?). Что же касается *индивидуальной воспитательной консультации*, то она призвана осуществлять пограничную деятельность в тех случаях, когда проблемы детей касаются не невротических нарушений, а нормального («здорового») приспособления к неудачным социальным условиям, то есть так называемых «воспитательных трудностей».

#### *Насколько это возможно — изменить родителей ?*

Призывы к психоанализу для всех воспитателей прежде всего говорят о том что контакт с детьми часто затрагивает бессознательное самих воспитателей. Но в то же время в общем и целом этот аспект мало кого по-настоящему заботит. Исключение представляет собой Айххорн. Хотя у него и нет на этот счет конкретных указаний, но он обращает внимание на бессознательное сопротивление родителей. И он пытается реагировать на него «предоставлением в распоряжение» родителей возможностей позитивного переноса. (Эти технические размышления кажутся нам весьма интересными, особенно те, что были опубликованы позднее. Но психоаналитические педагоги в свое время едва ли интересовались ими.)

#### *Какие цели преследует изменение ребенка ?*

Основной целью ранних психоаналитически-педагогических усилий, как мы уже говорили, является профилактика неврозов. Детский анализ призван помочь при появлении инфантильного невроза. Аналитики исходили из того, что невроз отрицательно влияет на развитие ребенка и закладывает фундамент дальнейших невротических заболеваний во взрослом возрасте. Далее этого рефлексия собственных целей не шла. Непременность взаимосвязи между инфантильными и взрослыми неврозами не была еще доказана, как и не было сделано попытки разграничения «нормальных» внутриспсихических конфликтов, в которых принимают участие бессознательные защитные механизмы, и патологических или патогенных конфликтов. Воспитательная консультация Айххорна (при «не невротических» проблемах у детей) тоже дает почувствовать отсутствие обоснования (интервенции) и рефлексии намерений, так что создается впечатление, будто речь идет о некритической концепции приспособления к общественным нормам и о простом устранении симптомов. Прежде всего, отсутствуют размышления о том, что именно у взрослого человека можно именовать «отсутствием невроза» или «психическим здоровьем» или же в каком соотношении следует рассматривать психическое здоровье и другие педагогические цели развития (от чего зависит определение места психоаналитической педагогики в рамках «общей» педагогики).

### *Какие изменения персоны влияют на изменения ребенка ?*

Этот вопрос, как мы говорили выше, в специальной литературе освещен или не достаточно или его концепции не хватает доказательств. Справедливость нашей позиции не в последнюю очередь доказывает существование и иных видов помощи родителям и воспитателям, кроме (чаще всего неисполнимых) рецептов, которые, по сути, являются лишь «педагогически приодетыми» психологическими познаниями или изложением намерений.

Эти четыре аспекта проблемы представляют собой структурные рамки, в которых можно представить и обосновать нашу концепцию *психологически-педагогической консультации*. Во 2-м параграфе я начну с вопроса о целях, которые ставит перед собой консультант по отношению к развитию ребенка. В 3-м и 4-м параграфах мне придется обратиться к (психологическим) вопросам возможности и способов влияния на развитие ребенка и действия воспитателя. В 5-м параграфе речь пойдет о проблематике помощи в развитии ребенка, которую могут оказать консультант и воспитатель, что послужит альтернативой голым рекомендациям и рецептам. Все это должно также пролить свет на вытекающую из данных размышлений «техническую» концепцию и квалификацию психоаналитически-педагогической воспитательной консультации. Работа завершается освещением возможных практических областей психоаналитически-педагогической воспитательной консультации.

## **2. ЦЕЛИ РАЗВИТИЯ**

### **2.1. «Психическое здоровье» как цель развития**

Практические и теоретические трудности, сопровождающие «классическую психоаналитическую педагогику» в послевоенные десятилетия, заставляли одних авторов сомневаться в том, возможно ли существование «психоаналитической педагогики» вообще, а другие хотя и смотрели на дело менее пессимистично\* но все же считали, что от ориентации на «профилактику неврозов» следовало бы отказаться и удовлетвориться более скромными целями, как например: «Понимание социальных конфликтных ситуаций на педагогическом поле деятельности».

И все же профилактика неврозов имеет в виду не что иное, как «психическое здоровье». В последние десятилетия появилось много размышлений о том, что именно читать «психическим здоровьем» или «болезнью» с психоаналитической точки зрения, и среди них вполне справедливые предостережения против некритического использования медицинской ориентации в понятии болезни<sup>107</sup>. Если же от этого понятия отказаться вообще, то психоанализ (как и вообще психотерапия) потеряет свою суть: психическое здоровье все же является основной целью психоаналитических устремлений.

Без подобной нормативной ориентации «психоаналитическая педагогика» просто немыслима. С другой стороны, здесь приходится опасаться злоупотреблений теоретическими познаниями и методическими возможностями психоанализа, которые могут использоваться воспитателями в личных целях или для реализации подчинения воспитанников институциональным или социальным нормам<sup>108</sup>. Не придерживаясь установки на то, что *хорошо именно для ребенка*, воспитательная консультация теряет свое истинное назначение и свою ориентацию на интересы (развития) ребенка, а значит, и право называться педагогической. Таким образом, она будет редуцирована до (психологического) пункта помощи персонам, которые имеют дело с детьми, но чьи намерения тем не менее не проблематизируются.

В наследии Фрейда психическое здоровье или болезнь хара  
УЯУ субъективный феномен. КОТОРЫЙ НЕ МОЖЕТ  
рассматриваться вне зависимости от социальных констелляций: ценности, нормы, требования, поддерживаемые отношения в большой степени влияют на хорошее самочувствие или обуславливают душевные страдания. Но они их тем не менее не детерминируют. Исходя из этого, имеется также нечто вроде *структурных психических отношений, которые тем или иным способом, определяют вид и способы преодоления* индивидом переживаний, связанных с некоторыми особенными или с так называемыми блуждающими социальными отношениями. Этот «объективный» фактор упоминается Фрейдом в известных характеристиках целей анализа: «Из ОНО должно образоваться Я» или: «Достижение *способности* к счастью, работе и любви». С этой точки зрения «психическое здоровье» имеет дело с созна-



*тельной властью над собственными возможностями, с контролем над реальностью и, наконец, со способностью строить отношения, в большой степени освобожденные от невротических страхов (перенесенных из детства).*

Конечно, воспитание, а также помощь в воспитании не могут притязать на переработку этих структур планомерным образом. Индивидуальность каждого ребенка не дает таких возможностей; даже если следовать детерминистической теории развития, такой процесс разобьется о комплексность всех включенных факторов; и наконец, такие намерения в большой степени опасны из политических и этических соображений. Но заданием педагогики, называющей себя *психоаналитической*, вполне может и должна оставаться инициация шагов развития, которые сделали бы возможным образование весьма важных для жизни психических структур или же предотвратили бы развитие таких нарушений в психике ребенка, которые мешают образованию ПОДОБНЫХ СТРУКТУР. ПОСКОЛЬКУ ЧТО ПРГР.ЧЫЧ? П^ИХИЧРС^КИ' структуры не идентичны «психическому здоровью», а всег лишь вносят в него свой вклад, то есть представляют собой душевную предрасположенность, то я предлагаю дефинировать основную нормативную ориентацию психоаналитически-педагогической теории и практики не как заботу о «профилактике неврозов», а как заботу о шагах развития, которые делают возможным образование таких психических структур которые уменьшают опасность будущего невротического страдания (в условиях неудачных жизненных обстоятельств).

Вполне вероятные тревожные мысли о том, что за этой осторожной формулировкой черным ходом могут просочиться идеи «правильного» воспитания, «оптимальных психических структур», что породило бы нормативный образ определенного («правильного» или «хорошего») человека, можно легко успокоить. Во-первых, на основе психоаналитического опыта можно сказать, что образование вышеназванных «выгодных структур» имеет в виду широчайший спектр индивидуальных вариантов развития. Во-вторых, нельзя не отметить, что в развитии индивидуальности ребенка принимают участие также и многие другие факторы, обусловленные как окружением, так и сами

ребенком: образование, развитие талантов и интересов, привитие понятий о ценностях, социальных формах общения и т. д.

Остаются ли без внимания психоаналитически-педагогического консультанта такие воспитательные цели, которые не могут быть включены в психоаналитические намерения? Относится ли его целевая ориентация, а также важность его интервенции лишь к определенной области развития ребенка? Ответ гласит: да и нет. Да, поскольку в его задание не входит знать лучше самого ребенка, что для того хорошо, а кроме того, он не может заменить воспитателей или родителей. Консультант должен уважать желания ребенка или пожелания родителей и воспитателей по отношению к своим детям, в конце концов, педагогическая ответственность лежит на них. А теперь — нет, потому что, как это нередко бывает, именно определенные воспитательные приемы не только приводят в действие, но и укрепляют то развитие, которое с психоаналитически-педагогической точки зрения представляются — по меньшей мере — сомнительными. Тут вступает в действие долг информации. Родители, воспитатели и дети должны знать, что именно из того, что они делают, противоречит шансам благополучного развития ребенка и предотвращения его будущего невротического страдания. Итак, психоаналитическая педагогика только частично притязает на нормативный уровень компетентности в вопросах развития ребенка, но в то же время она указывает на рамки многозначности возможных вариантов развития, что придает ценность ее справкам на всех уровнях педагогических решений. Или, с другой стороны: ориентация на психическое здоровье если и устанавливает цели развития, то ни в коем случае не по отношению к намерениям субъектов. Таким образом, к действиям воспитателей будут предъявлены, так сказать, *минимальные требования*, но они тем не менее не могут считаться заниженными, если их действия с полным правом можно будет назвать *педагогическими*. Под словом «педагогический» здесь мы подразумеваем общие воспитательные действия, направленные на интересы развития и жизненное счастье ребенка — будущего взрослого.

Если эти минимальные требования соблюдены, то компетентность психоаналитически-педагогического консультанта в понимании переживаний ребенка увеличивается, что дает ему

возможность действовать эффективно почти во всех педагогических областях. Идет ли речь о том, чтобы найти пути, как можно заставить ребенка ежедневно чистить зубы, делать домашние задания, хорошо вести себя в школе, или о развитии дидактического концепта более интересного преподавания математики, а то и о разработке теоретических основ и методов эмпирического и научно-воспитательного исследования и т. д.

## 2.2. К проблеме инфантильного невроза

В «классической» психоаналитической педагогике профилактикой неврозов в первую очередь называется профилактика *инфантильных* неврозов. Здесь хочется отметить заслугу поздних работ Анны Фрейд (особенно 1962, 1964, 1965), в которых она поставила под сомнение само понятие невроза: в конце концов внутриспихические конфликты распространены повсеместно и они неизбежны. И все же, если мы даже констатируем невротический процесс защиты или только опасаемся его — в узком смысле понятия, то это само по себе еще не является достаточным основанием для интервенции. Наконец, у какого ребенка нельзя найти невротических образований? Нередко они носят случайный характер и проходят сами, когда "Я" совершает следующий шаг развития. Также и давление невротического страдания не может считаться критерием для терапевтического, консультационного или профилактического вмешательства, т. к. это бывает довольно редко, чтобы ребенок вообще не страдал; обычно дети страдают из-за (реальных или предполагаемых) ограничений, налагаемых на них взрослыми. Но и если они страдают по поводу собственной персоны, то это еще далеко не всегда можно назвать невротическими симптомами, чаще это нарциссические обиды по поводу своего несовершенства, подчиненности, ревности и т. д. Наконец, дополняя Анну Фрейд, следует заметить, что некоторые формы защиты против страха, которые вполне можно назвать невротическими, между тем образуют исходный пункт особенных талантов и склонностей и представляют собой обогащение "Я". «По моему мнению, мы находимся на правильном пути, — заявляет Анна Фрейд, — когда рассматриваем *серьезность инфантильного невроза* не с точки зрения

симптоматологии страдания из-за жизненных неурядиц, а соотносим его с *отсутствием нарушений или с нарушениями способности ребенка к дальнейшему развитию*». При этом речь должна идти не просто о каком-нибудь виде развития. Говорить о «развитии» как о нормативных рамках ориентации психоаналитически-педагогической интервенции имеет смысл лишь тогда, когда мы обращаемся к размышлениям, изложенным в следующей главе: центральное «диагностическое» задание консультанта заключается в том, чтобы дать оценку достигнутому развитию ребенка в отношении степени соблюдения условий для все еще «вполне возможного психического здоровья». Лишь после этого можно решить, возможна ли интервенция и, если возможна, то в каком направлении, но и, конечно, лишь в том случае, когда все участники с нею согласны.

## 2.3. Отношения воспитателя и ребенка как фактор развития

Представим себе следующую ситуацию.

Мать пришла в воспитательную консультацию, потому что ее дочка Лаура, которой три с половиной года, стала «строптивной и агрессивной». Мать уже просто не знает, что ей делать, нервы ее напряжены, и она просто уже не выдерживает. Выясняется, что постоянный конфликт между матерью и дочерью связан с требованиями матери соблюдать порядок: малышка, придя домой, не вешает пальто на крючок, не ставит туфельки аккуратно в обувной шкафчик, как требует того мать, оставляет неубранными игрушки, не убирает со стола крошки после обеда и т. д. Замечаний матери она просто не желает слышать, вместо этого убегает в плаче из комнаты и потом дует на мать и не разговаривает с нею.

Думаю, нет нужды говорить, что ни в отсутствии желания у Лауры быть поаккуратнее, ни в ее сопротивлении по отношению к матери, ни в дальнейших обиде и строптивности речь не идет ни о каких серьезных нарушениях. Мы здесь имеем дело с одним из тех частых случаев, в которых «плохое поведение ребенка» связано не с невротическим развитием или каким иным нарушением развития ребенка, а с завышенными или неправиль-

ными требованиями воспитателя<sup>109</sup>. Если мы исследуем вопрос о необходимости интервенции по отношению к индивидуально-психическому развитию ребенка, то в данном случае консультант должен был бы посоветовать матери самой прибегнуть к воспитательной помощи. Однако сделать это было бы огромной ошибкой. Эта мать — по причине своего ригидного характера — опирается на свои нормы и представления о ценностях и любое замечание на этот счет было бы воспринято ею как критика. В результате это привело бы ее к недоверию по отношению к консультанту и отказу от помощи, а это значит, что и без того уже замедленное развитие объектных отношений ребенка могло бы «застрять» на анально-садистской стадии конфликтов борьбы за власть с матерью; дело в подобных случаях может дойти до регрессии в преамбивалентную стадию со склонностью к расщеплению образа матери или к ригидно-невротическому приспособлению и т. д. С другой стороны, если мать все же перешагнет через собственную тень и отменит свои требования по отношению к дочери, то появится опасность, что поведение дочери будет постоянно приносить ей разочарования и отнимать радость жизни, что — по причине собственного невроза матери — может сыграть для нее роль перманентной угрозы. Воспитатели и родители, которые постоянно переживают разочарования по отношению к детям, чувствуют себя перегруженными, а те, что испытывают (бессознательный) страх перед детьми, почти всегда сами представляют собой угрозу развитию ребенка.

Итак, в интересах детей мы обязаны заботиться о хорошем самочувствии воспитателей. Например, в вышеприведенном случае было бы хорошо иметь возможность поработать с матерью, чтобы помочь ей внутренне признать за Лаурой право быть не «аккуратным», а просто ребенком. Но возможно ли такое изменение в рамках воспитательной консультации? Это зависит, конечно, от невротической структуры матери (см. параграф 4). Если же мы имеем дело с по-настоящему ригидной личностью, то мы должны поставить себе иные цели. Здесь было бы целесообразно, конечно, если позволят обстоятельства, поработать над компромиссом между *требованиями матери и интересами развития ребенка*: мы посмотрели бы, есть ли возможность немног

подвинуть Лауру к дисциплине, что вернуло бы матери радость общения с дочерью, и, с другой стороны, следовало бы позаботиться о том, чтобы не очень страдала спонтанность ребенка.

По сути дела, любое воспитание — это компромисс. Но чаще всего это компромисс не между *потребностями воспитателям ребенка, а между запросами воспитателя и конкретными, сиюминутными желаниями ребенка*. И эти компромиссы часто бывают Фальшивы. А самое печальное, что в любом случае такие ложные компромиссы отражаются на шансах детского развития. Если вообгисгул lgg!gтру'>тнр"т'0 рроре «*правильного воспитания*», то это такие условия, в которых родителям или воспитателям удается не слишком ограничивать (индивидуальные Употребн^сдиг^азвития детей и все же совместная жизнь в большой степени приносит радость всем. В ином случае агрессии (чаще всего бессознательные) и защита против страха со стороны воспитателя грозят превратиться в патологические факторы развития ребенка.

### 3. ОБ ИЗМЕНЯЕМОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СТРУКТУР РЕБЕНКА

Традиционную психотерапевтическую позицию в представленной вначале ролевой игре мы изложили устами Фрейда. Исходя из этого, бессознательные процессы принимают участие во всех вариантах развития психики и особенно, когда речь идет о невротических симптомах и др. В частности, они оказывают сопротивление приобретению нового опыта. В этом образном переживании, воспринимается селективно и, таким образом, гуор^гпоптрержпает чтр^опрязеп переживаний, чем корректируешь. По этой причине субстантивные изменения удаются "лишь тогда, когда ребенку (снова) открывается сознательный подход к вытесненным представлениям или бессознательным стратегиям защиты против конфликтов. А это значит: путем психоаналитической терапии или «анализа ребенка».

Конечно, это касается многих детей. Опыт моей собственной практики воспитательной консультации показывает также, что данная оценка не должна глобализироваться, то есть значительные «структурные» изменения, надежда на которые возла-

гается на детский анализ, могут быть достигнуты также и путем изменения «внешних» условий жизни, т. е. путем изменения действий воспитателей. Таким образом, мы можем с полным основанием опираться на положения из золотого запаса опыта психоанализа:

\* «Психотерапевтическая» аргументация рассматривает возможности этих изменений в первую очередь с точки зрения топической модели психической организации. Чтобы по возможности полнее понять психический феномен, Фрейд требует учитывать топическую, динамическую и экономическую исходные позиции. Таким образом, в поле зрения попадают *сила защиты и вид внутренних конфликтов*. Особенно перед достижением латентного возраста, то есть в то время, когда большая часть конфликтов все еще разыгрывается между субъектом (Оно, Я) и внешним миром, а вытеснения и другие формы защиты<sup>110</sup> особенно опасны, поскольку в этот период постоянно происходит прорыв содержания, вытесненного механизмами защиты. Но если *внешняя обстановка изменится*, то ребенку могут открыться новые формы переработки конфликтов.

\* Дифференцирование психического в сознательное и бессознательное тесно зависит от выразительности мышления. Поэтому вообще сомнительно, можно ли говорить о «бессознательном» применительно к первым двум-трем годам жизни, как мы это делаем по отношению к более старшим детям и взрослым. Но тогда мы и не можем видеть, насколько (измененный) опыт обуславливает «становление бессознательного сознательным».

\* Теории объектных отношений в последние десятилетия оказали влияние не только на изменение технического концепта психоанализа, но и на изменение теоретической рецепции *психоаналитического процесса*. На сторону инфантильных толкований (которые влияют на изменение «топических» условий) приходятся и другие лечебные факторы. Между тем особенную роль играет опыт отношений с аналитиком в рамках переноса<sup>111</sup>. Иными словами: если в переносе бессознательно активизируется инфантильный образец объектных отношений, то этот процесс может как раз дать возможность приобрести новый, измененный опыт и освободиться от страха. И если это удастся аналитику в «перенесенном образе» матери или отца по отношению к взрослому пациенту, регрессирующему в ребенка, то почему это не должно удалиться самому «оригиналу», то есть реальным матери и отцу по отношению к ребенку, пока он еще ребенок, — конечно, в том случае, когда они в состоянии перенять и усвоить соответствующие воспитательные позиции.

\* И все же, само «классическое» толкование может сохранить свою лечебную («скачкообразно изменяющуюся») функцию лишь при условии, что пациент идентифицирует себя с аналитиком. Но если возможна передача познаний через идентификацию, то почему же она не может быть возможна и в отношениях между детьми и родителями?

\* Определенные симптомы и виды поведения, детерминирующие страхи, удерживаются у детей так крепко потому, что здесь дело касается грозных переживаний и фантазий, которые — по причине вытеснения — уклоняются от поиска нового (освобождающего) опыта и рациональной проверки. Они так хорошо сохраняют свое воздействие и потому, что ребенок — часто именно сознательно — считает эти угрозы все еще реальными. Многие взрослые не видят обманчивости впечатления, будто они понимают мышление детей своей взрослой логикой, и обман этот возникает всего лишь по причине социализации речи<sup>112</sup>. Дети долго придерживаются магических представлений, и этот магический мир сосуществует в детских умах (вплоть до латентного возраста) с реальными взглядами на мир и природу. Это впечатляюще документировано наблюдениями и терапевтическими исследованиями Цуллигера. Его «освобожденная от толкований детская психотерапия» показывает, какие возможности присущи символической переработке конфликтов. А это значит, что в этом случае «терапии» открывается помещение, не зависящее от кабинета психотерапевта. Напротив, мы видим, как Цуллигер снова и снова вводит в терапию игру между родителями и ребенком или вообще перебазирует терапевтический процесс в (свободно консультируемую)<sup>113</sup> семейную интеракцию<sup>13</sup>.

Здесь можно возразить, что все это относится лишь к маленьким детям. Сегодня ни у кого не вызывает сомнения целесообразность воспитательной консультации для родителей в интересах детей, находящихся на исходе фазы эдипова комплекса развития. После возникновения «сверх-Я» невротически обусловленные нарушения развития в большинстве случаев могут быть исправлены лишь при помощи психотерапии. Также и Якобе свою концепцию консультации матерей ставит в зависимость от длительности симбиотических отношений между матерью и (маленьким) ребенком.

Конечно, это верно, что сила защиты с возрастом усиливается и чем ребенок старше, тем чаще должна производиться индикация «детского анализа». Но тем не менее возражения эти

можно отклонить. Во-первых, приходится сказать, что и сегодня для четырех- и пятилетних детей все чаще слишком поспешно рекомендуется психотерапия без предварительных попыток — я хочу обратить на это особое внимание — использовать сначала все возможности воспитательной консультации. Во-вторых, все вышеизложенные размышления касаются не только маленьких детей. Так, например, материнское мышление и способность к символической переработке конфликтов остаются стойкими вплоть до пубертатного возраста. А защита против эдиповых и предэдиповых конфликтов у многих детей даже после постэдипальной оазования "сверх-Я" все еще имеет гетерогенный характер. У этих детей то и дело происходят прорывы влечений и страхов, невротическая защита против которых — и прежде всего вид этой защиты — определяется требованиями внешнего мира. По моему мнению, это касалось и большей части детей в латентной фазе эдиповых конфликтов, которыми мы познакомились в воспитательной консультации. Несмотря на то, что симптомы детей в возрасте от семи до десяти лет, страдающих достаточно «зрелым» неврозом — имеется в виду со стабильной системой защиты, — довольно редко бросаются в глаза учителям, родителям, воспитателям или же они не внушают опасений, поскольку школьные успехи у этих детей все еще удовлетворительны. Но даже когда невроз отражается на учебе, мало кто обращает внимание на психодинамический фактор, чаще всего в этих случаях прибегают к помощи репетиторов, легастеническому тренингу, логопедическому лечению, повторению учебного года или переводу в специальную школу.

