

ПРОГРАММА
ОБНОВЛЕНИЕ
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ



ПСИХОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ:
психотехника риска и
правила безопасности

ПРОГРАММА
ОБНОВЛЕНИЕ
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ

МАСТЕРОВ Б. М.

ПСИХОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ:
психотехника риска и
правила безопасности

ПОСОБИЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

Москва
Интерпракс 1994

ББК 84.4

М 31

Мастеров Б.М.

М 31 Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности. М.: – Интерпракс, 1994, – 160 с.

ISBN 5-85235-098-2

Книга описывает психологические принципы в проведении занятий с подростками. В ней дается анализ групповой динамики и рекомендации по созданию психологических техник и приемов, помогающих подросткам познать себя и выработать умение управлять своей внутренней жизнью. Предназначается для учителей, школьных психологов и социальных работников. Может быть использована студентами педвузов.

ББК 84.4

В 1992 году в рамках общей российской образовательной реформы была развернута программа «Обновление гуманитарного образования в России». Эта программа реализуется совместными усилиями Министерства образования России, Государственного комитета РФ по высшему образованию, Международного фонда «Культурная инициатива» и Международной ассоциации развития и интеграции образовательных систем.

Основная цель программы – гуманизация образования, создание нового поколения вариативных учебников и учебных пособий, ориентированных на ценности отечественной и мировой культуры современного демократического общества.

В целях реализации программы было организовано три тура конкурса, в котором приняло участие более полутора тысяч авторских коллективов из различных регионов России. В конкурсной комиссии работали как отечественные, так и зарубежные эксперты.

Другими направлениями программы являлись: организация творческих мастерских для авторов учебников и учебных пособий, переподготовка преподавателей гуманитарных дисциплин, создание региональных экспериментальных площадок, центров гуманитарного образования, Международного центра экономического образования, Международной лаборатории гуманитарного образования и т.д.

Спонсором программы выступил – известный американский предприниматель и общественный деятель Джордж Сорос.

Данное издание представляет оригинальную авторскую рукопись, вошедшую в число победителей на конкурсе, и предлагается в качестве экспериментального учебного пособия. Международный фонд «Культурная инициатива» с благодарностью примет отзывы, а также замечания и предложения в адрес издания, проходящего экспериментальную проверку в учебных аудиториях.

Стратегический комитет программы:

ЕВГЕНИЙ ИСАЧЕНКО
ЭДУАРД ДНЕПРОВ
ЕЛЕНА ЛЕНСКАЯ
ВИКТОР БОЛОТОВ
ДЭН ДЭВИДСОН
ЕЛЕНА КАРПУХИНА
ТЕОДОР ШАНИН
ЕЛЕНА СОБОЛЕВА

Конкурсная комиссия:

МИХАИЛ КУЗЬМИН
НИНА БРАГИНСКАЯ
ЕЛЕНА ПОДОСЕНОВА
МАРИНА СВИДЕРСКАЯ

ПРЕДИСЛОВИЕ АВТОРА

Настоящая книга не могла бы появиться без другой книги, написанной Галиной Анатольевной Цукерман, название которой «Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов». Надеюсь, читатель уже познакомился с ней, ощутил живое дыхание захватывающего процесса познания подростками самих себя на занятиях по психологии «Я», да и просто получил удовольствие от этого чтения. А может быть, загорелся желанием организовать подобные занятия в своей школе?

Именно к таким читателям, в первую очередь, к школьным психологам и обращена книга, которую вы держите сейчас в руках. В ней обсуждаются те психологические процессы, закономерности личностной и межличностной динамики, которые должен знать, уметь видеть и учитывать психолог, рискнувший начать групповые занятия с младшими подростками с благой целью помочь им научиться изменять и развивать собственные «Я».

В книге обсуждаются те условия, которые должен обеспечить ведущий на таких занятиях, чтобы эта помощь была конструктивной и не нанесла вреда (помните: «Благими намерениями...»?) Поэтому эту книгу можно рассматривать также и как своеобразную «инструкцию по технике психологической безопасности», что и вынесено в ее заглавие.

«Не навреди!» – это первое, о чем должен думать психолог или учитель, работающий с таким психологически хрупким возрастом, как подростковый, причем с помощью такого мощного психологического инструмента как групповая

динамика. С этих же позиций обсуждаются требования к личностной и профессиональной компетентности взрослого, ведущего психологические занятия. В книге предлагаются некоторые психотехнические средства, способствующие развитию этой компетентности.

Эти три момента: психологическая – групповая и «внутри» личностная динамика, профессиональная – в первую очередь, психотехническая и личностная компетентность ведущего, а также правила психологической безопасности, составляют основное содержание книги. И это отнюдь не случайно. Дело в том, что эти аспекты наиболее разработаны в психотерапии, групповой психотерапии, в частности, а также в теории и практике социально-психологического тренинга и психологического консультирования. Но они являются наиболее слабым местом (и это очень мягко сказано) в подготовке школьных психологов, где превалирует традиционная теоретическая подготовка по возрастной и педагогической психологии и обучение психодиагностике в качестве инструмента практической работы. Поэтому в некоторых главах рассказ об этих понятиях начинается почти с нуля, материал иллюстрируется примерами из самых разных областей деятельности практического психолога и обсуждается, как общие принципы и психотехнический инструментарий работают при проведении групповых занятий с подростками.

Именно общие принципы лежали в основе планирования и анализа групповых сессий курса психологии для подростков, описанных в книге Г.А. Цукерман, в подготовке которой автор этой книги принимал участие, используя свой многолетний опыт ведения психотерапевтических и тренинговых групп, психологического консультирования.

Читатель найдет в тексте немало ссылок на книгу «Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов», на описание в ней упражнений и занятий. Первоначально настоящая книга задумывалась как «рефлексивная» часть одной совместной книги. Но потом оказалось, что этот текст может быть прочитан как отдельное пособие по «психологии занятий психологией». Автор будет счастлив, если в этом качестве книга окажется полезной читателю.

РИСК РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ, или дополнительные замечания о «Я»-строительстве

Подросток, начавший переживать, пусть даже смутно, чувство взрослости, уже вступивший в период освоения себя через общение со сверстниками – этот подросток – уже находится на пути саморазвития без всякой на то помощи. Задача взрослого: по меньшей мере, не мешать. А по большому счету – предоставить ребенку как можно больше возможностей для саморазвития, оказывая поддержку в этом трудном деле, помогая преодолевать трудности и опасности этого пути.

Саморазвитие для человека является безусловной ценностью, так же как является ценностью творчество. Саморазвитие и есть творчество, обращенное на свою личность, – самотворчество. С этой ценностной точки зрения самой большой неудачей может стать прекращение саморазвития, когда подросток становится игрушкой ролевых ожиданий подростковой группы, пассивной игрушкой социально-психологических стихий подросткового и взрослого миров, или пассивным «усвоителем» социальных норм, конвенциональных чувств, мыслей, способов жизни. Именно эти условия могут стать основой складывающейся личности, но одновременно и рамкой, ограничивающей личностное развитие.

Подросток еще не знает, что его может постигнуть такая неудача. Он может даже не узнать о ней, если действительно проиграл битву за себя. Социально он может быть вполне успешен и даже удовлетворен, поскольку мерилom успешности и удовлетворенности будет все та же конвенциональная

нормативность, пусть даже эти нормы кажутся самыми лучшими на свете.

Вот это и есть проигрыш «по большому счёту» – превращение личности в социального функционера. И хотя подросток не знает и не думает об этом в таких «умных» словах, но, по-видимому, интуитивно чувствует возможность такой неудачи и старается ее избежать. Ради развития своей личности подросток – сознательно или неосознанно – идет в этот период своей жизни на немалый риск, платит за это развитие высокую внутреннюю, а порой и внешнюю цену.

Взрослые – учителя и родители – обычно не склонны рассматривать процесс развития личности подростка с точки зрения его личностного риска. Однако мы считаем, что этот угол зрения на проблему важен по следующим соображениям.

Во-первых, это важно для понимания внутреннего мира подростка и его поведения, в том числе и так называемого «отклоняющегося поведения», понимания особенностей взаимоотношений подростков между собой и со взрослыми.

Во-вторых, это важно, чтобы иметь представление о той цене, которую подросток платит за свое развитие, о тех опасностях – психологических, а порой и физических, которые он встречает на этом пути.

В-третьих, важно, чтобы взрослые, «подрядившиеся» помогать подросткам в их саморазвитии, отчетливо понимали, что они могут, а что нет, что должны, а что ни в коем случае не должны делать, будучи в этой роли помощников. Во многом это вопрос о распределении ответственности за развитие подростка: кто, в конце концов, отвечает за события, случающиеся на этом пути, и за его результат? Наши опасения связаны с тем, что в отечественной педагогической традиции есть устойчивая тенденция отбирать ответственность у ребенка. Мы опасаемся, что эта традиция может уподобить помощника в саморазвитии тому литературному персонажу, который в знак протеста против социальных несправедливостей грозился «устроить самосожжение своей жены на Красной площади».

И, наконец, в-четвертых, понимание процессов развития и саморазвития с точки зрения личностного риска

подростка важно для соблюдения взрослыми «техники психологической безопасности» как в повседневном, так и в традиционно педагогическом общении. Но при проведении «групп саморазвития» значение «техники психологической безопасности» во сто крат возрастает: «Не навреди!»

Мы старались построить эту главу, отталкиваясь от примеров, а не теоретических схем, причем примеров, наверняка знакомых читателям по личному или профессионально-педагогическому опыту. Нам хотелось, чтобы у нас создалось некое общее поле конкретики, чтобы читатель мог апеллировать к своим собственным чувствам, мыслям, переживаниям, наблюдениям. Заглядывая в себя, читатель может не согласиться с нашим видением, с нашими трактовками. Но это даст человеку возможность понять то, что нам хотелось сказать, лучше и полнее. А нам только того и надо: чтобы нас услышали и поняли.

Физический риск

Двенадцатилетние мальчишки, собираясь стайкой, повадились каждый вечер бегать на соседнюю стройку. На воротах ее висит, как водится, предостерегающий плакат: «Родители! Во избежание несчастных случаев не допускайте детей на строительную площадку!»

Что же там делают эти юные нарушители правил?

Забираются по лестницам без перил на недостроенные этажи здания, где нет еще ни стен, ни дверей, ни окон. Заглядывают с высоты вниз, бросают камни. Жгут костры. Проходят по узкой балке над вырытым котлованом. А высота там метров шесть а то и больше, а на дне – штабеля кирпичей, торчащие прутья металлической арматуры.

Плакат на воротах висит не зря. Несчастные случаи с мальчишками на стройках происходят отнюдь не редко. Но удерживают ли они от таких «приключений» приятелей пострадавшего, а то и погибшего мальчишки? Чаще всего – нет.

Взрослые – родители, учителя, сотрудники детской комнаты милиции – могут плакать, хвататься за голову, увещевать, кричать и угрожать. «Как же вы не понимаете? Ведь

Володя погиб из-за ваших глупых игр! Из-за вашего куража дурацкого! Не жалеете себя, пожалейте хотя бы родителей. Смотрите, что с Володиной мамой происходит! Неужели нельзя заниматься спортом, если энергию некуда девать?!»

Стоят мальчишки, головы и глаза вниз. А вечером стайка снова на той же стройке. Сидят пару вечеров, не бегая, а вспоминая и ужасаясь! – как все это произошло в тот трагический вечер. А потом ... снова те же «забавы». Или еще что-нибудь «похлеще» найдут. Мальчишки взбираются на деревья или носятся по пожарным лестницам, или бегают по крышам. Городские мальчишки всегда знают, через какой вход можно проникнуть на чердак многоэтажного дома.

В самом ли деле, может быть они еще такие «маленькие и глупые», поэтому не понимают, что рискуют, причем не понарошку, а по-настоящему, своей единственной, еще не прожитой жизнью? Неужели они такие «толстокожие» и жестокие, что не чувствуют реальных физических страданий своего покалечившегося товарища или горя родителей погибшего?

Практически каждый подросток в этот период жизни подвергает себя в той или иной степени реальному физическому риску. Зачем?

Как вы думаете, уважаемые взрослые читатели, что чувствуют эти мальчишки, совершая свои «подвиги»? Они что, испытывают неизъяснимый восторг, рискуя сорваться с пожарной лестницы или узкой балки? Да чаще всего непосредственным чувством является в этот момент банальный страх. Могут трястись руки и колени, кружиться голова, сводить живот, захватывать дыхание. Перед глазами могут вставать мало приятные картины того, что будет, если...

Зато потом – чувство облегчения и преодоления: доказал! А кому и что, даже самому не очень ясно.

Да, это чаще всего самоутверждение. Взрослые, «умудренные» жизненным опытом, нередко относятся к такому самоутверждению свысока: неужели нужно самоутверждаться на такой ерунде? Глупо рисковать собой и благополучием других, бегая по стройкам.

Но давайте разберемся, что это дает подростку.

Первое – и самое, на наш взгляд, важное, – это чувство «настоящего» себя. Что может быть более настоящим, реальным,

чем чувство физической опасности, боль, кровь, чем «жизнь или смерть», в конце концов! Эта реальность чувственного опыта дает **чувство реальности своего «Я»**. «Если я могу умереть, значит **Я есть**». Вот краткая формула самоутверждения, утверждения самих основ существования своего «Я». В противоположность дошкольных ролевых игр.

Ситуации физического риска лучше, чем чтобы то ни было, «снабжают» бурно развивающиеся «Я» подростка «чувственной тканью» этого «Я», а также являются «топливом» его развития, обеспечивают «кипение котла» самоосознания и самоощущения.

Ведь ответив на главный вопрос: «А есть ли "Я"?", нужно отвечать на следующие: «Какой "Я"?", «Как Я устроен?» И многие другие вопросы.

Это уже вторая сторона того, что дает подростку ситуация физического риска. Ведь если ты сделал это – то ты такой-то. А отступил, не преодолел – совсем другой. Об этом может «думаться» словами, а может проявляться в самоощущении. В том, что о каком-то случае можно похвалиться товарищам, а о другом эпизоде лучше умолчать. А также в чувстве гордости или стыда. Это – самооценочные коллизии, столь характерные для отрочества. Рискуя физически, подросток также рискует личностно, рискует оказаться «плохим», «трусом» и т.п. О том, что происходит у подростка с самооценкой, мы поговорим ниже.

А здесь скажем: рискованные игры, физический риск, которому подвергает себя подросток добровольно – это та цена, которую он платит за развитие, за «строительство» своего «Я». За свое «Я» подросток в буквальном смысле слова готов платить собственной жизнью.

И если взрослые берутся помогать подросткам, то должны наполнить процесс этой помощи чем-то «настоящим», тем, что обеспечивает «варку» чувств, ощущений. Пожалуй, не надо ходить с подростками на стройку и подвергать их физической опасности, но на занятиях по саморазвитию необходимо обеспечивать этот реально-чувственный пласт. Иначе дети просто не поверят.

Социальный риск

Наиболее многолика схема личностных рисков, которым подвергает себя подросток, как в сфере его отношений, в первую очередь, в подростковом социуме, так и со взрослыми. Обобщенно мы назвали это социальным риском.

Очень многие межличностные взаимодействия среди подростков, для которых характерно формирование малых групп (роль их в жизни подростков чрезвычайно велика), строятся на принципе: «Слабо – не слабо». Подростки постоянно что-то доказывают друг другу и самим себе. В подростковой группе начинается накопление конвенционального опыта – опыта следования ценностям группы, наработка навыков поведения в рамках групповых норм и ценностей, способов эмоционального реагирования, репертуара социальных и психологических ролей и т.д.

Межличностные отношения в группе и межгрупповые отношения позволяют подростку воплотить его знаменитое чувство «Я» и чувство «взрослости» в слова, поступки, целую мозаику переживаний, сделать эти «смутные» чувства заметными себе и другим.

Именно ценности и нормы подросткового социума дают подростку ответ на вопрос: «Что делать с этими чувствами?» Подростковый социум, с одной стороны, «подставляет плечо» подростку, позволяя ему осознавать себя через свои социальные роли и реализовывать в поведении и чувствах «накипевшее внутреннее». С другой, этот социум пытается полностью подчинить себе индивидуальное, «внутреннее», формируя его по уже готовым шаблонам поведения, мышления, чувствования.

Этот социум и является тем пространством, на котором подросток и разворачивает «стройку» своего «Я».

В какой-то подростковой группе ценности могут быть негативистские, в основе которых НЕподотчетность взрослым, НЕзависимость от них. Совсем не обязательно, эти ценности являются асоциальными и определяют «плохое поведение» ребят. Вспомните, как важно было в детстве иметь право самостоятельно ездить по городу и станет ясно, почему дети рвутся к этому, умоляя отпустить их одних куда-нибудь съездить. Куда угодно, хоть в 'ненавистную булочную, в которую все время посылают, отрывая от более

важных дел. Готовы и в булочную, но только на другой конец города, чтобы на двух автобусах и трех трамваях. Сколько слез проливают подростки в борьбе за это право, сколько «нервов мотают» родителям, не внемля разумным доводам об опасности такого путешествия по городу, полному пьяными водителями и прочими криминальными элементами, а также толпами обычных людей, которые могут просто случайно придавить подростка в невыразимой толкучке городского транспорта. А еще недавно воспринимавшийся эмоционально нейтрально безобидный вопрос родителей: «Ты уроки сделал?», вдруг начинает раздражать, порой даже вызывает вспышку гнева подростка. А как подростки стараются побыстрее закончить разговор с родителями о том, где они будут гулять и когда вернутся, и на просьбу: «Гуляй только во дворе», могут эмоционально вспыхнуть как «свечка».

Постепенно у подростка начинает возникать потребность в пространственной автономии. Даже если подросток «ничего такого» не делает и не скрывает, он вдруг начинает закрывать дверь в свою комнату, если таковая у счастливчика имеется. Неожиданно резко уменьшается число физических контактов со взрослыми. Даже ходить по улице начинают с родителями на определенной дистанции. А о способе «за ручку» говорить не приходится. Если же кто из подруг или друзей увидит, будет конфуз. Еще подумают: «Как маленькая (маленький)». Но совсем другое дело пройтись мальчику с мамой, а девочке с папой под руку.

Негативистские ценности подросткового социума могут выражаться и в отрицании социально одобряемых взрослых норм. Например, в какой-то подростковой группе стало более почетным не учить уроки и получать «двойки», чем хорошо учиться – «зубрить» и быть отличником, а также стало почетным приходить в школу в виде не соответствующем облику школьника (прическа, косметика, украшения, одежда) и разговаривать с учителями «неподобающим» тоном...

Позитивные ценности подростковых групп также не являются ни хорошими, ни плохими, просто они построены не на отрицании ценностей других. Например, если в данной подростковой группе «живет» ценность юмора, то это и будет определять поведение членов группы, их точку

зрения, а реакции на те или иные события, будут складываться как определенные отношения. Высшим шиком может быть способность найти смешное в любой ситуации. У удачливого остролова будет ощущение, что «с ним все в порядке», а мучиться и переживать будет тот, чьи шутки оказались не к месту. Хобби тоже может стать групповой ценностью, и тот, кто его не имеет, будет чувствовать себя в этой группе неуютно, каким-то неполноценным. Помните известную пословицу: «Рыбак рыбака...»? Она имеет непосредственное отношение к групповым нормам, ценностям и задаваемым ими «меж-» и «внутриличностным» реалиям. Среди приверженцев того или иного хобби существует довольно определенный и ограниченный набор суждений, оценок, тем для разговора. Наблюдения свидетельствуют о том, что люди, принадлежащие к одной и той же группе, будь то реальная контактная группа или такая как собаководы-любители, имеют очень похожий внешний облик: стиль одежды, выражение лица, походка, жесты. Поразительно сходство эмоций и способов их проявления у членов одной и той же группы, особенно контактной. Принадлежность к группе делает абсолютно «ясным» для ее члена, например, на что нужно реагировать удивленным взлетом бровей и соответственно испытывать неподдельное удивление, когда и по какому поводу нужно радоваться, а когда грустить.

По этим внешним и поведенческим признакам подростки, знакомясь в первый день, например на вечеринке или в пионерском лагере тут же узнают «своих», то есть тех, кто принадлежит к группам со сходными ценностями. Так начинается дружба, на этой же почве возникают обиды, размежевания, конфликты.

Взрослый человек, вобрав в свое время групповые ценности, переработав их и усвоив способы действия и чувствования, на них основанные, пользуется этим арсеналом вовсю, даже не отдавая себе отчета, почему его привлекает или отталкивает какой-то человек, почему с одним легко и свободно, а с другим – нет. Эти ценности конвенциональны, потому что они являются как бы принятыми по взаимному соглашению законами поведения и организации внутреннего мира человека, принадлежавшего к той или иной группе. С этим и связан социальный риск подростка.

Социальный риск связан с тем, что следование групповым ценностям или их отвержение в каждом конкретном случае являются критериями **оценки** подростка со стороны как взрослых, так и сверстников. Оценка со стороны сверстников особенно важна в связи с тем, что общение со сверстниками это ведущая деятельность подросткового возраста со всеми вытекающими отсюда последствиями, в частности, **превращением этой внешней оценки в самооценку**.

Подобная ситуация задает по крайней мере два типа риска для подростка: риск несоответствия и риск выбора.

Риск несоответствия

Принимая групповые ценности в качестве составной части своего идеального «Я» и критерия самооценки, подросток рискует оказаться им несоответствующим. При этом возможны варианты самые простые и примитивные. Подросток может реально, в ощущениях, вплоть до физических, чувствовать себя неполноценным, если у него нет, например, фирменных кроссовок (брюк, косметики и пр.) Попробуйте убедить его (или ее) с таким самоощущением, что это не самое главное в жизни, что, «по одежке встречают, по уму провожают», что «зато ты на скрипке играешь...»

«Да, конечно, но...» – скажет даже самый разумный и независимый из них, тем более, если в его группе стиль одежды является ценностью. Поэтому успокоения и удовлетворения от «мудростей» взрослых и от своего «понимания» не будет.

В группах мальчиков ценностью часто является физическая сила, ловкость, спортивность. Постоянно идет соревнование, борьба за «ранг» в группе по этим критериям. И самоощущение соответствует групповому «рангу». Вряд ли подростки будут составлять графики и таблицы рангов и не так часто это открыто обсуждается. Но если подросток дал осечку, то этим может вызвать смех, обидную кличку, невключение в команду, которая будет играть в футбол с ребятами соседнего двора («будешь подавать мячи»).

Физический облик подростка почти всегда является одной из ведущих ценностей практически во всех подростковых группах, подросткового социума как целого. Как дразнят толстых мальчиков и девочек?! А обладателей веснушек?!

А как переживают девочки, да и мальчики, сравнивая себя с другими!

В ценность физического облика на протяжении отрочества все больше вторгаются сексуальные мотивы. Тема подростковой сексуальности имеет отнюдь не только социальные, но и глубоко психологические корни. Мы еще коснемся этого в связи с темой риска самораскрытия. А пока отметим только переживания подростков в связи с соответствием или несоответствием их физического облика ролевым «эталонам» своего пола.

Известно, какое пристальное внимание уделяет подросток процессу появления вторичных половых признаков. Атрибуты нарождающейся женственности становятся либо предметом гордости, либо душевных мук их обладательницы. Грудь, еще только только начавшая появляться, форма бедер и ног – все становится предметом заботливого и тревожного наблюдения, порой придирчивого сравнения с успехами подруг. Иногда эта проблема может обсуждаться. Такое обсуждение нередко происходит не в прямой форме, а как «разбор» фигуры какой-нибудь девочки из соседнего класса или кинозвезды. Во время таких обсуждений закладывается основа женского умения оценивать красоту другой женщины и мгновенно замечать все ее телесные «изъяны», причем порой намного точнее, чем даже наблюдения самого многоопытного мужчины.

У мальчиков свои заботы. Появляющийся рельеф мускулатуры гораздо важнее, чем общая «красота». Покупаются первые гантели. А как важно появление первых волосков на лобке, руках, ногах! Огромной популярностью начинают пользоваться сексуальные анекдоты, причем самые «плотские», обыгрывающие темы половой «мощи», размеры половых органов. В некоторых мальчишеских сообществах, где сексуальные ценности выходят на первый план, а такое часто встречается в интернатах, в пионерских лагерях, проводятся процедуры «демонстрации и сличения» достоинств. На первые места в группе выдвигаются наиболее маскулинные: физически и сексуально более развитые. Несоответствие или чуть запоздалое половое созревание грозит сделать мальчишку аутсайдером.