На основе вышесказанного, соображения, связанные с шансами воспитательной консультации как средства воздействия или корректировки детского развития, и это независимо от возраста ребенка, приобретают особое звучание.

\* Возникновение манифестных неврозов чаще всего следует за серьезными переживаниями, связанными со своей персоной или с другими людьми. Их возникновение является одновременно срывом и усилением защиты. Прежде всего, "Я" (в том числе и его система защиты) в новых условиях не в состоянии исполнять своих задач, и конфликты, до сих пор оставшиеся бессознательными, прорываются на поверхность, они обновляются, угрожая "Я" еще сильнее. Расплатой является заболевание. Итак, мы видим, что система защиты уязвима в любом возрасте. И причиной тому далеко не все-

гда должны быть катастрофы (вроде потери любимого объекта или личные сенсации, как, например, пубертат, несчастный случай, рабочий стресс и другие ситуации, способные вызвать такие потрясения). Страх может вызвать и большая влюбленность, необходимость преодоления угрожающей ситуации, необходимость завершить учебу и т. д. Мой тезис гласит: если так получается, что по причине значительных изменений (внешних) отношений «невротическая» защита ребенка не в состоянии исполнять своих функций приспособления, то как раз здесь и возникает помещение для нового опыта, который может быть использован для избавления от необходимости новой (усиленной) защиты. И это не обязательно лишь в совсем юном возрасте. Однако родители нуждаются в руководстве: прежде всего им предстоит понять значение защиты как способ приспособления, то есть уяснить вопрос: какое участие принимает (принимал) внешний мир в развитии именно этого вида защиты («выбор» симптома). Затем предпринимаемые меры, то есть изменения в отношениях, должны суметь «поймать» ребенка, переживающего срыв своей защиты. О том, что собой должны представлять изменения, чтобы суметь исполнить такую терапевтическую функцию, мы будем говорить в 5-й главе<sup>114</sup>.

\* Чаще всего «первый этап» этого процесса — потрясение — начинается до обращения в воспитательную консультацию. Жизнь ребенка не свободна от травм. В первую очередь к ним причисляются разезд или развод родителей, и здесь давно уже речь идет не об индивидуальной судьбе отдельных лиц, а о «нормальных» условиях социализации. Я уже подробно рассказывал в других работах, как должны родители вести себя с детьми, чтобы те не только примирились с потерями развода, но и сумели вынести из них для себя и нечто полезное, — при этом у родителей нет необходимости заменять собой психотерапевтов.

\* Ряд симптомов детей в общем-то не является невротическими симптомами в узком смысле, а они, скорее, характеризуют тяжелые события или условия жизни и являются так называемыми *реакциями переживания*. Несмотря на то, что в образовании этих реакций переживаний и принимают участие бессознательные процессы, но вместе с устранением причин отпадает и необходимость образования симптомов<sup>5</sup>. Если этого освобождения не происходит, реакция переживания может стать исходным пунктом невротического развития (или задержки развития). Что в вышеизложенной аргументации данной взаимосвязи особенно важно, так это, я думаю, то, что в тех случаях, когда реакция переживания вытекает не из единичного события, а из новых условий жизни, которые могут

длиться какое-то время, психотерапия может быть даже противопоказана, поскольку она может отвлечь внимание участников от необходимости самим что-то изменить в создавшейся ситуации. Но родители или воспитатели могут и не догадываться о необходимости таких изменений. (Кроме того, подобные переживательно-реактивные образования невротических симптомов (в узком смысле) едва ли возможно диагностировать путем проективного тестового метода.)

В качестве выводов из этих суждений мне хочется отметить два: во-первых, следует понять, что «внешний мир» — и к нему относится также формирование отношений и воспитательное обращение с детьми — принимает участие не только в образовании нарушений развития. Исполненное смысла формирование внешних отношений само по себе в состоянии произвести позитивные изменения в детях — по качеству и глубине это именно те изменения, которые с психоаналитической точки зрения характеризуются как терапевтические. Вторая установка направлена против часто применяемой детской клинической практики: против механического применения ключевого диагноза: невроз — индикация — психотерапия. Я, напротив, требую тщательного исследования возможностей воспитательной консультации в каждом отдельном случае: психотерапевтическая помощь должна быть применена лишь тогда, когда без нее уже невозможно обойтись.

#### **4. ОБ ИЗМЕНЯЕМОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ИЛИ ДЕЙСТВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ**

##### **4.1. Проблема**

Это требование имеет, конечно, условием, что «изменения внешнего мира», способного значительно смягчить уже приобретенный ребенком образец защиты, вообще можно было бы достигнуть лишь при помощи воспитательной консультации.

Но проблема исчезает, когда мы обращаемся к оценке Дрейкурса, который считает, что «воспитательные ошибки» не так сильно зависят от личностей родителей и тем следует просто дать по-

нять, как именно они должны вести себя со своими детьми. С другой стороны, подобная точка зрения противоречит почти всему, что мы, как психоаналитики, знаем о человеческой душе: она противоречит нашим личностно-теоретическим концепциям и нашему опыту с пациентами, чьи отношения с детьми как раз и становятся предметом анализа; а также нашим постоянным столкновениям с сопротивлением родителей и воспитателей, несмотря на то, что те так нуждаются в помощи; кроме того, мы хорошо знаем, как часто советы бессознательно бойкотируются и т. д. Следует ли поэтому сомневаться в положениях Дрейкурса, то есть предположить, что его «директивными методами» раздачи советов добиться позитивных результатов вообще невозможно? А не имеется ли здесь и третья возможность, заключающаяся, собственно в умении распознать, что в поведении родителей или воспитателей все же возможно изменить, во всяком случае при соблюдении определенных условий, даже если их поведение детерминировано и упрочнено в (невротической) структуре их личностей? Объяснение этого феномена дает нам Айххорн, показывающий, что многого можно достигнуть силой власти позитивных переносов воспитателей по отношению к консультанту. Но, возможно, и из опыта Дрейкурса все же можно извлечь некоторые теоретические выгоды? К этому мы вернемся позже.

Давайте обратимся к основным трудностям, которые заставляют сомневаться в действенности воспитательной консультации. Руководствуясь психологическими соображениями, мы исходим из того, что тот вид и стиль, в которых родители (воспитатели) строят свои отношения с детьми, а также между собой и по отношению к учреждениям, — не есть результат сознательных педагогических размышлений, они в очень большой степени базируются на бессознательных мотивах. Здесь играют огромную роль:

- перенос родителями (воспитателями) образцов своих объектных отношений (чаще всего инфантильных) на детей;
- защита против вытесненных конфликтов влечений, которые активизируются у родителей (воспитателей) посредством жизни влечений детей;
- защита против амбивалентных побуждений в любовном отношении к ребенку (агрессивные побуждения в широком — психоаналитическом — смысле слова).

Во многих случаях, когда отношения родителей (воспитателей) с детьми неблагоприятны и задерживают или угрожают развитию детей, в их интеракционных действиях с детьми чаще всего замешаны их собственные переносы, их защита против реактивизированных конфликтов влечений или их амбивалентность (причем все это, как правило, «маскируется» под вредную рациональность или принимает образ «воспитательных концепций»). Но это значит, что во всех действиях родителей (воспитателей) по отношению к детям центральное место занимает все же психическое равновесие самих родителей или воспитателей.

Именно этим обстоятельством и объясняется, почему «простая» педагогическая консультация, то есть такая консультация, которая направлена лишь на сознательное благоразумие родителей (воспитателей), столь часто обречена на провал. Как мы говорили, педагогическая консультация ставит своей задачей достигнуть изменения воспитательных действий, но если воспитательные действия обладают функцией защиты (в целях избежания невыносимых аффектов или чувств), то любая попытка изменения будет представлять собой субстантивную опасность для душевного равновесия. Это и есть причина бессознательного бойкотирования советов, о чем уже упоминалось выше. Не значит ли это, что воспитательные действия можно изменить лишь путем анализа или, по меньшей мере, аналитической психотерапии?

#### 4.2. Роль знания и понимания

В „ \_ а Р \_ К а ж е Т С я В е с ь М а с „ -ной. Но она держится на двух невысказанных предположениях, о которых все же следует поговорить. Первое из них гласит: «Если воспитательная позиция бессознательно детерминирована, а также обладает функцией защиты, то ее невозможно изменить сознательным путем». Но это предположение не совсем верно. Все наши действия и представления носят — в психодинамическом смысле — симптоматический характер, т. е. являются компромиссными образованиями и составной частью нашей защиты, но означает ли это, что мы вообще не имеем возможности

что-либо изменить в себе путем сознательных решений? Строго говоря, это называлось бы отрицанием *любой* возможности решений. На самом же деле, с одной стороны, при всей своей навязчивой повторяемости каждый симптом имеет открытые возможности для изменений. Но прежде всего следует отметить, что область бессознательных мотивов, свойств характера, психической активности, позиций и т. д. может быть *различна по объему* и в ее формировании большую роль играют *также* сознательные и рациональные мотивы. Но это обстоятельство отправляет нас к значению знания, распознавания и понимания для воспитательных действий (и таким образом мы снова сталкиваемся с Дрейкурсом): если родители (воспитатели) в обращении с детьми предоставлены самим себе, то они будут формировать свои отношения соответственно, подчиняя их личным мотивам, в которых, конечно, большую роль играют влечения и защитные механизмы; и если противоречивые требования (к примеру, конкурирующие педагогические концепции) сталкиваются между собой, то выбор падет на то, что ближе собственным интересам. Но это еще далеко не значит, что родители или воспитатели не способны вести себя иначе, если они сумеют понять необходимость и смысл изменения своего поведения. Значит, нас не должно удивлять то, что Дрейкурс, а также Айххорн заявляют, что родители (достаточно часто) способны следовать их указаниям. Кроме того, то, что было сказано о действиях, относится также и к переживаниям. Таким образом, интерпретация поведения другой персоны тем больше зависит от влияния процесса переноса и механизмов защиты, чем меньше рациональной информации имеется об этой персоне. Если помочь воспитателю понять ребенка, то это сможет стать хорошим противовесом тенденциям проекции со стороны воспитателя. (Не случайно аналитик скрывает информацию о своей персоне, поскольку таким образом на его персоне легче укреплять бессознательные фантазии.) Если же воспитатель начнет по-другому воспринимать ребенка, то он и обращаться с ним станет иначе.

Итак, первую теоретическую «брешь», которую мы пробили в мнении о невозможности создания практически действенной воспитательной консультации, можно выразить следующим образом: тю обстоятельство, что воспитательное обращение с

детьми детерминировано бессознательными мотивами, еще не означает, что воспитатель не способен и он может действовать только так, как он это делает. Путем нового знания и луготгонимания можно в оольшой степени — конечно, до известного предела — изменить ситуацию обращения с ребенком, столь важную в педагогическом смысле.

1

#### 4.3. «Распутывание» невротического комплекса

Я умышленно сформулировал: «...до известного предела...».] Иногда для разрешения кризиса развития ребенка достаточно изменения воспитателей, достигших помощи знания и понимания. Но очень часто бывает и так, что этим не обойтись. Хотя рациональное понимание и сознательные мотивы действий и модифицируются, но для действенного изменения воспитательной практики этого все же недостаточно. Причиной тому могут быть спонтанно возникающие аффекты (например, ярость или страх), противопоставляющие себя намерению воспитателя, поскольку бессознательные мотивы всегда находят себе новые, зачастую тонкие пути; или, может быть, способность воспитателя к пониманию наталкивается на собственные границы. Очевидно, это и есть причина, почему преимущественно познавательно ориентированная консультация недостаточна сама по себе. И все же можно спросить, действительно ли вся надежда возлагается только на анализ или существует и другой вид переработки бессознательных помех в воспитательных действиях, а также другие возможности изменения этих действий?

Рассмотрим такой случай.

Фрау Г. на протяжении нескольких недель отказывала своему разведенному мужу в обычных посещениях ребенка по той причине, что ее шестилетний сын Бертрам в последующие за этими посещениями дни «просто сам не свой и становится очень агрессивным». Это не ускользнуло даже от его учительницы. Фрау Г. пришла ко мне, чтобы получить профессиональную поддержку в своей борьбе против отца. Я не сомневался в справедливости ее наблюдений по отношению к сыну, но для меня интерпретация матери (посещения отца наносят вред ребенку) и сделанные ею из этого выводы не казались такими уж само собою разумеющимися.

В ходе консультации выяснилось, как тяжело далось frau Г. расставание с мужем, который постепенно все больше и больше отделился от семьи круг своих жизненных интересов. После очередной измены ей удалось так его возненавидеть, что она смогла наконец с ним расстаться. После этого она призналась мне и себе самой, какое ужасное чувство вины вызвало у нее это решение по отношению к ребенку и как ей хотелось бы избавиться от этого чувства. Но такое могло удалиться только при условии, если она поверит, что ребенок не очень страдает от разлуки с отцом. Когда ей позже — с моей помощью — удалось на время забыть о своем чувстве вины, она сумела также понять, что поведение Бертрама было его реакцией именно на разлуку, и интерпретация матери, что мальчику, мол, плохо в те дни, когда он навещает отца, несла функцию избавления от необходимости признаться себе в том, что ребенок страдает как раз из-за разлуки с отцом. В тот момент, когда ей удалось в большой степени смириться со своим чувством вины, у нее отпала и необходимость мешать его возникновению при помощи версии, что посещения вредят ребенку. И поскольку ее оценка ситуации освободилась от функции защиты, она начала «благоразумно» задумываться о своем поведении, взвешивая профессиональные советы, чем и был подготовлен путь к положительным изменениям.

Что же произошло в данном случае? Чего коснулось — столь значительное в педагогическом смысле — изменение frau Г.? Очевидно, мне удалось — и это в считанные часы — сделать для матери сознательными ее вытесненные стремления и чувства. Конечно, мы не можем уравнивать это изменение с психоаналитически-терапевтическими изменениями: чувство вины не исчезло полностью, как не исчезла и ненависть к разведенному супругу, что было реакцией на выстраданные обиды, которые еще следовало бы переработать. Скорее всего, не исчез и страх, что Бертрам однажды заставит ее «расплатиться за все», лишив ее своей любви. Эти чувства хотя и являются в какой-то степени «нормальными» реакциями переживаний, но в то же время они укреплены в бессознательном личности frau Г., то есть связаны с глубокими вытеснениями, простирающимися до ее собственного раннего детства. Достигнуть этих бессознательных областей родительских реакций на развод можно лишь в рамках аналитической терапии. Но это и не было моей целью, да и столь глубокое изменение личности матери не может входить в задачи



психоаналитически-педагогической консультации, хотя мы и рассчитываем на то, что в ходе ее время от времени и бывает необходимо сделать сознательными некоторые бессознательные стремления и аспекты личности. Однако цель консультации гораздо более скромна, чем цель психоанализа или психоаналитической терапии. Если там речь идет об изменениях динамики и экономики центральных внутрипсихических конфликтов, достигающих детства, с целью значительного изменения личности, то здесь мы ограничиваемся, во-первых, изменением спонтанности, то есть области определенных педагогически сознательных действий, и, во-вторых, здесь речь идет не о переработке всего комплекса бессознательных конфликтов, на котором держатся эти действия, а лишь об «отделении» некоторых действий из этого комплекса: —

Цель сделать сознательными бессознательные моменты восприятия данной матерью (данном отцом) развода или его последствий ограничивается, как мы видим, поверхностным уровнем защиты, в известной степени внешней оболочкой невроза.

#### 4.4. Разъяснение вместо толкования

Вопреки этой относительно скромной цели, в изложенном случае речь все же шла о довольно значительном вмешательстве в психодинамическое равновесие матери. Иначе вызванные к жизни изменения не могли бы быть ни действительно значимыми, ни, прежде всего, долговечными. Но как можно этого добиться в условиях немногочисленных сессий, которые так сильно отличаются от психоаналитически-терапевтического процесса?

\* Имея дело с родителями, которые в отличие от наших пациентов желают «простой» консультации, мы не можем рассчитывать на их готовность к саморефлексии или самопознанию. Они не имеют намерения ничего привнести, а хотят только получить — совет и помощь.

\* Таким образом, нам приходится отказаться от такого важного вспомогательного средства превращения бессознательного в сознательное, как свободные ассоциации.

\* Следует отметить, что процессы становления бессознательного сознательным в ходе психоаналитической терапии чаще всего относятся не «непосредственно» к бессознательным областям жиз-

НЕННОЙ ПРАКТИКИ, а К БЕССОЗНАТЕЛЬНЫМ ОБЛАСТЯМ ПСИХИКИ пациента к аналитику (перенос), и особенно к переработке (вступающих во взаимосвязь с переносами) сопротивлений. В консультации же мы рассчитываем только на «позитивный перенос» и вынуждены избегать негативных процессов переноса и сопротивления, поскольку — в отсутствие терапевтического рабочего союза — это может привести к провалу или обрыву консультации.

\* Следующий момент психоаналитически-терапевтической работы заключается в принципе поспешности: вместо того, чтобы исполнять желания, их анализировать. Но как можем мы соблюсти этот принцип с родителями — без их готовности к терапии, когда они как раз и идут к нам в ожидании, что мы укрепим и поддержим их в их тяжелой ситуации и в их беспомощности. В состоянии ли мы вообще, учитывая их оборонную позицию, привести в движение процессы превращения бессознательного в сознательное?

\* Отказ от защиты обычно достигается ценой страха, иначе в защите не было бы и потребности: для того, чтобы суметь помочь пациенту победить его страхи, возникает необходимость в надежных, стабильных (терапевтических) отношениях, а для этого, прежде всего, необходимо время. Итак, что можно предпринять, имея в своем распоряжении всего несколько часов?

\* Однако психоаналитик для этого получил достаточно обширное и очень специальное образование. Говорит ли это о том, что психоаналитически-педагогическая консультация должна быть целиком отдана в руки аналитиков, что означало бы, что этот метод вообще не может рассчитывать на широкое практическое применение.

Мне несколько раз задавали вопрос, не вытекает ли концепция психоаналитически-педагогической воспитательной консультации из психоаналитической фокусной терапии? В отношении намерения — только частично переработать аспект бессознательного конфликта, выделить определенную область невротического комплекса — это сравнение с фокусно-терапевтическими стратегиями вполне правомерно. Если же посмотреть на условия сессий, то становится ясным, что изменение персон в психоаналитически-педагогической воспитательной консультации должно проводиться совсем иным способом. Но как?

С подобной формой терапевтической проблемы мы уже встречались выше, когда говорили о возможностях изменения ребенка. Возникающие технические проблемы в отношении переработки бессознательного в рамках не терапевтического сессинга кажутся непреодолимыми лишь до тех пор, пока процесс

превращения бессознательного в сознательное рассматривается только с топической точки зрения и «экономических» отношений, то есть количество энергии захвата и контрзахвата остается без внимания и учитывается лишь размер защиты или «глубина» изменения. Но конфликты психической поверхности, как правило очень «плохо» вытеснены, то есть чувства беспомощное и вины, ненависть и потребность в возмещении потерь, раненая гордость, страх перед одиночеством и потерей любви и так далее душевные порывы, которые способствуют бессознательному поддержанию проблематичных действий родителей, настолько близки к сознательным, что «широко можно почти почувствовать», они сами так и «прорываются» в сознательное. Поэтому они и вынуждены постоянно выступать вдовольно драматических акциях. Итак, здесь в отличие от терапевтического анализа бессознательных конфликтов экономические условия на нашей стороне.

По той же причине здесь отсутствует необходимость в сложном психоаналитическом сеттинге, призванном сломить власть вытеснений. Эта власть, в большинстве случаев бессознательно детерминированных действий, с которой имеет дело воспитательная консультация, не так уж и велика. Часто это вообще даже не вытеснения в узком смысле слова, а так называемый феномен «действия»: конфликтные побуждения без размышлений (об их «символическом» значении) внедряются непосредственно в действительность. Для того чтобы сделать их на длительное время сознательными и пробудить способность думать о них, нам необходимо всего лишь немного редуцировать страх, связанный с ними, чтобы конфликт на поверхностном уровне разгрузился настолько, чтобы можно было отказаться от защиты против него путем претворения его в действия.

Техническим инструментом этого редуцирования является не тождественная реакция переноса или сопротивления, а нечто иное, что можно назвать психоаналитическим разъяснением. Я совершенно сознательно применяю понятие «разъяснение», а не, казалось бы, близлежащее: «информация». Информация имеет в виду лишь росток знания. Разъяснение, напротив, приносит особенное знание, знание, которое заставляет увидеть мир в ином свете, оно означает прыжок на новый уровень сознания, разрушает ограниченность, возникшую по причине суеверий,

мифов, устрашающих представлений и, наконец, помогает приобрести чувство свободы, что положительно влияет на способность сознательного выстраивания своей собственной жизни (эмансипации). Итак, здесь речь идет не просто о каком-то ростке знания, а о *действенном, изменяющем, инициативном знании*. (Тем же образом объясняется толкование бессознательного душевного содержания в психоаналитической терапии.)

Не случайно понятие разъяснения используется также для посвящения в тайны сексуальности. Благодаря психоанализу мы знаем, насколько волнующими, смущающими и пугающими являются инфантильные сексуальные теории или то, что дети нечаянно узнают о сексуальности (своих родителей). Более того, разъяснение открывает ребенку существование любви — иной по своей природе, чем их любовь к родителям, ибо обещает любовь по ту сторону зависимости и страха перед властью больших. Особенно впечатляюще выглядит полярность знания и страха (зависимости) в ритуальных формах «сексуального посвящения мужчин» в обрядах многих первобытных культур, существующих до нашего времени. В этом посвящении подчеркивается разница между «мужчинами, которые знают тайну, и женщинами и детьми, которым ее знать не дано»<sup>6</sup>. Основное значение посвящения по Эрдхейму и Хугу заключается в открытии тайны, «что духов, которые до этого причиняли им столько страха, на самом деле не существует, и что те служат лишь для устрашения детей и женщин, чтобы их можно было получше держать в руках».

Что же это за «духи», которые доставляют столько проблем матерям, отцам, воспитателям, учителям? С одной стороны, они внушают страх, но, с другой по причине своей могущественности, они предотвращают еще большие угрозы или расчищают дорогу потребностям, от которых невозможно отказаться. Вот их небольшой, но внушительный ассортимент:

— *Я хорошая мать и отодвигаю мои личные потребности (например, профессию, социальное признание, сексуальность, покой, увлечения и т. д.) на задний план.*

— *Я чувствую себя в настоящее время не очень хорошо, но мои дети (мой ребенок) не должны этого заметить.*

Производные этих «духов»:

— Если я все буду делать правильно, то между мной и детьми никогда не возникнет никаких конфликтов.