Итак, приняв групповые ценности, подросток автоматически попадает в ситуацию риска. «Внутренними» ее последствиями

является активизация самосознания и работы по «Приведению своего "Я" в соответствие» этим ценностям, а также снижение или повышение самооценки при (реальном или мнимом) несоответствии или соответствии им. «Внешними» последствиями соответствия или несоответствия будет укрепление или повышение, или понижение статуса в группе вплоть до вытеснения из нее. Эту прочную связку «внутреннего» и «внешнего» в бурлящем котле подросткового социума иллюстрируют исследования, в которых прослеживается практически прямая зависимость уровня принятия себя и самооценки от социометрического статуса подростка в группе, если, конечно, эта группа является для подростка референтной.

Подростковый социум весьма жесток. И тот, кто находится «наверху», то есть лидер группы, он обладает большей свободой, в том числе и возможностью изменять групповые ценности «под себя».

Учителя описывают случаи спонтанного изменения отношения к учебе целой группы «хулиганов и двоечников» шасса. За этим нередко стоят события типа примерно такого: эмоциональный лидер группы, вдруг удачно ответивший на уроке и получивший похвалу учителя, как бы невзначай произносит на перемене: «А чё, ребята! Не дураками же нам оставаться». И тем самым он корректирует систему групповых ценностей. Через некоторое время «хулиганы и двоечники» начинают учить уроки. Но если первым выучит урок не лидер, а кто-нибудь другой из этой группы, то его тут же заклюют, засмеют, назовут презрительно «отличником» или «пай-мальчиком».

Учителя обычно знают, что практически бесполезно влиять на всю «хулиганскую» группу. Нужно строить отношения с лидером. Поговорив с ним по душам, можно изменить поведение ребят из этой компании только за счет того, что лидер начинает просто по-другому общаться с учителем.

Гениальный ход со сменой групповых ценностей придумал в свое время Том Сойер: «Не каждый день доверяют мальчикам красить заборы...» Он рисковал, но выиграл, получив к тому же немалую материальную выгоду.

Динамика отношений «внешнего» и «внутреннего» в подростковой группе позволяет осмыслить то, что борьба за

групповое лидерство («внешнее») – это не только и не столько борьба за право властвовать над другими, сколько борьба за собственную личностную свободу, право самому свободно выбирать ценности для строительства своего «Я» и способы поведения.

Важно то, что подросток не может индифферентно относиться к ценностям группы, к которой он принадлежит, или на которую он ориентируется (референтная группа). Он не может не работать с членами группы внутренне, так как они всегда имеют отношение к его «Я». В этом смысле мы имеем дело как бы с «природной стихией». Для подростка социально-психологические законы развития человеческой личности равносильны законам природы, его «выносит» в эту существующую независимо от него стихию. Поэтому происходящее с ним во многом неосознаваемо. Риск и опасности, присущие этой стихии по самой ее природе, выполняют для подростка функцию активизации его самосознания, помогают, в частности, превратить смутные чувства, поток опыта в более или менее структурированную Я-концепцию. Несколько утрируя, можно было бы сказать так: переживание, например, несоответствия требует осознания в чем именно оно состоит, что рождает такой элемент образа «Я» (Я-концепции) как «моя черта характера».

Но эта же ситуация риска рождает и другие опасности, которую «пловцу» в этой стихии «изнутри», с позиции переживателя этого опыта увидеть невозможно. Для этого нужно либо подняться на более высокий уровень рефлексии, либо получить об этом «сведения со стороны». Имеется в виду опасность фиксации на этой стадии развития и опасность включения неадекватных компенсаторных психологических защит.

Опасность фиксации довольно велика в том смысле, что довольно много людей полностью или частично действительно застревают в подобной ситуации. Увидеть такое застревание в обыденной жизни не составляет труда. Чаще всего мы наблюдаем его в виде регрессии к тому этапу развития, когда по тем или иным причинам более сложные формы организации своего «Я» реализовать не удастся. Экстремальным примером социально неодобряемой формы такой регрессии является личностная регрессия у алкоголиков. «Алкогольная» компания вырабатывает достаточно

разветвленную систему ценностей, опираясь на которую, члены этой компании и поддерживают свои изрядно потрепанные «Я». «Я не такой человек, чтобы пить задарма. Я всегда отдаю долги. Завтра будут деньги – я тебя угощу.» Это пример из постоянных обсуждений друг друга, так называемых «разборок». Известно знаменитое: «Ты с нами не пьешь, значит нас не уважаешь. Подумаешь, строит из себя...» В такой ситуации сказать своему товарищу, бросившему пить алкоголику: «Я вас уважаю, но пить не буду!» – это без всякой иронии личностный подвиг.

Примером социально одобряемой фиксации могут служить некоторые стороны военной службы. Армейская иерархическая организация с ее жесткими отношениями провоцирует «притягивание» к ней людей, «застрявших» на этой стадии личностного развития. Возникшие в настоящее время в обществе антиармейские настроения связаны вовсе не с тем, что армейский социум блокирует личностное развитие, а с тем, что ценности этого социума стали плохими. Никто бы не возражал, чтобы армия, как в старые добрые времена, воспитывала организованность, смелость, чувство товарищества и пр. и пр.!

Примером осознанной регрессии, осуществленной для удовольствия, как бы понарошку могут служить «мальчишники» людей с уже седеющими висками. На таких ностальгических вечеринках пыльным цветом распускаются истории о сексуальных подвигах, о том, как «... я его так срезал, что он ничего и ответить не смог и т.п.

«Женские» разговоры с «перемыванием косточек» – это ведь не просто злословие из вредности характера. Это всегда работа на самоутверждение с помощью такого инструмента как конвенциональные ценности: «Она» не соответствует этим ценностям – и одевается не так, и красится не так, и с мужем обращается не так, и чувствует не то, что следует чувствовать – высказывается женщина. А на самом деле это означает: «Я соответствую этим ценностям значительно в большей степени».

Но фиксация или регрессия – это опасность только с Ценностной точки зрения, в которой мы честно признались: саморазвитие – это хорошо, даже отлично, просто развитие – тоже ничего, – сойдет, а уж застревание в личностном росте – это никуда не годится!

Однако, если регрессия становится неадекватной компенсаторной реакцией, то это уже становится личностной проблемой. Следовательно, необходимо поговорить об опасности неадекватной компенсации несоответствия.

Если подросток попал в ситуацию несоответствия и наступили те внутренние последствия, о которых мы говорили, то фрустрируется одна из базисных личностных потребностей – потребность в самоуважении. Фрустрация этой потребности разрушительна для личности. И тогда встает задача защитить свое «Я», компенсировать эту разрушительную силу. Вот здесь-то и подстерегает подростка опасность, которую он осознать не может.

Переживание несоответствия – это одна из моделей личностного кризиса, который может быть разным по силе и по масштабу. Но в любом случае есть два пути: либо, внутренне перерабатывая этот опыт пойти вперед, либо компенсировать несоответствие за счет чего-то другого, избавиться от тяжелого, эмоционально травмирующего состояния, но при этом что-то в себе принести в жертву. Вот тогда-то и могут включаться неосознаваемые механизмы неадекватных компенсаторных психологических защит.

Наиболее грубой защитой такого рода является вытеснение из сознания самого факта несоответствия, а вместе с ним и травмирующего переживания. Например, если мальчишка струсил в каком-то столкновении, в конфликте с «противниками» из соседнего двора, то он может просто не помнить деталей происшествия: откуда появились обидчики, что говорили и что он им отвечал, куда они ушли и даже кто конкретно это был. Другой пример. Если девочка плохо чувствовала себя среди более модно одетых подруг и кто-то из них «прошелся» по ее внешности, то из сознания девочки могут быть вытеснены самые значимые, связанные с этим переживанием, детали эпизода: кто из подруг во что был одет. А бывает, и весь разговор улетучивается из памяти.

Примером работы вытеснения на более тонком уровне может служить феномен перцептивной защиты. В ситуации лабораторного психологического эксперимента он выглядит так. На экране монитора испытуемому предъявляются на очень короткое время различные слова. Нормально

прочитать их он не успевает. Но его просят сказать, какие слова были написаны. Среди мелькающих слов были и неприличные. Статистически достоверно показано, что испытуемые предпочитали не узнавать такие слова гораздо чаще, чем слова вполне приличные. Испытуемые гораздо чаще отвечали при предъявлении таких слов: «Не знаю». Или заменяли их в ответе другими, более или менее похожими словами по своему начертанию. При этом испытуемые были искренне уверены в правильности своего ответа.

«Разве подобает приличному человеку знать да еще произносить такие слова!» – как бы говорила эта защита. – «Лучше я снижу уровень своих способностей к восприятию или искажу его. Спокойней будет! Приличным человеком зато останусь!»

Близок к механизму вытеснения и феномен сужения сознания в аффекте. При запредельных травмирующих переживаниях иногда возникает состояние, когда человек в буквальном смысле слова видит перед собой только какой-то очень ограниченный участок, например, свои руки или фрагмент скатерти на столе. Все остальное – **буквально!** – во тьме. Организм в целях самозащиты как бы перекрывает каналы поступления информации.

Нередко у подростка встречается еще и такая защита как рационализация, то есть такая рациональная интерпретация травмирующего события, которая позволяет представить его в сознании по крайней мере как нейтральное. В качестве примера обычно приводят слова лисицы из известной басни: «Виноград-то зелен».

Мы призываем читателя обратиться к своему личному опыту. У каждого человека есть в памяти эпизоды, когда он перетолковывал события, происходящие с ним, в более выгодном для самооценки свете, находил разумные объяснения своему поведению, которое ему не нравилось, и искренне верил этой интерпретации. И только потом, иногда спустя много лет, он признавался себе в том, как все было на самом деле. Эта форма психологической защиты в ситуации несоответствия настолько популярна среди людей, что каждый человек без труда найдет примеры из собственной повседневной жизни.

Существует механизм защиты по типу проекции. Если говорить обыденным языком, то это означает: «Валить с

больной головы на здоровую», то есть приписывать другому человеку свои собственные чувства и мотивы поведения, когда они не нравятся, делают «Я» хуже в собственных глазах. Но продолжим тему мальчишеских конфликтов. «Вы испугались и меня бросили. Я только за вами побежал. Не драться же одному против троих!»

Существуют и внешне-социальные механизмы защитных компенсаций, хотя их и невозможно развести с внутриличностными: вспомним закон интериоризации. Один из самых распространенных – механизм принятия роли, одевание «маски». Например, в некоторых подростковых компаниях есть кто-то, исполняющий роль шута. Как правило, такая роль является именно компенсацией «несоответствия». Шуту можно не быть умным, можно иметь несоответствующую внешность, можно плохо играть в футбол, причем эти качества будут вызывать только одобрительный смех, а не раздражение и презрение товарищей.

Другая довольно часто встречающаяся компенсаторная подростковая роль – это роль дерзкого мальчишки или дерзкой девчонки. С такими ребятами трудно учителям и родителям. Эти подростки открыто комментируют поступки взрослых, особенно беспощадны к их промахам и слабостям. В классе поведение этих детей выглядит как постоянный вызов учителю. Их побаиваются, на них сердятся, но это только поднимает их в собственных глазах. Таким способом происходит компенсация за счет снижения авторитета другого человека и сужения возможностей своего собственного поведения, так как на исполнение своей роли тратится огромное количество личностной энергии. Находясь в этой роли, уже нельзя быть слабым.

Особое место занимает психологическая защита «Я» по типу появления так называемого «условно желательного симптома». Этот механизм характерен для более младшего возраста. Классическим примером может быть так называемая детсадовская рвота: в ту минуту, когда ребенок уже одет и готов переступить порог дома, чтобы вместе с мамой идти в детский сад, его вдруг начинает тошнить. Никакого сознательного протеста против детского сада по крайней мере в этот день не было. Ребенок совершенно ничего не делает, чтобы вызвать эту рвоту. Она случается внезапно,

вдруг. Но зато вызывает беспокойство мамы, суету вокруг и ... детский сад отменяется.

у младших школьников, у которых возникает внутреннее неблагополучие в связи с их школьной жизнью (трудности в учёбе, проблемы в отношениях с учителем и пр.), нередко наблюдается так называемый школьный невроз. Он также часто проявляется в соматизации – появлении соматического симптома – этого неблагополучия. Кому из родителей не известны стремительные ОРЗ с высокой температурой, воспалением слизистой, но протекающие один-два дня?

В подростковом возрасте механизмы защиты начинают работать более тонко. Яркие проявления возможны только вместе с действием защиты – «вытеснение», причем в довольно грубой форме. Поэтому эта защита может работать, например, в таком виде. Заболевает голова, когда нужно идти в компанию подруг, где девочка чувствует себя неуверенной, хуже других. Само чувство неуверенности не рефлексировается, не присутствует в сознании. А головная боль, недомогание как бы заранее страхуют «Я» от неприятных переживаний. Можно, конечно, не пойти на эту встречу и при этом еще получить дополнительную порцию внимания и заботы от домашних. А можно пойти и на этой встрече сидеть с больной головой: «Какой спрос с больного человека?»

Регрессия, о которой уже говорилось, тоже может служить компенсаторной защите «Я» от несоответствия. В подростковом исполнении она часто выступает как проявление каких-то форм поведения и, в особенности, эмоционального реагирования, характерных для более младшего возраста. Примером может быть рев уже казалось бы взрослого и разумного мальчишки, когда он ищет ласки и защиты у мамы. Регрессия помогает снять невыносимые напряжения, снять с себя ответственность за себя и ситуацию, убежать из травмирующей реальности.

Мы не ставили задачу излагать в настоящей книге теорию психологических защит или предлагать их классификацию. Мы хотели только показать, как психологические защиты могут работать в подростковом возрасте, как они связаны с такой немаловажной чертой подростка, как наличие «риска несоответствия». Подробно о психологических защитах можно прочитать у З. Фрейда, который ввёл

в психологию это понятие. Классификацию защит можно найти в популярной книге И. Кона «Открытие Я» и во многих других изданиях, некоторые из которых перечислены в списке рекомендуемых книг для чтения в конце книги.

Однако необходимо сказать о том, как оценить степень опасности для личности подростка от самих психологических защит. Какова и в чем опасность того, от чего они защищают уже частично рассказано. Но и в дальнейшем мы будем говорить о них, поскольку это отнюдь не только состояние несоответствия. Самая главная опасность состоит в том, что та или иная психологическая защита может стать устойчивым способом взаимоотношений со своим «Я» и с окружающим миром. Тогда уже не приходится говорить о саморазвитии! Защиты, стремясь (их действительно можно считать живыми существами – ведь они есть частички нашего «Я») сделать человека бессознательным, могут затянуть его в порочные эмоциональные и поведенческие круги, а также снизить элементарные адаптивные возможности. Например, защита по типу проекции неизбежно портит межличностные отношения в семье: кому захочется постоянно быть обвиняемым? Тогда супруг (или супруга), на которых все «валится», начинает сопротивляться. Отношения портятся. Используя механизм проекции обвинитель сам оказывается обвиняемым. Создается ситуация для самооценки совсем непригодная. Тогда можно воспользоваться механизмом условной желательности какого-нибудь соматического симптома. Появляются приступы стенокардии: «Вот до чего ты меня довел (довела)!» или «Разве можно обижать больного человека!». И начинаются бесконечные хождения по врачам. Человек становится профессиональным больным со всеми вытекающими отсюда ограничениями в жизни. Другими словами, может произойти так называемое невротическое развитие личности, когда невроз, болезнь становится единственным прибежищем для неблагополучного «Я». Цена, которую «назначит» психологическая защита «Я», может оказаться слишком высокой.

Даже искажение образа «Я», если это носит временный характер, дело поправимое. Чаще всего подросток справляется с этим сам. Подростковая жизнь настолько насыщена и богата возможностями получить информацию о себе, что

нужно иметь уж очень серьезные самооценочные резоны, чтобы включать механизмы защиты «на полную катушку».

Тем более, что подросток сам постоянно нарушает достигнутый баланс самовосприятия и самооценки, испытывает себя, «примеривает» новые качества и возможности к своему «Я», разрушает и снова строит образ «Я». В этом постоянном движении, в опоре на получаемый в этих пробах опыт, крепнет и самосознание подростка, становится все более и более активным и начинает все больше определять свои поступки. Подросток начинает делать осознанные выборы ценностей и своего поведения. Это уже один из важнейших элементов саморазвития. Однако процесс, который дает возможность такого выбора также рискованное дело.

Риск выбора

Подросток оказывается перед лицом выбора в ситуациях, когда необходимо соответствовать двум или большему числу ценностей (или системам ценностей), когда внутренние критерии самооценки начинают конкурировать друг с другом.

«...В гимназии... меня смущало количество моих одноклассников. Я не знал, как мне относиться ко всем этим стриженным мальчикам. Я привык к тому, что вокруг меня существует несколько жизней – матери, сестры, няни, которые мне близки и знакомы; но такую массу новых и неизвестных мне людей я не мог сразу воспринять. Я боялся потеряться в этой толпе, и инстинкт самосохранения, обычно дремавший во мне, вдруг пробудился и вызвал в моем характере ряд изменений, каких в иной обстановке со мной, наверное, не произошло бы. Я часто стал говорить совсем не то, что думал, и поступать не так, как следовало бы поступать; стал дерзок, утратил ту медлительность движений и ответов, которая после смерти отца безраздельно воцарилась у нас в доме, точно заколдованном холодным волшебством матери. Мне трудно было дома отвыкать от гимназических привычек; однако это искусство я скоро достиг. Я бессознательно понимал, что нельзя со всеми быть одинаковым; поэтому, после короткого периода домашних

неурядиц, я вновь стал послушным мальчиком в семье; в гимназии же моя резкость была причиной того, что меня наказывали чаще других. Хотя в семье я был самым неспособным, я все же частично унаследовал от матери хорошую память, но восприятие мое никогда не было непосредственно сознательным, и полный смысл того, что мне объяснялось, я понимал через некоторое время. Способности отца мне передались в очень измененной форме, вместо его силы воли и терпения, у меня было упрямство, вместо охотничьих талантов – зрения, физической неутомимости и точной наблюдательности – мне досталась только необыкновенная, слепая любовь к животному миру и напряженный, но невольный и бесцельный интерес ко всему, что происходило вокруг меня, что говорилось и делалось. Занимался я очень неохотно, но учился хорошо; и только мое поведение всегда служило предметом обсуждения в педагогическом совете. Объяснялось это, помимо других причин, еще и тем, что у меня никогда не было детского страха перед преподавателями, и чувства мои по отношению к ним я не скрывал. Мой классный наставник жаловался матери на то, что я не культурен и дерзок, хотя и развит для своих лет почти исключительно. Мать, которую часто вызывали в гимназию, говорила:

– Вы меня извините, но, мне кажется, вы не вполне владеете искусством обращаться с детьми. Коля в семье очень тихий мальчик и вовсе не буян и не дерзит обычно.

И она посылала служителя за мной. Я приходил в приемную, здоровался с ней; она, поговорив со мной десять минут, отпускала меня.

– Да, с вами у него совершенно другой тон, – соглашался классный наставник. – Не знаю, как вы этого достигаете. В классе же он нетерпим. – И он обиженно разводил руками. Особенное же осуждение и классного наставника и инспектора вызвала моя дерзость преподавателю истории, ... который поставил меня к стене за то, что я «неспокойно сидел». Я был не очень виноват; мой сосед провел резинкой по моей голове – этого учитель не видел, – а я ударил его в грудь, – это было замечено. Так как товарища я выдать не мог, то в ответ на слова историка: станьте сейчас же к стенке; вы не умеете себя прилично вести, – я смолчал. Историк, привыкший к моим постоянным

возражениям, не услышав их на этот раз, вдруг рассердился на меня, раскричался, ударил своим стулом об пол, но, сделав какое-то неловкое движение, поскользнулся и упал рядом с кафедрой. Класс не смел смеяться. Я сказал:

– Так вам и надо, я очень рад, что вы упали.

Он был вне себя от гнева, велел мне уйти из класса и пойти к инспектору».

(Г.Газданов. Вечер у Клэр)

Мы позволили себе привести довольно длинный отрывок из романа, потому что в нем оказалось сосредоточено большинство тех психологических проблем, которые хотелось бы обсудить в связи с понятием выбор. Наш собственный выбор этого отрывка и этого романа для иллюстрации изучаемой темы был сделан практически случайно. Наверное, в любой другой такой же хорошей книге, описывающей этот возраст, можно найти подобные примеры. Интересно, что такой материал мы находим в книгах, написанных в очень разное время: от знаменитой трилогии Толстого, книг Михайловского, столь любимых в конце прошлого века, до современных повестей Алексина. Душевные, внутренние и внешние, «отношенческие» коллизии героев этих книг очень близки по своему психологическому рисунку. Это говорит о том, что описываются психологические особенности, очень значительного для человека этапа личностного развития, что в рамках европейской культуры эти особенности достаточно стабильны.

Но вернемся к гимназисту Коле в описываемом эпизоде, когда ему было 11-12 лет. Мальчик постоянно совершал тот или иной выбор и так или иначе рефлексировал этот процесс, связывая все свои выборы и их последствия со своим характером и его изменениями.

Коля был очень привязан к своей семье, отцу и матери, любил их и многое воспринял от них. Он осознавал в себе то, что взял от родителей, связывая с ними свои черты характера и способности. В терминах психологии это звучало бы как глубокое усвоение и принятие ценностей одной из референтных групп подростка – семьи, которые становятся критериями его самооценки. Недаром Коля сравнивает себя в отношении этих качеств с матерью, отцом, в Другом месте романа – с сестрами. Результат этого сравнения, как по содержанию, так и по качеству

(хуже-лучше) и составляло немалый пласт в его образе «Я» и самооценке.

Также вполне осознанно происходит отличие этой системы ценностей с одной стороны, от системы ценностей, предлагаемых педагогами гимназии, и, с другой стороны, от системы ценностей гимназического сообщества его сверстников. События, о которых рассказывается в отрывке, очень наглядно показывают взаимоотношения этих трех систем. Центральной, конечно же, является семейная. Остальные две даже отторгались, от них даже нужно было защищаться: «боялся потеряться», «вдруг пробудился инстинкт самосохранения», «часто стал говорить не то, что думал, и поступать не так, как следовало бы поступать». Следовательно, внутренний выбор был сделан в пользу семейных ценностей. Однако и система ценностей сверстников не была чисто внешней. Когда приходилось делать выбор между нею и поведением, соответствующим педагогической системе ценностей, то выбор безусловно был в пользу первой: «Так как товарища я выдать не мог...» Этот тезис имеет статус само собой разумеющегося в самосознании мальчика, внутренним критерием его самооценки: «Я такой человек, который не выдает товарищей» – существенный компонент его образа «Я».

Подросток впитывает в себя ценности **разных** референтных групп и как-то komponует их внутри себя. Образуется внутриличностная инстанция референтных ценностей и эталонов – так называемое идеальное «Я». В отрочестве, таким образом, складывается своя, внутренняя система критериев самооценки.

Между «Я»-реальным и «Я»-идеальным происходит постоянный напряженный диалог. Он позволяет подростку лучше осознать свое реальное «Я», в первую очередь, через несовпадение с идеальным «Я». «Я»-идеальное осознается отчетливее, структурированнее. Это и понятно. Оно пришло из внешнего, это интериоризованные внешние ценности: модели поведения, эталоны внешнего облика, чувств, качества интеллекта, черты характера, способности и пр. Во внешнем мире все имеет свое имя. Тогда можно эти имена использовать для рефлексии своего реального «Я»: «Я умный (или глупый)»; «Я безвольный (волевой)» и т.д.

Результатом такой рефлексии является запуск внутренней и внешней работы, чтобы интегрировать «Я»-идеал, сделать его частью «Я»-реального. Одновременно этот диалог дает возможность скорректировать и идеальное «Я» в соответствии с наличными ресурсами «Я»-реального. Другими словами, идет работа, создающая динамический баланс отношений этих личностных инстанций.

В жизни ценности идеального «Я» всегда будут чем-то отличаться от ценностей реальной референтной подростковой группы. В какой-то ситуации они могут оказаться в противоречии, и подросток окажется перед выбором, который может реализовываться весьма драматически.

Расскажем о случае, происшедшем в одной из московских школ, который поведал нам школьный психолог.

В 7-м классе – новый учитель... Конечно, такого учителя, решают подростки, следует проверить на прочность, определить границы его терпения, дистанцию общения с ним, проверить, как он реагирует на то или иное поведение. Надо же узнать, с кем имеет дело! С ним еще жить и жить, от него немало зависит – отметки, замечания в дневнике, а следовательно, отношения с родителями и пр. и пр.

В ходе проверки кому-то из детей пришла в голову идея использовать старый, как мир «тест кнопки на стуле». На этот раз нашелся для этой цели какой-то маленький гвоздик.

И вот учитель садится... Класс, затаив дыхание, ждет. Но учитель, поворачивается, так и не уколовшись, цепляется брюками за гвоздик и рвет их. Лицо его меняется. Вначале – выражение гнева. Затем учитель видит размер нанесенного ущерба и у него на глазах выступают едва заметные слезы. Он растерянно смотрит на класс, машет рукой и выходит. Класс сидит молча.

Вторая картина «спектакля». Минут через десять в класс вбегает учительница, которая давно преподает у этих ребят, хорошо их знает и у нее сложились хорошие отношения с этим классом. У учительницы слезы текут по щекам, голос неподдельно дрожит. Она говорит детям о том, как расстроен новый молодой историк. Она говорит о том, что он страшно волновался, когда готовился к первому уроку. В школе ведь работать непросто, а у него к тому же опыта нет совсем. Он хотел, чтобы все было хорошо, даже свой единственный

костюм одел ради такого случая. Понятно: откуда у вчерашнего студента деньги?

И кто только мог додуматься до такой гадости, такой жестокости по отношению к человеку?

Подростки сидели тихо, пристыженные.

– Неужели никто ничего не скажет? Хотя бы извиниться пошли. Кто это затеял?

Дети продолжали сидеть, потупив глаза.

Вдруг поднимается мальчишка – не тихоня, но и не заводила, во всяком случае в этот день «гвоздик» не был его инициативой: «Это я сделал.»

После такого признания соответствующие порции нотаций и неприятностей от учителей он получил вполне достаточно. Родители тоже добавили. При этом с точки зрения взрослых он вел себя очень странно: всю вину брал на себя и это понятно, так как выдать товарищей он не мог, да от него и не требовали, но он наотрез отказывался идти к учителю извиняться. Педагоги и родители считали извинение необходимым и центральным воспитательным моментом во всей этой истории: «Мальчик должен научиться нести ответственность за свои поступки».

На следующий день «провинившийся» подросток пришел в школу весь в синяках. Постепенно, косвенным путем, так как мальчик упорно скрывал своих обидчиков, выяснилось, что его побила группа его же одноклассников. Интересно почему? По какому «приговору» они его побили? Оказывается, это было наказанием за то, что он взял вину на себя и вел себя слишком благородно. «Ты что, лучше нас всех? Ты чего высовываешься, когда никто не просит?» – так гласила формула обвинения.

Целых два месяца, почти всю первую четверть, мальчик подвергался остракизму со стороны товарищей. С ним никто не общался и, в первую очередь, та самая группа мальчишек, которая подложила гвоздик. А это были почти все мальчики класса. Но наш герой был периферийным членом этой компании.

Мальчик очень переживал свое положение. Он обижался на одноклассников, но не делал попыток с ними сблизиться. В беседе он сказал психологу, что первое время ни о чем другом не мог думать, все время задавал вопрос: «Почему

так получилось, ведь хотел сделать лучше? Мне жалко было человека»!

Очевидно, что в поступке ребенка воплотился его выбор. Но он выбрал поступок в той системе ценностей, которая отличалась от системы ценностей его реальной группы. Его выбор отличался, однако, и от той системы ценностей, внедрение которой хотели организовать педагоги посредством воспитательного момента извинения.

Но в чем же выбор мальчика отличается от выбора его группы? Ведь то, что он взял вину на себя, казалось бы, вполне укладывается в любую систему ценностей любой мальчишеской группы: «Сам погибай, товарища выручай». Или это произошло от жестокости, от садизма, от установки: «Хорошо, когда другому плохо»? Тоже нет. Дети сами поняли, что переборщили с гвоздиком. Тогда почему была такая реакция группы?

Совершив свой поступок, мальчик сделал то, что противоречило **ведущей** ценности этой группы – принадлежности к группе, которая иерархически была более высокого порядка. Остальные дети должны были согласовывать свое поведение в соответствии с этой ценностью, то есть надо было сидеть и молчать, а потом **вместе с группой** переживать последствия этого события. Можно было даже пожалеть учителя: «Да, зря мы его так...», но вместе с группой. Эта ценность, неся на себе несомненно полезную социальную функцию, вместе с тем имеет, как и все в нашем социальном мире, второй полюс: она является основой, на которой может сформироваться конформистская личность. Эта ценность присутствует в той или иной степени в любой подростковой группе. Она нужна! Нужна, чтобы интенсивнее кипел «котел» подросткового социума, давая пищу процессам личностного развития. Межличностные процессы в этом «котле» позволяют сформировать у человека такие ценности, как понимание свободы, автономии личности и свободы ее выборов. Но как только эта ценность станет внутренним критерием самооценки человека, это будет означать, что ее счастливый обладатель внутренне перерос группу и в подростковый социум он внесет разрушительные тенденции. Однако, в жизни не так уж многим удастся реализовать возникшую тенденцию личностной автономии в полной мере. Социум, охраняя себя, сопротивляется.

Преодоление этого сопротивления – опасное и, чаще всего, неблагодарное занятие.

В рассказанной истории группа среагировала мгновенно. С позиции ее ценности – примата группового над личностным, она была совершенно права: «Больно умным», «больно благородным», «больно самостоятельным» оказался подросток в своем поступке. И немедленно последовали санкции, причем, заметим, как бы даже законные! Ребята этой группы еще «не дозрели» до понимания того, что их товарищ тоже ничего плохого по отношению к ним не сделал, даже хотел как лучше для всех, просто у него внутри появилась своя логика, базирующаяся на родившейся (или нарождающейся) внутри ценности – автономии личности.

Но одновременно он отверг и ту ценность, которую предлагали ему взрослые. На словах она звучала как чувство ответственности. А механизм реализации этой ценности в поведении и механизм ее внедрения (воспитательный момент) выглядели примерно так: «Почувствуй вину – извинись – можешь больше не чувствовать себя виноватым, мы тебя простили – ты снова хороший».

Про чувство вины стоит сказать несколько слов. Педагог или другой взрослый человек, решивший научить ребенка понимать, что такое хорошо и что такое плохо, нередко ощущает облегчение, видит правильность своих действий и слов, если ребенок начинает испытывать чувство вины за свой поступок. «Ну, слава Богу, – вздыхает взрослый, – чувствует себя виноватым, значит осознал!» Чувство вины воспитуемого становится для педагога синонимом осознания. Он считает, что ребенок понял свои хорошие и плохие качества, осознал значение своего поступка. Поэтому очень многие воспитательные методы строятся на приемах, способных вызывать у ребенка чувства вины и стыда.

Однако даже чисто логически связь между чувством вины и чувством стыда с осознанием ситуации и поступка неочевидна, не говоря уже о психологических причинах, опровергающих эту педагогическую догму. Чувство вины либо раздавит человека, либо вызовет к жизни столько ответных психологических защит, что к своему «Я» человеку уже и не пробиться. Ведь вызывание чувства вины – может быть манипуляцией самооценочными механизмами другого человека. Если эта интервенция слишком груба и сильна,

то человек может осознать, но только одно – какой он плохой. А что представляет собой этот плохой человек, едва ли он когда-нибудь это поймет. И тогда закрыт путь к изменению. Если манипуляция самооценками подростка слишком активна, то можно довести подростка и до суицида, чего порой «успешно достигают» активные сторонники воспитания через чувство вины.

А можно вызвать защитное протестующее поведение, что случается чаще, – дерзость, грубость. На практике это в основном означает защитную месть тем, кто вызвал это травмирующее чувство, кто убедил человека в том, какой он плохой. Возможна ответная манипуляция: «Ну, что вы со мной сделаете, если вы сами очень плохие педагоги.» У подростков такая месть может распространяться на всех взрослых людей и их любимчиков – отличников, на всех тех, к кому учителя относятся благосклонно.

Можно посмотреть на это и глубже, мировоззренчески. Ведь воспитание через чувство вины можно рассматривать как вульгаризацию процесса покаяния и очищения. В христианстве мотив вины, покаяния, очищения и спасения через покаяние – основной. Но перед кем вины? Даже если человек совершил проступок перед людьми и понес за него наказание, например, отсидел срок в тюрьме за преступление, то все равно он не может считать себя чистым и невинным, если он не почувствовал вины перед Богом и не покался перед Богом, причем с полной искренностью. Получается, что происходит усугубление воспитания через вину? Ничего подобного. Это освобождение человека. Ведь акт покаяния – это то, что нельзя сделать по внешнему принуждению, это акт свободного выбора. И призыв к покаянию перед Богом – это призыв быть свободной личностью, это освобождение от мирских оценок. Покаяние дает шанс человеку увидеть себя таким, каков он есть, если он действительно открыт перед Господом. А через чувство Его прощения, человек может двигаться дальше, изменять в себе то, что увидел в себе в этом мистическом акте на основе опять-таки своего свободного выбора. То есть это и есть подлинное воспитание в себе свободной и ответственной личности.

Но если мы беремся воспитывать через вину перед людьми, еще хуже – перед нами, воспитателями, и сами назначаем

прощения и наказания, то чью роль мы на себя берем? Правильно. И тем самым сразу отбираем у нашего воспитанника свободу выбора и от воспитания в высоком смысле слова переходим к дрессировке.

В любом случае чувство вины – плохое «топливо» для саморазвития!

Но вернемся к рассказанному случаю. Подросток действительно отверг тот вариант ценности осознанием ответственности, который предлагали ему взрослые, настаивая на извинениях. Тем более что вину-то он и не чувствовал. Совершая свой поступок, он решал другие задачи: следовал ценностям своего «Я».

Но понимал ли сам мальчик, чем он в это время занимался? Безусловно, рассуждения такого типа, которые приведены выше, да еще и в таком патетическом стиле, в его голове и не возникали. Но он осознавал ситуацию. Он понимал, что идет на риск. Он понимал и об этом говорил психологу, что мог бы вести себя совсем по-другому, мог бы избежать многих неприятностей. Он прекрасно понимал, что стоило ему со взрослыми сыграть предлагаемую роль до конца, то есть повиноваться, извиниться, и, пожурив, его простили бы и даже похвалили: «Вот, мол, честный, порядочный человек, он отвечает за свои поступки». Точно также мальчик понимал, что мог бы спокойно сидеть в классе и молчать.

Но что толкнуло его в тот момент сделать то, что он сделал? Это для него самого так и осталось загадкой.

Однако то, что он сделал, активизировало его рефлексию, активизировало диалог «Я»-реального и «Я»-идеального. Потом он много размышлял о справедливости. Но это, по-видимому, было лишь усиление того диалога, той внутренней работы «Я», которая и толкнула его на осознанный риск, причем в том смысле, что он видел и другие альтернативы поведения. Но этот поступок принес ему еще и реальный опыт переживаний, наполнил этот процесс интеграции идеального и реального «Я» чувственным содержанием. Таким образом его самосознание приобрело прочную «чувственную ткань», если воспользоваться красивой психологической метафорой А. Н. Леонтьева.

Рискуя, подросток **заплатил** за свой выбор, за свое саморазвитие, и плата была весьма высока.

Впрочем, на этом история не закончилась. Все инциденты – порванные брюки учителя и избиение больше не обсуждались. На них как бы положили табу. Только сам подросток несколько раз беседовал с психологом, разговаривал достаточно откровенно, но не по своей инициативе.

После осенних каникул та же компания ребят, которая была наиболее сплоченной и инициировала битие «белой вороны», как бы сама собой стала разваливаться на группки по два-три человека. Это сразу заметили взрослые: изменилась атмосфера на уроках, ребята уже не выступали единым фронтом в частых былых противостояниях с учителями. Заметили также, что дети перестали оставаться после уроков, как это было раньше, когда они собирались в школьном дворе поговорить, позадираться, покурить. С большинством ребят из этой компании стало даже возможным относительно нормально разговаривать. Раньше практически любое обращение к ним встречало сопротивление и насмешку.

Многие ребята из этой компании снова стали общаться с «отверженным». Обе стороны не обсуждали прошлого, не было и процедуры официального примирения. Как будто бы ничего не случилось.

И последнее. С пострадавшим учителем после каникул у ребят также стали складываться нормальные отношения. Если в первой четверти атмосфера в классе на его уроках была достаточно натянутой, как бы официальной, то во второй четверти класс активизировался, на уроках даже стали возникать эмоциональные дискуссии по изучаемому материалу.

Итак, счастливое окончание конфликта, которое, между прочим, до сих пор удивляет педагогический коллектив той школы.

Но почему надо удивляться? Просто все в жизни должно быть оплачено. И за такое окончание этой истории тоже была внесена своя плата. И конечно же основную часть платы внес все тот же подросток, сам того не подозревая. Он заплатил не только за свой свободный выбор и свое саморазвитие, но также внес посильную плату за развитие ребят из этой компании. Социально-психологические изменения в группе, наступившие после этих событий, говорят о том, что та история «запустила», активизировала

у ребят внутриличностные процессы. В тот момент, когда они совершали выбор без риска в пользу групповых ценностей, внутри у них еще ничего не менялось. А вот последующая динамика отношений с главным действующим лицом этой драмы, чувства, которые они к нему испытывали дали им некоторый опыт отношений и переживаний, на основе которого можно было думать уже и о себе. То есть межличностная динамика стимулировала их внутренние диалоги.

Меньше всего хотелось, чтобы рассказанная история была прочитана как литературная статья на темы морали и нравственности, будто бы есть герой – он хороший, личностно развитый. И есть толпа – она плохая. Герой противостоит этой толпе в своем праведном борении и побеждает, но при этом кладет на алтарь победы, свои страдания, заплатив за нее высочайшую цену, и обращая, в конце концов, грешников в праведников. Но ведь, так рассуждать, значит не понимать психологии подростков!

Все участники конфликта – обычные, нормальные люди. На наш взгляд, это и было главным залогом нормального, человеческого конца этой истории. И нам хочется, на примере этого случая, предостеречь взрослых людей от морального акцента при анализе такого рода случаев, особенно в практической педагогической работе. В этой связи необходимо сказать о роли взрослых участников драмы.

Молодой учитель. Скорее всего, главным в его поведении было то, что он очень искренне расстроился, а не разгневался, как возможно всем показалось вначале. Гнев – это моральное чувство. Неслучайно к этому понятию порой употребляют эпитет **«праведный»**. Если бы учитель вдруг праведно разгневался на класс, стал бы говорить с том, как плохо ребята поступили, начал бы искать виновных и зачинщиков, то это означало бы, что он оказался только учителем, который выполнял свою роль. Но тогда не было бы сочувствия, не было бы молчания и опускания глаз. Можно было бы потом на перемене праздновать победу: «Как мы его! А как он позеленел! У-у-у!» В гневе учитель был бы закрыт для своих партнеров по общению как человек. Он находился бы в позиции «над» классом. С таким учителем дети начинают либо бороться, либо остерегаться и бояться его. Но возможен и такой

вариант: «Пусть докажет свое право быть «над» нами – силой, интеллектом, хитростью, манипулированием. Но такому мы никогда не будем сочувствовать». Так могли рассуждать подростки. А тот мальчик? Сделал бы он в такой ситуации свой прежний выбор? Вряд ли...

Интересно, заметить, что учитель потом очень переживал, волновался за свой авторитет, боялся, что после случившегося класс не воспримет его как учителя. Этого очень часто боятся молодые учителя, поэтому одевают педагогический «мундир». Он защищает самого учителя. Снимать его, открываться не так-то легко. Это тоже может быть личностным риском. В описанном случае учитель рискнул случайно, по неопытности, его искренняя эмоция вырвалась как бы сама. А получилось с пользой, как для него, так и для подростков. К личностному риску взрослого человека мы еще обратимся в связи с темой психологической компетентности взрослого, ведущего занятия по психологии с подростками.

Вторая ситуация связана с учительницей. В принципе она аналогична первой. Если бы подростки не знали учительницу достаточно хорошо, если бы слышали только ее моральные сентенции, а не ее искреннюю обескураженность и расстроенность, то детям ничего не оставалось делать иного, как «держать оборону». Какие уж там внутренние переживания и рефлексия! Живыми бы остаться под огнем учительского гнева, а потом и родительской трепки.

В этой истории учителя проявили педагогический такт, не устраивая дальнейшей «разборки» события после избиения мальчика. Все «спустили на тормозах». В данном случае это дало возможность подросткам «повариться» в себе и самим, лично, выкарабкаться из неприятной истории.

Мы отнюдь не призываем учителей всегда принимать попустительскую позицию, безучастно относиться к случаям жестокости и варварства в подростковой среде. Мы только твердо знаем одно: позиция морального судии, сидящего «на троне» и изрекающего нравственные максимы, имеющего власть карать и миловать, – эта позиция самая плохая в трудных педагогических ситуациях. Она может либо задавить подростка, либо отдалить его от учителя и противопоставить ему себя. Тогда, сколько бы учитель

ни старался, он не сможет вызвать доверие к себе, разбудить душу ребенка. Она будет для всех взрослых долго закрыта.

Столкновения с ситуациями, которые касаются выбора, чаще всего происходят у подростка полуинтуитивно, полусознательно активизируя его самосознание. А оно уже само начинает создавать для него ситуации выбора. В ситуациях создания выбор к тому или иному действию, поступку может предшествовать внутренняя работа, которая завершается сознательным решением, осознанным образом поступка, и более или менее ясным пониманием того, для чего он совершается.

Не будем приводить поучительных примеров. Отметим только, что во внешней форме образ поступка особенно ярко проявляется у подростков в сфере их отношений: выборе друзей, компании. В подростковый период распадается очень много младшешкольных альянсов. Девизом становится не только «Мы играем вместе», «Нам вместе интересно», но и «Это моя (или не моя) компания», «Эта подружка мне подходит». Также возникает: «Я могу подходить или не подходить кому-то». И тогда подросток может думать, как измениться, чтобы «подойти».

Даже в самых прозаических ситуациях есть серьезный личностный риск, причем риск, вызывающий обиды, разочарования, чувство неполноценности. Это все тот же риск потери, разрушения баланса между «Я»-реальным и «Я»-идеальным, когда каждый раз приходится «латать дыры» или даже начинать снова строительство своего «Я».

Тема социального риска достаточно наглядно иллюстрирует процессы, о которых говорил Л.С. Выготский: взаимозависимость, «взаимоперетекаемость» интерпсихического – процессов общения, взаимодействия: динамика групповых ценностей, оценивание со стороны «значимых других» и пр – и интрапсихического – построение образа «Я», самооценка, взаимоотношения идеального и реального «Я».

Риск самораскрытия также тесно связан с интерпсихическими, социально-психологическими процессами. Но в первую очередь в этой теме необходимо рассмотреть отношения «внутри» «Я» подростка. Поэтому тема «Риска самораскрытия» выделена в отдельный раздел.

Риск самораскрытия

Родители подростков часто жалуются: «Моя Лена (мой Володя, Аня, Петя...) стала скрытной. Раньше все мне рассказывала, а сейчас слова не добьешься.» Подросток становится скрытным не только со взрослыми. Своим сверстникам он уже тоже не раскрывает всего себя. Появление этой черты связано с открытием подростком в себе лично своего, того, что отличает его от других людей, делает его в своем собственном представлении и самоощущении отдельной и уникальной личностью. Подросток это ощущает как некоторую глубинную основу, сущность «Я». Это глубинное «Я» является как бы ядром личности в самосознании и самоощущении подростка, поэтому все остальные качества, черты характера, способности кажутся более внешними.

Глубинное «Я» воспринимается как безусловная ценность. И не потому, что оно хорошее или плохое, а потому что это безусловно мое, то есть то, что дает возможность ощущать меня мной. Конечно, чувство самоидентичности появляется гораздо раньше. Но у подростка оно не просто обостряется, а получает новое психологическое качество – это непосредственное ощущение и рефлексия внутреннего опыта. Можно относиться к своему «Я» по-разному. Оно может нравиться или нет, доставлять радость или даже страдания. Но глубинное «Я» есть данность: «Оно есть пока есть «Я». Избавиться от него нельзя. Во-первых, потому что это невозможно. А во-вторых, если бы даже такую «хирургическую операцию» можно было осуществить, она воспринималась бы как психологическая смерть сами «оперируемым», и как психологическое убийство любым наблюдателем. Это было бы вроде «изъятия души».

Но, наверное, категорически утверждать нельзя, что это сделать невозможно. В рамках нормальной жизни невозможно. Но когда нормальный человек говорит, что он «погубил себя», то он все-таки точно знает, что именно означает «потерял себя». Для того чтобы действительно потерять себя, нужно по меньшей мере сойти с ума. Действительно, некоторые душевные болезни связаны с потерей самоидентификации. И именно такие душевнобольные вызывают порой самый настоящий мистический страх у нормальных людей. Вспомните великолепный фильм

«Полёт над гнездом кукушки». Там центральным моментом является борьба человека за свое «Я» в сумасшедшем доме. И символический финал, когда в наказание главный герой подвергается хирургической операции, когда его насильственно лишают непокорного «Я». Это «Я» просыпается в других людях. Другие «Я» могут быть очень важными и ценными, более близкими или более далекими от личностного ядра, но все же лишь взаимозаменяемыми деталями личности.

Глубинное «Я» не может быть описано его носителем в рациональных терминах, всегда остается что-то, что определению не поддается. Это «Я» узнается по чувствам, внутренним, состояниям, по каким-то его проявлениям в поведении: «Вот это сделал я, а тот поступок заставило совершить что-то чуждое моему подлинному «Я», но находящееся во мне». – Знакомая психологическая конструкция. Глубинное «Я» ощущается смутно, но вполне реально.

Воспользуемся снова опытом подростка Коли из романа Г. Газданова. «Потом я догадался, что неведомые мне законы внутреннего движения заставляют меня пребывать в постоянных поисках и погоне за тем, что лишь на мгновение появится передо мной в виде громадной, бесформенной массы, похожей на подводное чудовище, – появится и исчезнет.»

«Мне всю жизнь казалось, – даже когда я был ребенком – что я знаю какую-то тайну, которой не знают другие; и это странное заблуждение никогда не покидало меня. Оно не могло основываться на внешних данных: я был не больше и не меньше образован, чем все мое невежественное поколение. Это было чувство, находившееся вне зависимости от моей воли. Очень редко, в самые напряженные минуты моей жизни, я испытывал какое-то мгновенное, почти физическое перерождение, и тогда приближался к своему слепому знанию, к неверному постижению чудесного. Но потом я приходил в себя: я сидел, бледный и обессиленный, на том же месте, и по-прежнему все окружающее пряталось в свои каменные, неподвижные формы, и предметы вновь обретали тот постоянный и неправильный облик, к которому привыкло мое зрение».

(Г.Газданов. Вечер у Клэр)

Конечно, нужно сделать скидку на художественную сторону – это все же отрывок из романа, а не самоотчет подростка. Нужно также учесть, что это слова взрослого человека, описавшего себя в прошлые годы, то есть в данном случае присутствует и взрослая рефлексия. Но насколько ярко описано в этом отрывке чувство доверия у подростка своему глубинному «Я». Пусть оно проявляется нечасто и смутно, но быть в этом состоянии – это значит видеть мир в подлинном свете, значит – знать его тайны, быть самим собой. Такого рода состояния – одна из характернейших особенностей осознания подростком своего глубинного «Я», то, что позволяет ему отличать это «Я» от более внешних проявлений.

Коля внимательно и бережно относился к проявлениям своего глубинного «Я», дорожил им в себе, особо выделял. Даже черты, унаследованные им от родителей, которые он также считал глубоко своими, в его самосознании оказывались именно **своими**, приросшими, но не совпадающими с глубинным «Я».