Или: хорошее, партнерское воспитание должно протекать без давления, без авторитета, а также без наказаний или их угрозы.

Дальше:

— Достаточно объяснить детям необходимость определенных мероприятий и требований, как они сами будут соблюдать порядок.

— Если мой ребенок душевно здоров, то он с удовольствием будет ходить в детский сад и в школу.

— Если с моим ребенком все в порядке, то со стороны воспитательницы или учительницы никогда не будет никаких нареканий.

— Если мать (отец) по-настоящему любит своего ребенка, то она (он) никогда не сможет пожелать хотя бы на минуту от него избавиться.

— Если я все буду делать правильно, то моему ребенку не придется ревновать к новорожденной сестренке (братишке)

Вариант: братья и сестры, если они душевно здоровы, обязательно любят друг друга.

«Дух», который охотно поселяется в разведенных родителях:

— Мой ребенок не проявляет по отношению к разводу никаких особенных реакций, итак, разлука с отцом не повлияла на него плохо.

Другой «дух развода» (его мы встретили среди прочих и у фрау Г.):

— Ребенок после посещения отца совершенно расстроен. Итак, эти посещения вредят ребенку.

А «дух отца» заключает:

— ... так... так... ребенок не хочет обратно к матери...<sup>7</sup>

Профессиональные педагоги — воспитатели и учителя — тоже имеют своих «духов», например:

— Тихие, спокойные дети — это душевно здоровые и социально развитые дети.

К этому добавляется:

— Если у меня трудности с детьми, то в этом виноваты родители и они обязаны что-то предпринять!

— Мероприятия, которые я провожу в институциональных и общественных рамках, достаточно полноценны для каждого отдельного ребенка<sup>8</sup>.

Один, особенно коварный тип носит имя «школьного партнерства»:

— Ученики, родители, учителя должны работать вместе.

Или немного откровеннее:

— Родители должны заботиться об успеваемости и поведении детей.

То, что я называю «духами» родителей и воспитателей, имеет, итак, образ моральных требований или психологически-педагогических теорий. Но часто это завышенные или даже просто невыполнимые требования или теории, и поэтому в данной форме они крайне неверны.

Почему я использую специальную метафору «духов» из ритуалов посвящения, а не говорю просто о «педагогических заблуждениях»?

Все дело в том, что здесь решается не о простых заблуждениях. Эти «заблуждения» выполняют важную функцию — удерживать неприятные или вовсе невыносимые мысли от проникновения в сознательное. Таким образом, версия *самоотверженной, идеальной матери* (мой первый дух) помогает предотвратить чувство вины, которое возникло бы, если бы мать призналась себе, что многое из того, что она делает «на благо» ребенка, как раз и служит удовлетворению ее личных потребностей. Теория, что я, как мать или как отец, всегда могу своих детей только любить, отрицает амбивалентности в моем отношении к ребенку и таким образом тоже защищает меня от чувства вины или от страха, связанных со своей собственной агрессивностью. Теория бесконфликтного воспитания детей, которое обошлось бы без страха и принуждения, призвана освободить нас от горького сознания того, скольких желаний своих детей мы не в состоянии удовлетворить и что мы причиняем им обиды и боль, а значит, постоянно вызываем в них разочарование и гнев. Итак, она позволяет нам удерживать! а г д ш с 1 Ш Ы £ \* ж у к 1 ^ всегда оставаться добрыми. Приблизительно то же касается иллюзии постоянно только любящих друг друга братьев и сестер. Предоговление отом, что «гшавильно» воспитанные, здоровые дети не имеют никаких проблем ^ о же можно развенчать как производное нарциссических фштгазий ^ л & есть веры в то ^ гго развитие ТГ благополучие детей ^ озможно ^ остоянно держать под

**контролем** — эти фантазии являются выражением больших страхов за ребенка. Если это верно, что дети в детском саду могут чувствовать себя только хорошо, то нет необходимости признаться себе в том, что нас вынуждают к этому шагу наши профессиональные интересы или материальное положение, а также, что мы порой причиняем нашим любимым детям страдание, вынуждая их (то ли слишком рано, то ли на слишком долгое время) расставаться с любимыми мамой и папой и долгие часы проводить в (чаще всего) недостаточно педагогической обстановке (слишком много детей, слишком мало компетентных воспитателей). Если воспитательницы или учителя, со своей стороны, *возлагают на родителей ответственность* за те трудности, которые возникают с детьми у них самих, то таким образом они защищаются от доли собственной вины в этих трудностях. Теория, что дети, *никак не выделяющиеся из коллектива*, — здоровые дети, защищает от трудно переносимого сознания того, что некоторые рамки и нормы поведения, которых требует институция (или конкретное состояние институции), имеют слишком мало общего с интересами развития ребенка: бывает что некоторые «трудные» дети в общем-то «здоровее», чем те, которые являют собой пример послушания; но иначе мне пришлось бы сознаться, что я без известной доли чересчур приспособленных, покорных или депрессивных детей просто не в состоянии справиться с группой в 25-30 человек. Эти признания слишком тяжелы, поэтому педагог ориентирует большую часть своей профессиональной личности на институцию, в которой и на которую он работает. И т. д.

Итак, речь идет о совершенно особенных педагогических «заблуждениях». Не о тех, которые своим существованием обязаны простому недостатку информации, и не о заблуждениях, которые появляются, потому что вам так удобнее и вы идете на поводу у своих стратегий (см. 4.2), а об ошибочных оценках, за которые изо всех сил цепляются родители, потому что оценки эти защищают их от прорыва чувства вины, страхов, агрессий или от нарциссических обид.

Конечно, психодинамическая функция, содержащая в себе сомнительную педагогическую заповедь, зависит не только от своего содержания, но также от персоны воспитателя. Если,

к примеру, учительница возлагает на родителей ответственность за успеваемость детей в форме безупречного выполнения домашних заданий, то правомерность этого концепта у учительницы А. может исполнять важную защитную функцию, например, потому что это было бы для нее слишком обидно, если бы она призналась в том, что некоторые дети с трудом постигают учебный материал и она при этом, может быть, становится «мучительницей» для ребенка; а может быть, ей просто больно видеть, что ее коллега из параллельного класса обгоняет ее в прохождении учебного материала и сама она при этом не очень хорошо выглядит в глазах директриссы и т. д. Таким образом, для учительницы А. вариант «школьного партнерства» является своего рода (заранее тяжело преодолимым) педагогическим «духом». Учительница Б. в свою очередь также требует от родителей, чтобы те проверяли домашние задания и, в случае необходимости, делали с детьми уроки, но она вполне отдает себе отчет в том, что таким образом она выпускает из рук контроль за успехами детей и в результате дети образованных родителей становятся привилегированными, а дидактическая задача отдается на откуп непрофессионалам; для нее также не тайна, что задача родителей делать с детьми домашние задания втягивает школьные проблемы в семейные отношения, ведет к дополнительным конфликтам, и, таким образом, все, что связано со школой, становится для детей еще более враждебным и т. д. Но она в состоянии понять все эти аспекты, потому что в отличие от своей коллеги А. не только не страшится выводов, но, может быть, даже воспринимает их как своего рода вызов к ответным действиям. Итак, применительно к этой учительнице речь идет действительно всего лишь о заблуждениях.

Но я говорю о «духах» еще и по той причине, что подобные «заблуждения», от которых зависит большая доля душевного равновесия, имеют весьма опасные последствия, и мне хочется проиллюстрировать это следующим примером.

Одна родительская пара решила разойтись, инициатива исходила от матери, для нее жизнь с супругом стала невыносимой и в новых отношениях она вспомнила наконец, как чудесна может быть любовь. Но мысль о том, какую боль, а может быть, и пожизненную

травму нанесет она своему семилетнему сыну, висит над нею дамокловым мечом. Но тут она начинает тешить себя надеждами, что разлука с отцом не нанесет Эриху большого вреда. Таким образом, она уже почти «закляла» своего «духа». Эрих только сглотнул, когда родители сообщили ему о разводе, и сказал: «Пойду посмотреть телевизор». Мать интерпретирует это так: «Слава Богу! Его это не потрясло!» В последующие дни она избегает вслух упоминать о разводе, чем защищает себя от необходимости столкновения с реакцией сына. И она не хочет замечать, что мальчик день ото дня становится все более угрюмым и замкнутым. Эрих регрессирует, становится непослушным, не хочет оставаться один, боится темноты и ночны кошмаров. Мать же интерпретирует его поведение как упрямство попытку использовать в своих целях ее тяжелую ситуацию. Она начинает подозревать отца и свекровь в том, что те настраивают ребенка против нее и обижаются на (предполагаемую) «неверность» Эриха, она раздражается, становится агрессивной и бросает мальчику всевозможные упреки. Когда же ребенок начинает болеть и его школьные успехи тоже снижаются, ей, как и фрау Г., ничего не остается, как свалить все на «дурное влияние отца», она берет у домашнего врача справку, что частые посещения плохо влияют на здоровье ребенка, выводят его из душевного равновесия, и на основании этой справки суд выносит решение об отмене посещениях на полгода. После этого Эрих чувствует себя преданным отцом, разочарованно отворачивается от него и сам отказывается от всякого контакта...

Теперь можно понять, почему такое «теоретическое заблуждение», как: *«Мой ребенок не прореагировал особенным образом на развод, что должно означать — разлука с отцом не причинила елг горя»*, я считаю весьма злым и опасным «духом»! Поскольку здесь в действительности речь идет о серьезном теоретическом заблуждении<sup>9</sup>, то у матери имеется выбор из двух возможностей: первая — она должна была бы вначале действительно убедиться в том, что это так; но она этого не делает. А не делает она этого по той причине, что иначе ее просто раздавит чувство ее вины. Итак, остается вторая возможность: отрицать реакции Эриха, а там, где отрицать уже невозможно, интерпретировать их как плохое поведение или недостаточную лояльность ребенка, а то и как «дурное влияние» отца. Тем временем злобный «дух» захватывает все большую власть и у него появляются новые ростки

страх матери за любовь ребенка; страх перед отцом; страх к тому же и в школе, перед учителями выглядеть неудачницей и т. д. Способ, которым эта мать защищается от своего чувства вины, лишает ее возможности увидеть, что в это время происходит в ребенком, и лишает ее всякой возможности помочь ему. Более того, как раз наоборот, ее отношения с сыном становятся все более напряженными, она инициирует обрыв его отношений с отцом и сама в результате извлекает из всего этого только новые обиды, проблемы и страхи.

#### 4.5. Пример разъясняющей интервенции

Выше я хотел показать, что имеется в виду под «разъяснением» в рамках психоаналитически-педагогической воспитательной консультации и в чем оно отличается от простой информации, а также от традиционного психоаналитического толкования.

Представим себе, что в результате первых двух или трех консультативных часов нам удалось опознать «главного», «ответственного» «духа». Обычно это не так уж сложно. Если у матери сложились доверительные отношения переноса с консультантом и она расскажет о предыстории развода, то станут очевидными ее опасения и надежды, а вместе с ними ее страхи и чувство вины перед ребенком. На основе своего опыта я хорошо понимаю, что это чувство вины для матери просто невыносимо и все ее проблемы *в настоящее время* тесно связаны именно с этим чувством. Поэтому я не стану даже пытаться освободить ее от ее заблуждений, непосредственно поставив ее перед — безусловно верным — фактом: «Эрих очень страдает и его поведение — это его реакция на развод, а не результат отцовского «дурного» влияния!». Нет, я постараюсь найти окольный путь. Прежде всего, чтобы лишить силы ее «духа», то есть помочь ей научиться выносить свое чувство вины. А для этого ему необходимо хотя бы немного смягчить. Как это сделать? Я начну с объяснений, рассказов и маленьких историй, которые несут разъяснительный характер. А это значит, они снабдят ее (новой) информацией того, которая влечет за собой изменение эмоционального поведения:

/ Я могу начать с того, что осторожно напомним матери,  
у/ — что непосредственная боль ребенка из-за развода родителей  
Д/ в общем нормальна и является признаком до сих пор хорошо «удав-  
// шегося» психического развития;

{у — что проявления ребенка — это симптомы, вытекающие из си-  
туации, и они имеют задачей восстановление душевного равновесия;

— что боль, испытываемая в настоящее время ребенком, ни в  
каком случае не исключает того, что развод для него тем не менее пре-  
одолим, и в дальнейшем — при определенных обстоятельствах — даже  
может улучшить шансы его развития. Но то, что развод, вероятно, в  
будущем принесет ребенку пользу, не изменяет того факта, что ребе-  
нок в настоящий момент страдает именно из-за него;

— что это очень хорошо — иметь перед собой жизненные пла-  
ны и стремиться их осуществить, например, план предложить ре-  
бенку защищенность полной семьи и что человек несет ответствен-  
ность также перед самим собой за свое собственное счастье;

— что эта забота о собственном благополучии и счастье ни в  
каком случае принципиально не противоречит заботе о благополу-  
чии ребенка. Конечно, счастливые взрослые автоматически еще не  
становятся хорошими родителями, но несчастные родители едва ли  
в состоянии быть действительно «хорошими родителями». Во-пер-  
вых, для эмоционального развития ребенка важна возможность иден-  
тификации с родителями, которые стоят на жизнеутверждающих по-  
зициях и способны наслаждаться жизнью. Во-вторых, это слишком  
тяжелый груз для детей, когда родители из любви к ним жертвуют  
своими интересами. В этом случае к ним предъявляются бессозна-  
тельные ожидания в благодарности, они обязаны постоянно радо-  
вать родителей и уж ни в каком случае их не огорчать. Таким обра-  
зом, (слишком большие) жертвы порождают агрессивность, кото-  
рую дети рано или поздно начинают испытывать на себе, пусть даже  
они и проявляются в довольно сублимной форме — в виде раздра-  
жительности, недостаточного чувства проникновенности, неспра-  
ведливости и т. д.;

— наконец, я упомяну о том, что одной из самых тяжелых ве-  
1 // шей в жизни является необходимость признать, что мы причиняем  
у/ нашим детям боль и это уже просто потому, что у нас нет иного вы-  
хода — идет ли речь об общественном принуждении, о заботе о здо-  
ровье или о вполне легитимной заботе о собственном жизненном  
счастье. Но эту вину в разочарованиях и (или) страданиях своих де-  
тей будет легче выносить, если признаться себе в том, что мне ни-  
чего больше не остается и что мои действия в дальнейшем пойдут  
ребенку на пользу и я, как мать, могу ответить за все, что я делаю.

То, что здесь представлено так коротко и сжато, в консуль-  
тации, конечно, требует нескольких часов, происходит это не  
как одностороннее «поучение», а развивается в рамках диалога с  
матерью. Но это те самые послышки, которые (в условиях пози-  
тивного переноса) позволяют матери многое понять и смягчают  
ее чувство вины и страх.

Если это изменение позиции удастся, то есть мать сможет  
выносить свою вину (в сегодняшней боли ребенка) и именно на  
том основании, что она может за нее ответить, то, можно счи-  
тать, что труднейшее позади. Потому что она теперь действи-  
тельно в состоянии посочувствовать Эриху и понять, что она  
причинила ему разводом боль. И это совершенно сознательно.  
Именно эти сожаление и сочувствие являются условием любой  
попытке опять все наладить. Но для этого ей необходимо суметь  
сознаться себе в собственной вине, то есть взять на себя ответ-  
ственность за вину Лолько после этого она будет действительно  
в состоянии утешить своего ребенка и, прежде всего, помочь ему  
справиться с его тяжелой ситуацией.

Теперь мы можем понять, в чем заключается разница между  
простой информацией и разъяснением. Разъяснительные беседы  
с матерью охватывают ряд информации, а разъяснение есть ре-  
зультат этой информации и ее переработки матерью. Содержа-  
ние разъяснения в данном случае звучит так: *из-за своего решения о  
разводе ты не будешь виновата перед сыном в отношении всего его  
жизненного счастья, но ты и виновата в том, что он сейчас страда-  
ет. И ты можешь ответить за то, что ты ему причинила, потому  
что ты должна думать также и о себе, и в твоих руках есть много  
возможностей, чтобы твой сын тоже вынес из этого кризиса нечто  
полезное для себя.* Эта послышка может облегчить чувство вины и —  
в этом измененном виде — сделать его сознательным.

Таким образом, превращение бессознательного в сознатель-  
ное следует за снижением сопротивления, поскольку толкование  
пытается восстановить сознание против сопротивления, над ана-  
лизом которого предстоит работать дальше. Этот вид становле-  
ния сознательным является условием терапевтического сеттин-  
га; с другой стороны, если сопротивление не может быть пре-  
одолено таким образом, то это указывает на (дальний) путь к  
основным конфликтам. Однако в психоаналитически-педагогиче-

ческой консультации мы довольствуемся злободневными духами и считаем, что уже довольно много достигнуто, если становится выносимым чувство вины. В результате матери становятся сами собой ясны связанные с сопротивлением неверные оценки и воспитательные ошибки.

Рассмотрим поближе вид и содержание сообщений, которые в общем и целом производит разъяснение. Одна их часть — это результаты исследований и теоретические концепции, о которых я буду еще говорить, как, например, о функциях приспособления «реакций переживаний» или о том обстоятельстве, что все дети страдают из-за развода, но это исключает возможности, что в дальнейшем развод родителей может предоставить им лучшие шансы благополучного развития.

Может быть, следует также напомнить о «синдроме госпитализации»<sup>120</sup>, чтобы сделать ясным, что раздражение после посещения отца можно также рассматривать позитивно и что «покой» и «уравновешенность» не обязательно являются добрыми признаками. Или о треугольной функции отца, которая говорит о том, что продолжающиеся и добрые отношения ребенка с отцом скорее облегчают его конфликты с матерью, а не наоборот. Я говорю также и о том, что психические, социальные и материальные нагрузки, налагаемые разводом, лишают родителей способности делать правильное для детей. Совершенно особенное значение имеет также разъяснение принципиальной амбивалентности любовных отношений: разочарования и обиды — неизбежная часть всех любовных отношений Тотн7Шеттти, а агрессивность в том или ином виде всегда сопровождает любовь. Это, с одной стороны, облегчает родителям признаться себе в собственной ярости по отношению к (действительно трудному) ребенку, не испытывая при этом слишком большого чувства вины, а с другой стороны, это помогает им легче воспринимать проявления агрессивности и со стороны ребенка, поскольку они не считают ее больше несомненным признаком отсутствия любви. В этом случае можно спокойно сказать родителям: «Поверьте, ваш ребенок любит вас и всегда будет любить!». Это — как и треугольная функция отца — смягчит страх перед потерей любви ребенка из-за его любви к другому родителю.

Но здесь речь идет не только о предметной информации. Замечания типа: «Несчастливые родители редко бывают хороши

ми родителями», «Человек отвечает также и за свое собственное благополучие» или формулировка: «Хорошее воспитание — это необременительный компромисс между своими интересами и интересами ребенка», хотя и принципиально — теоретически — верны, но если они просто высказаны, то это всего лишь взгляды и мнения. Убедительными они становятся лишь на основе позитивного переноса матери или отца, которые идентифицируют себя с консультантом.

Кроме приобретения знаний и «взглядов» в ходе такого разъяснения происходит и еще что-то. Признание типа: «Мне очень трудно сознаться, что я причиняю боль моим детям», делает проблему данной матери или данного отца общечеловеческой проблемой. Можно сказать, что такой формулировкой снимается табу с подобных взглядов, чувств и некоторых желаний. Особенно в свете основных психоаналитических познаний. Например, мы уже упоминали об амбивалентности любовных отношений или о колебаниях между (прогрессивными) желаниями автономии и (регрессивными) потребностями защищенности и зависимости, а также о естественности проявления агрессивности и о нормальности нарциссических устремлений (потребность во внимании, гордость, самоуважение...) и т. д.

Своей профессиональной компетентностью, своими «взглядами», своим знанием человеческой природы и, прежде всего, своим утверждением и пониманием этой природы мы объявляем войну морализирующим, порицающим и внушающим страх «духам».

## **5. ЗАДАЧИ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИ- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ. ЭТАПЫ ПРОЦЕССА РАБОТЫ**

### **5.1. Понимание и разъяснение основной проблемы**

Первый «этап» психоаналитически-педагогического воспитательного процесса отталкивается оттого момента, который стал официальным поводом обращения в консультацию, он ознаменован поиском основной педагогической проблемы («духа»), которую следует понять ее и разъяснить.

Фрау К. на вопрос, какие заботы привели ее ко мне, рассказывает об агрессивности своей девятилетней дочери Сони. Мать возлагает все надежды на терапию ребенка. В качестве причины для терапии она считает свою беспомощность, «она уже просто не знает, что ей делать». Соня не признает никаких авторитетов и никаких границ, она неуважительно обращается с матерью. С отцом, по ее мнению, дело обстоит несколько лучше. Когда мы пытаемся рассмотреть поближе, каким образом разыгрываются все эти будничные конфликты, выясняется, что мать в определенный момент эскалации теряет способность действовать спокойно и мирно, она утрачивает контроль над своими чувствами и начинает кричать, на что Соня отвечает соответствующим образом. Когда фрау К. прямодушно сообщает о разочарованиях, которые приносит ей дочь, и о той огромной ярости, которую та в ней вызывает, первым делом мне приходит в голову мысль, что «злой дух» фрау К. прячется в отрицании амбивалентности своих собственных чувств к ребенку. Но потом в потоке слез мать выговаривается: она поставила перед собой задачу целиком посвятить себя дочери, обеспечить ей счастливую жизнь и ни о чем больше не мечтает. И далее: «Я хотела все делать не так, как делала моя мать, которой все было безразлично, я была ей нужна только для удовлетворения ее тщеславия». Теперь открылась «основная проблема» фрау К.: ее заблуждение и причина власти этого заблуждения, что звучит так: «Мать, которая отказывается от себя как от женщины, как от человека — самая лучшая мать для своего ребенка!». Этот «дух» служит отражению совершенно очевидного страха: быть или стать такой, какой была ее собственная мать. Отсюда, как вскоре выяснилось, вытекал еще один страх: оказаться ненавидимой своей дочерью, точно так же, как сама она в свое время ненавидела собственную мать. Потом обнаружилось еще несколько «побочных духов», скрывавшихся в облике тех педагогических представлений, которые связаны с верой в возможность бесконфликтного воспитания (см. выше)

Разъяснение («изгнание духов») я начинаю обычно рядом<sup>1</sup> объяснений, теорий, историй и примеров:

— во-первых, о невозможности выполнения ставящихся перед собой чрезмерно грандиозных заданий;

— о подспудной агрессивности, которая возникает у матери по причине столь сверхчеловеческих задач;

— о том, какое огромное значение для развития ребенка имеют просто «удовлетворительные отношения» (о воспитании как о добром компромиссе мы говорили в параграфе 2.3.);

— о том, что ребенок нуждается не только в рамках и границах, он должен также чувствовать, что родители его не боятся;

— с другой стороны, это нормально и понятно, что дети борются против этих рамок, причем «аргументы» выдвигаются сами по себе и не всегда обдуманно;

— что возникающее при этом раздражение вовсе не тождественно той ненависти, которую испытывала фрау К. по отношению к собственной матери, когда сама ребенком и тоже боролась против определенных ограничений или за некоторые свои интересы;

— итак, я пытаюсь ей разъяснить, что бесконфликтное воспитание, во-первых, невозможно, а во-вторых, это было бы далеко не так замечательно, как кажется на первый взгляд.