Совершенно естественно, что глубинное «Я» воспринимается человеком, а подростком, только что открывшим его, в особенности, как некая **интимная** субстанция, как некое **таинство души**. Поэтому понятно, почему подросток начинает оберегать это таинство в себе – эту гарантию ощущения своей автономности, индивидуальности, самоценности. Он также начинает оберегать в себе области «Я» наиболее близко прилегающие к глубинному «Я», особенно те, которые уже «срослись» с ним. На них также распространяется ощущение интимности.

Такое состояние является одним из важнейших внутренних факторов появления в поведении подростка того, что взрослые называют скрытностью. Напомним, что в качестве мощного внешнего фактора выступает «глобальное противостояние» подросткового и взрослого социумов. Но это можно объяснить только скрытностью от взрослых. Действительно, если подросток что-то сказал или проявил себя так, что это им самим воспринимается как раскрытие доступа для других к своему глубинному и интимному «Я», то может возникнуть чувство опасности повреждения самого главного в себе. Срабатывает психологический инстинкт самосохранения «Я», совершенно так же, как срабатывает инстинкт

самосохранения, когда возникает опасность для жизни.

Какую же опасность может ощущать подросток в случае открытости своего глубинного «Я»?

Одна из них – опасность внешней оценки. У подростка идет напряженнейшая внутренняя работа по строительству своего «Я». Постоянно осуществляются поведенческие пробы своего «Я», его способностей и возможностей, а результаты проверяются на соответствие-несоответствие с идеальным «Я», с ценностями референтных групп. На полную мощность запущен механизм самооценки, поэтому оценка со стороны представляет дополнительную опасность, ведет к нарушению с таким трудом достигаемого баланса между различными «Я», грозит рассыпанием уже сложившегося на настоящий момент образа реального «Я». Если же эта оценка будет касаться глубинного «Я», то создается угроза уже основам «Я». Такая опасность исходит нередко как со стороны референтных групп сверстников, так и от взрослых. Особенно остро ощущается негативная оценка.

Классический пример – высмеивание проявлений первых серьезных чувств в отношениях между мальчиками и девочками. Сверстники, приклеивая ярлыки, ехидничают: «А, влюбился!», «Иди к своему...». Никакой злобы чаще всего в этих словах не содержится. В них проявляется культура социума, особенно подросткового, которая оценочна по своей природе. Такие подшучивания ранят подростка, потому что подчеркивают несоответствие его поведения с ценностями группы. А насмешки ощущаются ребенком чуть ли не как физическое прикосновение к тем областям «Я», которые считаются сугубо интимными. Взрослые люди в таких ситуациях ведут себя чаще всего иначе. Если они доброжелательные, по отношению к подросткам, то не используют обидных ярлыков, однако в их вопросах и словах нередко сквозит ирония, как бы говорящая о том, что переживания подростка на самом деле не столь уж значимые, что его чувства еще детские и ненастоящие.

Сверстники оценивают подростка с точки зрения групповых ценностей, а взрослые люди – с высоты своей взрослости, с позиции «над» подростком.

Большинство подростков не выносят иронии. Это весьма примечательный феномен. Им почти недоступна и самоирония. Подростки, безусловно, понимают, что тот кто

шутит, может не иметь в виду ничего плохого, что шутка или ирония могут быть не высмеиванием, а, наоборот, выражением симпатии.

Но выражение иронии все же снижает значимость, важность иронизируемого факта. Поэтому разве можно отнестись к своему внутреннему миру и своим переживаниям иначе, чем как к самому серьезному на свете? Ведь именно в это время подросток, возможно, только что открыл это самое важное, по-настоящему почувствовал, ощутил свою индивидуальность, автономность, самооценку... Подобные ощущения возникают и у взрослых людей. Но у них ирония и самоирония часто являются средством самозащиты, когда оно используется для сокрытия от других своего интимного «Я».

«При всем этом Белов оказался не только шутником; однажды, когда я пришел к нему невзначай, я услышал, приближаясь к его дому, как кто-то играл на скрипке серенаду Тозелли, и увидел, что играет сам Белов. – Как, вы играете на скрипке? – изумился я. Он сказал просто, не шутя и не смеясь, как обычно:

– Нет ничего в мире лучше музыки.

И затем прибавил:

– И обидно не обладать никакими талантами.

Потом он сейчас же спохватился и, повторив фразу о том, что нет ничего лучше музыки, – но уже другим, всегдашним, своим тоном сказал: – Разве, пожалуй, дыни?.. – и сделал вид, что задумался. Но я уже знал то, что он считал нужным скрывать (он, вышучивавший всех, пуще всего боялся насмешек), – и после этого Белов стал относиться ко мне более сдержанно, чем раньше.»

(Г.Газданов. Вечер у Клэр)

Итак, самораскрытие непосредственно ощущается как личностный риск, как опасность для «Я». Если же оно касается глубинного «Я», то эта опасность грозит самим основам существования «Я».

Необходимо сказать о самораскрытии в связи с телесным и сексуальным «Я». Мы немного говорили об этом, касаясь темы «Риска несоответствия». Отмечали социальный двойной стандарт в отношении этих сторон личности человека.

С одной стороны – телесно-сексуально-чувственное является чем-то запретным, о чем нельзя говорить, это что-то как бы постыдное, даже грязное. С другой стороны – является предметом жесткой социальной оценки. Эти обе стороны личности должны каким-то образом быть выражены, так как являются одним из самых значимых параметров самооценки. Мужчине желательно быть мужественным, физически сильным, сексуально активным. Его вторичные половые признаки должны быть ярко выражены. Женщина должна быть женственной, иметь красивое тело, особенно его сексуальные части, которые обычно придиричиво оцениваются как мужчинами, так и женщинами. Эти качества обсуждать в приличном обществе считается неприличным, особенно пользуясь терминами чувственности и сексуальных ощущений. Нельзя откровенно касаться своих чувств и чувств присутствующих, говорить о том, какие чувства вызывают облик и красота тела кого-либо из членов той компании, в которой человек находится. В противном случае человек может выглядеть неприличным, даже грубым. Если же рассуждать про секс вообще, общими словами, то можно прослыть просвещенным человеком, который отличается широтой взглядов.

Такой двойной стандарт создает соответствующий двойной пресс на самооценку человека, на процесс самораскрытия, задает ему двойную направленность: с одной стороны – нужно скрывать свои чувства, с другой – их демонстрировать. Поэтому и возникают замысловатые, но отвечающие этому двойному стандарту, формы поведения как, например, подчеркивание сексуальности в одежде, макияже и т.д.

Но есть и третья сторона, существенная в обсуждаемой теме о сексуальности, – это непосредственно ощущаемая интимная принадлежность к глубинному «Я». Много психологических копий и перьев было сломано при обсуждении теории З.Фрейда и практики психоанализа, где внутренней динамике сексуальности придается исключительное значение в формировании человеческого «Я». Импульсы этой базисной энергии человеческого бытия, идущие из глубин бессознательного «ОНО», согласно З.Фрейду, структурируют восприятие и чувство человеком себя, окружающего мира, других людей, формируют его поведение и

эмоциональные реакции. В борьбе за «Я» человека сексуальность сталкивается с бессознательным и, как правило, с репрессивным представителем в личности человека, связанным с социальными нормами и запретами – «сверх-Я». Коллизии этой «борьбы титанов» порождают неосознаваемые психологические защиты: искажения в восприятии себя и окружающего мира, невротические симптомы. Представители психоанализа даже говорят о неврозе как плате за цивилизованность.

А.Адлен и К.Юнг, отталкиваясь от З.Фрейда, создали свои варианты глубинной психологии, а Э.Берн соединил эти глубинные психодинамические концепции с поведенческой парадигмой в психологии, создав теорию и метод транзакционного анализа, который успешно работает как средство для понимания себя, своего поведения и как психотерапевтический метод. Эти проблемы необходимо знать взрослым, чтобы помогать подросткам в их саморазвитии. В настоящей книге мы не ставили задачу освещать эту тему подробно, хотели только обратить внимание на некоторые очевидные стороны телесности и сексуальности, без учета которых психологическая работа с подростками противопоказана.

Подростковый возраст в физиологическом смысле охватывает период предпубертата и так называемый пубертатный скачок, когда процесс физического развития становится бурным, стремительным. Трудно представить, сколько информации получает подросток о себе через постоянно сменяющуюся мозаику **непосредственных** телесных ощущений, через восприятие своего тела! Непосредственно ощущаемая сексуальность – один из главных потоков этой лавины новых ощущений, чувств, желаний. Они могут приносить радость, удивлять, даже пугать. Они могут порождать образы и фантазии. Что делать с этим привалившим «богатством»? Куда это в себе «складывать», на какую «полку» в образе «Я»?

Социально-психологические процессы сразу же втягивают эти новые ощущения в сферу своего действия – включаются оценочно-самооценочные механизмы, активизируются процессы ролевой идентификации пола. Но одновременно, в силу своей чувственной данности, это новое автоматически воспринимается как нечто глубинно-интимное,

находящееся в центре ядра «Я», как то, что нужно оберегать.

Но ведь это опять противоречит самой природе сексуальности: ведь она предполагает открытие ее партнеру, слияние с сексуальностью партнера. Опять двойной стандарт.

Телесное и сексуальное развитие у подростков происходит не одновременно и не одинаково. Так в группах одиннадцатилетних девочек можно невооруженным взглядом увидеть еще совсем девочек и почти уже девушек. Межполовые различия в сроках созревания также весьма существенны, причем мальчики в этот период отстают в своем развитии от девочек. Поэтому девочки могут получать более высокий социальный статус. Вследствие физической зрелости, у них может соответственно повышаться самооценка. И многие девочки этим активно пользуются, начинают заглядываться и дружить со старшими мальчиками, с презрением поглядывая на своих «сопливых» одноклассников. Оказавшись в более старшей по возрасту группе, они имеют шанс перейти и в более старший психологический возраст. В этот период мальчики чаще всего остаются в возрастной социально-психологической яме: «С младшими дружить – себя не уважать, а со старшими – не берут». Можно представить, какие возникают при этом самооценочные коллизии!

Тема подростковой телесности и сексуальности крайне важна и неисчерпаема. Очень важным является феномен двойной направленности – в глубину и наружу. Важен двойственный статус процессов, связанных с глубинно-интимными сторонами «Я», который обеспечивает непосредственную чувственную ткань «Я», а также социально-психологический, запускающий самооценочный механизм.

В реальной жизни подростков телесность и сексуальность одновременно спрятаны и выражены. В этой динамике и происходят процессы психосексуального развития. Поэтому на занятиях психологией с подростками должны быть созданы условия для проявления рвущихся наружу всех сторон «Я». Необходимо, чтобы у подростков появилось ощущение, что занятия психологией касаются непосредственно их «Я». Иначе психология превратится в обычную школьную дисциплину. А дети будут прятать свои

проявления «Я». Решению этой противоречивой задачи будет посвящена глава «Психология занятий психологией».

Однако при всей интуитивно ощущаемой рискованности самораскрытия, подросток весьма часто идет на такой шаг. А на пороге юности самораскрытие становится одной из основных личностных потребностей, которая реализуется в появлении нового типа отношений – интимной дружбе. Желательно по этой теме обратиться к книге И.Кона (см. предлагаемый для чтения список книг).

Иногда подросток идет на риск самораскрытия бессознательно, просто потому, что не может не выражать себя эмоционально, так как он еще не утратил спонтанность поведения и эмоциональные реагирования. Он еще не знает, какое слово, действие, чувство сделают его открытым, видимым для окружающих. Определить это он может только опытом жизни.

Но и сознательное самораскрытие имеет место в жизни подростка. Чаще всего он ищет его в общении с другом-взрослым, с которым можно вести взрослые разговоры на равных, который не занимает позицию «над», а относится к подростку просто как к человеку. При этом важно, чтобы и сам взрослый оставался самим собой, не подлаживался под уровень развития подростка. Ещё более уникальная ситуация создается, тогда, когда в этом взрослом человеке сосредоточены какие-то черты идеального «Я» подростка. Впрочем, это две взаимосвязанные стороны: подросток ищет открытого общения с тем взрослым, в котором видит хотя бы частичное воплощение своего идеального «Я». А взрослого человека, который вступил с ребенком в равный диалог, он наделяет этими чертами, либо черты этого взрослого вписывает в свое идеальное «Я».

Такое везение встречается в жизни подростков нечасто. Далеко не каждому человеку посчастливилось иметь в отрочестве друга-взрослого. Это, наверное, действительно уникальная ситуация. С одной стороны, открытое общение с другом – взрослым человеком активизирует внутренний диалог «Я» подростка, в том числе и процессы самооценки, а с другой – снимается пресс оценки, так как большинство подростков считает, что оценивать, судить можно только с позиции «над». Это дает подростку возможность свободнее вести диалог со своим идеальным «Я», причем характер

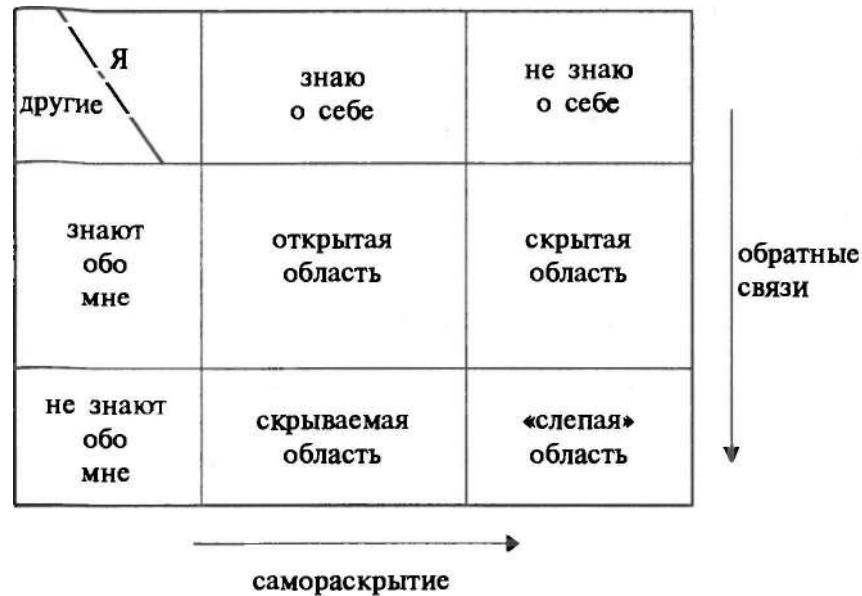
внешнего общения задаёт соответствующую модель внутреннего диалога. Тогда можно лучше видеть себя, при этом не надо защищаться, прятать от идеального «Я» свои «достоинства и недостатки», можно пробовать себя и не бояться уронить себя в своих глазах и в глазах этого «значимого другого» – взрослого человека, рассказывая ему о своих неудачах.

Мы снова подходим к проблеме роли взрослого в активизации или, наоборот, блокировании развития «Я» подростка. Мы опять вернемся к этой теме в разговоре о психологической компетентности ведущего психологические занятия с подростками.

Для того чтобы лучше понять, что может дать подростку самораскрытие, если он на него идет, и понять, почему он нередко идет на это самораскрытие, даже рискуя при определенных условиях, нам кажется уместным несколько отклониться от подростковой темы.

Обратимся к гуманистической психологии – направлению в психологии и психотерапии, теория и практика которого ориентирована на актуализацию внутренних ресурсов человека. Это направление связано с такими выдающимися именами, как А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сатир, и насчитывает более чем сорокалетнюю историю. В русле гуманистической психологии используется метод так называемых «Групп личностного роста». Одна из разновидностей этого метода основана исключительно на принципе самораскрытия. Люди собираются на многочасовые групповые сессии и «пробиваются» к своему подлинному «Я». Раскрываясь перед другими, рассказывая о своих глубоких и значимых переживаниях, откровенно говоря о тех чувствах, которые они друг у друга вызывают, участники таких групп начинают лучше видеть, понимать и чувствовать самих себя, освобождаются от неадекватных психологических защит и барьеров самовосприятия, искажающих их образ «Я».

Психологические изменения, происходящие с человеком при таком общении в группе, хорошо иллюстрирует простая схема, получившая название «Окна Джохари», по имени психолога ее предложившего.



Эта схема представляет собой как бы карту самосознания, составленную с точки зрения доступности и видения своего «Я» как самим человеком, так и другими людьми. Человек начинает открывать своим партнерам по общению в такой группе то, что он обычно скрывал от других людей, но знал о себе сам. Другие участники таких групповых сессий дают ему обратные связи, когда говорят ему о том, что вызвал в них его рассказ, что они к нему почувствовали, как они его воспринимают и т.п. Если человек способен принять эти обратные связи не отторгая, а лишь прислушиваясь к себе, к тому, что они, в свою очередь, вызывают в нем, то:

- расширяется открытая область как за счет того, что он скрываемое делает открытым, так и за счет обратных связей

- другие открывают ему то, что видят в нем, но он сам о себе не знал;

- происходит психологическое «чудо»: человек начинает видеть то, о чем ни он, ни другие и не подозревали; его «Я» начинает проявляться свободнее и «слепая» область также начинает осознаваться.

Следовательно, самораскрытие, открытие себя другим людям помогает человеку открыть себя себе самому.

Но такие внутренние процессы совершаются только при определенных условиях, то есть тогда, когда люди, которым раскрывается человек, принимают его таким, каков он есть, не пытаясь его исправить, похвалить или осудить то, что он рассказывает о себе или как проявляет себя в группе. Обратная связь этих людей должна быть безоценочной. Тогда создается групповая атмосфера внешней психологической безопасности, когда ослабевают внутренние барьеры, и механизмы защиты. «Я» становится свободнее, а проявление человека – спонтаннее. В такой атмосфере можно не играть роли, не одевать маску и без страха смотреть даже на самые неожиданные проявления своего «Я», то есть можно самому принять себя таким, каков ты есть. Но, чтобы все это произошло, от человека требуется самая «малость» – рискнуть и раскрыться.

Следует обратить внимание на созвучие процессов, происходящих в такой группе, с тем, что происходит с «Я» подростка, когда он общается с другом-взрослым.

Подростки выступают прекрасными интуитивными психологами, когда ищут условия, в которых можно рискнуть и открыться. Они интуитивно чувствуют, что, самораскрываясь, работают на развитие своего «Я». Если на психологических групповых занятиях с подростками ведущему взрослому хотя бы в какой-то степени удастся способствовать созданию условий, в которых подростки могут реализовывать свой риск самораскрытия, то честь и хвала такому взрослому.

* * *

Подводя итог настоящей главе, мы можем сделать существенный, с нашей точки зрения, вывод: личностный риск является одним из необходимых условий развития и саморазвития. Оказываясь в ситуации риска случайно или рискуя сознательно, подросток обеспечивает себе «материал» для непосредственного опыта (чувства, мысли, переживания, ощущения), необходимого при строительстве «Я», делая свое «Я» ощутимым, настоящим. Риск также активизирует рефлексивные процессы самосознания, позволяющие подростку

заниматься более осознанным и целенаправленным самостроительством. Рискуя, подросток освобождается от диктата групповых норм, других ценностей, моделей поведения и эмоционального реагирования. Он становится автономным и ответственным за свое «Я» субъектом.

Приглашая подростков на психологические занятия, где основными действующими лицами выступают их собственные «Я», мы (и в этом надо отдавать себе отчет) ставим их в ситуацию личностного риска. В принципе, это хорошо, так как появляется надежда на то, что такие занятия могут стать толчком, стимулятором саморазвития и, может быть, помогут конкретному их участнику найти и осознать оптимальные способы саморазвития.

В следующей главе мы попытаемся развернуть те выводы, которые делали, обсуждая риск подростка в естественных условиях, чтобы обосновать психологические принципы организации и ведения занятий с подростками.

ПСИХОЛОГИЯ ЗАНЯТИЙ ПСИХОЛОГИЕЙ

Принципы, групповая динамика и управление ею, «подводные камни», психологическая компетентность ведущего занятия

Опираясь на содержание предыдущей главы, принципы проведения психологических занятий с подростками в общем виде можно сформулировать так.

Занятия должны обеспечить подростку такое чувство, когда он ощущает, что все происходит по-настоящему, а получаемые на них опыт и знания, являются личностным опытом. Занятия должны также обеспечить свободную рефлексия, осознание этого опыта. Эти процессы связаны с личностным риском, поэтому и в этом смысле занятия должны обеспечивать подростку условия для личностного риска. Необходимо также создавать такие условия, при которых «материал» переживаний и процесс его рефлексии находили бы конструктивный выход, а именно:

- вели к осознанному и свободному строительству «Я» на основе формирования адекватного образа «Я» и самооценки;
- уводили от возможности формирования неадекватных компенсаторных защит, искажающих образ «Я» и способствующих наработке соответствующих компенсаторных моделей поведения и эмоционального реагирования.

Второй пункт по существу является психологическим и педагогическим аналогом краеугольного принципа медицины: «Не навреди!». Будь на то наша воля, мы бы ввели правило спрашивать со студентов педагогических вузов и педучилищ **в первую очередь**, помимо знаний, умений и навыков, строжайшего соблюдения правил психологической

безопасности. Даже требовали бы от них что-нибудь вроде клятвы Гиппократы. А уже потом экзаменовали бы на предмет знаний педагогической деятельности и использования методов воспитания.

Требования к ведущему занятия взрослому (учителю или школьному психологу) могли бы тогда звучать так.

Он должен обладать соответствующей профессиональной и личностной компетентностью, чтобы, будучи организационным лидером и инициатором занятий, обеспечить реализацию перечисленных основных психологических принципов, чтобы его роль и позиция, характер его отношений с участниками способствовали прохождению «судна» с группой подростков по узкому и усеянному «подводными камнями проливу Риска в море Саморазвития».

Групповая динамика

Сформулированные принципы касаются не содержательного пласта занятий, то есть обсуждаемых на них психологических тем, а психологических процессов в группе занимающихся, а также происходящих в «Я» участников.

Поэтому, наверное, нелишне сделать небольшой экскурс в ту область, которую в психологии называют групповой и личностной динамикой, напомнив о том, что такое групповая динамика, и ее типы, сказать о принципах управления динамикой группы, о взаимовлиянии групповой (интерперсональной) и личностной (интраперсональной) динамики.

Термин «Групповая динамика» был введен немецким психологом, представителем гештальтпсихологии Куртом Левином. Во втором периоде его научного творчества, когда он был вынужден эмигрировать из нацистской Германии и переехал в Соединенные Штаты Америки, Левин распространил гештальтпсихологические принципы и на социальную психологию. Результаты были ошеломляющими, ими пользуется все прогрессивное человечество. А началось все с жизненной проблемы, поставившей перед психологами конкретную практическую задачу.

Во время второй мировой войны, когда Америка решила также мобилизовать свои ресурсы на борьбу с нацизмом, в их стране возникли столь для нас обычные трудности с продовольствием. Дело в том, что огромное количество мяса, вырабатываемое в США, шло на обеспечение армии и помощь союзникам. В основном его забирала перерабатывающая промышленность для выполнения правительственных заказов. Поэтому на рынке США резко сократилось количество продаваемого свежего мяса, зато в изобилии было мясо мороженое. Однако хозяйки всей страны, привыкшие к свежему мясу, устроили мороженому чуть ли не бойкот: практически перестали его покупать. Это создавало определенную экономическую и социальную напряженность, особенно нежелательную в военное время.

Рекламная кампания, в ходе которой населению разъяснялось, что мороженое мясо, согласно заключению самых авторитетных экспертов, практически абсолютно не теряет своих вкусовых качеств и питательных свойств (белки, жиры, витамины и пр.), и, конечно, не влияет в худшую сторону на здоровье человека. Но эта кампания не имела никакого успеха. Не помогали и патриотические призывы к сознательности. Мало того, страсти разгорались еще сильнее, недовольство и напряженность усиливались. Несознательные американские гражданки продолжали бойкотировать эту «мороженую дрянь».

Тогда-то Курт Левин и предложил провести весьма странное «мероприятие».

Во многих комьюнити (кварталах, микрорайонах и пр.)* больших и маленьких городов и населенных пунктов Америки были вывешены объявления, приглашающие собраться в определенном месте и в определенное время для обсуждения проблемы мороженого мяса. Обещалось присутствие представителей власти.