## 5.2. Развитие конкретных целей; психоаналитически-педагогическая диагностика

Понимание и облегчающее разъяснение основной проблемы характеризуют свободное (от защиты) сотрудничество воспитателя и консультанта над изменением педагогической ситуации. Это сотрудничество, естественно, основано на взаимном согласии по поводу целей развития (см. параграф 2). В центре внимания стоит разработка *необходимых очередных шагов развития ребенка*.

Шаги эти, конечно, ориентируются на наши представления о благополучии ребенка. Главная теоретическая проблема заключается, однако, в том, что в актуальной психодинамической ситуации представления эти должны соответствовать реальной действительности, иначе они, — что касается восприятия ребенком себя самого, своего мира и своих отношений, — не смогут оказаться успешными. Для этого необходимо — за (бессознательно детерминированными) мистификациями родителей (воспитателей) — открыть для себя субъективного ребенка, такого, каков он есть, и постараться понять ту долю ситуации, которую вносит в интеракцию с родителями (воспитателями) сам ребенок.

Чаще всего консультанту становится это ясно уже в ходе исследования основной проблемы родителей (воспитателей)<sup>121</sup>. Тем не менее мы все же достаточно часто, особенно, если ребенок уже завершил эдипову фазу развития, предпринимаем *психодиагностическое обследование*.



Несмотря на использование надежного проективного тестового метода, мы здесь с удовольствием говорим о «психоаналитически-педагогической диагностике». И это именно потому, что наш процесс в некоторых пунктах отличается от обычной практики клинического психологического тестового обследования. Главная разница заключается уже в самих рамках, совсем иных, чем те, которые сопровождают такое обследование. Психоаналитически-педагогическая диагностика *не открывает* контакта ищущими совета, а является частью уже начавшегося процесса консультации. Таким образом появляется исходное положение, которое в трех отношениях отклоняется от упомянутого клинического психологического обследования: в то время как клиническая психология имеет перед собой лишь повод для обследования (симптом повода), который она надеется осветить, мы можем наблюдать ребенка во взаимосвязи с основной проблемой воспитателя. Из этого вытекает второе отличие: обследователь (консультант) и воспитатель идут к результату обследования со своего рода «фокусированным любопытством». И затем в ходе процесса разъяснения родители (воспитатели) узнают много нового не только о себе самих, но и о своих детях. Мы можем предположить, что они — в ходе позитивного переноса — несколько идентифицировали себя с нашим умением понимать детей и сами несколько приблизились к внутреннему миру ребенка.

Это позволяет нам *совместно с родителями (воспитателями) разработать определенные гипотезы*. К примеру такие: «Посмотрим, удалось ли Роберту в ходе данных событий сохранить чувство, что он любим, или его симптом все же связан с потерей объекта»; или: «Оказывает ли Лидия матери любезность тем, что не хочет встречаться с (разведенным) отцом или все же в ней произошло расщепление репрезентации отцовского образа и отец в действительности в ее представлении стал угрожающим объектом?»; и далее: «Является ли нежелание Андреи спать одной в своей кровати выражением либидинозных потребностей или она испытывает страх перед темнотой и дурными сновидениями?» и т. д. В-третьих, эти совместно разработанные гипотезы указывают на центральный для нашего консультативного концепта методический фактор — это обследование производится тогда, когда у психоаналитика уже созрело по-настоящему

крепкое *педагогическое сотрудничество* с родителем (воспитателем).

Эта разница по отношению к клиническому психологическому тестовому обследованию имеет значительные последствия как для оценки тестов, так и для восприятия родителями (воспитателями) их результатов. Происходит это на основании того обстоятельства, что консультант в ходе предлежащего контакта, благодаря рассказу воспитателя и проникновению его чувствами и проблемами, сумел воссоздать картину о буднях и характере обращения с ребенком; и он в состоянии также понять внутренний мир ребенка и при этом предположить, как ребенок воспринимает свои объекты — он может попытаться связать тестовые результаты обследования внутреннего мира ребенка с условиями его «внешнего» мира, то есть с условиями его жизни и обращения с ним. Конечно, эта взаимосвязь реконструирована, она в большой степени лишь гипотетична, но все же чаще всего, по причине объема имеющейся информации, довольно надежна.

Что касается восприятия родителями (воспитателями) результатов обследования, то данные условия позволяют их признать и психически интегрировать, поскольку родители их уже в какой-то степени ожидали. И они сами принимали участие в выдвигании основных гипотез и — по крайней мере частично — уже осознали соответствующие психодинамические взаимосвязи. Здесь почти никогда не случается в отличие от обычной клинической психологической практики, чтобы ищущие совета сопротивлялись результатам тестовой беседы и нашим рекомендациям или чтобы они вообще больше не явились в консультацию.

Если у нас сложился хороший педагогический рабочий союз с родителями (воспитателями), основанный на представлении о взаимосвязи воспитательных обстоятельств с организацией и переживаниями ребенка, то это дает возможность разработать *последующие шаги* изменения его переживаний, что может привести к изменению всего пути его развития.

Например, тестовое обследование показало, что нежелание Эриха видеть отца произошло не только по причине его собственной ярости, поскольку мальчик верил, что отец его покинул, мы отметили в

нем также и эдипово чувство вины: Эрих боялся отца. С другой стороны, он испытывал свою идентификацию с матерью, которая была в его ощущениях слабой и злой, и считал, что однажды она покинет и его, как покинула отца, если он не будет о ней заботиться и стоять на ее стороне. Все эти результаты обследования говорили против выгодного развития ребенка, итак, интервенция была индцирована уже на основе индивидуальной перспективы.

В то же время мы довольно точно знали, какие материнские мотивы и какие переживания, невольно уготованные фрау К. своему сыну, отвечают за его развитие, что позволило нам предпринять следующее. Надо было дать Эриху почувствовать и понять, что:

- моя мама любит меня и никогда не покинет;
- она понимает, что во всем виновата она, а не я или папа, и сейчас очень старается меня утешать;
- хотя она не любит больше папу, но она не имеет ничего против, чтобы я его и дальше любил;
- папа не сердится на меня за то, что я стоял на маминой стороне, и ничего мне не сделает;
- хотя я и не совсем понимаю, почему он все же ушел, если он меня действительно любит, но я верю, что я много для него значу.

Если Эрих сможет все это прочувствовать, то наряду с сопутствующей эмоциональной разрядкой матери это сможет стать гарантией к тому, что в будущем ничто уже не будет стоять на пути его полноценного развития.

ЭКСКУРС: Проблема индикации: детская психотерапия или воспитательная консультация; «двуэтапная модель»

Из вышеизложенного должно стать ясным, что решение в пользу психотерапии ребенка или *продолжения психоаналитической-педагогической воспитательной консультации* не может быть привязано к обобщенной диагностической классификации проблемы, при возникновении которой ребенку должна быть оказана помощь. Много больше влияет на это решение — и это независимо от вида проблемы или нарушения — диагностическая оценка *изменения и развития психических или социальных данных*. Но для того, чтобы подойти к такой оценке, следует ответить на следующие вопросы:

1. Исчезнут ли *внутрипсихические конфликты*, замешанные в данных нарушениях, путем изменения (внешних) отношений и общей жизненной ситуации ребенка или эти конфликты уже настолько усвоены (стабилизированы механизмами защиты), что они проявят устойчивость и в условиях измененных внешних отношений?

2. Если защитная формация стабильна, то следует задаться вопросом, не формирование ли отношений со стороны родителей или близких персон провоцирует или требует именно этой *специфической формы защиты против конфликта* (вытеснение, механизмы защиты)?

3. Располагает ли «Я» ребенка достаточными ресурсами для того, чтобы в имеющийся отрезок времени так справиться с выстраданным дефицитом развития и острыми внутрипсихическими конфликтами или социальными нагрузками, чтобы его дальнейшее психическое развитие можно было считать вне опасности?

4. В каких жизненных условиях (при этом имеются в виду как первичные образцы отношений и интеракций, так и дальнейшие институциональные и социальные данные) ребенок располагает возможностью использовать эти шансы? И, прежде всего, в состоянии ли родители (воспитатели) с психической, интеллектуальной, социальной и материальной точек зрения предложить ребенку дальнейшие благоприятные условия для его развития?

Хотя из ответов на эти вопросы и нельзя извлечь неперменного установления индикации, но зато из них можно создать *профиль шансов развития*. Так, в качестве *аргументов, выступающих в первую очередь в пользу психотерапии*, можно, например, рассматривать усвоенные или укрепленные формы защиты, если в то же время внешние структуры отношений будут оценены как требующие того. За психотерапию выступают также ограниченные функции «Я» или то обстоятельство, что родители не способны на достаточные изменения и кооперирование. *Шансы воспитательной консультации* в первую очередь зависят, конечно, оттого, насколько родители (воспитатели) лично и социально в состоянии измениться в той области своей жизни, которая касается их детей. При выгодном прогнозе, который тем не менее, с одной стороны, характеризуется острыми обременительными ситуациями и невротическими разрешениями конфликтов, и, с другой — тенденциозно патогенными внешними структурами отношений, хрупкой защитой, хотя и нарушенными, но в об-

шем хорошо развитыми функциями «Я» ребенка, — все говорит, скорее, за консультацию родителей.

Конечно, обоснованная таким образом индикация ставит условием тщательное диагностическое обследование, и особенно в отношении динамики и силы защиты против конфликтов и динамических соотношений между внутренним и внешним миром.

Нет необходимости говорить о том, что диагностические выяснения чаще всего могут претендовать лишь на статус *хорошо обоснованных гипотез*. Обычно в отношении степени интернализации конфликтов и зависимости (независимости) защиты от внешних структур отношений всегда остается некоторая неуверенность. Что же касается способности родителей (воспитателей) к изменениям, то мы, вероятнее всего, — на основе нашего предыдущего опыта — вполне способны к реалистическим оценкам. Если мы имеем дело с родителями, проявляющими способность к кооперированию и изменениям, то мы рекомендуем (для детей до 10-11 лет) *процесс в двух этапах*: мы начинаем работать с родителями и пытаемся использовать все возможности изменения их потенциально патогенных отношений с детьми. Если мы по какой-либо из причин, заключающейся в родителях или в психической структуре ребенка, остаемся недовольны достигнутым, то мы начинаем второй этап — психотерапию, и при этом неважно (особенно для детей, еще не достигших пубертата), будет ли терапия проводиться самим консультантом или другим терапевтом.

В этом отношении мне удалось приобрести очень хороший опыт: заключительная психотерапия ребенка в основном поддерживается всеми прогрессивными педагогическими кругами, которые отличаются именно своим хорошим пониманием родителей и проблем детей; в этом случае у родителей появляется возможность в высокой мере развить доверие к терапии, поскольку они понимают ее смысл и необходимость, а кроме того, у нас есть достаточно времени, чтобы объяснить им, о чем именно идет речь в терапии, что происходит там с ребенком и что именно могут привнести в нее сами родители и мн. др. В этих случаях едва ли случается обрыв терапии или со стороны родителей возникают какие либо помехи; при этом сопровождаю-

щий контакт с родителями (воспитателями) может быть сильно редуцирован (до одного часа в 6-7 недель). Эти контакты становятся своего рода родительской проверкой (по отношению к первому этапу работы), и у родителей появляется чувство активного участия в терапии. И, прежде всего, как выясняется в некоторых случаях, запланированный второй этап — терапия ребенка — через несколько месяцев превращается в психоаналитически ориентированную воспитательную консультацию.

### 5.3. Превращение субъективных шагов развития в педагогические действия; психоаналитически-педагогическое воспитательное поведение

Итак, вернемся к попытке инициирования необходимых шагов развития детей соответствующими действиями воспитателей. Не стоим ли мы здесь перед той же проблемой, по причине которой уже потерпела поражение «классическая» психоаналитическая педагогика? Не выходит ли эта задача за рамки основных познавательных возможностей психоанализа, о чем мы уже говорили выше?

Во-первых, следует отметить, что в данном случае речь идет вовсе не о том, чтобы установить генеральные воспитательные правила. Во-вторых, наши раздумья относятся не к действиям, которые ставили бы перед собой такую неясную цель, как, например, «профилактика неврозов» или, того более, «психическое здоровье», а наша задача заключается в том, чтобы путем соответствующих действий сейчас и здесь сделать возможным приобретение определенного опыта. В общем это не изменяет теоретической проблемы: практически-теоретическая дилемма психоанализа настоятельно заявляет о себе каждый раз, когда речь идет о стратегической связи между «вне» и «внутри», между событием и его переживанием, объектом и его репрезентацией, отношением и объектным отношением. Но если задача действий поставлена столь конкретно, то появляется альтернативная возможность найти такой модус действий, при котором можно было бы достигнуть определенного, т. е. желаемого результата. При этом дело касается особенного психоаналитического метода познания, который используется и в психотерапии. Поскольку

действия аналитика следуют *определенной цели*, то он действует *стратегически*, стремясь путем сеттингов и соблюдения основных правил, воздержанием, рефлексированным применением молчания, вопросами и толкованиями (вплоть до формулировок) привести в действие определенные процессы и сделать возможными определенные точки зрения, избежав недопонимания и т. д.<sup>122</sup> Метод, которым он пользуется, *направлен на понимание путем идентификации и проникновения*. В зависимости от того, как аналитик понимает пациента или процесс между ним и пациентом, производится выбор интервенции.

Способность идентификации и проникновения в основе своей суть способность, которой в общем-то обладает каждый человек. Конечно, взрослым по отношению к детям часто это удается лишь с трудом, поскольку переживания и способы мышления ребенка в определенных областях очень сильно отличаются от переживаний и способов мышления взрослых. Здесь должны были бы помочь воспоминания о собственном детстве, но они отсутствуют! по причине инфантильной амнезии. Это и есть тот пункт, в котором аналитик может помочь родителям (воспитателям). Он в свое время путем своего собственного анализа преодолел (по крайней мере частично) свою собственную инфантильную амнезию, а кроме того, он располагает научными знаниями о том, как дети переживают различные ступени развития, как они думают и реагируют. Таким образом, ему легче, чем родителям (воспитателям), удастся проникнуться ребенком и составить представление о том, что именно можно предпринять для достижения поставленной цели.

Но именно здесь проявляется значительная разница между вышеизложенным концептом психоаналитически-педагогической воспитательной консультации и введением в кратко описанный концепт Айххорна. В то время, как Айххорн пытается просто заставить родителей делать то, что он считает верным и необходимым, мы хотим попытаться помочь *родителям сами* приобрести эту важную часть педагогической компетенции. Но как это можно сделать без анализа?

Итак, я думаю, что инфантильная амнезия у многих людей представляет собой лишь условную помеху проникновению своими детьми. Есть много взрослых, которые терпят неудачу со своими собственными детьми, но в то же время очень хорошо

могут идентифицировать себя с чужими. Это означает, что должна существовать и другая причина невозможности понимания, которая касается в первую очередь собственных детей, и она не может заключаться ни в чем ином, как в особенностях отношения к своему ребенку. Что же именно отличает спонтанное отношение к чужому ребенку и почему там понимание оказывается легче? Вряд ли причина кроется в большей любви к своим детям, иначе как раз можно было бы ожидать и большей способности к проникновению. Я думаю, во-первых, разница заключается в том, что чужой ребенок не задает нам работы и мы за негеше<sup>а</sup>саче<sup>а</sup>ем<sup>Л</sup>ж<sup>Э</sup> есть он насде с<sup>а</sup>рем<sup>а</sup>няет; во-вторых, с ним не связаны наши — весьма важные — надежды и ожидания и мы не задаемся по отношению к нему особыми целями. Это значит, что мы внутренне независимы, нам *не нужно бояться* за его поведение, за его черты характера и за его развитие. Если мы не чувствуем себя г<sup>а</sup>менеш<sup>а</sup>ми детьми и не боимся их, то мы можем позволить им быть детьми, мы можем признавать их такими, каковы они есть и в состоянии себя с ними идентифицировать. Тогда и инфантильную амнезию можно в какой-то степени «лишить силы», потому что я смогу найти радость и удовлетворение в тех стремлениях и чувствах ребенка, которые у меня самого стали жертвой защиты и связанного с нею вытеснения.

Обернем вопрос другой стороной: что может помочь родителям и воспитателям лучше понимать своих собственных детей? Ответить теперь не представляет трудности:

— Нам должно утаться так уменьшить агрессивную сторону (обычно) амбивалентного любовного отношения к ребенку, чтобы ответственность за ребенка не приносила постоянного чувства истощения, которое влекут засобой собственные сверхзадачи и перегрузка. Тогда на место не совсем верно понимаемого «чувства ответственности», раздражения, огорчений и усталости, как доминантного признака отношений, может вступить радость общения с ребенком.

— Чтобы приобрести радость в отношениях с ребенком, следует ылх<sup>а</sup>дысо снизить агрессивный фактор, но, прежде всего, освободиться от большой части страха за него. А страх этот чаще всего / происходит переноса инфантильных образцов отношений воспитателя на ребенка или из эмоционально завышенных желаний и надежд, связанных с ним. В таких стремлениях и ожиданиях речь идет чаще всего о нарциссических проекциях, отказе от сексуаль-

Иных потребностей<sup>123</sup> или опять же о переносе. Общее у них то, что в воспитателях нередко делают зависимыми от ребенка свое душевное равновесие и внутреннее благополучие. Тогда ребенок, на основе полученной власти, может и, вправду, сделать свое поведение угрожающим. Итак, следует свести до минимума страх, который внушает ребенок, а значит, следует найти возможность отказаться от упомянутых желаний и ожиданий или, как минимум, не придавать исполнению этих надежд и желаний экзистенциального значения. Тогда на место постоянной озабоченности, давления, замечаний и укоров, сравнений и оценок встанут любопытство (в отношении очередных шагов развития ребенка) и уважение (к его потребностям и его индивидуальности). Эти изменения влекут за собой еще одну черту, которую можно назвать *безусловной лояльностью* со стороны воспитателя.

Затем нам предстоит решить еще одну совершенно особенную проблему. Скажем так, задача воспитателя от перегрузок ошнзехне что иное, как придать ему мужества устанавливать рамки, которые способствовали бы радостям совместной жизни.; Это касается и некоторых желаний и надежд, связанных не только с бессознательными мотивами, но и с заботой о безопасности и здоровье ребенка или с общественной зависимостью (посещение школы, школьные успехи), то есть тех, от которых невозможно сделать себя полностью независимыми. Таким образом, наши усилия направлены на воспитательные позиции, которые могли бы служить проникновению и пониманию той основной проблемы воспитания, которую формирует и расщепляет педагогика нашего века, но в отношении которой, по сути, до сих пор не найдено удовлетворительного (то есть конкретного практического) решения. Проблему эту можно выразить вопросом: как следует устанавливать границы! Даже если речь идет о границах педагогически вполне правомерных, то есть таких, которые не угрожают интересам развития ребенка (см. параграф 2), то не каждый ли конфликт, связанный с установлением рамок и границ, содержит в себе опасность порчи отношений, и это с обеих сторон?

А что если спросить несколько иначе — вместо: «Как следует устанавливать границы?» — «Как можно так устанавливать границы, чтобы не сделать из ребенка врага?» Этой формулировкой я хочу подчеркнуть следующее: что действительно вредит детям и

<0—————” ‘ ‘

воспитателям, и первую очередь отношениям между ними, так это, по моему опыту, не установленные границы или их последствия, а, скорее всего, те раздражение и ярость, которые возникают у воспитателя, когда ребенок их нарушает. И это по двум причинам. Во-первых, если ситуация, в которой воспитатель проявляет свой авторитет и силу, связана с агрессивностью, то ребенок переживает иррациональный стресс, — он переживает не только по поводу отказа в выполнении желания, но и из-за лишения любви и переживаемого страха. Его оппозиция в этом случае ставит целью не просто добиться удовлетворения, в котором было отказано, но он борется, по сути, зато, чтобы получить обратно свою «добрую маму», «доброе папу», «хорошего воспитателя». И если тот в результате и, правда, откажется от запрета, то это и будет означать, что он снова стал добрым. Таким образом, сам запрет постепенно становится для ребенка символом лишения любви и усиливает его оппозицию, уничтожая уверенность в себе и в других. Вторая причина заключается в том, что раздражение и ярость мешают воспитателю именно в этой шепетильной ситуации, он как никогда не способен отступить перед ребенком и прочувствовать, в чем тот так сильно нуждается.

Разрешение этой проблемы, среди прочего, состоит в усвоении соответствующей позиции, о которой я говорил выше (4.5 и 5.1), назвав ее позицией *«ответственности за вину»*. Попробую проиллюстрировать это следующим примером.

Фрау Р. — мать пятилетней девочки по имени Мелания. Она любит свою дочь и очень хочет так ее воспитывать, чтобы ребенок как можно меньше страдал из-за ограничений его потребностей и интересов. Поэтому мать, где только возможно, старается идти навстречу желаниям дочери, стремясь установить с нею, можно сказать, идеальные партнерские отношения. Но там, где действительно необходимо соблюдать определенные границы, она непреклонна и пытается влиять на дочь убеждением.

Выясняется, что Мелания с некоторого времени стала слишком часто лакомиться сладким. Она просто не может пройти мимо леденца или шоколадки. По объективным причинам фрау Р. хочет ограничить дочь в сладком: это вредно и особенно для зубов, кроме того, Мелания и без того склонна к полноте и, наконец, она порой так наедается сладким, что к ужину у нее пропадает аппетит. А мать так старается готовить, ей так хочется доставить радость своей се-

мье, не говоря уже о том, что заботу о здоровой пище она считает своим важным долгом. Все это она объясняет дочери, но без успеха: Мелания продолжает лакомиться и постоянно ноет, если мать не дает ей сладостей. Ссоры эскалируют в настоящие скандалы. Вплоть до того, что мать однажды просто вышла из себя, когда застала дочь, карабкающейся к высокой полке за спрятанной там шоколадкой. Фрау Р. так разозлилась, что впервые «дала волю рукам». Когда злость прошла, ее охватило оцепенение: как она могла поднять руку на ребенка, ведь она дала себе слово никогда в жизни этого не делать! Одновременно она чувствовала себя страшно беспомощной, что ей теперь делать с собственными чувствами, которыми она, очевидно, больше не владела? Беседа с фрау Р. показала, что — как мы и предполагали — эти конфликты из-за сладкого были не единственными, подобные ссоры из-за запретов, которые Мелания не желала признавать, происходили снова и снова, и фрау Р. постепенно теряла контроль над собой...

Вспомним о вопросе, которым я сформулировал воспитательную задачу, связанную с установлением границ: как можно так устанавливать границы, чтобы не видеть в ребенке врага? А Мелания, очевидно, стала врагом фрау Р. Здесь речь идет не просто о том, что девочка непослушна, а о том, что ее непослушание переживалась матерью кшдиа^сигщаяагрессияи-ут-роза ее душевному благополучию. Поэтому она и была столь далека от того внутреннего состояния, когда ей ничего не стоило бы стоящую на кухонном столе дочь встретить улыбкой: «Ах, ты разбойница, а ну-ка, сейчас же слезай, ты же знаешь, передужином никакого шоколада!» Но это было бы также напрасным трудом рекомендовать матери в следующий раз реагировать именно так — она была на это не способна.

Что же здесь происходило, что привело к эскалации конфликтов? В последующие встречи фрау Р. нашла слова, чтобы описать, как складывались ее отношения с дочерью. Здесь играли огромную роль следующие мысли и чувства матери:

— я так стараюсь сделать жизнь моей дочери как можно счастливее, а она своим упрямством и непослушанием ставит меня в такое положение, словно я самая плохая мать на свете;

— я всегда считаюсь с Меланией, не могу ли я рассчитывать, что и она тоже иногда пойдет мне навстречу?

— тем более, что я никогда не командую, а стараюсь ей все объяснить. Она же ведет себя, как глупая. Но она ведь все понимает!

— я не поверю, что шоколад (или что там еще) так уж ей важен, я ведь не требую никакой героической жертвы! Нет, она делает это нарочно. У меня такое чувство, что она специально стремится довести меня до белого каления;

— как это только возможно, чтобы ребенок был таким недобрый? Но ведь она получает столько любви, как никакой другой ребенок!

Итак, образы — свой собственный и своей дочери, — фрау Ф. рисует себе примерно так:

— я сделала все, что только можно сделать для ребенка. Итак, моя дочь должна быть довольна, счастлива и благодарна;

— поэтому я и не виновата в конфликтах; итак вина касается только ребенка;

— девочка думает только о себе, мать ей абсолютно безразлична.

Вы заметили, что случилось с фрау Р.? Правильно, в нее вселились некоторые уже знакомые нам педагогические «духи». Например, она убеждена в том, что любовь и жертвы, принесенные ребенку, автоматически ведут к тому, что ребенок всегда должен оставаться довольным; она верит также, что ее взгляд на то, велик или мал отказ от удовольствия, должен разделять и ребенок, а объяснение границ может способствовать исчезновению данной потребности. Многие взрослые считают, что достаточно ребенку правильно объяснить все и он сам будет делать, чего мы от него хотим, и что совокупность: «хорошая мать плюс хороший ребенок» обуславливает бесконфликтность отношений и таким образом борьба ребенка за свои потребности интерпретируется как намеренная агрессия против матери; и наконец, что непослушный ребенок просто не любит свою мать.

Сможет ли фрау Р. увидеть, что родительская любовь ничего не изменит в том обстоятельстве, что мы с утра до вечера отклоняем влечения наших детей и отказываем им в удовольствии и что Шобовное отношение ее дочери не может обойтись без амбивалентности; что потребности пятилетней девочки намного сильнее любых «благоразумных» доводов;

и, прежде всего, что не!т<sup>ю</sup>слушание ребенка, которое является ре чем иным^как борьбой за собственные потребности, во-пер- /У/ьых, совсем не означает, что он не любит своей матери и, всьвтД рых,этб~— нормальные, здоровые проявления. Если бы фрау Р. научилась именно так рассматривать конфликты с дочерью, это привело бы ее к совершенно иной эмоциональной диспозиции.

То есть она, хоть и — по совершенно понятным причинам — отказывала бы Мелании в лакомствах, но она не осуждала бы ] ее зато, что ей тауГшчётся сладкого. Она была бы в состоянии ] частично идентифицировать себя с дочерью и не ожидала бы, что та не станет протестовать. Мать, оставаясь непреклонной, одновременно могла бы понять дочь, и та, может быть, даже была бы ей симпатична в своей настойчивости. Но самое главное, она поняла бы, что это она что-то причиняет своей дочери (ане на- оборот). Иными словами: она знала бы^что это именно она «вы- новата» в разочарованиях своей дочери и это вызывало бы в пей сожаление; И она просто посочувствовала бы дочурке, но, конечно, при этом не развивая в себе чувства вины — ведь она знает, | что загфетидетнаеежеЗйШ), что она вообще хорошо заботится о ребенке и у ребенка в принципе все в порядке. Итак, она может ответить за свой запрет и за свою «вину». Но, поскольку ей все-таки жаль ребенка, то она попытается его утешить, предложив ему какую-нибудь радостную замену, чтобы смягчить отказ.

С—ТТомочь родителям (воспитателям) приобрести позицию «ответственности за вину» в вопросе об установлении границ — одна из основных задач психоаналитически-педагогической воспитательной консультации. Эта позиция, возможно, предлагает важное условие для достижения вышеизложенной цели: суметь сделать доминантными аспектами объектного отношения родителей (воспитателей) к своим детям — радость, любопытство, уважение и терпимость. Итак, данная позиция может значительно облегчить родителям (воспитателям) проникновение своими детьми.

Если консультация сделает возможным подобное изменение объектного отношения родителей (воспитателей), то отпадет необходимость в разработке дальнейших действий по отношению к развитию или изменению ребенка, а консультанту оста-

нется только делиться своим проникновенным пониманием и надеяться, что родители (воспитатели) будут «следовать» за ним. Более того, эта работа может проводиться сообща. Преимущества очевидны: во-первых, мы исходим из того, что такие сообщения разработанные концепты могут применяться также родителями (воспитателями). Во-вторых, они научатся по-новому видеть и понимать своих детей и освоят совершенно новый способ решения педагогических проблем. Все это сделает их в состоянии решать будущие проблемы и без помощи консультанта: они (вновь) приобрели педагогическую компетенцию по отношению к своим детям. В-третьих, вполне может быть, что качество тех решений, которые найдены родителем, выше качества решений, которые могли быть разработаны совместно с консультантом. Хотя консультант и является экспертом во всем, что касается детей, но и родитель — тоже своего рода эксперт, а именно по отношению к индивидуальности своего ребенка и в отношении своих собственных возможностей и ресурсов — во всяком случае до тех пор, пока его способности как эксперта не страдают от высокой амбивалентности отношения к ребенку. Мне часто приходилось видеть, как воспитатели развивали совершенно неожиданные и великолепные идеи, которые мне — как стоящему на расстоянии — никогда не пришли бы в голову.

Посмотрим, из чего состоят четыре этапа консультирования:

1. Выяснение и разъяснение основной проблемы. Цель: сделать родителей (воспитателей) внутренне свободными, чтобы они смогли изменить свои воспитательные позиции.

2. Понять ребенка и реконструировать (биографические, этиологические) взаимосвязи между внутренним и внешним миром. Цель: выявить тот выгодный опыт и те переживания, которые могут (снова) открыть перед ребенком шансы благополучного развития. ]

3. Так изменить объектное отношение родителей (воспитателей) к ребенку, чтобы радость, любопытство, уважение и терпимость могли вступить на место перегрузок, упреков, пугающих ожиданий и переносов. Здесь особенное значение приобретает работа над позицией «ответственности за вину». Цель: (новое) приобретение способности идентифицировать себя с собственным ребенком, а также \ способности к проникновению и пониманию своих отношений^-' ним.

4. Использовать эту способность понимания для того, чтобы соответствующими действиями обеспечить внедрение в реальную жизнь выводов диагностических разъяснений, а также способствовать приобретению ребенком определенного важного опыта.

Нетрудно понять, что эти четыре теоретически отделимые друг от друга задачи не совсем отвечают понятию: «Этапы». Например, «работа над объектным отношением воспитателя», упомянутая на 3-м этапе, часто зависит от «изгнания духа» в качестве разъяснения основной проблемы (1-й этап). Между тем эта работа никак не может считаться законченной, если мы не предпримем тестового обследования ребенка. А мы часто вообще отказываемся от тестовой диагностики. И так, наверное, скорее следовало бы говорить о задачах (вместо этапов) психоаналитически-педагогической воспитательной консультации.

## **6. ПРАКТИЧЕСКИЕ ОБЛАСТИ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИ-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ**

### **6.1. Отдельные консультирования**

Случаи, использованные в данной работе для иллюстрации нашего концепта, взяты из *примеров консультаций*. Конечно, для реализации поставленных целей работа с отдельными персонами предлагает оптимальные условия.

Частоту и *длительность консультаций* невозможно определить заранее. Иногда разъяснение основной проблемы и работа над дальнейшими необходимыми шагами удаются в несколько часов, а порой для этого требуется несколько недель или даже месяцев. При очень острых проблемах может иметь смысл встречаться чаще (может быть, 2 раза в неделю), а в других случаях целесообразнее часовые беседы с промежутками в две недели. Но и все же перерывы не должны длиться более двух недель.

Когда мы говорим об отдельных консультациях, мы имеем в виду консультирование одного родителя или воспитателя или

же супружеской четы. Если брак хорошо функционирует, то присутствие второго супруга, даже когда речь идет о совсем личных проблемах, не обязательно является помехой. В некоторых же случаях целесообразнее сначала поработать с **пярп**, а **чят**<sup>Р</sup>м еще по несколько часов с матерью или с отцом. Словом, об организации сессингов следует основательно подумать, учитывая то, что совместные беседы с обоими родителями непелко подвергают опасности позитивный перенос.

Если, вопреки (предположительно) функционирующему супружеству, в консультацию обращается лишь *один родитель*, то надо выяснить, почему именно. Собственно, это весьма большая разница, то ли отец очень занят и поэтому не может принимать участия в работе с консультантом, но зато вечером жена рассказывает ему, о чем шла речь во время сессинга, то ли муж просто не видит проблем своих детей и считает свою жену «сумасшедшей, которая бежит к врачу для ненормальных». А может быть, и такое, что отец во всех воспитательных проблемах видит только «вину» жены и сам посылает ее в консультацию и т. д. Эти констелляции должны быть поняты, т. к. они влияют на отношения между ищущим совета и консультантом, кроме того, последний, сам того не ведая, может оказаться втянутым в конфликтные отношения, что подвергнет опасности цель консультации, а то и вовсе негативно повлияет на атмосферу семьи.

Во время консультирования, как с одной персоной, так и с парой, во время сессингов следует проявлять особую осторожность по отношению к супружеским конфликтам. В первую очередь, это касается *разводящихся или разведенных* родителей. Отношения между такими родителями во многих отношениях настолько враждебны, что просто исключают возможность присутствия второго, поскольку это привело бы обоих к борьбе с собственным сопротивлением. В некоторых случаях к внутренним конфликтам добавляется опасение раскрыть перед бывшим супругом свои страхи, слабости, неуверенность, сомнения и противоречия. Во многих случаях предпочитается консультирование лишь одной персоны<sup>124</sup>. (В этом психоаналитически-педагогическая консультация принципиально отличается от системной семейной терапии.)



## 6.2. Психоаналитически-педагогический консультант как помощник и «домашний педагог»

Выше мы задавались вопросом, по каким критериям можно определить, нуждается ли ребенок в психотерапии или ему может помочь воспитательная консультация. Конечно, существуют также проблемы, которые требуют иных видов помощи, превышающих компетенцию консультанта: например, может возникнуть потребность в функциональных тренировочных мероприятиях, помощь в учебе, поддержка со стороны школы, социально-педагогические мероприятия, опека, юридическая поддержка, медицинское разъяснение и т. д. В этом смысле психоаналитически-педагогическая консультация становится чем-то вроде пункта концентрации проблем, связанных с воспитанием; консультант может охватить проблему целиком и установить «индикацию»; оставаясь в контакте с родителями, он оказывает помощь и контролирует продвижение и успех предпринятых мероприятий.

Это та роль, которая напоминает роль домашнего врача<sup>125</sup>. Он не просто делегирует профессиональную ответственность, но знает, когда именно к консультированию должна быть привлечена и третья персона.

Иногда сравнение с домашним врачом простирается гораздо дальше. Так, в течение долгих лет моей практики я и, правда, для нескольких семей стал своего рода «домашним педагогом» — даже после завершения консультаций я остаюсь человеком, к которому обращаются, если в связи с детьми возникают какие-нибудь проблемы. Часто это лишь короткие контакты, может быть, всего одна беседа, но порой снова бывают необходимы длительные встречи или особенные мероприятия. Таким образом, у меня развиваются отношения не просто с отдельной персонею, а со всей семьей.

Одна разведенная мать пришла ко мне однажды за советом. Пару недель спустя я порекомендовал отцу обратиться к одной из моих коллег. В последующие годы состоялись еще 2-3 коротких контакта с матерью, а еще через два года она появилась у меня со своим новым другом, которого ее восьмилетний сын полностью игнорировал, и это грозило разрушить еще юные отноше-

ния. После моей полугодовой работы с парой мальчик сумел до такой степени преодолеть свой страх перед потерей матери и свои конфликты лояльности по отношению к родному отцу, что перестал воспринимать отчима как угрозу, более того, у него завязались с ним вполне дружеские отношения. Спустя еще год, он сам появился у меня с жалобами на свою мачеху (новую жену родного отца) и спрашивал, как он может поделиться с отцом своими переживаниями так, чтобы тот не почувствовал себя обиженным. А еще через два года меня посетила вся семья, после того как они усыновили шестилетнего румынского беспризорного ребенка. После интенсивной консультации, длившейся полгода, я начал психотерапию с маленьким румыном...

## 6.3. Групповая консультация

Конечно, психоаналитически-педагогическая консультативная концепция вполне пригодна также и для работы с педагогами или родительскими группами. Хотя в этих случаях и не хватает времени для работы над проблемами отдельных участников, но, с другой стороны, группа предоставляет дополнительные возможности: участники ее делают открытие, что другие воспринимают ребенка, определенное событие или констелляцию отношений иначе, чем я; они начинают понимать, что в их педагогических проблемах большую роль играет также их собственная доля участия; часто работа над определенным (чужим) случаем затрагивает похожие наслоения собственной проблемной ситуации и, таким образом, приводит в движение процесс познания и самопознания; наконец, со временем может проявиться такой общий поучительный эффект в отношении возможностей обхождения с педагогическими проблемными ситуациями, который в некоторых случаях может даже превзойти эффект персональных консультаций.

То обстоятельство, что в рамках групповой консультации не может быть предпринято тестовое диагностическое обследование определенного ребенка, не является такой уж большой проблемой. Не всегда есть необходимость в тестовых обследованиях также и в рамках отдельных консультаций; и даже, когда речь идет о профессиональных педагогах, «диагностирование» и тог-

да не всегда возможно, т. к. ему могут воспротивиться родители или же это не всегда уместно обращаться к родителям с проблемой, которой обременен, собственно, сам педагог; кроме того, бывает, что *наряду с участием в групповых беседах*, где-то в другом месте в это время предпринимается тестовое обследование ребенка. Будет ли работа дальше продолжаться в группе или в отдельных консультациях, это следует определять отдельно для каждого случая.

Я думаю, что психоаналитически-педагогическая групповая консультация представляет собой очень важное дополнение к теоретическим «семинарам» и классическим «группам Балинта»<sup>126</sup>.

#### 6.4. Отдельные мероприятия, педагогические доклады

Хоть это и звучит неожиданно, но нигде не становится столь очевидной практика представленной здесь психоаналитической педагогики, как в таких мероприятиях, как доклады перед широкой публикой. Итак, можно ли и таким методом в чем-то помочь родителям (воспитателям) и их детям? Мы знаем, что каждый случай исключителен сам по себе и общие советы обычно не приносят плодов. Или они должны оставаться настолько неопределенными, чтобы каждый сумел выбрать для себя то, что ему больше нравится. Итак, в конце доклада треть присутствующих остается уверена в том, что всегда поступала верно; другая треть чувствует себя в той же степени уверенно, но по другой причине — она полностью отвергает услышанное; и последняя треть слушателей покидает зал столь в той же растерянности, что и пришла. Докладчик, в свою очередь, стоит перед выбором — то ли ограничить свой доклад некоторыми приукрашенными примерами и дать понять, что по заданной теме, в общем, невозможно сказать ничего нового, и в заключение огласить адреса консультационных пунктов, или же он прочтет небольшую теоретическую лекцию, которая хотя и поднимет образовательный уровень слушателей, но конечно же не дает ничего практически важного.

Но это справедливо лишь в том случае, если представленная концепция лишена «элемента консультации», который сделал бы

возможной «монологическую консультацию публики». Элемент консультации, о котором я говорю, — это разъяснение устоявшихся, основанных на переживаниях и д<sup>\*</sup> «<sup>тм</sup>» \* «<sup>а</sup>гогичрекиг тблужде. ^<sup>.</sup> ний. Число индивидуальных воспитательных констелляций так же велико, как и число публики. В отличие от этого число наиболее часто встречающихся педагогических «пучок» совсем неменьше. При небольшом опыте консультативной работы с отдельными персонами можно без труда найти примеры к определенным педагогическим вопросам, которые докладчик анализирует таким же образом, как я это делал выше, — включая (освобождающее) разъяснение возможного наличия защитной функции, которую выполняют педагогические «заблуждения». Вероятность, что мы такими «историями» чувствительно заденем «педагогические проблемы» многих слушателей, достаточно велика. Итак, консультант должен вначале подумать, какие послышки в отношении заданной темы наиболее пригодны для того, чтобы лишить силы как можно большее число «духов» своей публики.

Если подобные доклады произведут некоторые психоаналитически-педагогические разъяснения, о которых мы говорили выше, то слушатели действительно могут в какой-то степени изменить свои воспитательные позиции. Конечно, при этом нет возможности для другой части психоаналитически-педагогической работы — для тщательной разработки конкретных действий, которые должны соответствовать индивидуальной ситуации каждого отдельного ребенка, но все же вероятность, что тот или иной слушатель все же приобретет измененную позицию по отношению к своему ребенку и сумеет почувствовать, что именно тому нужно, достаточно велика. И еще кое-что: если слушатель сумел что-то почувствовать и распознать в себе, если информация, полученная от докладчика (консультанта), заставила его задуматься (о шансах психического здоровья), то он может решиться и на более интенсивное консультирование. И это вполне возможно уже потому, что, во-первых, часть его защиты расслабилась, и, во-вторых, — чего нельзя недооценить — такие доклады, благодаря содержащемуся в них освобождающему разъяснению, ведут к сильным положительным переносам создают конкретную картину групповых и персональных консультаций, а значит, могут пробудить желание к большему знанию.

Эта способность психоаналитически-педагогической воспитательной консультации охватывать большое количество людей и зарождает мысль достаточно дерзкую для того, чтобы над нею поразмыслить: а не достойна ли возрождения мечта «классиков» психоаналитической педагогики о вкладе познаний психоанализа в улучшение воспитания детей, и это в достаточно широком смысле слова.

## ДОПОЛНЕНИЕ

### Учебно-образовательный процесс

Идея организации школы для подготовки педагогов-психоаналитиков, с одной стороны, была выдвинута в ответ на огромную общественную потребность и ориентировалась на поддержку родителей и профессиональных педагогов; с другой — она предлагала студентам ориентацию на образование, которое дало бы им возможность приобретения определенной, повышенной квалификации. Обычное образование касается преимущественно лечебной педагогики или ее психоаналитических областей, а область педагогической консультации либо остается незанятой, либо заполняется специалистами с сомнительной квалификацией.

*Целевую группу школы* в первую очередь составляют выпускники тех факультетов, которые уже в какой-то степени дают знание психоаналитических или психоаналитически-педагогических теорий, а, по возможности, также и практики.

Короче, здесь особенно приветствуются выпускники факультетов, *имеющих отношение к особой и лечебной педагогике, специализировавшихся на «глубинно-аналитических основах»*, а также психологи со знанием особой и лечебной педагогики и клинической (глубинной) психологии. Сам учебно-образовательный процесс не предусматривает введения в психоанализ.

Образование длится три года и охватывает следующие области:

1. Психоаналитически-педагогическую психологию развития.
2. Диагностику.
3. Методы и технику психоаналитически-педагогической воспитательной консультации.

4. Психоаналитически-педагогическую воспитательную науку.
5. Обзор лечебно-педагогических и терапевтических методов.
6. Практику.
7. Наблюдение младенца в течение минимум двух лет<sup>127</sup>.
8. Опыт самоанализа.

*Самопознание* основывается на двух «краеугольных камнях»:

*Психоаналитическое самопознание* предполагает (минимум) трехгодичное участие в групповом анализе, в качестве альтернативы признается индивидуальная психоаналитическая терапия.

*Учебная консультация:* студенты должны в течение минимум 6 месяцев принимать участие в психоаналитически-педагогических консультациях. Для этого необходим интенсивный воспитательный контакт с одним ребенком или подростком (собственный ребенок, ребенок родственников, друзей, ребенок, при котором студент работает няней, и др.).

Опыт учебной консультации обсуждается в группе в присутствии учебного консультанта и связывается с теорией.

Значительную часть самопознания предлагает также наблюдение за младенцем<sup>128</sup>.

В общей сложности теоретические семинары охватывают около 270 часов, аналитическое самопознание (групповой анализ, учебная консультация) — около 200 часов (минимум), наблюдение младенца (включая отчеты) — около 250 часов. К этому добавляются практика и проверка познаний.

По окончании образования студенты получают диплом «психоаналитически-педагогического консультанта по воспитанию».

## РЕЗЮМЕ

Разговор о «психоаналитически-педагогической консультации» затрагивает целый ряд теоретических вопросов. Это вопросы, имеющие отношение к нормам и целям воспитания, а значит, и к консультации; вопросы об изменчивости внутриспсихических структур детей путем внешнего формирования отношений; вопросы о методических возможностях терапевтического

изменения в большой степени детерминированных воспитательных позиций.

Представленная здесь концепция и пытается как раз ответить на данные вопросы. Это результат моих пятнадцатилетних поисков возможностей, дорог и границ консультации, а также возможностей помощи родителям и воспитателям в отношении улучшения развития нуждающихся в помощи детей. Цель этих усилий — расширение педагогической компетенции психоанализа за пределы анализа психических структур или педагогических феноменов по направлению к развитию конкретных практических концепций действий со стороны родителей и воспитателей.

«Классическая» психоаналитическая педагогика двадцатых и тридцатых годов образует исходную точку этого намерения. Превыше концепции по причине, во-первых, возросшего теоретического и технического развития психоанализа и, во-вторых, в свете новейших задач использования психоанализа в педагогике должны быть модифицированы и развиты дальше.

С другой стороны, организацию психоаналитически-педагогической воспитательной консультации можно понимать как ответ психоанализа на становящиеся все более трудными задачи воспитания и возрастающее недовольство и бессилие родителей и воспитателей. С осени 1994 года первые выпускники учебного процесса в Вене начали свою работу в качестве психоаналитически-педагогических консультантов по воспитанию. Они действуют в рамках индивидуальной и семейной консультации, организации курсов, руководят групповой работой воспитателей, читают лекции и в детских садах, школах и на семинарах.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

### НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Гельмут Фигдор, как уже говорилось, остается ведущим специалистом-психоаналитиком в области проблем разведенных семей. Он также — основатель и вдохновитель нового и наиболее эффективного направления в вопросах воспитательной консультации. Однако внедрение психоанализа в педагогику достаточно широко, и оно не ограничивается лишь этими двумя областями.