Большинство женщин пришло. В боевом настроении, в прекрасной эмоциональной форме, с явным намерением

* Нет точного перевода на русский слова community, поскольку нет такого явления в жизни. Это некоторое пространственно-человеческое понятие, обозначающее характер общности людей, компактно проживающих в одном месте и имеющих какие-то общие связи: они являются прихожанами одной церкви и выбирают совет прихода, выбирают попечительский совет школы, куда ходят их дети, имеют какое-то благотворительное общество, клуб и т.п.

«сказать им все, что они об этом думают». Итак, стали собираться хозяйки, уже давно обсуждавшие между собой «это безобразие». Другими словами, собрались группы, в которых уже «варились» эмоциональные процессы.

И женщины высказывались. Они приводили массу примеров того, насколько это мясо мерзкое и невкусное, как их дети отказываются его есть. Они возмущались: «В то время, когда мужья проливают кровь на полях сражений со злейшим врагом человечества, их жен и детей травят всякой гадостью». Они возмущались президентом, правительством и т.д. и т.п.

Женщины говорили страстно, подливая «эмоциональное масло в огонь» высказываний друг друга... И... не встретили никакого сопротивления со стороны организаторов обсуждения проблемы, которые кивали головами, записывали жалобы, в глазах некоторых мелькало сочувствие. И никаких попыток переубедить, привести какие-то аргументы.

Постепенно эмоциональный накал собраний начинал стихать, тем не менее сохраняясь на каком-то уровне. В высказываниях участниц начали мелькать выражения типа: «Конечно, может быть там и остались какие-то витамины, но...»

С собраний женщины расходились с чувством своей несомненной правоты выполненного долга и глубоким удовлетворением.

На следующей неделе индекс потребления мороженого мяса в тех районах, где уже прошли собрания, резко пошел вверх, а накал эмоций, связанных с этой проблемой – вниз.

Что же произошло?

Домохозяйки, принимавшие участие в обсуждении проблемы, представляли собой группу, если иметь в виду социально-психологическое значение этого слова. Группа может характеризоваться некоторой динамикой отношений как внутри этой группы между ее членами, так и вовне. Группа как целое может общаться с другой группой или с отдельным человеком, выражая общее отношение членов группы к каким-то идеям и т.д.

В приведенном примере с проблемой мяса внутри группы была эмоциональная поддержка. А вовне – как бы общий вектор эмоционального протеста. Это последнее и объединило женщин в группу. Мясная проблема, протест как бы задали некоторое общее эмоциональное поле, на котором и развернулась внутренняя

динамика отношений домохозяек как членов группы.

Что же сделала дискуссия о мясе?

Если раньше этот внешний, общегрупповой эмоциональный вектор протеста находил себе опору во внешней среде – можно было спорить с пропагандой, было кому возражать, то во время дискуссии протест как бы провалился в пустоту, не встретив опоры в виде ожидаемого сопротивления организаторов. Заметим, что организаторы были для недовольных женщин представителями какой-то неясно очерченной и не понятно из кого состоящей группы. Хозяйки обозначали ее словом «они». Если раньше этот внешний вектор задавал поле для внутренней динамики отношений, а она, в свою очередь, своей энергией поддерживала внешний вектор протеста, то после дискуссий эта энергия стала уходить, вытекать из поля, разрушенного отсутствием сопротивления. Но поскольку, согласно теории гештальтпсихологии, в психологических полях действуют в принципе те же законы, что и в полях физических, то просто так эта энергия исчезнуть не могла. Группа, потеряв свой цементирующий ее вектор и истратив эмоциональную энергию, начала распадаться. А энергия межличностной динамики направилась внутрь элементов этого поля – на внутренние процессы, происходящие в сознании женщин, в котором осталась убежденность: «Мороженое мясо конечно же...», но появилось и нечто новое: «...но зато дешевле, это экономит бюджет семьи.»

Приведенным примером нам хотелось обратить внимание на теснейшие взаимозависимость и взаимовлияние трех составляющих психодинамических процессов:

- межгрупповая динамика: цементирующий «вектор протеста», направленный на противостояние группы против тех, кто пытается нас «накормить этой дрянью»;

- собственно групповая динамика: эмоциональное поле с силовыми линиями взаимной поддержки;

- индивидуальная (внутриличностная) динамика: изменение суждений, появление внутреннего диалога «...зато дешевле...», изменение эмоционального отношения к проблеме и поведения в связи с этой проблемой.

Запустив или спровоцировав в любой группе, в том числе и подростков, собравшихся на психологические занятия, одну из подобных «динамик», учитель неизбежно получает отклик в

другом направлении.

Следует обратить внимание на поведение ребят, которые первый раз собрались в комнате для психологических занятий. Каждый из них знает, что ему предложено заниматься психологией «через себя», «на своей шкуре». Только в результате одного этого факта:

- появляется ещё слабое, но достаточно отчетливое: это «мы», наша группа – «мы»; тот, кто пришёл сюда, отличается от тех, кто не захотел прийти;

- происходит изменение отношений собравшихся друг к другу: возникают новые отношения и чувства, отличные от тех, какие были за пределами этой группы; либо появляется «поле» взаимного интереса, и подростки начинают присматриваться друг к другу, возможно, возникают даже напряжения, симпатии, антипатии и пр.

- вызывают изменения в самосознании и то и другое: непроизвольно начинается сравнение себя с другими, сидящими рядом, может быть, возникают вопросы к себе: «Зачем я сюда пришел, будет ли мне здесь интересно, трудно, легко, как меня воспринимают?» и т.д.

Если усилить хотя бы одну из этих составляющих, то моментально можно получить изменения в остальных двух. Например игра: «Давайте поиграем!» Если эта игра будет интересна, вызовет какие-то приятные чувства друг к другу (факт групповой динамики), то усилится межгрупповая составляющая («Как хорошо, что мы решили сюда прийти!»), когда можно почувствовать себя свободнее и раскованнее (факт внутренней динамики).

Однако обратимся к тем психологическим, психодинамическим процессам, с которыми встретятся как ведущий групповые занятия, так и их главные участники. Для этого напомним о двух основных типах групповой динамики, используемых психологами при работе в группах, которая соответствует нашим целям.

Речь пойдет о спонтанной и управляемой групповой динамике.

Когда мы говорили о риске самораскрытия, то упоминали о группах личностного роста. Уже само название этого

метода работы с собой созвучно тематике саморазвития. Разновидностей таких групп множество:

- группы «встреч»*, посвящаемых, как правило, решению личных (личностных, эмоциональных, отношенческих) проблем;

- группы «тренинга сензитивности», занимающихся развитием эмоциональной сферы, способностей чувствовать себя и других людей, развитием таких качеств, как эмпатичность и синтонность, то есть способностей к эмоциональному сопереживанию, к нахождению в эмоциональном резонансе с партнером по общению;

- группы, посвященные исследованию и осознанию своего телесного «Я»; и многие другие.

Практически те же типы групп, те же психологические принципы, приемы и техники используются в групповой психотерапии неврозов. Это и понятно, если вспомнить проблему компенсаторных психологических защит «Я»: невротический симптом чаще всего является формой неадекватной защитной реакции «Я», ставшей фиксированной. И в этом смысле вылечить невроз – это не только подавить симптом таблетками, уколами, специальным образом жизни, но и вернуть человеку свободу выбора чувств, мыслей, способов поведения, способность без искажений воспринимать себя и других людей.

Группы со спонтанной динамикой

В наиболее чистом виде принцип спонтанной групповой динамики реализуется в группах встреч, методику которых создал и блестяще реализовал в своей практической работе К.Роджерс.

В группах обычно работают 12-15 человек и один или двое ведущих. Лучший вариант, когда люди не знают друг друга, и тем более ни в коем случае они не должны находиться в какой-то зависимости друг от друга во внегрупповой жизни, например начальникам и подчиненным.

* В английском языке используется термин encounter groups. Слово encounter, кроме значения «встреча», имеет еще и значение «столкновение». Следовательно, если использовать английский вариант, то подчеркивается значение межличностной динамики в этих группах.

Обычный режим работы группы – один-два раза в неделю по три-четыре часа каждая сессия. Всего 10-15 таких сессий.

Используют также и другие режимы. Сессии могут быть немного короче, а встречи чаще. Иногда используют форму марафона и работают 20-24 часа без отдыха с очень короткими перерывами на еду.

Число участников обусловлено социально-психологическими закономерностями группового взаимодействия. Если участников будет очень мало, то этой группе не хватит «психологического материала» для работы: будет мало взаимодействий, не будет их разнообразия, не хватит обратных связей. Межличностная, а следовательно, и личностная динамика станут вялыми.

Группа, состоящая из более, чем 15 человек имеет тенденцию к распаду на подгруппы, группировки. Это социально-психологический закон природы и с ним приходится считаться.

В соответствии с более частными задачами подбирается половой и возрастной состав группы. В самом общем случае стараются соблюсти примерное равенство мужчин и женщин. Обычно бывает лучше, если участники не отличаются друг от друга по возрасту более, чем на десять лет. Иногда неплохо, когда два-три участника значительно моложе или старше по возрасту. Такой расклад позволяет облегчить взаимодействие участников: людям одного поколения элементарно легче говорить друг с другом, а с другой стороны обеспечивается достаточное число ролевых позиций в группе – младшие могут быть опекаемы, а старшие могут быть в роли «родителя» и пр.

Общий принцип подбора участников – сделать ее наиболее богатой по внутренним связям.

Число ведущих – один или два – определяется числом участников и задачами занятия. В любом случае двое ведущих оказывают большее влияние на группу, поскольку они, в силу своего характера, сложившегося личного стиля и прочих естественных факторов, займут в группе разные ролевые позиции. Один может быть «сухарем», рационалистом, трезвомыслящим, а другой – романтичным, эмоциональным. Один может быть «заводным», энергичным, увлекающимся, а второй – понимающим, пассивным.

Кроме того, двое ведущих могут рефлексировать работу друг друга, помогать друг другу видеть то, что не видно из одной ролевой позиции, зато прекрасно видно из другой.

Итак, люди договорились встречаться, например, для работы с личными проблемами. У каждого они свои, и неважно, насколько они близки с проблемами других участников (хотя и существуют специализированные по проблемам группы). Неважно, почему люди решили заниматься именно в этой группе, возможно посоветовали друзья или где-то прочитали про эти группы и т.п. Главное, что они пришли и решили заниматься, помогая друг другу.

Ведущего, по традиции называют иногда **фасилитатором**, то есть человеком, умеющим облегчать, содействовать групповому общению. Он рассаживает участников в круг и произносит речь примерно такого содержания: «Этот круг, в котором мы сидим, является пространством нашей группы. В этом пространстве нет никого и ничего, кроме нас самих, кроме того что мы принесли сюда в себе. Это и есть самое главное. Что-то делать с собой здесь мы можем только с помощью друг друга, только через друг друга. Наше общение, то, что мы внесем в свое групповое пространство, только это и будет помогать пониманию себя. Мы будем узнавать себя через те чувства, которые мы вызываем друг у друга, через те отношения, которые будут здесь складываться.

Чтобы наше общение было эффективным, чтобы оно помогло каждому решать те задачи, которые он перед собой поставил, есть несколько принципов и правил группового общения.

Правило «здесь и теперь». Главное в группе, в групповом общении, не то, что происходило «там и тогда», а то, что происходит «здесь и теперь». Если даже кто-то рассказывает о какой-то очень значимой проблеме, жизненной ситуации, происходившей с ним «там и тогда», говорит о том, что он переживал «там и тогда», все равно главным будет то, что он чувствует «здесь и теперь», рассказывая об этом, что вызывает этот рассказ в других, какие чувства и отношения вызывает сам рассказчик «здесь и теперь». Только через то, что человек видит, чувствует «здесь и теперь» по отношению к другим, к себе, через то, что станет групповым опытом – через то, что он сможет реально ощутить,

реально пережить, «пощупать» в группе – только через это он сможет «пробиться внутрь» себя.

Групповой опыт, обретенный через «здесь и теперь», все, что происходит с группой в целом и каждым из участников, является большой ценностью такого общения.

Принцип эмоциональной открытости. Из первого правила ясно, что в группе должна быть эмоциональная открытость участников. Это отнюдь не означает, что каждый обязан «раскалываться» и выкладывать все свои сокровенные тайны. Важно только одно: если участник чувствует, думает, переживает «здесь и теперь», то ему надо сказать об этом, выразить свои чувства так, чтобы они стали достоянием группового опыта. А, если человек по каким-то причинам, которые также не желает объяснять, не хочет говорить о том, что происходит с ним «здесь и теперь»?

Тогда вступают в силу правила: «Свободы выбора» и «Стоп».

Каждый имеет право сказать: «У меня есть чувство, но я не хочу сейчас об этом говорить» или «То, что вы мне сейчас обо мне говорите, меня ранит. Мне больно. Стоп.» Тогда это становится частью группового опыта, что вызовет у участников новые чувства, и они будут решать, что делать дальше, в такой ситуации.

Единственное, на что никто из участников группы не имеет права – это не говорить о своих чувствах по отношению к кому-то, о своем видении его, если тот его об этом просит. Иначе будет атмосфера «камней за пазухой», что закроет нас друг от друга, и мы ничего не сможем «положить» в групповой «котел», значит ничего не смогут из него и извлечь.

Если кто-то чувствует, что не сможет выполнить это правило, то ему лучше уйти. И это нормально. Есть много других способов работы с собой, со своими проблемами. У человека всегда должен быть выбор, по какому пути ему пойти.

Следовательно, обратные связи, которые мы здесь будем давать друг другу – это основной инструмент работы с собой в группе, и он должен хорошо работать. Поэтому поговорим об обратных связях.

Правило искренности. Говорить надо именно о том чувстве по отношению к другому человеку, которое есть, а не

о том, которое его бы не обидело, поддержало, успокоило, доставило удовольствие. Если мы будем давать неискренние обратные связи, или говорить не о всех чувствах, которые у нас вызывает другой человек, то мы будем друг для друга кривыми зеркалами. Человек получит неверную информацию о себе, о том, что он вызывает в других людях. Если он ее в таком виде примет как руководство к действию, то это может пойти ему во вред, так как он будет ошибаться в видении себя и других людей.

Кроме того, такие искаженные обратные связи – это, по существу, манипуляция человеком, лишение его свободы. Искажая свое отношение, чувство к этому человеку, мы фактически принимаем за него решение, что он должен в себе видеть, а что нет, что он должен чувствовать, а что ему не полезно, и т.д. Такое отношение будет просто неуважением самих членов группы к себе, а, ведь, они хотят всегда быть самостоятельными и ответственными личностями, собравшимися в группу, чтобы заниматься собой.

Конечно, члены группы не должны «подписываться кровью» под обязательством быть искренними, но это то, к чему они стремятся прийти, это то, что поможет каждому из них узнать самого себя.

Правило «антисоветизма». Хорошо бы постараться не давать друг другу советы. Совет, даже самый лучший и правильный, обычно трудновыполним. Если так может поступить в такой-то ситуации сам советчик, то это не гарантия, что то же самое может сделать «одариваемый» советом. Все люди разные. У одного в ситуации возникают одни чувства, у другого в той же самой ситуации – совсем другие. Попробуйте выполнить совет: «Говори спокойнее, логичнее, тогда этот бюрократ к тебе прислушается, не будет считать тебя пустым местом». Конечно, может быть сомнение: «А как я могу говорить спокойнее, если в этом и состоит моя трудность, например, при посещении «инстанций» у меня сразу возникает неуверенность в себе, или вспыхивает гнев на этих бюрократов?! Я и сам понимаю, что надо быть спокойнее».

В первую очередь в группе надо говорить о чувствах и мыслях, возникающих у ее членов по поводу их самих и друг к другу. Тогда они имеют шанс понять себя и других,

а осмыслив все, что-то изменить. Давая полезные советы, люди рискуют разойтись с чувством досады друг на друга.

Правило Я-высказываний. Иногда пользуются термином Я-сообщение, что означает: всегда говорить от своего имени и приблизительно в такой форме: «Я чувствую, мне кажется, я думаю...»

«Здесь и теперь» в группе есть только ее участники. И только они являются помощниками друг другу в познании самих себя и изменении самих себя. С определенной точки зрения группа является для каждого человека своеобразной лабораторией познания своей уникальной личности, в которой другие члены группы – тонкие психологические инструменты для такого проникновения в себя.

Если же члены группы будут говорить не от себя, а от имени каких-то авторитетов, с точки зрения каких-то норм или общих «законов психологии», то они, во-первых, не используют уникальное «лабораторное оборудование», а во-вторых, в конечном итоге будут познавать не себя, а законы психологии или какую-то систему правил поведения. Поэтому лучше не говорить фразы типа: «По Фрейду это означает...»; «Это у тебя бессознательное...»; «В таких ситуациях люди обычно чувствуют...» и т.п. Если захочется поговорить об этом, то надо устроить семинар.

Точно также желательно избегать высказываний типа: «Мы все тут чувствуем...»; «Каждый тут думает о ...» Во-первых, никто никогда в точности не знает, что чувствует, думает другой человек, тем более все присутствующие. Во-вторых, такое высказывание очень часто маскирует собственное чувство того, кто говорит: он как бы прячется за чувства других, снимает с себя ответственность за проявление своих чувств.

Правило безопасности обратных связей, запрет на ярлыки и диагнозы. В обычной жизни люди часто дают оценочные суждения: «Это ты сделал хорошо»; «Глупости все это! Разве можно так расстраиваться из-за пустяков!». Это нормально для обычной жизни. Тем самым человек выражает свое отношение к другому и одновременно что-то с ним делает – заставляет его радоваться, обижаться, хорошо относиться к советчику, негодовать, совершать какие-то действия. Но в группе такие оценки и ярлыки могут привести к нежелательным последствиям.

Если в группе будут оценивать, то есть говорить о том, «хорошо» ли, «правильно» ли человек чувствует, думает или делает «здесь и теперь», то ее члены займут по отношению друг к другу позицию судей. Они будут карать и миловать какие-то проявления своих партнеров по группе и свои собственные, одновременно будут ждать и тревожиться за оценку, которую дадут им партнеры. Тогда они сами будут «зажимать» себя, не позволять себе быть свободными и естественными.

Если группа сосредоточится на негативных оценках, то она превратится в «судилище» с вынесением «приговоров». Если же молчаливо договорится давать только позитивные оценки, то превратится в группу взаимного «поглаживания», когда кто-либо погладив кого-то приятным высказыванием о нем, будет подставлять ему затылок для ответной «ласки». Такое общение вряд ли поможет в решении задач, которые каждый для себя поставил.

То же самое относится к ярлыкам, которые могут либо нравиться тому, на кого его «наклеили», либо обижать его, но во всяком случае ярлыки помешают «наклейщикам», видеть и понимать этого человека. Например, наклеили на кого-нибудь ярлык «интеллигентный человек». Хороший ярлык, не стыдно его носить. Но для группы с этим человеком «все ясно»: все, что он ни скажет или почувствует, будут мыслями и чувствами интеллигентного человека. А если какие-то проявления носителя такого ярлыка противоречат этому определению, то тогда можно постыдить его: «Интеллигентный человек, а так раздражаешься. Стыдно, батенька!»

В повседневной жизни люди часто используют ярлыки и как средство самозащиты. Считая кого-то дураком, человек тем самым оберегает себя: «Все, что этот дурак говорит обо мне, особенно неприятное, теряет свою значимость». Если дурак, то и видение им меня дурацкое. Разве дурак может сказать что-то путное? И слушать его нечего!

Можно выставить «защиту» и постановкой диагноза, когда кто-то кажется в каком-то отношении ненормальным (нервный, истеричка, чересчур впечатлительный). Иногда объясняется, почему этот человек такой: «У него детство было тяжелое», «Он так воспитан». Но если человек такой «неправильный», то и нас он видит неправильно. Значит,

можно не обращать внимание на его видение нас и отношение к нам.

Кроме того, обратная связь в виде ярлыков, диагнозов и оценок имеет весьма малую, прагматическую ценность: «Мне сказали, что я идиот, что у меня комплекс неполноценности, и я застенчивый – ну и что мне делать дальше?» Самое большее, что в этом случае человек может сделать, это выдрессировать себя, то есть научиться вести себя так, чтобы получать «молодца», а не «идиота». Но к познанию себя, тем более к личностному росту, это имеет весьма отдаленное отношение.

Обратную связь, поэтому лучше передавать в форме чувств, метафор. Обратная связь другому желательно давать в форме описания себя, а не собеседника. Такую обратную связь легче принять тому, кому она предназначена. «Дающий» тем самым оказывается в равной позиции с «принимающим», так как он также оказывается открыт.

Принцип личной ответственности. Он заключается в том, что члены группы договариваются считать друг друга и относиться друг к другу как к свободным и суверенным личностям. Из этого следует, что ответственность за то, что с каждым из них происходит – его состояния, чувства «здесь и теперь» – обиды, негативные и позитивные эмоции, головные боли, бессонницы после групповых сессий с перемалыванием того, что происходило в группе – ответственность за все это лежит только на самом человеке.

Конечно, причиной таким явлениям могут быть, и наверняка будут, другие члены группы, их обратные связи, их чувства и действия. Но тогда ситуацию надо использовать не в качестве повода для обвинений или обид, а как возможность для понимания того, почему в человеке возникают в ответ на то-то и то-то именно такие, а не другие чувства и состояния. То есть необходимо использовать этот опыт для самопознания.

В противном случае группа может превратиться в компанию взаимной дрессировки, где друг другу даются инструкции по обращению с людьми, чтобы им было приятно, когда они поощряют друг друга за правильное поведение или наказывают человека обвинениями, ярлыками, оценками.

Вторая сторона принципа личной ответственности состоит в том, что результат работы в группе – это личный

результат каждого его члена. Отсюда следует простой «коммерческий» принцип: «Чем больше ты "вложил" себя в групповой процесс, чем больше проявлялся "здесь и теперь", тем больше получишь обратных связей, тем больше у тебя будет материала для работы с собой». Таков **принцип личного вклада**.

Правило котла или скороварки. Мы уже сравнивали группу людей, обсуждающих личные проблемы, с котлом, в котором «кипят и варятся» чувства, мысли, отношения между участниками. Но чтобы в котле сохранялось давление, и варка была интенсивной, желательно его закрыть крышкой и, чтобы в нем не было отверстий. Тогда возникшее давление и температуру можно использовать для более быстрого приготовления пищи в этом котле. Нечто аналогичное может происходить и в группе.

Поэтому к принципу «здесь и теперь» необходимо добавить правила: не обсуждать между собой то, что происходит на групповых сессиях в перерывах между сессиями, не обсуждать также свои чувства, мнения, мысли сепаратно группками и парами по поводу происходящего в группе. Нарушение этих правил равносильно проделыванию дырок в кипящем котле.

В данном случае, это отнюдь не моральное правило, согласно которому «шушукаться нехорошо», «больше двух – говорят вслух», и пр. Это чистая прагматика: чтобы что-то «сварилось», нужно поддерживать давление и температуру.

С этической же точки зрения надо просто соблюдать **правило конфиденциальности**: не рассказывать о том, что делают и что происходит в группе, на групповых сессиях посторонним людям. О себе, о своем опыте, своих действиях, словах, переживаниях – пожалуйста.

Принцип доваренной и недоваренной каши. Если человек съест недоваренную кашу, то чаще всего он чувствует, что сделал это напрасно, так как наступают неприятные желудочно-кишечные последствия. Если кто-то решит уйти из группы в середине ее работы, то это может быть равносильно съедению изрядной порции недоваренной каши, так как человек рискует столкнуться уже не с желудочными, а психологическими последствиями.

Причиной желания уйти из группы часто являются негативные эмоции и состояния, возникающие в процессе

работы. «Зачем мне еще и это? У меня и так проблем полно!» – подсказывает как бы здравый смысл. Однако есть вероятность, что эти состояния как раз и связаны с теми проблемами, которые человек пытается разрешить для себя в группе, указывают на глубину и сложность этого процесса. Если в это время уйти, то в лучшем случае человек просто не узнает о себе и о своей проблеме ничего нового, а в худшем – «запустит» в себе какие-то неизвестные психологические механизмы, последствия которых он не знает.

Однако у любого из группы есть право свободного выбора: вообще «не есть этой каши» и пройти весь путь или в какой-то момент уйти. Это его выбор, его риск, его ответственность.

Обычная рекомендация в таких случаях: либо принять решение и уйти сразу, в крайнем случае, не позже, чем после двух сессий, когда еще не очень много «съел», либо остаться до конца.

Конечно, уход любого участника, особенно, когда он прожил, «поварился» с остальными достаточно долго, оказывает влияние на группу, лишает ее ценной части группового опыта, что также становится групповым событием, частью группового опыта. И группа должна будет на это реагировать.

Принцип ценности и принятия группового и индивидуального опыта. Он как бы суммирует принцип групповой работы. Все, что в группе происходит, является частью группового опыта и обладает безусловной ценностью как «материал» и «топливо» для работы с собой каждого члена группы.

Чем разнообразнее будут чувства, мысли, проявления каждого из членов группы, тем больше будет «материала», тем более стоит благодарить друг друга за предоставленный шанс «посмотреться» в такое разнообразие «зеркал».

Короче говоря, стоит **принимать** все происходящее в группе и у своих партнеров как то, что есть, а не отвергать этот опыт, не сетовать на то, что «должно бы» или «лучше бы» было по-другому.

И последнее – о ведущем группу. Смеем вас заверить, что ведущий такой же человек, как и все члены группы. Он

не обладает правом на истину только лишь потому, что у него есть документ о психологическом образовании. Он не обладает какими-то специальными психологическими способностями, например, видеть человека насквозь, понимать глубинные мотивы поведения и корни проблем... Он также не обладает какими-то суперкачествами ума и характера: негибкой волей, выдержкой, сверханалитическими способностями и т.д. Даже жизненного опыта у него может быть меньше, чем у многих из присутствующих членов группы.

У ведущего может быть, конечно, какое-то свое видение в силу того, что он многое знает по психологии, но это видение может даже оказаться «подпорченным» психологической наукой.

Ведущий должен подчиняться тем же правилам, что и остальные. И, конечно, он не может быть в позиции: «Вот вы тут чувствуете то-то и думаете то-то, а на самом деле...!»

Зачем он тогда нужен со своей психологией и, в конце концов, за что заплатили ему деньги. За то, что его профессиональный опыт и знания позволяют ему делать ту работу в группе, которую ему легче сделать, чем остальным, и занять ту позицию, в которой труднее быть остальным: играть роль фасилитатора – то есть «облегчителя» и «содействителя» всем групповым процессам: проявлению чувств, обратных связей и т.д.

Он имеет опыт «варения» в таких группах, и этот опыт может ему подсказать, в какой форме может быть полнее выражена обратная связь. Возможно какое-то упражнение, психотехника помогут присутствующим лучше увидеть расклад отношений в группе. Ведущий может предложить какой-то способ выражения своих чувств, состояний и т.д.

Следовательно, ведущий должен заниматься **процессом**, и это является его профессиональной функцией при работе с группой. Что же касается психологических проблем, их содержания, то он находится на тех же основаниях, что и вся группа, то есть как и все будет реагировать на них своими чувствами, мыслями, обратными связями. Его профессиональные действия должны быть направлены только на то, чтобы групповой опыт стал более видимым, явным, более доступным для дальнейшего его использования.

Совсем не обязательно ведущему произносить такую длинную речь. Все может быть изложено в специальной брошюре и заранее прочитано всеми участниками. В речи не обязательно упоминать все правила и принципы. Лучше свое вступление изложить компактно.

В настоящей книге мы постарались воспроизвести работу группы как можно полнее. Нам кажется, что это позволит лучше понять динамику групповых процессов, а также даст возможность читателю «примерить» эти принципы на себя с позиции возможного участника или ведущего группы.

Для наглядности опишем динамику группы с одним ведущим.

«А теперь можно начинать,» – говорит ведущий и замолкает. Начиная с этого момента, группа проходит несколько стадий (этапов) в своей динамике.

ЭТАП ПЕРВЫЙ. Заключение первичного психологического контракта, знакомство, притирка участников, поиск тем общения, светское общение, рост эмоциональной напряженности.

Выглядеть это может примерно так.

Ведущий молчит, а участники недоумевают и растеряны. Они знали, что работать придется самим, но думали, психолог хотя бы подскажет то, с чего надо начинать?

Участники сидят некоторое время молча, поглядывая друг на друга и бросая взгляды в сторону ведущего. Наконец, кто-нибудь не выдерживает, берет на себя инициативу и говорит что-нибудь вроде: «Не сидеть же нам так молча. Надо с чего-то начинать. Давайте хотя бы познакомимся.»

Члены группы представляются друг другу. Кто-то говорит о себе много, со всеми социальными и профессиональными титулами и какими-то фактами биографии себя представляет. Кто-то просто называет имя. Иногда дискутируется вопрос о том, по именам ли обращаться друг другу, по именам и отчествам, на «ты» или на «вы». Ведущий может, наряду с другими подкинуть предложение называть друг друга по именам и на «ты», поскольку общение предполагается личностное, не официальное, а обращения

и статусы из жизни за пределами группы могут всех сковывать. Но ведущий может продолжать молчать и не вмешиваться в дискуссию.

Затем начинается поиск того, о чем говорить, поиск тем, «по какому вопросу», собственно говоря, общаться согласно правилу «здесь и теперь». Появляются какие-то предложения. Вплоть до предложений рассказывать анекдоты: в юморе, дескать, человек раскрывается лучше всего. Уже на этом этапе разговора в группе складывается ролевая и социометрическая ситуация: система эмоциональных предпочтений, симпатий и антипатий, проявляются активные и молчуны. Но эта система еще предварительная и поверхностная. У участников группы уже возникают какие-то чувства друг к другу, но о них, как правило, пока не говорится.

В это же время идет процесс, который всегда происходит как бы исподволь, но с нарастанием, причем не вырываясь на поверхность. Этот процесс – эмоциональное напряжение в группе, связанное с неопределенностью происходящего. Напряжение и возникающие при этом негативные чувства начинают постепенно смещаться в сторону молчаливого и ничего не делающего ведущего. Но прервемся для комментария.

Эмоциональное напряжение как процесс, происходящий в группе, можно и полезно описывать в терминах так называемого психологического контракта.

«Психологический контракт» – это некое соглашение между вступившими в общение и взаимодействие людьми о том, чем будут заниматься друг с другом (содержанием общения).

– В какой степени и в каких ролях они будут выступать в этом общении и взаимодействии.

– Каковы границы открытости каждого человека в этом общении.

– Какова ответственность каждого в этом общении и взаимодействии.

Все это, как правило, не проговаривается, а подразумевается. Например, встретились две подруги, чтобы поговорить о том, кто как живет. Нередко такая беседа предполагает подобный негласный контракт:

– Мы будем говорить о других, а не о себе, будем выносить суждения о жизни.

– Мы готовы слушать друг друга, не обязательно соглашаться, сообщать свои суждения в ответ и оказывать друг другу эмоциональную поддержку.

– Мы договариваемся не лезть глубоко в душу, а для этого не будем выносить оценки и суждения друг о друге.

Ответственность каждой состоит в соблюдении этих договоренностей. Нарушитель может быть наказан обидой на него и возникающим у него чувством вины за свою бестактность.

Как пойдет такая беседа?

– «А ты знаешь, моя свекровь тут на днях такое...»

– «Да, это просто кошмар какой-то... Ну что ты расстраиваешься, она же пожилой человек... А у меня...»

После такой беседы подруги разойдутся с чувством глубокого удовлетворения собой, друг другом и недаром проведенным временем.

Но может быть и другой контакт. Подруги могут встретиться, чтобы обсудить какую-то проблему одной из них. И тогда молчаливый контракт может звучать так:

– Одна и только одна из нас обязуется говорить о своей проблеме. Вторая свои проблемы не предъявляет, только слушает и реагирует.

– Первая может говорить как о фактах, так и о своих переживаниях, вторая обязуется быть внимательной, сопереживать, оказывать эмоциональную поддержку.

– Первая имеет право открыть душу, а вторая – «залезть» в нее, сама не раскрываясь.

– Ответственность первой состоит в том, чтобы открыть душу. Если не открыла, то не будет и сопереживания. Ответственность второй состоит именно в том, чтобы дать сопереживание и поддержку. За нарушение соглашения – обиды, ссора вплоть до разрыва отношений.

Представьте себе, что будет, если вторая подруга нарушит контракт, может быть по недомыслию, по привычке к другому стилю общения, или потому, что «не прочувствовала момент», так как решила воспользоваться случаем и самоутвердиться за счет подруги. Например, после рассказа, может быть даже сопровождавшегося слезами первой подруги, вторая говорит: «Я тебе еще до свадьбы твердила:

не выходи за него, хлопот и слез не оберешься. Не послушала ты меня. Вот у меня с моим в принципе такого быть не может, потому что я...»

На такие слова может последовать: «Мне плохо, а ты мне мораль читаешь! Какое мне сейчас дело до того, как у тебя там все идеально устроено, какая ты была умная!»

Подобная беседа может кончиться ссорой, а разговор может перейти на отношения подруг, причем первоначальная проблема будет вообще забыта.

Возможен и другой исход. У первой девушки возникнет горькое чувство обиды, непонятости, досады, что раскрылась, появится разочарование в подруге. И больше она к ней со своими проблемами никогда не придет. Если же контракт соблюден, то разговор может закончиться слезами обеих, им станет легче, светлее и теплее друг с другом.

Возможно, мы дали утрированное, даже несколько карикатурное изображение довольно глубоких и значимых процессов, происходящих в общении между людьми. Это мы сделали намеренно, чтобы подчеркнуть, что анализ с точки зрения психологического контракта позволяет очень точно увидеть некоторые динамические стороны процесса общения между людьми. В том числе это имеет прямое отношение к событиям, происходящим в группе.

«Психологический контракт» в начале занятий еще неопределен. Неясно и содержание, и степень глубины, которую можно установить в общении по правилам «здесь и теперь». Такое состояние задает ощущение, предчувствие личностного риска, опасности. Понятно, что в такой ситуации велик соблазн переложить ответственность на ведущего, который этот контракт не проговорил, хотя и произносил свою речь долго-долго.

Вернемся теперь к описанию феноменологии группового процесса, имея в виду наши комментарии о психологическом контракте. «Давайте следовать правилам, – скажет, наконец, кто-нибудь из группы. – Ясно, что нужно говорить о себе. Как бы убьем сразу двух зайцев: и познакомимся поближе, и сможем обсудить, дать обратные связи, как выражается наш психолог. Давайте расскажем свои проблемы: кто с чем и зачем пришел. Может быть и правда в чем-нибудь сумеем разобраться. Если не разберемся, то наш психолог поможет».

В одних группах начинают говорить о своих впечатлениях друг о друге. В других люди действительно пытаются высказать свои проблемы. Однако группа вначале еще зажата, еще сильны барьеры в общении, не ясны границы дозволенного в обращении друг с другом. Поэтому пока еще все происходит на поверхностном уровне, напоминающем светское общение. Чувства и впечатления выражаются в конвенциональной форме, сплошь и рядом они носят оценочный характер, причем осторожно-оценочный. «Я чувствую, что ты не совсем верно поступил в том случае» – так может среагировать кто-нибудь на рассказ своего партнера по группе. Это очевидное оценочное высказывание, замаскированное под Я-сообщение. Чаще всего так происходит неумышленно, просто в силу сложившегося стереотипа общения – анализ и оценка другого, а не себя, не своих реакций на события и других людей. Защитная функция таких высказываний на этом этапе также очевидна: позволяет не раскрывать себя. Конвенциональность, то есть следование каким-то писаным или неписаным нормам общения, проявляется как в форме высказываний, в их интонации, так и в том, что говорить отнюдь не все, многие чувства и мысли придерживаются. Это – следование сложившимся привычкам и защита. Например, следуя «правилам приличного общения», нельзя говорить человеку неприятные слова, нехорошо говорить женщине сразу, что она тебя привлекает, и тем более, что она тебе не нравится. А женщина вообще не должна говорить мужчине первой о своем отношении к нему. Если следовать этим законам, то можно поддерживать в группе поверхностную, но зато безопасную атмосферу: никто никого глубоко не трогает.

Конвенциональные нормы, исторически происходя из социальных групповых ценностей (вспомним понятие «Риск несоответствия»), становятся частью Я, причем многие из этих норм даже не осознаются, автоматически проявляясь в способах общения, в видении мира, других людей и самого себя. В группе они также могут не осознаваться. Но одновременно может расти беспокойность и раздражение: «Вроде бы собрались говорить о себе, решать свои глубокие проблемы, вроде бы даже пытаемся о них говорить, а все что-то не то, не про меня, не затрагивает по-настоящему моего «Я». Так что же я тут делаю?»

Однако перейти на другой уровень не так-то просто. Это означало бы и другой уровень открытости. Таким образом, участники группы оказываются в ситуации риска самораскрытия. В конвенциональной атмосфере, царящей на этом этапе в группе (пусть даже атмосфера положительных оценок), каждый участник чувствует, что не все откровенно высказывается. Высказав свою проблему на уровне глубоких интимных переживаний, в ответ человек может получить оценки, а то и ярлыки. При этом оценка и ярлык могут быть не высказаны вслух. Но на этого человека будут смотреть, как говорится, «косо».

Следовательно, в такой ситуации группа и хочет перейти на другой уровень общения, более глубокий, но сопротивляется. Трудно не обратить внимание на то, что участники групповых сессий оказываются, практически в такой же ситуации, в которой находятся подростки в процессе своего личностного развития.

В какой-то момент один из членов группы может не выдержать, рискнуть и начать говорить о своей проблеме на более глубоком уровне. Но на этом уровне группа оказывается, как правило, к этому еще не готова. Группа не знает, как поступить, даже боится, особенно, если проблема связана с какой-то личной трагедией. Ответить на том же уровне, на котором проблема предъявлена, значит неизбежно открыться самим.

Чаще всего группа предпочитает оставаться на конвенциональном уровне: «Да, тебе действительно тяжело. Это ужасно, то, что ты рассказал!», «Тебе можно только посочувствовать,» – таковы могут быть обратные связи. Иногда члены группы бросаются жалеть человека, советовать, предлагать ему свою помощь. Все, кажется, очень хорошо. Но при этом группа лишает себя возможности послушать самих себя, совместно с рассказчиком глубоко пережить, то что они почувствовали. Одновременно внутри каждого участника усиливается эмоциональное напряжение: «Мне быть следующим в откровенном разговоре?»

Однако чаще всего процесс происходит несколько по-иному. Люди действительно начинают рассказывать о себе, но на более поверхностном уровне. В историях, которые звучат на этом этапе, приоткрывается только некоторый «фасад» своей личности, своих переживаний. Это как бы

вариант презентации проблемы другим людям, причем такой, когда в ответ можно было бы многое получить, при этом не затрагивая глубоких переживаний. Такие рассказы о себе получили название «легенды».

Но группа всегда чувствует поверхностность общения, поэтому может зреть досада, раздражение: «Ведь не затем я здесь, чтобы еще и еще раз повторять то, что я и так знаю».

Следовательно, ситуация общения в группе (межличностная динамика, групповая динамика) стимулирует, активизирует внутриличностные процессы (индивидуальная, интраперсональная динамика). Атмосфера общения, в свою очередь, стимулирует эмоциональную динамику в группе, может менять весь характер общения (снова групповая, межличностная, интерперсональная динамика). На эмоциональном уровне – это подспудное вызревание чувств негативного ряда, эмоциональное напряжение между участниками.

Однако напряжение должно найти какой-то выход, который и будет знаменовать начало второго этапа групповой динамики.

ЭТАП ВТОРОЙ. Эмоциональное сплочение и агрессия на ведущего как первое проявление эмоциональной открытости; начало рефлексивных процессов.

Эмоциональное напряжение и негативные эмоции участников все больше сосредотачиваются на ведущем: «За дело взялся специалист, он знает, как надо, но скрывает от нас, а мы тут барахтаемся!» «Наверное, ему интересно наблюдать, просчитывать, что будет дальше, наверное, это хороший материал для его диссертации.» «Сидит тут, смотрит глубокомысленно, экспериментирует на людях.» «Ну конечно, тут такие сложные проблемы у каждого. Даже можно пожалеть нашего психолога: связался с нами на свою голову, столько на него всего выливается.» «Молодой (молодая) еще наш ведущий, опыта немного, жизни не знает, куда ему (ей) решать эти проблемы.»

Такие слова можно нередко слышать от участников в группе на первом этапе. Вначале мельком, в шутку, а потом со все большим раздражением.

Наблюдается активизация двух процессов: **эмоционального** – прорыв напряженности, негативных чувств и эмоциональное сплочение на этой почве; **рефлексивного** – группа начинает думать о том, что с ней происходит, но пока в виде поиска виновного. Роль ведущего в этот момент чрезвычайно важна.

Если ведущий ответит на запрос группы и возьмется активно ее вести, то все участники с радостью сбросят ответственность, но при этом будут пристально следить и оценивать действия ведущего. Тогда каждый человек получает право на сопротивление: «Ты специалист, вот и "пробей" меня, сделай что-нибудь со мной, чтобы мне стало легче, чтобы я увидел свою проблему. Ты же психолог, ты знаешь причины моей проблемы, так скажи мне о них, объясни, и скажи, что мне дальше делать с собой?» Так можно было бы в несколько утрированном виде описать такую ситуацию в группе. То есть такая позиция ведущего и такие его действия помогли бы сбросить напряжение, но вместе с тем затормозили бы межличностную динамику «здесь и теперь», а также рефлексивные и внутриличностные процессы. Вся ответственность за дальнейшие удачи и неудачи группы, за состояния и за личностный рост каждого участника ляжет уже на ведущего.

Для ведущего в подобной ситуации есть шанс стать «учителем жизни», «гуру», если он совершит какое-нибудь «чудо» в этой группе: излечит кого-то от давно мучающего невротического симптома, очень точно «прозрит» чье-нибудь прошлое – события детства кого-нибудь из участников, характер его родителей и т.п. Но, возможно, что чуда не случится и группа просто развалится, разочарованная не только в себе и в ведущем, но и во всей этой «психологии».

Вторая возможная реакция ведущего – дать ответную агрессию по принципу: «А я вас предупреждал, что вы сами должны работать. Так что же вы?»

Понятно, что и в этом случае группа может развалиться, а на следующую сессию может просто никто не прийти. Причем, не придут по разным причинам: у одних сохранится или даже усилится раздражение, недовольство ведущим; у других, напротив, возникнет чувство вины и разочарования в себе: «Вот и специалист "ткнул меня носом" в то, что я ни на что не годен». Такая групповая и личностная

динамика отнюдь не способствует решению задач как личностного роста, так и психотерапии.

Столкновение с «оценочной руганью» может порой привести и к другим результатам. Эта «ругань» между ведущим и группой может стать фактором еще большего **сплочения** участников: «Ведь ведущего надо победить, показать ему, что он неправ». Это также может способствовать более открытому выражению неконвенциональных чувств, не принятых «в приличном обществе» – выражению чувств агрессивного спектра. В какой-то степени это уравнивает в глазах участников позиции ведущего и их собственные: «Нельзя ругаться, ссориться с авторитетом, с тем, кто «выше»; ссора возможна только между лично равными партнерами».

В процессе такой «ссоры» могут активизироваться и развиваться межличностные процессы: кто-то встанет на сторону ведущего, начнет его защищать, часть агрессии перекинется на этого участника и т.д. и т.д. Это уже кое-что: динамика группы оказывается активизированной, но при этом пока нет и речи о рефлексии, проникновении в свое «Я». Пока еще вся ориентация вовне.

На этапе «агрессии на ведущего» наиболее конструктивным для групповой динамики будет следование групповым правилам. Ведущий должен не «ссориться», а выполнять свои функции фасилитатора – принимать агрессию как групповое событие, способствовать открытому и полному проявлению этих чувств, превращению их в групповой опыт и предмет групповой рефлексии. Для того, чтобы выдержать этот шквал и суметь перевести его в конструктивное русло, ведущий должен обладать рядом профессиональных и личностных качеств, о которых мы расскажем в последующих главах.

Однако попробуем подойти к этой проблеме – работе с групповой агрессией – с технологической стороны. Какими могут быть действия ведущего?

Ведущий выслушивает, старается как можно точнее понять, что говорят партнеры, что они чувствуют, не привнося своих интерпретаций и оценок. Для этого неплохо использовать технику так называемого **активного слушания**. Приведем некоторые приемы этой техники. **Парафраз**: «Если я тебя правильно понял, ты говоришь о ...» И дальше

своими словами воспроизводится смысл высказывания партнера. Тонким моментом этой техники является предложение такого парафраза, в который не привнесены свои интерпретации того, что сказал другой человек. Если это удалось, то партнер ответит «да» и будет чувствовать, что его понимают. Ему будет очень легко в этом случае говорить, он будет все свободнее и свободнее выражать свои мысли и чувства. **«Угу-слушание»:** просто внимательное слушание с поощрительными кивками и «угу». **Работа с пространственным и физическим контактом,** когда кто-то высказывается, ведущий поворачивается к нему, обязательно контактирует глазами, может подойти к говорящему, коснуться его рукой, сесть рядом в той же позе (так называемая телесная пристройка). Если человек находится близко, смотрит в глаза, то общение сразу становится более личным, что позволяет участнику самому лучше почувствовать свои чувства. А ведущий при этом с помощью того же парафраза, поможет человеку лучше себя выразить. В технику активного слушания обычно включают еще один элемент, который выделим особо, ввиду его важности для групповой и личностной динамики – озвучивание чувств.

Это похоже на технику парафраза, только перефразируются не мысли и суждения, а чувства. Из непосредственного выражения эмоции они переводятся на язык слов, их как бы озвучивают, называя словом. Например, если кто-то в своем высказывании упоминает, пусть даже вскользь, даже в оценочной форме, о своих чувствах, то ведущий акцентирует их в своем парафразе и переводит в форму Я- высказывания. Например, кто-то из участников очень возбужденно, постукивая ладонью по подлокотнику кресла, говорит: «Я чувствую, что теряю здесь время. Мы уже битых два часа занимаемся какой-то ерундой. Ты (к ведущему) сидишь и ничего не предпринимаешь!» Тогда ответ мог бы быть таким: «То есть тебя очень **волнует** потеря времени. Происходящее здесь вызывает какие-то **неприятные чувства, близкие чувства** вызывает моя пассивность...» На что обычно следует: «Да как это может не волновать! **Да** я просто возмущен. И чувствую досаду, что пришел сюда. Я ожидал, что мы будем здесь...» Озвучивание чувств, так же как и парафраз мыслей, дает человеку ощущение, что его поняли,

услышали его чувство, стимулирует развивать «тему» своих чувств, причем именно в терминах своих чувств, а не в терминах «что за безобразие тут творится». И здесь очень важно не «подсунуть» в озвучании какое-то другое чувство, не то, которое имел в виду говорящий. Поэтому лучше даже дать какую-то размытую формулировку, – тогда партнер сам уточнит, что он имел в виду.

Безоценочность стимулирует и более спонтанное и искреннее выражение подлинных чувств, и более свободное поведение. Участники видят и непосредственно чувствуют, что в групповом общении неконвенциональные чувства и реакции не подвергаются наказанию, осуждению, значит можно не бояться их выражать, можно не бояться выглядеть в глазах партнеров и своих собственных «неприличным человеком», «невежливым», «скандальным». Так, конечно, сознательно никто не размышляет, но в утрированном виде психологическая логика этого процесса примерно такая. Иногда свобода внешнего выражения чувств и ощущение психологической безопасности начинают «вытягивать» изнутри такие чувства, о которых человек даже и не думал, и эти чувства начинают осознаваться.

Ведущий также переадресовывает и перераспределяет вопросы и высказывания, обращенные к нему. Например, если кто-то говорит о том, что его здесь не устраивает, а ведущий видит, что другой член группы активно поддерживает его (кивает, подается вперед и т.п.), то он, обратившись к этому второму участнику, может сказать: «Если я правильно понял, у тебя такое же ощущение.» Тогда начинают говорить первый и второй участники, поддерживая друг друга, развивая и уточняя свои мысли и чувства. Тем самым ведущий помогает (фасилитирует) свободному выражению подлинных чувств и сплочению участников на основе переживания этих общих чувств, на основе совместного опыта агрессии.