Социальная педагогика, концентрирующая свое внимание на сложных случаях так называемой социальной неприспособленности, нарушениях поведения, на работе с молодыми людьми, совершившими правонарушения и т. д., также прибегает к глубинно-психологическим познаниям, используя их для влияния, т. е. для перевоспитания.

Многие авторы, в том числе, например, Б. Ахрбек («Опепе Erziehung oder geschlossene Unterbringung? Eine Herausforderung an die Verhaltensgestörtenpädagogik». Sonderschule, 1993) утверждают, что отсутствие принципиальной педагогической пользы от тюремного заключения подростков и юношества очевидно, и предлагают альтернативные методы перевоспитания, основанные на знании человеческой души.

Большое количество литературы в этой области посвящено работе с т. н. трудновоспитуемыми подростками. Их интеграция в общество рассматривается в шести аспектах: как субъективная и внутриличностная, как интеграция в группы, институциональная, дидактическая и, наконец, как политическая интеграция.

Психоанализ оказывает большую помощь в развитии методов «социальной» тренировки, осуществляемой путем групповой работы.

Также и **школьная педагогика** в работе с детьми, страдающими нарушениями поведения или имеющими трудности в заучивании материала, все чаще обращается к помощи психоанализа.

Широкое поле для применения глубинно-психологических познаний представляет собой **особая и лечебная педагогика**. Психоанализ и работа с людьми, страдающими умственными нарушениями, вообще не могут рассматриваться как области, чуждые друг другу, и проникновение психоанализа в данную область педагогики в последние годы расширяется все больше.

В данной книге уже упоминалось о **группах Балинта и супервизионных группах**, которые в состоянии оказывать огромную поддержку всем, кто в своей профессиональной деятельности так или иначе имеет дело с человеческими отношениями.

Немало работ в последние годы посвящено проблемам, связанным с **правым экстремизмом, насилием, расизмом и антисемитизмом**. Р. Бида-Винтер в своей работе «Gesprech im Jugendzentrum. Eine pedagogisch-psychoanalytische Intervention\* (Frankfurt a. M. Brandes & Aspel) рассматривает проблемы правого радикализма среди юношества. Существенно, что автор указывает на невозможность проведения психологических интервенций в данной области оторвано от политической работы. Таким образом, психоаналитическая педагогика, продолжая свои «классические» традиции, по-прежнему открыто высказывает критические замечания в адрес современного устройства общества.

Особые разделы психоаналитической педагогики развивают методы помощи детям, пережившим **войну, насилие, смерть родителей** или других близких персон, а также **злоупотребления, в том числе сексуальные** и т. д.

Практическая ценность применения психоанализа в педагогике в наше время уже не требует доказательств, и она еще раз красочно продемонстрирована данной книгой.

*АВидра*

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### ШЕСТЬ ЭКСКУРСОВ В ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

#### *Экскурс 1:*

#### **Психоанализ, психический конфликт и невротический симптом**

«Классическое» психоаналитическое лечение состоит из трех-четырёх бесед еженедельно на протяжении нескольких лет. От пациентов («анализантов») не требуется ничего, кроме как соблюдать основное правило: рассказывать первое, что им приходит в голову в настоящий момент по поводу своих спонтанных мыслей и чувств, независимо оттого, кажется ли им это важным или неважным, подходящим или неподходящим, приятно ли им говорить об этом или они испытывают стыд (например, если чувства или мысли направлены против персоны аналитика). Вскоре после начала лечения анализант понимает, что соблюдение этого основного правила требует от него жертвы, которая много тяжелее денежных затрат и затрат времени, а именно: он вынужден постепенно отказываться от привычного и хорошо знакомого представления о самом себе. Подвергаясь психоанализу, ты вынужден обнаружить, что твое отношение к любимым людям связано также с заметным чувством ненависти, что за отказом от определенной персоны может стоять разочарованное обожание, что люди, которыми ты восхищаешься, могут вызывать также зависть и ревность, что предположительно альтруистическое действие удовлетворяет также собственное тщеславие, что страх может питаться как опасением, так и страстным желанием его исполнения, что под внешне самоуверенным и доминантным поведением часто скрывается большая неуверенность в себе, что почитаемые и любимые «чистой» любовью люди, такие, как родители, дети, однополые персоны, могут

быть предметом чувственно возбудимых фантазий и т. д.; короче, пациент может обнаружить в себе такие желания и склонности, о которых он понятия не имел, да и сейчас ничего знать не хочет. Это не означает, что первоначальное представление аналитанта о себе, своих отношениях и о других людях было «фальшивым», лишь «кажущимся», а психоанализ вскрывает «истинное» содержание. Открытие побуждений, чувств и мыслей, до сих пор остававшихся бессознательными, показывает только, что душевные процессы в большой степени противоречивы, «амбивалентны», что я люблю и ненавижу, что я хочу подчиняться и подчинять других, быть большим и маленьким, мужчиной и женщиной, помогать другим и не забывать о себе, я прощаю и желаю мести и т. д.

Итак, нам становятся известны противоречия собственной персоны. Едва ли существует душевное побуждение, которое не породило бы противоречий: мне хочется утром поспать, но мне не хочется потерять мою работу; мне хочется доставить радость моему ребенку и сходить с ним в кукольный театр, но мне также хотелось бы спокойно почитать книжку; я могу себе представить, как это было бы чудесно иметь собственный дом, но мне страшно подумать, сколько там работы; я бы с радостью съел этот вкусный шницель, но мне хотелось бы все же похудеть... Все это — маленькие и большие конфликты наших будней, с которыми мы вполне уживаемся, поскольку мы «сортируем» наши желания и мысли по их важности, а значит, некоторые из них отклоняем, принимая решения по поводу приоритетов.

Но существуют определенные ситуации и определенные виды конфликтов, которые превышают нашу способность к разумному их разрешению. Это происходит тогда, когда речь идет о необходимости отказа отданного душевного побуждения, поскольку удовлетворение его грозит большой опасностью, но в то же время ты просто не в состоянии от него отказаться. Подобные конфликтные ситуации создаются и постоянно повторяются преимущественно в раннем детстве. Дело в том, что жизнь маленького ребенка отмечена двумя особенностями: с одной стороны, дети целиком зависимы от присутствия и любви родителей (или заменяющих их персон) и, с другой — непреклонность их желаний и побуждений, их «влекомость» ими

чрезвычайно велика. (Фактическая и эмоциональная) зависимость требует, чтобы ребенок предохранял расположение к себе родителей, подчиняясь их требованиям и ожиданиям — при этом не так много зависит от того, что родители в действительности требуют от ребенка, сколько от того, что думает ребенок по поводу этих требований. Во всяком случае, если он их не выполняет, то вынужден опасаться власти больших, потери их любви или бояться оказаться ими покинутым. Все этому противостоит власть детских влечений, удовлетворение которых не терпит отлагательства. В таких обстоятельствах ребенок легко попадет в душевные конфликты, которые для него — в отличие от вышеназванных будничных конфликтов — не просто неприятны или связаны с чувством стыда, они кажутся ему в высочайшей степени опасными. Если маленький мальчик или маленькая девочка чувствует себя во власти своих чувственных побуждений, своих любовных желаний, «нарциссических» потребностей (признания собственной ценности) или своих агрессивных импульсов и фантазий и не видит возможности удовлетворения этих потребностей без опасения оказаться наказанным, покинутым или уничтоженным, то это неизбежно вызывает своего рода душевную реакцию побега от собственных влечений, чувств и (или) фантазий: они «вытесняются», становясь бессознательными. Например, ребенок, который вытеснил свои агрессивные побуждения по отношению к матери, не нуждается больше в отказе от их удовлетворения, поскольку он их больше просто не имеет. Но таким образом конфликт как таковой вовсе не исчезает, он вытесняется в бессознательное.

Вытеснение, однако, не устраняет раз и навсегда конфликтных психических составных. Отслоения от сознательного оставляют им свою силу, заставляя снова стремиться к прорыву в — обновленное — сознательное для того, чтобы в конце концов все же добиться удовлетворения. Но, чтобы защититься от восстановления страха, возвращается оно в измененной, искаженной форме, которая помогает тем не менее удовлетворить добрую часть конфликтных устремлений. Классическими примерами этого вида «конфликтной защиты» являются: перенос агрессий, внушающих большой страх себе самому, с любимой персоны на

другую, достаточно безобидную; перенос страхов на другой объект, против которого можно легче защититься, чем против (в то же время любимых и необходимых) матери или отца; обращение желания в его противоположность (любви в презрение, отвращение); отрицание фактов; расслоение картины, которую создает ребенок по поводу определенной персоны в «только добрые» ее части (перед которыми нет необходимости испытывать страх) и в «совсем злые» (которые позволяют проявлять агрессивность по отношению к этой персоне), причем «продукты расслоения» время от времени сменяют друг друга или их части переносятся на других персон (так создаются представления об исключительно добрых и исключительно плохих людях); проекция собственных чувств на другую персону и мн. др. Результатом этих (естественно, бессознательных) превращений первоначальных устремлений — психоанализ говорит в этом случае о механизмах защиты — или взаимосвязи различных защитных процессов становятся невротические симптомы: принудительно внедряющиеся и постоянно возвращающиеся виды восприятия, поведения и проявления чувств и желаний. Их едва ли можно изменить тутем волевых усилий, поскольку сами по себе они исполняют важную психическую функцию, образуя компромиссы между противоположными психическими тенденциями, прямая, неприкрытая репрезентация которых кажется ребенку чересчур грозной. В виде же симптомов частичное исполнение изначального стремления к удовлетворению становится возможным в довольно приемлемых формах. Однажды вытесненное душевное побуждение в большой степени остается табуированным также и по прошествии детства, то есть на всю жизнь. Поскольку бессознательные части личности не развиваются вместе с сознательным «Я», то каждый человек носит в себе часть слабого, зависимого, влекомого и боязливого ребенка, каким он был когда-то. Проще говоря, все невротические страдания взрослых, — идет ли речь об иррациональных страхах Тескуальных проблемах, «невротических» (истерических) и психосоматических жалобах или о депрессиях, внутреннем принуждении, проблемах самооценки и пр., — являются результатом несоответствия между нашими сознательными «взрослыми» и нашими бессознательными, «инфантильными»

переживаниями. Поэтому их следует рассматривать как наследие грозных психических конфликтов детства.

Психоаналитическое лечение занимается поиском этих бессознательных, вытесненных частей личности и механизмов защиты, предохраняющих невротическое равновесие, для того чтобы (снова) предоставить их в распоряжение сознательного «Я» взрослого человека. Для взрослого же человека эти конфликты давно утратили добрую часть своей опасности или их можно преодолеть иным, сознательным путем, без необходимости подключения бессознательной защиты. Если это удастся, то симптомы теряют свою функцию (защиты против страха) и могут спокойно удалиться.

### *Эккурс 2:*

#### **Объект, репрезентация объекта и объектное отношение**

Под словом «объект» психоанализ понимает «предмет», на который направлены чувственные («либидинозные») и агрессивные стремления субъекта. Итак, под объектами подразумеваются: персоны, с которыми у субъекта существуют отношения; отдаленные частичные аспекты персон, такие, как отдельные части тела или свойства характера (так называемые «частичные» или «парциальные объекты»); собственной любовью пользуется также сам субъект («нарциссизм»), который может быть одновременно также ненавидим (что чаще всего становится причиной депрессий); объектами могут считаться также и животные, неодушевленные предметы, действия или ситуации. Под репрезентацией объекта или саморепрезентацией подразумевается внутренняя, субъективная картина («имидж»), в которой субъект производит себя в объект, причем эти картины редко являются цельными, они охватывают сознательные и бессознательные представления, поэтому о репрезентациях объекта и саморепрезентациях чаще всего говорится во множественном числе. Под объектным отношением психоанализ имеет в виду ту внутреннюю картину, которую субъект создает о своем отношении к объекту, а также субъективный образец отношений, который объединяет сознательные и бессознательные представле-

ния и фантазии. Объектные отношения можно также дефинировать как отношения между саморепрезентациями и репрезентациями субъекта. Объектные отношения человека, естественно, могут различаться от объекта к объекту и изменяться в зависимости от его духовного и психического развития.

### **Экскурс 3:**

#### **Ранние объектные отношения и процесс индивидуализации**

В последние тридцать-сорок лет психоанализ все больше занимается самыми ранними объектными отношениями (первых трех лет жизни человека) и, поскольку «классический» (взрослый) пациент психоанализа на основе даже вполне удачно вызванных к жизни воспоминаний может все же совсем немного рассказать об этом отрезке своей жизни, исследователи стали искать другие источники: в наблюдениях за маленькими детьми, в типичных интеракционных способах общения между детьми и взрослыми, в том, что рассказывают анализируемые персоны о собственных детях и своих чувствах по отношению к ним, в познаниях, почерпнутых из психотерапии и, наконец, в психоаналитической работе с пациентами-психотиками, чьи актуальные переживания в некоторых случаях очень схожи с переживаниями самых маленьких детей. Мне хочется обрисовать важную линию развития от обследованного Маргарет Малер так называемого процесса индивидуализации от «симбиоза матери и ребенка» до «константы объекта».

Все, что мы можем узнать о ребенке, обязательно содержит часть информации о его объектах. Особенно это касается новорожденного, существование которого полностью зависит от его первичного объекта, от матери. Новорожденные, собственно, еще не имеют представления о собственном «Я», которое отличается от «не-Я», то есть «Ты». Младенец не знает, где он «начинается» и где «кончается». Трехнедельному ребенку грудь матери много ближе собственным ног и, если ему повезло, то мама всегда рядом, ее руки надежно держат его, ее голос успокаивает и ее кожа пахнет так, как она и должна пахнуть для того, чтобы все было в порядке. Таким образом, к первому «Я» младенца отно-

сится не только тело матери, но и весь мир, который кажется соответствующим его потребностям и настроениям, мало того, он изменяется и исчезает в зависимости от них.

Это галлюцинационное двуединство создает то, что психоанализ именуется ранним симбиозом матери и ребенка, который охватывает период до трех-четырех месяцев. Матери, конечно, приходится и дальше «принимать участие в игре», т.е. в иллюзии ребенка по поводу его божественной роли во вселенной. Это переживание, названное Эриксоном «изначальным доверием», образует ядро (продолжающегося всю жизнь) чувства ребенка, что он живет в добром, невраждебном и способном изменяться в зависимости от его целей мире. Для того чтобы исполнить это полное значения задание развития, матери, собственно, не надо делать ничего особенного, в нормальных обстоятельствах это получается «само собой»: ребенок почти все время спит, так что, когда он бодрствует, ей ничего не стоит действительно быть поблизости; потребности ребенка пока еще не слишком дифференцированы, поэтому их не так сложно распознать и удовлетворить. Но, прежде всего, мать сама в высокой степени «идентифицирует» себя с ребенком, воспринимает его (сознательно или бессознательно) как часть себя самой и своими собственными (симбиотическими) чувствами и фантазиями как бы «подтверждает» симбиотические иллюзии малыша.

Этот далеко идущий симбиоз тем не менее постепенно растворяется, уступая место напряженному и насыщенному конфликтами процессу освобождения, который через несколько этапов, в трехлетнем возрасте, достигает своей (преходящей) высшей точки. К этому времени, по Малер, происходит «психическое рождение» ребенка, то есть он начинает воспринимать себя в качестве субъекта, существующего независимо от матери. А начинается этот процесс освобождения или процесс индивидуализации с того, что младенец начинает различать границы собственного тела и собственной власти. Он начинает различать, что относится к нему и что не к нему, какие ощущения находятся у него «внутри» и какие «снаружи», что мир, по мере повышения его запросов — а ребенок все дольше бодрствует и ему нравится двигаться (отдаляться) — тоже перестает полностью соответствовать его желаниям; что существует еще что-то,



«объекты», которые имеют собственную волю, но он тем не менее в них сильно нуждается для достижения удовлетворения, и он учится отношениям с ними.

Эти первые объекты так называемой «фазы дифференцирования» пока еще не являются целыми персонами, это всего лишь «парциальные объекты», то есть тактовые, визуальные и акустические впечатления, которые имеют исключительно то общее, что все они «не-Я». Между шестым и восьмым месяцами материнская грудь, ее лицо, ее голос, ее запах и определенное поведение вырастают в образ цельной персоны, матери, первого (любимого) объекта. По отношению к окружающим этот значительный шаг развития выдает себя так называемым «отчуждением» по отношению к другим персонам. Этот период является идеальным моментом для отлучения ребенка от груди. Радость по поводу нового (полного) объекта и захватывающего покорения мира, что соединяется с прыжком в развитии моторики, может легко возместить это изменение, если оно совершается осмотрительно. (Позднее кормление грудью становится составной частью любовных отношений и поэтому потом отлучение от груди переживается как потеря материнской привязанности.) Между годом и полутора годами, в так называемой фазе упражнений, ребенок учится ходить и говорить, он постигает новое измерение самостоятельности: вещи не должны больше служить, они могут быть завоеваны, окружение влечет быть обследованным и «экспериментально» проверенным, а то, что невозможно получить самому, можно назвать (словами), представить себе и потребовать (у взрослых). Если ребенок смог развить достаточно доверительные изначальные отношения с обоими родителями, то он ничего не боится, едва ли испытывает боль, когда падает или на что-то натывается, и он привычному физическому контакту с матерью все больше предпочитает новые приключения.

Тем не менее за этим опьянением кажущейся безграничностью собственных возможностей вскоре следует протрезвление. В той же мере, в какой молниеносно растущие моторные возможности помогают преодолевать старые ограничения, окружение начинает устанавливать (новые) запрещающие таблички: перед открытыми окнами, перед горячей плитой, перед улицей,

перед стереоустановкой, перед супом на ковре, перед цветными карандашами на обоях, перед любимыми сандалиями зимой, перед грязью на полу, перед бодрствованием поздним вечером и т. д. Это все равно, как если бы вы выиграли автомобиль, но не имели права на нем кататься. Тогда ребенок усиливает свое стремление к автономии, пытается оказывать сопротивление любому «нет» и нередко начинает бороться с родителями за власть. Но он натывается и на другой вид ограничений — на свои собственные переоцененные возможности: ботинки не зашнуровываются, дверь не открывается, игрушечные часы не заводятся, и когда он убегает, то не может найти дорогу назад... Полторагодовалому ребенку становится ясна собственная зависимость, он видит, что он чересчур поторопился отказаться от объекта (прежде всего от матери), и он начинает снова усиленно искать близости.

Следующая за этим (приблизительно с 18-го месяца) и продолжающаяся до полутора лет «фаза нового приближения» характеризуется усилением зависимости, которая чаще всего проявляется в непрерывной форме, но порой и характеризуется приступами, длящимися дни или недели, которые тем не менее сменяются стремлением к самостоятельности. Это как если бы ребенок говорил матери: «Пока я был с тобой одно целое, я мог все. Сейчас я вижу, что, оторвавшись от тебя, я беспомощен. Но я не хочу терять моей драгоценной, таким трудом отвоеванной автономии и менять ее на старый симбиоз, делающий меня абсолютно зависимым. Однако ты должна оставаться рядом и следить за мной, быть здесь, когда ты мне понадобишься, помогать мне, давать силу и делить со мной мои переживания!..»

То, что это легче сказать, чем сделать, объясняется преамбивалентным и амбивалентнотенденциозным восприятием объекта в этом возрасте. Хотя ребенок и знает мать как определенную персону, но он по-прежнему зависит от иллюзии, что она может или должна исполнять все его ожидания также и в этих, изменившихся условиях его автономии, как это в свое время было в их «симбиотическом раю». Если она этого не делает, то теряет свою материнскую суть или, иначе говоря, превращается из совсем «доброй» в совсем «злую» мать. В это время подобное случается очень часто, а именно, когда ребенок упирается в гра-

ницы собственных возможностей, запреты, установленные средой (матерью) или, наконец, когда в самом ребенке временно сталкиваются автономные и регрессивные потребности. Проекция и расслоение, известные нам у взрослых (и старших детей) как механизмы защиты, для двухлетнего ребенка являются нормальным повседневным модусом объектных отношений: собственное разочарование приписывается объекту, тот, в свою очередь, становится в глазах ребенка (совсем) злым и, чем больше: гнев и злость у самого ребенка, тем злее кажется ему объект. Это активизирует как агрессии, так и отчаянное стремление ребенка получить обратно свою «добрую», все исполняющую маму и т. д. В эти моменты мир ребенка соответствует восприятию мира психотиками. Границы между собой и объектом размываются (кто же зол — я или мама?) и объекты, которые в настоящий момент не содержат в себе ничего доброго и живого, становятся грозными врагами или чудовищами.

Но со временем ребенок начинает понимать, что он не будет поглощен или уничтожен «злой матерью», что она, даже если все еще и сердится, но в то же время любит и утешает его, что она добрая, и он обнаруживает существование разницы между собственными аффектами и аффектами или поведением объекта. Если все хорошо, то ребенок примерно к трем годам приобретает такую способность к переживаниям, которую психоанализ называет эмоциональной константой объекта: знание о (константном) разделении себя и объекта. Это значит, что ребенку стало ясно, что при всей его продолжающейся зависимости, он и мать являются самостоятельными существами; он способен различать, что в его чувствах и аффектах относится к нему, а что к объекту; и, наконец, он приобретает уверенность, что мать остается любящей и оберегающей его даже тогда, когда она что-то запрещает или отчитывает его, и что, если она уходит, то — по причине своей «принципиальной доброты» — обязательно вернется. С этого момента ребенок приобретает способность к амбивалентным объектным отношениям, т. е. теперь он способен понять, что один и тот же объект обладает как удовлетворяющими, так и разочаровывающими сторонами, и что он сам, любя свой объект, иногда его ненавидит, но это не означает, что он из-за собственного разочарования или гнева должен непременно

но испытывать страх перед потерей объекта (или думать, что уже его потерял). Константа объекта, таким образом, относится к завоеваниям, необходимым для здорового психического развития. Между тем следует отметить помехи, которые могут вести к изломам и задержкам в развитии константы объекта. Трагическая ошибка, которую часто совершают родители, заключается в том, что в фазе нового приближения они воспринимают колебания между потребностью в автономии и зависимостью в качестве «игры настроения», а отчаянно-агрессивную борьбу за восстановление «доброе» образа матери интерпретируют как простую борьбу за власть и удовлетворение «пустячных» потребностей, отвечая на нее настоящей борьбой с ребенком («мы еще посмотрим, кто из нас сильнее!»). Каждая массивная ссора активизирует механизмы проекции и расслоения и они задерживают и нарушают в ребенке психическую способность к разделению себя и объекта и мешают срастанию амбивалентнотенденциозных представлений и амбивалентной репрезентации объекта.

#### *Экскурс 4:*

#### **Инфантильная сексуальность**

В предыдущих отрывках речь шла о детских «потребностях», об объектном отношении, об изначальном доверии как наследии «удовлетворительного» опыта с объектом, о неотклоненности «влечений» и «стремлений», стеснение которых может вести к серьезным психическим конфликтам. Рассмотрим поближе психологическую натуру этих побуждений.