Ведущий высказывает свои чувства, делает Я-сообщения. У любого человека, в том числе, конечно же и у ведущего, в такой ситуации возникают чувства. Если ведущий будет их открыто выражать именно как свои чувства, то тем самым он будет задавать как бы модель общения в группе.

Ведущий делает рефлексивные высказывания. Но ни в коем случае не призывает: «Давайте разберемся». И не предлагает каких-то объективных или научных интерпретаций высказываний участников или оценки ситуации в группе. Он говорит на языке чувств и весьма уместным здесь оказывается добавление метафорических высказываний о группе. Например: «Я очень волнуюсь. Вообще такое ощущение, что на меня накатывается из нашего круга какая-то волна, как будто этот круг – волнующееся озеро. В нем есть и тихие закутки, вон там, в том углу, где Нина и Володя. Иногда наступает затишье, а потом снова появляются водовороты, от которых опять рождаются волны. Вот когда ты, Толя, сказал, что на следующее занятие приходить не хочется, прошла волна по всем, она пронеслась даже со звуком, все как-то загудели...»

Метафора – это всегда индивидуальное видение. Таким образом ведущий может вынести **личный** опыт, **личные** впечатления в группу, но вместе с тем задать рефлексивный мотив, то есть внести в групповой опыт свое индивидуальное, но сменив при этом точку видения, поднявшись на рефлексивную позицию.

Каковы результаты такого общения на этом этапе?

1. Сплочение группы на базе общих чувств: участники поддерживали друг друга в негативных чувствах, направленных на ведущего.

2. Появление в этой группе первого опыта открытого выражения подлинных, причем неконвенциональных, чувств.

3. Проявление этих чувств оказалось ненаказуемым. Таким образом, это был первый опыт безоценочного **принятия** друг друга – «здесь и теперь».

4. Становление этих процессов как части осознаваемого группового опыта, зарождение рефлексивных процессов.

На бытовом языке этот процесс можно было бы выразить так: в конце этапа участники обнаруживают, что чувствуют себя эмоционально ближе друг с другом и с ведущим, несмотря на то, что чувства были негативными. Они чувствуют себя свободнее и им легче говорить о себе, друг о друге, о происходящем в группе. Прошедшая буря воспринимается как часть их общей истории. Появилось чувство группы. Если в круг этой группы придет человек, не прошедший через такой опыт, то он будет чувствовать себя

чужим, не сможет понимать происходящего, а группой будет восприниматься как «инородное тело».

Фактически произошло заключение психологического контракта: «Мы теперь действительно готовы говорить открыто и спонтанно. Мы уже знаем, как это бывает. Мы также готовы осознавать, что происходит в группе. Мы теперь знаем, что можно спокойно смотреть в глаза друг другу и осмысливать собственные чувства. Поэтому мы готовы думать о том, что происходит с каждым из нас».

Конечно, опять приведен утрированный текст соглашения. Контракт может и не проговариваться, а оставаться как интуитивное ощущение в итоге полученного группового опыта. Все зависит от рефлексивного потенциала членов группы. Но, все равно зарождается то, что Карл Роджерс называл «мудростью группы», на которую он всегда полагался.

Позиция ведущего постепенно начинает приниматься группой. От него уже не требуют брать ответственность за все происходящее в свои руки, и он начинает восприниматься гораздо более лично, нежели профессионально. Появление этих факторов групповой динамики свидетельствует о переходе к третьему этапу.

ЭТАП ТРЕТИЙ. Самораскрытие и рефлексия, обратные связи и социометрия.

Динамические процессы на предыдущем этапе позволяют группе двинуться глубже. Здесь есть две возможности, выбор которых может обсуждаться, либо один из путей будет выбран стихийно. Одна возможность – пойти по пути углубления межличностной динамики.

Взросшее доверие и свобода дают возможность давать и принимать обратные связи уже на неконвенциональном уровне. Этот процесс перестает запускать защитные механизмы. На обратную связь человек начинает отвечать прислушиванием к себе и высказываниями о том, что эта связь в нем вызвала, что сейчас в нем происходит. Пропадает привычка любое высказывание, тебя касающееся, вводить в оценочно-самооценочный контекст.

Прислушавшись к себе, «почувствовав чувства», человек может подумать: «Почему такие-то высказывания вызывают во мне такие-то чувства,

чего они касаются внутри меня?» И участники начинают думать вслух. Становится естественным говорить об этом. Темы уже не ищутся. Темой разговора, естественно, становится каждый участник, любые его слова и чувства. Это уже путь к познанию своего «Я», рефлексия своего непосредственного опыта, которую можно безбоязненно осуществлять в группе вслух.

Складывается атмосфера, когда участники начинают ощущать обратные связи и чувства, возникающие в ответ на них, как безусловную ценность. Они начинают даже выпрашивать друг у друга обратные связи для себя, испытывать их воздействие на свое «Я». Тогда ведущий может помочь, предлагая разные способы, облегчающие этот процесс, облакающие его в какую-то более определенную форму. Возможно также применение групповых психотехник.

Отметим существенный момент в работе ведущего. Он не навязывает какой-то ход событий в группе, не старается провести свою линию. Как ни парадоксально это звучит, но **ведущий следует** за группой, за спонтанным развитием событий и отношений в ней, лишь подхватывая и усиливая ее тенденции.

Способы, предлагаемые ведущим, группа, уже не задумываясь, не «терзаясь» проблемой отношений с ведущим, может принять или отвергнуть.

Приведем несколько примеров групповой психотехники на обратную связь.

Круг доверия. Группа сидит в кругу. Один из участников поочередно подсаживается напротив к каждому и, прямо обращаясь к нему, говорит, насколько доверяет он ему и в чем. Например: «Я бы тебе доверил... (деньги под честное слово, своего ребенка в случае своей смерти, личную тайну, рассказал бы тебе о том, как и в чем я себя не люблю и презираю...), или «Я бы тебе **не** доверил... (своего ребенка, личную тайну, ни за что не рассказал бы тебе о...)».

Ранжирования. Один из участников группы расставляет остальных по какому-то субъективному критерию, например, по степени открытости в группе, естественно, со своей точки зрения, как он видит эту открытость. Водящий (назовем его так) выстраивает своих партнеров в шеренгу, и, пока не закончил, не говорит, какой из флангов означает максимальную, а какой – минимальную открытость. Это

заставляет выстраиваемых нервничать, прокручивать в голове свои варианты видения группы по этому критерию и своего места среди этих людей. «Водящий» также должен предусмотреть место и для себя в этой шеренге. Возможны ранжирования и по другим критериям. Например, «по уважению»: на одном фланге шеренги водящий ставит тех, кого он больше уважает, а на другом – кого уважает меньше всех. Или мужчина может расставить всех женщин- участниц группы по степени их сексуальной привлекательности для него. Можно поиграть и в закрытый вариант, когда водящий раскроет критерий только тогда, когда уже всех построит в шеренгу. Участники же могут строить свои гипотезы о том, по какому признаку их сейчас ранжируют.

Несмотря на игровую форму, эти процедуры эмоционально остры. Главное, чтобы выбирались значимые критерии, иначе можно спровоцировать переход группы на более поверхностный уровень. Казалось бы, эти процедуры носят явно оценочный характер. Но на этом этапе группа совершенно по-иному рефлексировать происходящее. Уже обсуждается, причем свободно, без боязни выглядеть как-то не так, то насколько затронуло каждого ранжирование по фону или иному критерию, какие чувства это вызвало, то есть обсуждается, рефлексировается внутренний опыт, полученный «здесь и теперь».

Понятно, что водящий в таких играх сам оказывается в наиболее открытой позиции. У него могут возникать эмоциональные барьеры, кого-то ему будет легче поставить на «плохой» конец шеренги, а кого-то поставить труднее, поскольку будет казаться, что это очень ранит человека и т.д. Это также может стать предметом обсуждения в группе, стать средством рефлексии «Я» для участников.

Одновременно такие групповые техники позволяют материализовать и рефлексировать социометрическую ситуацию в группе, то есть структуру эмоциональных отношений участников, что будет «подтапливать» и «подпитывать» котел групповой, межличностной динамики, которая, в свою очередь ... и т.д. Происходят процессы постоянного «перетекания» опыта переживаний каждого в опыт межличностного взаимодействия и обратно.

Облегчить, фасилитировать этот процесс «Ведущий», может лишь используя личностные ресурсы. Чувствуя, что

происходит с ним самим, сопереживая участникам, эмоционально включаясь в происходящее, он рефлексировал этот опыт и выносит его на рефлексии группы.

«Ведущий» является в этой ситуации как бы «трубочистом», который старается держать каналы выражения чувств, мыслей у членов группы в чистоте. Его заботой является также поддержание в чистоте канала «перетекания» друг в друга интерперсонального и интраперсонального опыта. Именно это движение, как мы видели и в теоретической части этой книги, и в параграфах о рисках подростка, является основным механизмом личностных изменений. А в качестве «щетки» Ведущий использует свои личностные особенности, свое «Я». О том, какая «щетка» работает наиболее эффективно, мы поговорим позже.

Второй путь, по которому может пойти группа на этом этапе, причем спонтанно или сознательно рефлексирова свой выбор, можно было бы назвать путь самораскрытия.

В силу сложившихся в результате второго этапа психологических условий, у участников появляется возможность говорить о себе, о своих проблемах, о том, как ты сам себя воспринимаешь, оцениваешь и ощущаешь на более глубоком и открытом уровне. Рассказы о себе стали существенно отличаться от конвенциональных «легенд», столь характерных для первого этапа. Они отражают уже подлинную личностную историю. Подлинную не в том смысле, что являются объективной истиной, а как раз наоборот – они отражают субъективную истину. В этих рассказах – история событий «там и тогда», но наполненная живыми чувствами, живыми образами так, как она виделась тогда и видится сейчас изнутри рассказчика. Человек уже может рассказывать о себе, не обращая внимания на то, конвенциональны ли его суждения и чувства, достойны ли они, поднимают или роняют его в собственных глазах и глазах окружающих.

То, что люди приняли свои чувства в группе, приняли правило «здесь и теперь», позволяет им относиться друг к другу и к себе самим как к таким, каковы есть, то есть эмоционально принять друг друга и себя. Это делает человека и во внешних проявлениях в группе и в своих воспоминаниях намного свободнее. Нередко можно видеть снятие блоков с памяти о травматических событиях. На этом

пути возможны инсайты (вспышки озарения, понимания себя) и катарсисы (освобождающиеся и очищающие переживания). Приведем конкретный случай.

Женщина, назовем ее Вале́й, пришла в группу личностного роста с целью понять и, по возможности, избавиться от личной проблемы. Проблема состояла в том, что при встречах со своим бывшим мужем, когда он приходит взять к себе на день их дочку шести лет, у нее возникают вспышки абсолютно беспричинной ярости, которые она не может сдерживать, и почти всегда она срывается на крик. При этом она прекрасно понимает, что ищет любой повод, чтобы вылить эту ярость на бывшего мужа: привел, например, дочку на десять минут позже условленного срока, или на полчаса раньше – не имеет значения. Девочка плачет. У Вали потом отвратительное настроение, она винит себя, подавлена, дня два у нее болит голова. Она не понимает, что с ней происходит. В обычной жизни, в других ситуациях она даже чувствует застенчивость, порой пуглива. Каждый раз она дает себе слово держать себя в руках, не быть «истеричкой». Но как только... Она хочет вырваться из этого заколдованного круга, освободиться от той ярости, которая возникает в ней и руководит ею помимо ее воли и желания. Она боится строить отношения с другими мужчинами, опасаясь за себя, что вдруг она превратит возможную семейную жизнь в ад. В конце концов, Валя хотела убедиться, что она «нормальная».

В группе Валя сидела по большей части молча, хотя была во всем эмоционально включена, ждала обратных связей, волновалась, когда кто-то спрашивал о ее чувствах. Очень тяжело пережила агрессивный этап. Ей было неловко за ведущего, но вступить за него боялась – а вдруг на нее перекинется агрессия, даже хотела уйти и не приходить больше на сессии, о чем говорила в группе. Но потом почувствовала огромное облегчение и просто рвалась на каждое занятие.

И вот Валя решила рискнуть. Она стала сама просить других членов группы об обратных связях. Стала объяснять, зачем ей это нужно и коснулась своей проблемы. Но стала волноваться все больше и больше, сбиваться. Группа, чувствуя это волнение Вали, буквально затаила дыхание. Потом ее как бы прорвало, и она рассказывала о себе почти

час, причем никто не проронил ни слова, только смотрели и слушали.

Валя продолжала говорить. При этом она, по ее словам, как бы погрузилась в сон и перед глазами всплыла очень четкая «картинка» сцены объяснения с мужем по поводу развода. Это было два года назад. Валя всегда считала, что эту сцену она никогда не забудет: «Такое не забывается!» Но она старалась об этом часто не думать, чтобы не травмировать себя лишний раз. Здесь же, на «картинке» увиделись многие детали, о которых она, конечно же не помнила: и календарь с великолепными фотографиями на стене, и скатерть, которая была на столе в тот момент, и подробные движения и слова мужа и свои собственные.

Муж старался быть спокойным. Он жалел, что так вышло, причиной его решения была другая женщина. Он говорил, что Валя туг ни при чем, что ему с ней было хорошо, что он чувствует себя виноватым и просит простить его, если она сможет. Несмотря на некоторую банальность слов, которые он произносил, Валя чувствовала, что он говорит искренне, что даже растерян. Но решение им уже принято, и это чувствовалось определенно. Вале было жалко себя, и жалко его. Она даже не обвиняла его. Тоже старалась быть спокойной. Они обсуждали, как быть с их Ирочкой. Решили без проблем и скандалов: жить она будет с Валею, никаких препятствий общению с папой она чинить не будет. Она с удивлением отмечала, что и ревности особой не чувствует. Все это больно, но ... не смертельно.

И в какой-то момент, глядя на «картинку» и рассказывая о ней, Валя вспомнила то, что забылось полностью и никогда за эти два года не вспоминалось. Она ясно увидела себя сидящую сжавшись и испуганно смотрящую на мужа, говорящую спокойным голосом, но с умоляющей интонацией, как будто она просила его остаться. И те чувства, которые были тогда, она вдруг ощутила во время своего рассказа: страх, ощущение бессилия и обреченности. Валя стала говорить об этих чувствах, как она почувствовала себя маленькой девочкой, сидящей рядом со взрослым человеком, который ей объясняет, что сейчас ему нужно уйти по делам, а ее он оставит одну дома и что нужно вести себя хорошо. Страшно одной оставаться, и показать свой испуг нельзя: «Ведь я уже большая!» Хочется вцепиться в этого

взрослого и не отпускать. Но нельзя. И тогда начинают расти обида, злость на этого взрослого, и хочется уже другого: вцепиться в него, топтать ногами, плакать и кричать на него: «Пусть он почувствует, пусть ему будет также плохо, как мне! Пусть он не знает, что со мной делать!» После того разговора с мужем у Вали невыносимо разболелась голова, злость росла еще больше, но она сдерживала себя.

Когда Валя рассказывала обо всем в группе, то в ее голосе ясно слышались ее эмоции, и она их проговаривала: «Готова была его задушить. Даже не ожидала, что могу представить, как режу его». При этом было употреблено два-три весьма нелестных эпитета в адрес бывшего мужа. Видя все это перед своими глазами, переживая и рассказывая, Валя почувствовала головную боль, что и вывело ее из состояния «как бы сна». Потом она сказала, что когда очнулась, то была страшно рада опять оказаться в группе и избавиться от кошмара.

Все участники группы молчали. А Валя в тот момент, по ее словам, опять же вдруг, пришла в голову странная мысль: «Я веду себя как маленькая девочка? Как маленькая испуганная девочка, которую оставляют одну? Я скандалю, потому что беспомощна и пытаюсь мстить ему за это?» Вале стало так жалко себя, что она расплакалась.

В группе все задвигались. Кто-то из женщин, естественно, плакал. Кто-то сказал, что Валью жалко. Кто-то сказал, что стало жалко себя. Кто-то признался, что с какого-то момента отключился от Валиного рассказа и ушел в свои «картинки». Кто-то пробурчал: «Валью жалко, но чувствую я при этом досаду и раздражение на нее, и на себя, и на женщин, которые здесь ревут, и вообще на весь этот идиотизм, который мы сами же себе в жизни и устраиваем». На этом сессия кончилась. Валя ушла расстроенная и взбудораженная.

Следующая встреча состоялась после выходных дней.

Валя пришла. Все стали спрашивать ее, как она себя чувствует. Она рассказала, что пару ночей ужасно спала, все прокручивала свои видения. А в субботу бывший муж забирал Ирочку на целый день и... у нее никаких эмоций. Все прошло удивительно спокойно. Нет, себя не сдерживала. Первый раз просто не хотелось ругаться.

Случай это идеален с точки зрения психотерапевтического эффекта: симптом снят. Но он и психологически весьма показателен. На таких ярких примерах хорошо видна психологическая канва происходящего.

Наверное, можно строить гипотезы о причинах реакции Вали в разговоре с мужем о разводе, о ее корнях в детском опыте или каких-то сексуальных комплексах – все это, конечно, может быть. Можно рассматривать этот случай и с точки зрения психопатологии. Немного «покопавшись», проведя клинический анализ, даже можно поставить какой-то диагноз, связанный с признаками, характерными для истерического невроза. Можно анализировать психологически: мотивации, характер психологических защит и пр. Но для нас важно другое.

Группа, принимая чувства Вали, сопереживая ей, обеспечила атмосферу психологической безопасности, в которой оказалось возможным для женщины не только рассказать о себе, но и снять внутренние блоки (конечно же, защитные) с памяти, как с фактологической, так и с эмоциональной и вновь пережить тот травматический опыт. (Для такого «вновь-переживания» иногда пользуются термином «эмоциональное отреагирование»). Она получила новый взгляд на ситуацию и на себя, новое понимание, причем в собственном ее «языке» – метафоре маленькой девочки. Понимание пришло в виде озарения (инсайта) и сопровождалось очищающими и облегчающими душу переживаниями (катартические переживания). Образно можно представить это как прорыв эмоционального нарыва, когда исчезла хранящаяся в нем эмоциональная энергия, питающая и руководящая реакциями женщины при встречах с мужем.

Необходимо обратить внимание также на то, что такая ситуация активизирует и внутреннюю работу других участников группы. В частности, этот случай дал толчок к рассказу о себе человека, который сетовал на «идиотизм жизни». Не можем не отметить тот факт, что случай с Валей является практически идеальной, но при этом реальной, живой иллюстрацией процессам личностного роста, описываемым сухой схемой «Окна Джохари» (см. о риске самораскрытия в предыдущей главе).

Итак, мы описали основные процессы, происходящие на третьем этапе групповой динамики в группах со спонтанной динамикой, отметили два возможных пути, по которым могут двигаться на этом этапе члены группы. Однако даже один приведенный случай из практики показывает, что эти пути в реальности постоянно переплетаются, об их «чистоте» не может быть и речи. Скорее всего можно говорить о двух пластах групповой работы на этом этапе.

ЭТАП ЧЕТВЕРТЫЙ. Выход из «здесь и теперь», преодоление «оранжереи», социальная реабилитация, завершение.

Считается, что занятия с группой можно закончить уже на предыдущем этапе, на самом пике межличностной и личностной динамики. В этом есть большой смысл: внутриличностные процессы оказываются разогретыми, запущенными, поэтому каждый участник уже может работать с собой самостоятельно, пользуясь энергией, полученной в группе. Однако в этом есть и свои опасности.

На третьем этапе порой может сложиться тенденция, когда групповой опыт, чувства участников, атмосфера взаимного принятия становятся **сверхценностью**. Группа начинает напоминать оранжерею, где чувства участников взращиваются и оберегаются как нежнейшие цветы, когда чувство, которое испытывает участник или его партнер уже не переживается, а становится предметом любования и гордости. Можно сказать утрируя: «Посмотрите, какое роскошное у меня чувство вины!», «Посмотрите, какая великолепная, сочная у меня агрессия!», «Посмотрите, сколь прекрасна моя нежность!» и т.п. Не испытывать какие-то чувства может стать дурным тоном. Мы говорим о конвенционализации чувств, возникших первоначально в центре групповой динамики как искренние и естественные. Понятно, что динамика может покатиться назад, что снова вызовет закрытость, появится страх оценки, несоответствия этой сверхценной норме и т.д. и т.п.

Такой опасности в групповой динамике – с точки зрения личностного роста, конечно, можно избежать, если ведущий и другие члены группы начинают чувствовать фальшь. Тогда это становится предметом групповой рефлексии,

и, если процесс не зашел слишком далеко, то группа с облегчением преодолевает эту болезнь. Если же прерваться в момент «цветения оранжереи», то появится опасность нежелательных эффектов последствия.

Выйдя в жизнь прямо из «оранжереи», человек порой обнаруживает, что жизнь эта вовсе не соответствует тем ценностям, которые он впитал в группе, которые, может быть, действительно стали частью его «Я». Оказывается, что многие люди постоянно оценивают друг друга, дают ярлыки, обвиняют, воздействуют и манипулируют друг другом, вместо того, чтобы слушать, и слышать себя и других, признавать безусловную ценность и суверенность личности другого человека и т.д. И тогда нередко возникает желание вернуться в «оранжерею», где люди могут стать так называемыми «групповыми наркоманами». Они начинают посещать занятия до бесконечности, переходя из одной группы в другую. Все это не так забавно, как кажется. Неосознанная (неотрефлексированная) любовь к «оранжерее» может привести к серьезным нарушениям межличностных отношений и даже к психологической травме.

Особенно велика такая опасность для подростков. Подростки очень быстро воспринимают групповую культуру, групповые ценности, они эмоциональны и, если не провести «специальные мероприятия» по социальной реабилитации, то последствия могут быть весьма плачевными. Примером может быть случай с 14-ти летним мальчиком, который после занятий в группе писал ее ведущему письма, в которых с горечью говорил о том, что его родители – неискренние и закрытые люди, что они и друг с другом общаются на очень поверхностном уровне, а его вообще не понимают, так как они вообще не представляют, каков может быть мир глубоких чувств и отношений. Мальчик ушел из дома. Через какое-то время совершил попытку суицида, но слава Богу, неудачную. Этот случай экстремальный. Приводя его, мы только хотим ярче высветить те тенденции, которыми чревато «оранжерейное» развитие групповой динамики.

В реальной практике группа рано или поздно проходит свой динамический пик, когда энергетика общения начинает падать. Действительно, какой же человек выдержит

постоянное пребывание на пике эмоций, интенсивности внутренней работы!

Начало снижения энергетики группы (снижается накал эмоций, люди меньше говорят, хотя им хочется быть вместе в этом кругу) и является сигналом о возможности новой динамической тенденции к завершению занятий группы.

Меняется содержание группового опыта. Иногда это происходит само собой. Иногда это делает ведущий, когда группа принимает его и прислушивается к нему, но это предложение не воспринимается как директива. Люди начинают спрашивать: «Что же с полученным опытом делать в повседневной жизни, сработает ли он и как?» Они уже не просят друг у друга советов. На этом этапе это происходит не потому, что давать советы запрещено групповыми правилами, так как про правила уже никто и не помнит. Люди просто делятся своими чувствами и мыслями, опасениями, тревогами и энтузиазмом, возникающими «здесь и теперь» по поводу «там и тогда».

На этом этапе обычно обсуждаются ожидания того, что произойдет с участниками после занятий в группе. Если при этом участники не слишком оптимистичны, отдают себе отчет, что жизнь устроена иначе, но при этом они готовы это принять, сохраняя ощущение ценности группового опыта, тогда можно сказать, что социальная реабилитация произошла.

Вторым компонентом социальной реабилитации является преодоление возможной психологической зависимости участников группы друг от друга. Зависимость может выражаться в том, что начинают поступать предложения продолжать встречаться, время от времени собираться за чашкой чая или даже для продолжения общения «как в группе». Это совершенно естественное желание людей, ставших близкими друг другу и породивших совместными усилиями значимый личностный опыт. Они пытаются сохранить «островок» того мира, в котором есть и ощущение понимания, и чувство принятия, где человек познает ценность своего «Я», получает свободу быть самим собой и, наконец, ощущает психологическую безопасность и поддержку. С определенной точки зрения такое стремление можно назвать ощущением зависимости благополучия своего «Я» от тех связей и отношений, которые сложились в группе.