Уже в 1874 году детский врач Линднер обратил внимание на схожесть аффектов между сосанием младенца и определенным сексуальным актом. Фрейд ставил феномен «наслаждения сосанием» в один ряд с другими действиями или ситуациями, которые характеризуются возбуждением в определенных регионах тела, так называемых эрогенных зонах, и направлены на получение телесных наслаждений. Уже вскоре после рождения сосание утоляет не только голод младенца, но и обеспечивает ему получение наслаждения в области слизистой оболочки рта, в котором он вскоре развивает самостоятельную потребность. Это заходит так далеко, что удовлетворение данной потребности ста-

новится необходимым условием для его расслабления и позволяет малышу после кормления сладко заснуть. В этом удовольствии принимают участие также и другие ощущения: тепло материнского тела, аромат, исходящий от ее кожи, ощущение ее пульса, который знаком младенцу еще из родового состояния и внушает ему чувство: «все в порядке». Сюда добавляются чувства, связанные с положением тела или с его изменениями, которые могут вызывать как большой страх, так и высшее наслаждение.

Недооценка данного измерения «эротических» переживаний, может привести к непониманию и «воспитательным ошибкам». Родители, которые обращают внимание только на телесные потребности (голод, тепло, сон) и не признают значения сенсаций удовольствия-неудовольствия, обычно при первом же беспокойстве кормят ребенка, вместо того, чтобы «прислушаться», чего тому хочется в действительности; некоторые матери продолжают кормить грудью даже тогда, когда речь идет уже только о наслаждении сосанием и пустышки было бы вполне достаточно; они оставляют младенца лежать, когда ему хочется, чтобы его поносили на руках и т. д. Все это часто приводит к недоразумениям: ребенок не успокаивается, слишком обильное кормление нередко становится причиной колик у трехмесячных и они отказываются от еды и т. п. Некоторые матери после того, как ребенок пару раз выплюнул пустышку, говорят, что он «отказался от соски» Это тоже неверно. При сосании речь идет не просто о «нравится» или «не нравится», а о чувственном акте, который — как и при наших чувственных потребностях — имеет свое время. Младенец, который только что выплюнул соску, через минуту снова будет с наслаждением ее сосать. О чем прежде всего следует позаботиться родителям в эти первые недели и месяцы, так это о понимании «языка» младенца они должны научиться чувствовать, на что именно направлены его желания в настоящий момент.

В последующие месяцы шапные"бральных сенсаций возрастает. По причине непосредственно телесных ощущений, соска, пустышка (иногда это палец или даже пеленка) становятся символом всего позитивного, что исходит от матери. Поэтому пустышка или ее заменитель на долгое время становится непременным провожатым при засыпании (которое, по сути, является

ся разлукой с любимой персоной) или вообще перенимает функцию замены матери, утешения, т. е. так называемого «переходного объекта» (по Винникотту). Особенная чувствительность зоны рта ведет к тому, что рот, в конце концов, становится важным органом, при помощи которого ребенок «постигает» мир. «Оральные» свойства являются первыми, посредством которых младенец знакомится с предметами своего окружения и исходящие из этого (приятные) ощущения являются важным мотором его радости открытий. Итак, радость открытия мира ребенком, которая, прежде всего, проявляется в фазе упражнений, несет в себе сильный чувственный или «сексуальный» компонент. Можно также сказать, что любопытство ребенка представляет собой своего рода перенос либидозной энергии с матери или материнского парциального объекта и с собственного тела на предметы окружающего мира. Но условием благополучного развития является то условие, чтобы эротические потребности, в узком смысле, были в достаточной степени удовлетворены и душевная энергия — также и агрессивная — не была направлена на борьбу за удовлетворение любовных потребностей, в котором ребенку было отказано. При достаточном удовлетворении оральных и приграничных стремлений на втором году жизни они теряют свое психическое значение и процесс освобождения от них значительно облегчается.

Однако на втором году жизни другая, в большей степени чувствительная зона тела становится источником сенсаций наслаждения: слизистая анальной области. Приятное возбуждение по причине тепла стула и подмывания, а также задерживания и выталкивания кала обеспечивает детям (начиная со второго года жизни) неизменно приятные ощущения. К этому добавляется интерес к собственным испражнениям, которые воспринимаются в какой-то степени как часть собственного тела, одновременно представляя собой первую «продукцию» ребенка. Если принять во внимание эротический аспект (удовольствия) освобождения от стула, то становится ясным, что воспитание чистоплотности означает значительное вмешательство в — как мы надеемся — до сих пор достаточно удовлетворяющую жизнь влечений ребенка:

— Вместо того, чтобы сообразоваться с его потребностями, от него требуется освободиться от стула по внешним правилам.

— Что для ребенка радостно и интересно, взрослыми характеризуется как «фу», а это означает не больше не меньше, как то, что ребенок в своей радости переживает себя как «фу».

— Впервые родители твердо требуют, чтобы ребенок отказался от чего-то, что для него особенно незаменимо, а также чувственно и радостно.

— И не только это: он должен отдать нечто ему весьма дорогое, относящееся к нему или «сделанное» им.

Значение анальной эротики или ее «цивилизации» имеет для развития ребенка двойной смысл. Во-первых, родители, которые с приучением к «чистоплотности» не дают детям времени, не дожидаясь, чтобы их анальные интересы утратили свое значение и (физический) контроль над мышцей заднего прохода беспрепятственно функционировал (что происходит в середине третьего года жизни), добавляют к и без того трудной фазе нового приближения дополнительный источник разочарования. Но, прежде всего, возникает опасность, что ребенок перенесет на область чистоплотности (агрессивные) конфликты с матерью, характерные для фазы нового приближения, а здесь его власть почти неограниченна. И если это происходит, то анальная область приобретает повышенное психическое значение в борьбе за автономию, удовлетворение и за «добрую» мать. Если под влиянием массивных страхов анальные стремления к удовольствию преждевременно вытесняются, то добрая часть анальных влечений и фантазий остается исключенной из дальнейшего душевного развития, что может — путем включения различных механизмов защиты — оказать отрицательное влияние на всю дальнейшую жизнь ребенка. Прежде всего, в нем могут сформироваться ригидные невротические симптомы, которые находятся в тесной бессознательной связи с инфантильной анальной эротикой.

Самое позднее на третьем году жизни большинство детей начинает интересоваться тайной рождения и различия полов, а также искать ответы на вопросы, касающиеся собственного появления на свет и собственного тела. В этих попытках дети ведут

себя вполне логично, но результаты их исследований, естественно, страдают оттого обстоятельства, что они не имеют понятия о некоторых вещах:

— В наше время почти все дети достаточно рано узнают о том, что они вначале растут в животе у мамы, но не о том, как они туда «попали» или, когда они стали достаточно большими, как они откуда вышли.

— Отсутствие информации об отцовской функции зачатия и о (невидимом) отверстии женского тела связано с незнанием того, что пенис мужчины (мальчика) соответствует (внутреннему) половому органу женщины (девочки) и что различие между мужской и женщиной заключается не только в наличии или отсутствии пениса.

Этот общий для трех-четырехлетних детей дефицит знаний в некоторых обстоятельствах ведет к гротескным теориям, например, что дети вырастают в материнском животе от определенной еды или от обильной пищи, что их потом вырезают или, наконец, что они рождаются через (единственно известный) задний проход и т. п. «Магический» способ мышления детей, то есть происходящее из незнания природы представление, что все существующее «сделано», приводит к предположению, что девочкам пенис не достался или вообще был отнят, за что — близлежащим образом — ответственность возлагается на родителей и, прежде всего, на мать. Более того, дети ни в коем случае не переносят автоматически разницу между девочкой и мальчиком на отца и мать, многие маленькие дети фантазируют себе мать с пенисом.

Эти инфантильные «сексуальные теории» должны получить свое шадящее, соответствующее детскому пониманию, но обязательно реалистическое разъяснение. И, прежде всего, это касается оплодотворения, процесса рождения, наличия женского, невидимого глазу, полового органа, эквивалентного мужскому, видимому, а значит «равенства» девочки (напр.: «У девочки, вместо пениса, гнездышко, где позднее, когда она будет взрослой, будут расти детки...» или что-то в этом роде).

Если такое объяснение не состоится, то из неотзывных детских теорий может вырасти ряд проблем: нарушения питания (помеха возникновению или желание беременности), задержка

стула (помеха «аборта»), но, прежде всего, так называемый комплекс кастрации, заключающийся в том, что девочки завидуют мальчикам в том, что у них «больше» и, хотя мальчики весьма гордятся своим членом, они ужасно боятся его потерять. Комплекс кастрации у девочек может привести к чувству неполноценности, к сознательным или бессознательным упрекам в адрес (ответственной за рождение детей) матери. Мальчики же, напротив, настолько горды тем, что они имеют, что не упускают момента показать девочкам свое превосходство. Одновременно они тем не менее одержимы страхом в результате каких бы то ни было обстоятельств потерять свою столь высоко ценимую мужественность. Фантазии, вращающиеся вокруг различия полов, связаны с тем, что дети в это время открывают гениталии как первичные плотские зоны наслаждения.

Заключение процесса индивидуализации, триангулирование объектных отношений и развитие генитального примата в инфантильном сексуальном развитии (со всеми прилегающими сюда интересами и фантазиями) образуют условия для начала того этапа, который психоанализ характеризует как эдипову фазу развития.

### **Экскурс 5:**

#### **Эдипово развитие**

Если в фазе нового приближения страхи ребенка удерживаются в определенных рамках и инстинктивные побуждения, прежде всего агрессивного характера, не переходят допустимых границ, то ему наверняка удастся разделить свое представление о мире и о свойствах, характерных для себя самого и для (материнского) объекта. И он научится верить в то, что злые свойства объекта не уничтожают его добрых свойств, что мать содержит в себе как те, так и другие (амбивалентность), и что любовь превагирует над теми частями матери, которые переживаются как агрессивные. Существо, которое кажется мне в настоящий момент злым, но тем не менее я знаю, что оно меня любит, теряет в моих глазах свою непосредственную угрозу. Это облегчает также задачу разделения репрезентации себя и объекта и т. д. Для успеха данного процесса внутреннего структурирования чрезвычайно

важно, более того, просто необходимо присутствие «третьего объекта». В ходе раннего триангулирования объектное отношение к отцу укрепляется и, в зависимости от интенсивности и доверительности общения, устанавливается также его особенность по сравнению с объектным отношением к матери. Приблизительно к трем годам в распоряжении у ребенка (при условии благоприятных обстоятельств развития) уже находятся (минимум) два самостоятельных (константных) объекта, отличающихся друг от друга, как и каждый из них отличается от собственного «Я» ребенка, и ребенок способен одновременно поддерживать эти отдельные специфические отношения.

Под влиянием ряда психологических, душевных и общественных факторов на четвертом году жизни начинается сдвиг акцентов в сторону половой специфики триангулированной структуры объектных отношений. Мальчики направляют большую часть нежных, сексуальных, обладательных стремлений на мать, а девочки — на отца. По причине любви родителей друг к другу однополый родитель становится соперником. Соперничество с матерью усиливает (предэдипову) амбивалентность отношения к матери у маленьких девочек в то время, как мальчики часть агрессивных побуждений против матери передвигают на объектное отношение к отцу. Однополые объектные отношения превращаются в поле массивных психических конфликтов, которые представляют собой опасность для нарциссических и самосохранительных потребностей ребенка. В благоприятных обстоятельствах мальчикам в процессе возрастающей идентификации с отцом удастся в конце концов избежать амбивалентных конфликтов и большей части эдиповых страхов. Таким же образом, то есть путем идентификации с матерью, разрешают свой эдипов комплекс и девочки. Идентификация с эдиповым соперником делает возможным предохранение отношения к эдипову объекту любви, конечно, ценой большего или меньшего вытеснения любовного возбуждения, сопровождающего в это эдипово время сексуальные желания и фантазии<sup>129</sup>.

Между четвертым и шестым или седьмым годами жизни у ребенка формируется решающая гибкость представлений для его будущей душевной жизни. Как в ходе раннего триангули-

рования, идентификация с отцом прокладывает путь для нового вида отношений, так теперь эдипова идентификация с однополым родителем ведет к новому качеству любовных отношений. И если раньше речь шла об отказе от симбиотических иллюзий, то сейчас речь идет об отказе от не принятых в социальном и культурном устройстве общества сексуальных отношений (инцестабу) девочки с отцом или мальчика с матерью. Идентификация помогает им компенсировать нарциссическое переживание по поводу собственной эротической неполноценности, так как, благодаря идентификации с однополым родителем, исполнение желаний хотя и передвигается на будущее, но зато — в отличие от эдиповых разочарований — все же представляется возможным. Преодоление эдипова комплекса помогает детям признать разницу поколений, что дает им возможность использовать превосходство родителей, прежде доставлявшее им столько страхов и обид, в своих интересах. Теперь они в состоянии наслаждаться уверенностью и защищенностью, исходящими от родительской силы. Успокоение в области первичных объектных отношений позволяет ребенку вновь обратить свое внимание на «внешний мир». Если на втором году жизни существовал «мир, иной чем мать», который репрезентовал собой отец, то сейчас существует мир «иной, чем родители», который представлен новым качеством объектных отношений, например, к учителям или к сверстникам. Если же разрешение эдипова конфликта не удастся, то покорение внесемейной области жизни становится чрезвычайно затрудненным. Конфликты первичных объектных отношений связывают душевную энергию и внимание ребенка, заставляя его переживать новые отношения к взрослым и к детям путем переноса на них искажений, не соответствующих реальности, а это готовит ребенку в будущем большие психические проблемы. (Немалая часть ранних школьных трудностей у детей имеет свою глубинную основу в переносе недостаточно преодоленных эдиповых конфликтов на учителей, одноклассников или в целом на школу.)

На период эдипова комплекса приходится также образование основных структурных и динамических отличительных черт, которые налагают отпечаток на душевное состояние че-

ловека на протяжении всей его жизни. Ребенок начинает переживать свои психические конфликты действительно как внутренние конфликты между различными побуждениями и направляет защиту, служащую предотвращению страха, против частей самого себя, как до сих пор он направлял ее против объекта. Перегрузка событий конфликта из «вне» во «внутри» достигает своего высшего пункта с возникновением «Сверх-Я» как результата эдиповой идентификации, благодаря которой укрепляется половая идентификация ребенка. Во-вторых, защита, направленная против влечений, представлений и аффектов «Я», образует новое психическое «помещение» — «динамическое бессознательное». Поскольку изгнанное (в бессознательное) психическое содержание остается полностью изолированным от дальнейшего познавательного и эмоционального развития и в этом своем инфантильном состоянии динамически оформляет душевную жизнь также и во взрослом возрасте, конкретное протекание эдиповых конфликтов приобретает необыкновенное значение. Как переживает ребенок себя и свои объекты? От каких влечений зависят его объектные отношения? Насколько угрожающе переживает он свои внутренние конфликты и с какими конкретными фантазиями и устрашающими представлениями они связаны? Какие побуждения, представления и грани объектных отношений должен отразить и какие механизмы защиты использовать ребенок для того, чтобы обрести власть над своими внутренними конфликтами? И так далее. У каждого человека — свой собственный, совершенно индивидуальный эдипов опыт и он создает образцы, по которым в будущем будет оформлять свои триангулированные отношения (то есть отношения более чем двух персон). Тут напрашивается вопрос: в состоянии ли он будет вообще и, если да, то каким способом интегрировать «третий» объект в свои объектные отношения (двоих): отношения к братьям и сестрам в свои отношения к родителям; отношения к родителям в отношения к друзьям или в любовные отношения; дружественные и рабочие отношения в отношения с партнером; отношения к детям в супружеские отношения; общественные отношения в личные и т. д.

### **Экскурс 6:**

#### **О взаимосвязи инфантильного невроза и «психического здоровья» или «болезни» во взрослом возрасте. «Сверх-Я» и перенос**

Значение эдипова периода развития для будущей жизни ребенка поистине огромно. На это время приходится важнейший поворот как в развитии половой идентификации, так и в обращении с «тройственными отношениями», и вытеснения этого периода оформляют то бессознательное «помещение», из которого маленький ребенок со всеми своими конфликтами и страхами будет «соруководить» будущей жизнью растущего и в конце концов взрослого субъекта. Почему, однако, происходит это «выживание» раннего детства? Одно только вытеснение еще не может объяснить данного феномена. Постепенное изменение детских объектных отношений, когда дети приобретают все больше автономии по отношению к родителям, уменьшает также и давление защиты: если я стал независимым от моих родителей, то ослабляется и иницируемая страхами защита! Тогда почему взрослый «невротик» боится своих инфантильных влечений и фантазий так, как если бы он все еще был маленьким ребенком, зависящим от любви и благосклонности родителей?

Для того чтобы понять это, следует осветить два душевных феномена, которые психоанализ характеризует как «сверх-Я» и перенос. «Сверх-Я» является своего рода психической инстанцией, унаследованной из эдипова комплекса развития: при помощи эдиповой идентификации ребенок разрешает не только комплекс соперничества, но и в известной степени принимает в себя объект эдиповой идентификации, делает его частью своей персоны. Это касается определенных свойств характера, сексуальной ориентации, а также ряда тех (реальных или фантазируемых) нормативных манер — ожиданий, наказов, запретов, угроз, которые связаны с образованием вышеупомянутых конфликтов. Иначе говоря, ребенок усваивает часть своих родителей (точнее, их родительской репрезентации). Поскольку процессы защиты являются бессознательными, то бессознательна и добрая часть «сверх-Я», а именно, история его появления. Это значит, что индивидуум знает или чувствует, что он должен делать и

чего нет, он имеет представление о том, что хорошо и что плохо, что разрешено и что запрещено, испытывает страх (чувство вины, «нечистую совесть»), когда перешагивает моральные нормы, но он не знает, откуда все это берется, не знает, что он в себе (в своем «сверх-Я») постоянно бессознательно оживляет родителей своего раннего детства.

С переносом Фрейд впервые познакомился как с феноменом психоаналитической ситуации. Он убедился, что пациенты развивали по отношению к нему определенные чувства, потребности, фантазии, опасения, которые, собственно, происходили из их детских объектных отношений (с родителями, братьями, сестрами). Пациенты бессознательно переносили эти влечения или образцы объектных отношений на свое актуальное отношение к психоаналитику. То есть в переносе пациент бессознательно делает аналитика отцом, матерью и т. д. Вскоре Фрейду стало ясно, что перенос хоть и довольно силен именно в психоаналитической ситуации, но тем не менее это тот бессознательный процесс, который принимает участие почти во всех социальных отношениях. «Сверх-Я» и процесс переноса дают объяснение тому факту, что для взрослых различные жизненные ситуации и конstellации отношений бессознательно становятся новыми отложениями переживаний и опыта раннего детства. Это могут быть также и чрезвычайно радостные «сцены», поскольку заметная часть нашего благополучия в настоящее время связана с новым переживанием счастливых моментов детства. Но перенос в состоянии активизировать и запретные побуждения, оценка и осуждение которых производится единственно посредством родительских объектов (а именно, посредством «сверх-Я»), так что упомянутому индивидууму ничего больше не остается, как подключить механизмы защиты против активизированного конфликта, что стоит в одном ряду с развитием невротических действий и с невротическим поведением.

Но здесь вновь возникает вопрос: разве мы не сказали, что перенос — это повсеместно распространенный феномен? Все дети проходят через конфликтные эдиповы ситуации, разрешая их (минимум частично) путем сексуальных вытеснений и идентификаций, и создают свое «сверх-Я». Таким образом, каждый ребенок, даже при достаточно не репрессивных и благоприят-

ных обстоятельствах, в силу своих фантазий и проекций, то и дело оказывается не в состоянии сознательно разрешать конфликты и вынужден отражать их путем защиты. Да, известная мера защиты или победы над влечениями является даже условием для формирования способности к работе и несексуальным социальным отношениям. Но раз механизмы защиты действуют патогенно, должны ли мы все от этого считаться «невротиками»? Ответ должен звучать так: в известном смысле да! Модель конфликта касается, собственно, не только происхождения исключительно «классических» симптомов, это общая модель психической динамики. Вся наша душевная жизнь развивается на напряженном поле противоречивых устремлений и сил, причем большая или меньшая часть возникающих конфликтов разрешается путем (бессознательных) механизмов защиты. Но можно выразиться и наоборот: в каждом душевном побуждении, — будь то принуждающий импульс в «сотый» раз помыть руки, будь то радость по поводу выдержанного экзамена или обычное предложение, высказанное во время беседы, — присутствуют и бессознательные мотивы. Короче, все, что мы делаем или думаем, вплоть до выражения сознательной воли, является своего рода симптомами, то есть содержит функцию (искаженного) удовлетворения предосудительных устремлений. Граница между психической «болезнью» и «здоровьем», между «невротическим» и «не невротическим» основывается, таким образом, не на принципиально различных динамических соотношениях, а рассматривается прежде всего количественно (численно): совершенно очевидно, что она зависит от того, в какой мере бессознательные детерминанты наших действий, мышления и ощущений оставляют открытой, мешают осуществлению или делают вообще невозможной удовлетворительную реализацию жизненных целей и сознательное достижение душевного благополучия.

Итак, вопрос «душевного благополучия» или «невротического страдания» зависит не только от психического развития, то есть достигнутого психодинамического соотношения, но и от актуальных жизненных условий. Между тем некоторым людям удается так организовывать свою жизнь, что они могут удовлетворительно «совладать» даже с массивными (и актуальными) душевными конфликтами. Естественно, ценой ограничения

подвижности своих жизненных условий, о чем данные персоны могут и не знать. Например, фрау Эдит Д. была удачливой ассистенткой в университете. Всю свою ненасыщенную эдиповую тоску по рано умершему и идеализируемому отцу она перенесла на профессора, у которого работала. При этом она была замужем и ее жизнь текла вполне счастливо. Ей было 35 лет, когда они с мужем (собственно, по настоянию мужа) решили обзавестись ребенком. С того момента все изменилось. Как показало аналитическое лечение, уход из университета и, прежде всего, разлуку с профессором пережила она — естественно, бессознательно — как новую инсценировку смерти отца. В результате ухудшились ее отношения не только с матерью (которой она в детстве приписывала вину за потерю отца), но она начала переносить на мужа аспекты своих конфликтных отношений с отчимом. Эдит Д. потеряла сон, пренебрегала мужем и упрекала его по любому поводу (в ее бессознательном он собирался занять место отца/профессора). Ровно через год, после того, как жена в третий раз покинула супружескую квартиру (ребенком она не раз убежала из дому), муж, оказавшись не в состоянии все это переносить, подал на развод. Позже собственная дочь стала для матери олицетворением ее ненавистной (в детстве) младшей сестры (по матери) и бессознательная защита матери нашла свое выражение в слишком заботливом отношении и постоянном страхе за ребенка...

Все люди ит^реносят, итак, реинсценируют часть детства в своей актуальной жизни. Но переносы Эдит Д. доминировали над ее актуальными отношениями. И если рабочие отношения с профессором, в общем, позволяли использовать себя в этих целях и были в состоянии достаточно беспрепятственно выдержать перенос идеализированного образа отца, но отношения с мужем и отчимом, напротив, исключали друг друга.

Когда возникает необходимость оценки психического развития человека или его актуального статуса по психогигиеническим пунктам его жизни, то недостаточно обращения только к «актуальному душевному благополучию». Прежде всего следует обратить внимание на вероятность, с которой данный субъект переносит грозные и поэтому отраженные механизмами защиты конфликты объектных отношений (из детства) на (важные)^



1 У ^актуальные жизненные ситуации, и далее посмотреть, не являются ли эти переносы (их бессознательная часть) настолько сильными, что именно они-то и нарушают тяжелым образом эти реальные переживания.

Подобная вероятность тем больше, чем массивнее были, во-первых, страхи, развитые в ходе инфантильных конфликтов в детстве, и, во-вторых, она возрастает с числом областей жизни и переживаний, которые оказываются затронутыми конфликтами последующих мероприятий защиты. Все зависит от той поддержки, которую в состоянии оказать ребенку окружающие. Те из регрессий, которые образованы защитой, следующей за послеразводным кризисом, по причине своей большой угрожающей силы, должны рассматриваться как психогигиенически особенно невыгодные. То есть мера и драматика психических конфликтов детства, в которых первые шесть лет жизни играют совершенно особенную роль, определяют меру И ДИО103ИЦИЮБ"у-душних невротических страданий.

## Примечания

- 1 В ней М. Зощенко описывает собственную — весьма успешную — попытку самоанализа. Истории психоанализа таких случаев известно чрезвычайно мало. Предприятие подобного рода доступно далеко не каждому интеллекту, не говоря уже о том, что оно чрезвычайно опасно и сопряжено с огромным риском.
- 2 З. Фрейд. «Я и Оно»
- 3 Г. Фигдор. Психоаналитически-педагогическая консультация, «Московский психотерапевтический журнал», М., № 1, 1997 (с большими сокращениями).
- 4 З. Фрейд. Введение в психоанализ, М. «Наука», 1989.
- 5 Там же.
- 6 Мартин Гротьян. Классические случаи Зигмунда Фрейда. Энциклопедия глубинной психологии, т. 1, МГМ — Interna — Москва, 1998.
- 7 Доклад А. Фрейда на втором заседании Психоаналитического общества «четырёх стран» в Будапеште. Симпозиум проходил под названием: «Ревизия психоаналитической педагогики».
- 8 А. Фрейд. Психоанализ и воспитание, Schriften, Frankfurt/M (Fischer), 1954.
- 9 Н. Смирнова. «Опыты над строителями коммунизма». «Московская правда», 27 апреля, 1993.
- 10 Там же.
- 11 Вопрос целесообразности данного развития вызывает разногласия в научном мире, освещение его, однако, выходит за рамки настоящего повествования.
- 12 Более полно о работе супервизионных групп см. главы «Я тебя понимаю, но я тебе этого не скажу» и «Психоаналитическая педагогика в больничной школе» этой книги.
- 13 Г. Фигдор. Психоаналитически-педагогическая консультация, Московский психотерапевтический журнал, М., № 1, 1997.
- 14 З. Фрейд. «Введение в психоанализ».
- 15 А.С. Пушкин. Издательство АН СССР, 1958, том 7.
- 16 G. Devereux, «Страх и методы в науке о поведении». Цит. по 1984. Мюнхен.
- 17 S. Bernfeld, «Сизиф или границы воспитания».
- 18 Г. Фигдор, «Психоаналитически-педагогическая воспитательная консультация. Ренессанс одной «классической» идеи».
- 19 Там же.
- 20 Там же.
- 21 К обучению принимаются выпускники факультетов обычной и лечебной педагогики. Программа образования включает следующие дисциплины:

- психоаналитически-педагогическая психология развития; диагностика; методы и техника психоаналитически-педагогической воспитательной консультации, психоаналитически-педагогическая воспитательная наука, обзор лечебно-педагогических и терапевтических методов, наблюдение младенца (Baby-observation); опыт самоанализа; практическая подготовка.
- 22 Г. Фигдор. «Между иллюзией развода и ответственностью за вину».
- 23 Г. Фигдор. «Психоаналитически-педагогическая консультация. Ренессанс одной «классической» идеи».
- 24 Там же.
- 25 Там же.
- 26 Г. Фигдор, Между иллюзией развода и ответственностью за вину, «Психологический журнал», т. 19, № 5, 1998, стр. 96
- 27 Г. Фигдор, «Между иллюзией развода и ответственностью за вину. Психоаналитически-педагогическая консультация для родителей».
- 28 Там же.
- 29 Там же. j
- 30 Там же.
- 31 Там же.
- 32 Фигдор рассматривает также тяжелое душевное состояние родителей этих подростков. Они подвержены такому страшному чувству вины и стыда, что просто не в состоянии совершать действия, которые требовались бы от них в это время, объективно тяжелое и для них.
- 33 Г. Фигдор. «Может ли школа помочь условно осужденным подросткам?»
- 34 Г. Фигдор. «Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой», Наука. М., 1995.
- 35 Подробнее об этом см. Г. Фигдор, «Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой», Наука. М. 1995.
- 36 Г. Фигдор. «Я тебя понимаю, но я тебе этого не скажу».
- 37 Здесь и далее цитирую по переводу/!. Брауде (Астрид Линдгрен. Собрание сочинений в шести томах, Азбука, СПб, 1998), за исключением выдержек из «Мадиты» и «Я тоже хочу иметь братика или сестренку», которые, к сожалению, пришлось переводить с немецкого.
- 38 Адольф Дистервег — немецкий педагог (1790 — 1866), посвятивший себя борьбе за улучшение народного образования и за единую и квалифицированную систему подготовки учителей. Как либеральный политик он выступал против церковного и государственного влияния на школу. Его сын Мориц Дистервег (1834-1906) основал в 1860 году специализированное издательство педагогической литературы, существующее и поныне.
- 39 Фридрих Фрюбель (1782-1852) — немецкий педагог, основатель детских садов.
- 40 Дж. Х. Песталоцци (1746-1827) - швейцарский педагог, сформулировавший классические педагогически-антропологические требования: улучшение общего образования, развитие начальной школы и соответствующего преподавания, преодоление административного мышления

- и признание человеческого достоинства. Воспитание он рассматривал как раскрытие заложенных в ребенке позитивных сил его натуры.
- 41 Супервизиями называется психоаналитическая взаимопомощь, осуществляемая в специально для этого организуемых супервизионных группах. Начало этим группам положено учеником Фрейда психоаналитиком М. Балинтом. Они образуются в случае необходимости для людей разных профессий, в основном для тех, чья работа тем или иным образом связана с человеческими отношениями (врачей, воспитателей, преподавателей и т. д.). Основной задачей групп является, попросту говоря, помочь человеку разобраться в своих «внутренних» отношениях с другими и в собственных чувствах, а также получить представление о том, какие чувства могут испытывать другие в тех или иных интеракциях. Работает такая группа под руководством специально для этого приглашаемого опытного психоаналитика.
- 42 Академией в Австрии называются средние специальные учебные заведения, которые можно приравнять к нашему техникуму.
- 43 См. сноску 41.
- 44 Здесь идет речь о школах, функционирующих при различных больницах, где дети находятся на излечении достаточно длительное время. Это не обязательно психиатрические или психоневрологические лечебные заведения. Поскольку в Австрии всеобщее обучение обязательно, то дети, находясь в стационарах, должны посещать школу, в данном случае школу при больнице, которую мы назвали больничной. Она представляет собой практически один класс, где рядом обучаются дети от 6 до 14 лет, естественно, по дифференцированным программам. Поскольку это чаще всего дети с хроническими заболеваниями, то в задания школы входит и задание прививать детям умение жить как можно более полноценной жизнью, невзирая на болезнь. Поэтому здесь к педагогам предъявляются особые требования, в исполнении которых большую помощь может оказать знание психоаналитических основ. (Прим. перев.)
- 45 Оснований для этого несколько. В начале века, несомненно, немаловажную роль играло еврейское происхождение Фрейда и многих его учеников. Но и само освобождение сексуальности из корсета моральных оценок и признание ее фундаментальной движущей силой человеческого поведения неизбежно должно было столкнуться с сопротивлением. Свою лепту внесли также и позитивистские позиции: «действительно лишь то, что можно увидеть и измерить». Но, как мне кажется, самую главную роль играет то обстоятельство, что охватываемые психоанализом бессознательные душевные процессы для того, кто никогда не подвергался анализу, обычно кажутся бессмысленным, так как ему просто неизвестны собственные бессознательные влечения, они для него непонятны и недоказуемы. Страх и стыд, сопровождающие эти влечения, мешают возможности представить себе человека, «функционирующего» именно «таким» образом.
- 46 Супервизионные группы — это группы профессиональной (психоаналитической) взаимопомощи. Начало этим группам положил психоаналитик М. Балинт. Группа работает под руководством опытного психо-

- аналитика-супервизора. Ее цель — помочь участникам понять глубинно-психологические основы конфликтов, а также наметить пути их разрешения.
- 47 К контрпереносу учителя см. P. Furstenau (1964), M. Muck (1980).
- 48 О дальнейших возможностях интервенции учителей по отношению к мешающему поведению школьников, особенно что касается «толкования» симптоматических видов поведения, см. здесь: «Я тебя понимаю, но я тебе этого не скажу».
- 49 О супервизионной группе как особой форме профессионального самопознания будет подробно рассказано в 4-м разделе данной главы.
- 50 См. среди пр. многочисленные статьи в «Журнале психоаналитической педагогики», в основном за 1926 год, а также новые работы: CREMERIUS, 1971b; MENG, 1973a, 1973b; REHM и BITTNER, 1964; FURSTENAU, 1974; многочисленные упоминания в работах: ANNA FREUD, напр., 1927, 1965, 1970, 1974; ZULLIGER, 1927, 1954, 1966; и других авторов, занимающихся ааооееі аіаеесіМ, особенно, SINGER, 1970 и MUCK, 1980.
- 51 См. среди пр.: FURSTENAU, 1974, IMHOF, 1984, MULLER-BEK, 1958, MUCK, 1980.
- 52 MULLER-BEK, 1958.
- 53 См. среди пр.: BRUK, 1978; FURSTENAU, 1964; HOFMANN, 1985, MUCK, 1980.
- 54 А. и R. TAUSCH, 1963
- 55 См. Экспертизу Немецкого Совета по обучению (BITTNER, ERTLE и SCHMID, 1974).
- 56 См. среди пр.: SINGER, 1970.
- 57 O.SPIEL, 1947
- 58 См. среди пр. SINGER, 1970 и 1973; HELBIG, 1978; FIGDOR, 1982.
- 59 О необходимости, функциях и опыте групп самопознания для учителей см. среди пр.: BITTNER, 1967; BITTNER, ERLE и SCHMID, 1974; BRUCK, 1978; GARLICH, 1984; HOFMANN, 1985; LEBER, 1972 и 1985.
- 60 Считаю нужным напомнить, что абсолютно точный диагноз можно установить лишь по окончании психотерапевтического лечения.
- 61 См. NEIDHART, 1985.
- 62 См. TRESCHER, 1985.
- 63 BERNFELD, 1921; AICHORN, 1945.'
- 64 См. TRESCHER, 1985.
- 65 Эта взаимосвязь особенно видна в ситуациях, когда из-за душевных перегрузок учителя внезапно страдает его обычная способность проникнуться учеником. В таких случаях бывает, что весь класс вдруг становится неспокоен. Но картина тут же меняется, как только учителю вновь удается обрести душевное равновесие.
- 66 См. DATLER, 1977, вводная статья.
- 67 К сосуществованию психического здоровья в психоаналитическом смысле и самостоятельности см. FIGDOR, 1983.
- 68 См. дидактические предложения в первом разделе данной работы.
- 69 В новейшей психоаналитической литературе можно обнаружить и другие взгляды на данный предмет. Напр. J и A.M. SANDLER, 1985, LOUPOLD-LOWENTHAL, 1986.
- 70 DATLER, 1985
- 71 ZULLIGER, 1963.
- 72 Размышления Датлера по тому поводу, что процессы Цуллигера представляют собой манипуляцию, кажутся мне довольно шаткими. Корректировка репрезентации себя и объекта может быть понята и как попытка устранения искажения представлений ребенка, обусловленного процессами переноса или когнитивным уровнем развития.
- 73 См. LAPLANCHE и PONTALIS, 1973 (на русском яз. изд. «Высшая школа», 1996).
- 74 См. GREENSON, 1981.
- 75 Разделение группового процесса на фазы служит лучшему пониманию. Конечно, на практике отдельные темы смешиваются между собой, хотя, как правило, разговор то и дело возвращается к одной центральной теме.
- 76 В новой группе, может быть, в этом месте следует прервать разговор и специально посвятить время этой важнейшей теме.
- 77 Здесь тоже идет речь о корректировке саморепрезентации. Учитель, воспитанный в страхе перед авторитетами (как, например, фрау М.), наконец, понимает, что ее авторитет отличается от того, что сама она пережила когда-то со стороны своих родителей и учителей.
- 78 Конечно, нельзя отождествлять супервизионную группу с психотерапией. Однако нельзя также забывать, что именно школьные неудачи и связанные с ними реакции окружающих (и прежде всего семьи), а также переживания ребенка по этому поводу постоянно ставят последнего в безвыходное положение, что становится причиной фиксации невротических диспозиций. В то время, как мы знаем, что всякое переживание успеха укрепляет в ребенке силы самозащиты.
- 79 Особенно яркие примеры в этом отношении поставляет нам практика ресоциализации в бывшей ГДР (ср. Szewczyk, 1982).
- 80 Во всяком случае, следует отметить, что системное дифференцирование психотерапии и воспитания сталкивается со значительными теоретическими трудностями, особенно тогда, когда дело касается психоаналитической терапии. В данном случае мы устанавливаем различие чисто прагматически: оказание помощи называется психотерапевтическим тогда, когда оно производится психоаналитически подготовленным психотерапевтом под знаком «психотерапия»
- 81 Это похоже на случаи детской психотерапии, которая, как правило, предпринимается по инициативе родителей. В отличие от недобровольной психотерапии с подростками или взрослыми здесь нормативные условия обсуждаются в ходе сопровождающей терапии, работы с родителями.
- 82 Обзор новейших исследований находим мы у Kaiser. (1982).
- 83 См. исследования Wallerstein & Wyle (цит. по Kaiser, 1982), а также Steinert & Katsching (цит. по Steinert, год издания не указан).
- 84 К преступности как «социальному конструкту» ср. Kaiser (1982).

- 85 Бывает и так, что педагог некритически идентифицирует себя с подростком, пытается играть «равного», «друга». Конечно, такой стиль приводит лишь к потере авторитета и значительно затрудняет достижение заданных целей.
- 87 Такие статистические обследования имеют особую ценность там, где речь идет о надындивидуальных мероприятиях социально-политического или психогигиенического характера.
- 88 Я говорю о концепте «социально-психологического» детерминизма, который не следует путать с психоаналитической теорией (субъективного) детерминирования психического. (К методической дискуссии о психоаналитическом концепте детерминизма см. Оанег, 1983, а также Ряслог, 1986). I
- 89 В отличие от этого, в настоящее время в Вене, Линце и Зальцбурге проводится испытание модели «Урегулирование конфликтов», которая вполне соответствует излагаемой мною позиции (Ряслог, 1986).
- 90 Это различие играет в методическом концепте центральную роль: здесь речь идет об умении обращаться с так называемыми реакциями переноса подростка. ц
- 91 К концепту «институционального переноса» см. Бт^теп & Р^гат, 1973.
- 92 Под «техникой» здесь подразумевается понятие, употребляемое в психоанализе: все теоретические соображения, находящиеся в зависимости от методического проведения лечения (здесь: поддержки). I
- 93 «Переносом» в психоанализе называется тенденция вновь и вновь, в актуальных социальных отношениях, переживать чувства, потребности и ожидания, которые в свое время в детстве развились по отношению к первичным объектам отношений (родителям, братьям, сестрам).
- 94 Об «агировании» в психоанализе говорят тогда, когда субъект выражает свои желания или внутриспсихические конфликты не сознательно (в словах), а прибегает к их спонтанному выражению в действиях.
- 95 З.Фрейд. «История фобии пятилетнего мальчика»
- 96 Конечно, эта «реконструкция» не является исторической. Фрейд, как известно, руководил отцом маленького Ганса, проводившего анализ ребенка, сегодня мы сказали бы — осуществлял супервизию. Таким образом, лечение маленького Ганса можно считать не только первым примером детского анализа, но и первым примером психоаналитической воспитательной консультации. Тем не менее в данной дискуссии было справедливо отдать Фрейду ту роль, в которой он (в году 1909) фаворизирует терапию ребенка по отношению к изменению воспитательных отношений: отец хоть и получал советы, но не в том направлении, как он или мать могут изменить свое привычное поведение по отношению к ребенку, а скорее, он получал указания, как можно истолковать поведение и фантазии сына. Для Ганса должны были стать сознательными его собственные конфликты, но Фрейд не пытался дать родителям понять, что, может быть, в страхах мальчика есть доля и их реального участия (например, «сексуальное разъяснение» со стороны матери). Конечно, сегодня с позиции современного психоаналитического знания можно предположить, что в конце концов излечение Ганса объясняется не только тол-

кованием инфантильных страхов, т. е. становлением бессознательного сознательным, а оно в большой степени обязано также повышению внимания отца и сделанному мальчиком открытию, что тот продолжает его любить и не собирается ответить кастрацией на амбивалентность чувств сына. И все же, в отношении замысла процесс, проведенный Фрейдом, можно назвать психоаналитически-терапевтическим.

- 97 Напр. 1964, 1965.
- 98 См. Figdor, 1989, 1993.
- 99 Доклад А. Фрейд на втором заседании Психоаналитического общества «четырёх стран» в Будапеште. Симпозиум проходил под названием: «Ревизия психоаналитической педагогики» (U. Schuler, 1974).
- 100 Woffheim 1926/27; Bomsstein 1934.
- 101 Так напр. Bonaparte 1931.
- 102 Ср. пр. Fromm-Reichmann 1931; Fuchs 1932; Schmiedeberg 1933; Streba, 1935.
- 103 Weiz 1931.
- 104 Bonaparte 1931.
- 105 Weiz 1931.
- 106 Weiz 1931. К психологии наказания, кроме того, Schmiedeberg 1931.
- 107 Ср. пр. Следует обратить внимание на научно-теоретические работы Datler (1983, 1994), Loch (1971, 1985) и Randolph (1986)
- 108 См. мои замечания по отношению к супервизии педагогов (Figdor, 1987) и прежде всего — Pazzini, 1993.
- 109 К проблематике категории «дурного поведения» или «нарушений дисциплины» см. Datler, 1987.
- 110 На этот аспект указывает также Jacobs в своей работе: «Diskussionsbeitrag».
- 111 См. например, «корректирующий эмоциональный опыт» Alexander (1956), концепт «нового начала» Balint (1932, 1952) или в большом множестве разбросанные по его работам указания Winnicott. (К развитию психоаналитической техники и теории психоаналитического процесса см. среди прочих у Finger-Trescher (1991), Leupold-Lowenthal (1989), Thoma & Kachele (1985)).
- 112 Выготский (1934) в этой связи говорит о «псевдопонятиях» детской речи.
- 113 Об анализе в ходе психодинамических процессов методом Цуллигера см. у Датлера (1985).
- 114 К слову, я верю, что «внешний опыт» имеет важное терапевтическое значение также и в рамках «классической» психоаналитической терапии (взрослых), что в общем и целом подтверждается на практике (см. к этому Figdor, 1989).
- 115 Подробнее об этом: Figdor, 1991.
- 116 Цитирую по Janata, 1992.
- 117 Целый ряд других «духов», столь полюбившихся разведенным родителям, я описал в моей работе психоаналитически-педагогической консультации для разведенных родителей.
- 118 При этом я имею в виду такие требования, как: дети (из соображений безопасности) не должны залазить на стол или играть в догонялки; они

- не имеют права кричать (из внимания к соседям или к другим детям); дети должны в течение 50 минут сосредотачиваться на учебном материале; они не должны свободно выражать свое настроение, разочарования или ярость и т.д.
- 119 См. кэтому Figdor, 1991.
- 120 О так называемом «синдроме госпитализации» см. на стр 32-33.
- 121 Может быть, следует указать на то, что при консультации *профессиональных педагогов* речь может идти о проблеме не одного ребенка, а многих детей или даже о проблеме *детского коллектива*. (К столь часто недооцениваемому для психоаналитически-педагогической работы значению групповых процессов см. у Finger-Trescher/Buttner, 1987.)
- 122 См. Datler, 1988.
- 123 Под «сексуальными потребностями» здесь я подразумеваю общие либидинозные потребности, для удовлетворения которых служит взрослый партнер. Например, такие потребности, как желание чувства защищенности, чувства, что тебя понимают, что ты любим, потребность в нежности, когда для удовлетворения этих потребностей нет или нежелателен никакой другой объект.
- 124 Например, консультация каждого отдельного супруга у своего консультанта. Иногда консультация одного из родителей может принести детям больше пользы, чем (неудавшаяся) консультация пары. (Подробнее об этом у Фигдора, 1994).
- 125 См. примечание 41.
- 126 «Группы Балинта» или группы психоаналитической взаимопомощи функционируют во многих европейских странах. Они формируются на определенное время из представителей таких профессий, как врачи, учителя, воспитатели детских садов и т.д., короче, всех тех, кто в своей работе имеет дело с людьми. Занятия в этих группах проводятся под руководством опытного психоаналитика. (*Прим. перев.*) См. прим. 46.
- 127 «BaBy-observation» — практика, предпринятая вначале в образовательных системах Англии и распространившаяся затем на другие страны. Заключается она в том, что студент психоаналитического отделения обязан на протяжении минимум двух лет наблюдать младенца от момента его рождения. Для этого он должен найти семью, где ему будет позволено один раз в неделю, предпочтительно в один и тот же день и час, в течение одного часа наблюдать за младенцем, не принимая участия в действии. После каждого такого посещения он обязан составить отчет (на 7-8 страниц). Затем эти доклады обсуждаются в группах (состоящих обычно из 4-х студентов), под руководством опытного психоаналитика. (*Прим. перев.*)
- 128 К изучению младенца см., напр., Vick, 1964, Miller и др., 1989.
- 129 Эдипов комплекс — чрезвычайно сложный психический процесс, из которого я извлек только основное направление. Существует также слабо развитый «негативный эдипов комплекс», который заключается в том, что ребенок рассматривает и разнополого родителя в качестве соперника по отношению к его исключительной любви к однополому. В заключение эдиповы желания детей находят завершение в (бессозна-

тельных) эдиповых фантазиях родителей. Эротические переносы родителей на детей приобретают большое значение, если партнер в качестве любовного и сексуального объекта отсутствует.