Поэтому лучше обсудить в группе: Зачем люди хотят сохранить эти связи, каким запросам «Я» они отвечают у каждого?

Но есть и вторая сторона. Описанные предложения – не что иное, как попытка сохранить старый контракт в изменившихся условиях. Но это просто невозможно. И главное изменение в том, что уже никогда не будет того «здесь и теперь», которое было именно в этой группе. Даже, если тот же состав участников соберется снова в новой группе, динамика не начнется с того места, где остановилась в прошлый раз. И тем более «за чашкой чая». В новой группе тоже может быть свое «здесь и теперь» и своя динамика, не менее глубокая и значимая, но все же они будут другими и про другое. Классический пример: юбилейные вечера встреч выпускников в школах. Даже, если бывшие одноклассники были когда-то «не разлей вода», даже, если у них есть много значимого за плечами, однако на таких вечерах чувствуется натянутость, а иногда и отчуждение. Чтобы что-то сложилось, требовалось создавать новое общение «здесь и теперь».

Поэтому в финале группы необходимо новое изменение психологического контракта. Эту задачу решает ритуал прощания. Он может проходить в самых разных формах. Мы приведем здесь один из них, неплохо зарекомендовавший себя в практике групп личностного роста.

Все участники группы получают «последнее слово», в котором каждый человек говорит о том, что он получил для себя на занятиях в группе (может быть, ничего нового, но это должно быть сказано!). При этом он обязательно должен выделить одного-трех человек – своих партнеров по группе, которых хочет поблагодарить за что-то конкретное, что он получил именно от них. Такая процедура сохраняет атмосферу взаимного принятия в группе, позволяет не сбиться на ритуальную сентиментальность, когда все благодарят всех. Этой, по существу, социометрической процедурой группа получает свободу, каждый участник получает право на индивидуальную позицию, чувства и отношения. Не упомянутые в «благодарственном реестре» могут еще раз проверить себя: насколько такая ситуация их задевает и что они с этим опытом могут сделать внутри себя.

Поскольку дальнейшего шага – рефлексии в процедуре

не предусмотрено, то она уводит от группового «здесь и теперь» достаточно резко. Процедура как бы ставит точку в межличностной динамике **данной группы**, апеллируя к каждому отдельно. То есть во время процедуры символически как бы сохраняется «внутреннее» и завершается «внешнее». Фактически, это новый психологический контракт.

Заканчивая описание групп со спонтанной динамикой, отметим еще одну немаловажную деталь, касающуюся **языка и содержания** общения и взаимодействия в группе.

Каждая группа уникальна. Просто потому, что в ней собрались разные люди. Каждый раз с удивлением обнаруживаешь, что патетический тезис о микрокосме души каждого человека имеет под собой твердые основания в жизни. Душа каждого – это не просто уникальный набор чувств, мыслей, желаний, воспоминаний, проблем, планов на будущее, страхов, восторгов... Внутренний мир каждого человека устроен по-разному, существуют разные связи между элементами этого мира, а сами элементы «сделаны из разного материала».

То, что мы назвали набором чувств и мыслей, определяет содержание общения в каждой группе, когда люди говорят о своих проблемах, о конкретных чувствах, воспоминаниях детства, эпизодах своей жизни. При этом в группе складывается особый язык описания этого внутреннего опыта.

Казалось бы, групповые правила предписывают говорить на языке чувств. Но то, что мы называем одним словом, и считаем это одним и тем же чувством, разными людьми ощущается по-разному, и по-разному выражается. Например, чувство гнева для одного – ощущение физического напряжения, для другого – двигательное возбуждение, для третьего – «потемнело в глазах», для четвертого – изменение восприятия объекта, вызвавшего гнев.

Из множества вариантов индивидуальных переживаний, выражений чувств, описаний групповых событий и складывается свой особый язык группы.

Это может быть язык **телесных ощущений**: «Я почувствовал такую радость, когда ты мне это сказал, я почувствовал что-то теплое здесь, в груди...», «Внутри что-то сжалось...»

Это может быть язык **действий и желаний**: «У меня к тебе такое чувство, что хочется подойти и обнять» (вариант: «Подойти и ударить»).

Это может быть язык **образов и метафор**: «Ты мне вдруг представился постепенно сморщивающимся воздушным шаром, зеленым таким...» «Когда это происходило в группе, я почувствовала, будто воздух в комнате стал тяжелым, плотным, как будто что-то нависло угрожающее...» «...ощущение, что мы сидим не в этой комнате, а в какой-то избе в глухом лесу...»

В каждой группе участники говорят на языке образов и на многих других языках, но в целом, они говорят на совершенно уникальном языке, непонятном людям «извне» группы. Иногда со стороны этот язык может показаться бредом сумасшедшего, однако членам группы он дает возможность точно описывать личностные и межличностные реалии группового опыта.

Ведущий, следовательно, должен быть психологическим «полиглотом», чтобы понимать и говорить на всех языках. Об этом мы расскажем в настоящей книге, когда будем касаться языковой компетентности ведущего.

Группы с управляемой динамикой

Отличие этих групп состоит в том, что в группах со спонтанной динамикой ведущий следует «самозарождающимся» динамическим процессам, а в группах с управляемой динамикой ведущий, используя определенные средства, провоцирует те или иные процессы в группе, такие, как проявление и выражение чувств, обратные связи, рефлексия групповой ситуации и т.д.

Таковыми средствами могут стать и групповые правила, если ведущий с самого начала берет на себя функцию наблюдения за их выполнением в группе, объявив об этом во вступительном слове. Тогда, обращая внимание на происходящее в группе с точки зрения групповых правил, он, по крайней мере, стимулирует рефлексивные процессы. Он имеет возможность сказать: «Давайте теперь дадим друг другу обратные связи», и т.п. Таким образом он может активизировать, и более явно структурировать процесс общения и взаимодействия в группе.

В большей степени структурировать и активизировать динамические процессы в группе позволяют **групповые психотехники**. Некоторые из них мы уже описывали, когда

говорили о третьем этапе группы со спонтанной динамикой. Подобные упражнения могут не только фасилитировать (облегчать проявление) и структурировать то, что есть, но и провоцировать поворот групповой динамики в то или иное русло.

Несомненно, что у такого управления есть свои пределы. Группа может не пойти за ведущим, если он попытается предложить что-либо в неподходящий момент. Группа – организм, состоящий из живых людей, у которого осуществляются свои внутренние процессы и своя логика их развития.

Пределы волюнтаристского управления группой со стороны ведущего определяются органическими законами спонтанной динамики. Поэтому любые варианты ведения групп с управляемой динамикой опираются на эти законы. Попытаемся показать некоторую последовательность событий, в одном из типов групп с управляемой динамикой. И на этом примере поговорим о происходящих там психологических процессах.

В качестве примера обратимся к группе, в которой акцент делается на эмоциональную составляющую в личности человека – группы «тренинга сензитивности», то есть развития способности, умения эмоционально чувствовать другого человека, умения понимать логику эмоциональных процессов внутри человека, в том числе и себя самого. Такие группы часто проходят именно в режиме управляемой динамики.

Исходные условия – те же, которые нужны для спонтанных групп. Главное, чтобы люди собрались добровольно и их личные задачи каким-то образом для них самих оказались связанными с сензитивностью. Для кого-то развитие сензитивности связано с задачами их профессиональной деятельности (работа с людьми), для кого-то это может казаться средством решения проблем в отношениях с близкими, а кто-то пришел «посмотреть на себя» в этом отношении.

Снова комната, круг стульев (кресел), вводное слово ведущего. Оно, это слово, в принципе ничем не отличается от того, что произносит ведущий перед группой со спонтанной динамикой. Групповые принципы и правила абсолютно те же.

Кроме одного момента, связанного с ролью ведущего. Предлагаем примерную речь ведущего.

«Нам предстоит провести вместе десять встреч по три часа каждая. Это и много и мало. Чтобы наше общение было более эффективным, обычно используют какие-то групповые упражнения, игры, позволяющие лучше увидеть себя и других людей, упражнения, которые позволят нам наработать совместный опыт «здесь и теперь». Есть общепринятая последовательность этих упражнений, какие-то, как считается, оптимальные их комбинации. Оптимальные с точки зрения того, чтобы получить из нашего опыта как можно больше.

Так вот, я буду предлагать эти упражнения, буду их организатором. Я буду говорить, что нам в принципе может дать то или иное упражнение. Это обычно ясно из его содержания. А какой опыт мы наработаем, что удастся извлечь из него – это зависит только от всех присутствующих. Естественно, группа может отвергнуть то или иное упражнение, сказать: «Стоп». Это неотъемлемое ее право.

Сам я тоже хотел бы участвовать, по крайней мере, когда не буду занят оргработой и, конечно, если группа позволит».

Кроме роли фасилитатора, ведущий открыто берёт на себя функцию организатора группового процесса.

ЭТАП ПЕРВЫЙ. Заключение психологического контракта, вхождение в «здесь и теперь», сплочение и раскрепощение, первые обратные связи.

Можно начать с круга знакомства. Можно предложить называть друг друга на «ты» и по именам. Дальше обычно каждому участнику предлагается сказать о своих **ожиданиях**. Вначале все проговаривается в закрытой форме, но это первое введение в культуру «здесь и теперь», это первый опыт – попробовать говорить в группе.

Предварительные разговоры очень важны. Фактически они являются формой заключения психологического контракта между участниками, между группой и ведущим. В ожиданиях, о которых говорят участники, скрыта мера ответственности за то, что они собираются делать в настоящий момент. Это также в скрытом виде проговаривание

позиции, которую каждый для себя видит в отношении других членов группы. Например, кто-то может сказать, что многого не ждет, хотел бы посмотреть на себя и, по возможности, включаться в происходящее на занятии. Ведущий может в своем парафразе переформулировать это в терминах ответственности: «То есть ты берешь на себя ответственность перерабатывать тот опыт, который будешь получать «здесь и теперь». Любая ответственность, пусть даже самая маленькая, но достаточно ясно сформулированная и принятая – благо для динамики группы и личностной динамики участника.

Потом ведущий предлагает поближе познакомиться и начать игру. Это поможет участникам почувствовать себя более свободно друг с другом, немного раскрепоститься, чтобы более продуктивно работать вместе. Могут быть использованы салонные или детские игры. Примером может служить детская игра в «ассоциации».

Один из участников выходит за дверь. Группа выбирает человека, которого должен вычислить «Водящий». В том числе, можно загадать и его самого. Затем водящий входит и начинает задавать вопросы: «Если бы этот человек был литературным героем, то каким?», «Если это погода, то какая?», «Если это животное, то какое?», «Если это цвет?», «Если это дерево?» Запах, время года, историческую эпоху, воинское звание, мебель – все, что угодно, можно использовать в вопросах.

Водящий должен также выбирать, кому какой вопрос задавать, чтобы: как ему кажется, получить наиболее ценную информацию для выполнения задачи отгадывания.

Игра обычно проходит легко и живо, но не только потому, что вызывает спортивный азарт: «Отгадает – не отгадает». Очевидно, что она дает «загаданному» огромное количество обратных связей, то есть видений его участниками, которые они в этой игре выражают в метафорической форме. Это вызывает отклик внутри: какие-то ассоциации оказываются приятными, какие-то хочется «выбросить», не согласиться с ними, опротестовать. Что и делается. Разгораются споры: «Венский стул – это не про меня. Если уж говорить про мебель, то я чувствую себя, скорее, мягким диваном!» А вся группа, как правило, удивляется: «Никогда таким способом о людях не думали! Оказывается, так можно

очень точно увидеть человека, оказывается, интуитивно можно много увидеть, даже в первый раз встретив человека».

Часто игра заканчивается тем, что кто-то, не попавший в число загаданных, начинает просить: «Дайте ассоциации на меня! Я тоже хочу получить».

Игра обязательно обсуждается. Какие чувства вызывали те или иные ассоциации? Тебе кажется, что тебя здесь видят не таким, каков ты есть? Обязательно проговаривается общее отношение к игре, стимулируется любое высказывание, поощряется любая позиция: от «надо же!» до «ерунда какая!».

Другие игры проходят под лозунгом: «Давайте посмотрим, как мы можем действовать вместе, насколько представляем собой группу?» Примером могут служить игры «Сделать круг» и «Поворот», описанные в предыдущей части. Когда в инструкции вводится этот рефлексивный момент, то сами эти незамысловатые действия становятся осмысленными и побуждают извлекать из группового опыта очень многое под определенным углом зрения. Сам этот опыт, то есть то, что чувствуют участники, когда выполняют упражнения, помогающие им представить себя и группу в целом, становится значимым. Тогда значимым становится и сама «чувственная ткань» упражнения.

Если участники еще довольно скованы, то можно использовать технику «Гомеостат на пальмах». На счет «три» участники должны выбросить какое-то количество пальцев одной руки. Понятно, что после первого раза у каждого будет разное количество пальцев. Нужно молча посмотреть друг на друга, увидеть у кого, сколько выброшено пальцев, а затем повторить попытку, поставив такую задачу: у всех должно оказаться выброшенными одинаковое количество пальцев. «Посмотрим, как мы чувствуем друг друга, как можем не сговариваясь, по интуиции, делать что-то слаженно. Интересно, сколько попыток нам понадобится?»

Делается несколько попыток, потом результат обсуждается: кто какую стратегию и тактику использовал, кто на кого ориентировался, может быть появился лидер? Кто упорствовал? Далее используются игры, подключающие телесные контакты.

Приведём два примера.

«Испорченный телефон» жестов. Участники встают в затылок друг другу так, чтобы не видеть, что творится сзади в колонне. Последний в этой колонне поворачивает к себе впереди стоящего и показывает ему какой-то жест. Например, он жмет руку впереди стоящему, пару раз приседая при этом. Принявший это сообщение, поворачивает к себе следующего и передает ему сообщение. При этом действие несколько искажается.

В конце игры, когда сообщение доходит до первого участника, оно, как правило, оказывается искаженным до неузнаваемости. Например, в приведенном случае может дойти такое сообщение: похлопывание по плечу и подпрыгивание.

Игра вызывает смех и живое обсуждение. Опять же можно обсудить такую «мораль» упражнения: «Мы слушаем друг друга невнимательно, мы чувствуем невнимательно, когда слушаем, то привносим свое.» Каждый человек, в бессловесной форме имел возможность почувствовать, насколько именно он невнимателен, какие он вносит искажения. Следовательно, во внешне облегченной форме уже вносится мотив собственной рефлексии. И эти выводы не отторгаются, как они наверняка отторгались бы, если человеку сказать: «Смотри, ты не понимаешь другого человека. Вместо того, чтобы слушать его, ты слушаешь себя.»

Используются также техника типа **«Броуновского движения»**. Все закрывают глаза и начинают беспорядочно перемещаться по комнате, сталкиваясь, расходясь вновь. По сигналу ведущего участники, не открывая глаз, хватают ближайшего к себе партнера и пытаются определить, кто попался.

Можно использовать технику **«Захвати руки»**. Участники становятся в круг, закрывают глаза и по сигналу ведущего начинают сходить к центру, вытянув руки перед собой. Задача каждого – схватить и держать как можно большее число рук, не открывая глаз. Потом открывают глаза и смотрят: чьи руки захватил, кто оказался оттесненным и т.д.

Техника **«Передачи чувств прикосновениями»**. Один из участников становится в центр группового круга и закрывает глаза. Он знает, что сейчас к нему будут подходить по очереди

остальные участники и прикосновением постараются передать одно из четырех чувств: страх, радость, любопытство, печаль. О том, какое именно чувство ему будет передано, участники сговариваются в тайне от водящего, задача которого – определить по прикосновениям, какое чувство ему передавалось. Вариант этой игры: **«Передача цветов прикосновениями»**.

Прикосновения можно использовать и для **передачи чувств по «испорченному телефону»**. Группа сидит в кругу с закрытыми глазами. Кто-то, прикасаясь к соседу (допустим, справа), старается этим прикосновением выразить какое-то чувство. Получивший это чувство, старается передать его дальше по кругу. При этом он не обязательно повторяет то, как к нему прикасался предыдущий партнер. Он своим прикосновением к следующему участнику старается как можно точнее передать именно то чувство, которое он почувствовал. В конце концов чувство возвращается к его пославшему.

Затем обсуждается, что почувствовал каждый человек, как старался его передать. Обычно такое упражнение создает очень теплую атмосферу между участниками, снимает какие-то барьеры в контакте. И неплохо вводит язык чувств. Участники начинают лучше чувствовать друг друга, а групповое пространство наполняется чувствами «здесь и теперь».

Если группа уже достаточно «разогрета», участники достаточно свободно себя чувствуют, можно поиграть в **«Пип»**.

Участники сидят на стульях (в креслах) в кругу. Водящий с завязанными глазами находится в середине круга. Его раскручивают, чтобы он потерял ориентацию, и одновременно все меняются местами. Теперь он не знает, кто где сидит. Его задача – подойти к какому-нибудь месту в кругу, своими коленями нащупать колени сидящего, не прикасаясь руками сесть на эти колени. Тот, на кого сели, должен не своим голосом сказать: «Пип!». А водящий должен определить, у кого на коленях он сидит. Если он отгадал, то водить должен отгаданный. Ошибся – все сначала.

Понятно, что эта игра вызывает хихиканье, шутки, типа того, что мы занимаемся тренингом сензитивности того, на чем сидим. Особенное оживление возникает тогда, когда

водящий мужчина садится на колени женщине, когда ошибается, приняв колени мужчины за женские и т.п. Эта игра уже на начальном этапе позволяет прорваться «сексуальной» и «телесной» тематике через конвенциональные барьеры. Этому способствует и игра «Слепой и поводырь». Участники разбиваются на пары. Один из пары – «поводырь». Он становится за спиной «слепого», который закрывает глаза. «Поводыри» всех пар, прижимаясь к «слепым», берут их руки в свои. Они начинают водить своих «слепых» по комнате, подводя друг к другу, знакомят их. «Слепые» начинают ощупывать руками лицо и тело другого «слепого». Все происходит молча. При выполнении этого упражнения обязательно проявляются конвенциональные запреты на прикосновения, в первую очередь, сексуальные.

Затем проходит обсуждение. Ведущий помогает участникам не убегать от темы запретов, спрашивает: «Какие чувства вызывало это упражнение: приятно ли было ощущать руками другого человека, было необычно, неловко, интересно, удалось ли узнать что-нибудь новое при таком способе знакомства? Какие чувства возникли по отношению к партнеру, как чувствовался «поводырь», делал он что-то лишнее, или не хватало его активности, хотелось, чтобы он более активно действовал вашими руками?» и т.д.

Таких игр может быть бесконечное множество. Главная их особенность в том, что они вводят участников в «здесь и теперь», позволяют наработать реальные чувства, создать отношения между участниками в психологически безопасной форме. Упражнения дают опыт обратных связей в безоценочной форме. Они помогают снять некоторые конвенциональные барьеры в общении (телесные, эмоциональные, сексуальные) и немного раскрепоститься. Они дают опыт общения на нетрадиционных «языках» описания личностного и межличностного опыта – метафорический, язык чувств, язык тела. Это дает возможность каждому участнику проявиться, увидеть себя и других с несколько необычной точки зрения. Процедура как бы задает структуру занятий, выделяет две неотъемлемые части: 1) получение опыта «здесь и теперь» и 2) рефлексии этого опыта.

Вместе с тем, за игровой легкостью участники начинают чувствовать нечто большее, поскольку обратные связи и

рефлексия уже начинают задевать какие-то более глубокие стороны «Я».

Итак, фактически группа уже **сплочена** опытом совместных позитивных чувств «здесь и теперь», и ее участники уже достаточно свободны в своих проявлениях. Группа готова двинуться «глубже». Но для этого нужен еще один шаг: участники должны более четко почувствовать себя группой и осознать это, а затем уже принять решение, сделать выбор пути – заключить новый психологический контракт.

ЭТАП ВТОРОЙ. Рефлексия групповой ситуации «здесь и теперь», заключение нового психологического контракта.

Проводится **рефлексия группы**: «Что сейчас представляет собой наша группа. Как мы чувствуем себя друг с другом? Какие роли оказались у каждого участника в этой группе? Такими, каковыми мы сейчас являемся, можем ли мы вместе дальше общаться?»

Обычно вначале используется какая-нибудь рефлексивная игра. В настоящей книге уже описана игра «Автомобиль», которая была использована на занятиях с подростками. Здесь мы приведем другую технику – **«Скульптурный портрет группы»**.

Кто-то из участников вызывается (или выбирается группой – это еще интереснее, поскольку показывает, чье мнение и видение, чью обратную связь хотят в первую очередь получить участники группы) быть «скульптором», которому предстоит увековечить группу в «монументальной скульптуре». Например, как увековечивали в скульптурной группе «пламенных революционеров»: кто-то смотрит вперед бесстрашным взором, кто-то нагнулся за булыжником – «оружием пролетариата», кто-то поддерживает раненого товарища, пострадавшего «в борьбе с мировым капиталом». У каждого персонажа скульптурной группы должна быть своя роль, своя функция, олицетворяющая какую-то сторону революционной борьбы. Скульптура группы должна как-то «воплотиться в камне», а, может быть и в каком-то другом материале, что поможет высветить роль каждого. «Ты – скульптор. Вот и воплощай то, что ты видишь, как нас чувствуешь. Мы будем твоим материалом – скульптура

будет состоять из нас. Ставь нас в разные позы, лепи и «высекай» из нас все, что угодно. А потом расскажешь, что автор хотел сказать своим произведением».

«Скульптор» начинает работать. «Скульптуры» при этом могут получиться очень разные: все зависит от того, какая ситуация сложилась в группе и как ее видит этот участник. Например, ведущего могут поставить на стул, у его ног пристроить поднявших на него глаза безоговорочно «следующих» за ним участников, кто-то может оказаться за креслом на периферии скульптурной группы и, с приложенными к глазам пальцами в виде бинокля, наблюдающим происходящее из засады, и т.д.

Потом следует комментарий «скульптора». Он говорит о том, что имел в виду, придавая тому или иному участнику соответствующую позу, выбирая для него определенное место. А участники говорят о своих ощущениях от той роли, в которой их увидели. Может быть сделано несколько таких «скульптурных портретов» разными участниками.

В качестве помощи в рефлексии группового процесса может быть использована техника «самооценки включенности» в групповой процесс. Ведущий ставит в центр круга стул и говорит: «Это у нас центр группы. Тот, кто чувствует себя включенным в то, что происходит в группе «здесь и теперь», может сесть или встать на этот стул. Кто-то может чувствовать себя несколько в стороне, кто-то вообще может находиться в углу комнаты и чувствовать себя полностью выключенным из этого круга. Давайте сейчас все вместе займем те места, на которых мы сами себя ощущаем. Может быть, придется потолкаться, но в конце концов наша «живая диаграмма» как-то успокоится, и мы сможем увидеть, какова наша группа».

Иногда начинается свалка, борьба за место на стуле, кто-то занимает его, кто-то садится первому на колени, поскольку тоже чувствует себя в самом центре. Иногда центр остается почти пустым. В любом случае – это ценнейший материал для обсуждения, рефлексии при переходе к следующему этапу.

И первый этап, и его рефлексия на втором этапе, позволяют группе почувствовать и осознать себя группой. Второй этап, в дополнение к эффектам первого, позволяет во время выполнения и обсуждения упражнений высказать

и негативные чувства, свои переживания по поводу своего места среди других «здесь и теперь» и т.п.

Итак, это уже достаточно сплоченная группа, получившая также и опыт безоценочного общения. Сама «конструкция» психотехник, их метафорический язык во многом снимают оценочный пресс, задают совсем другую, чем в обычной жизни, модель общения и размышления про других и про себя. А это уже в определенной мере опыт принятия друг друга «здесь и теперь».

Теперь уже ведущий может предложить, а группа готова осознанно принять путь дальше – к более глубокому видению и пониманию себя, к более глубоким проявлениям себя «здесь и теперь», к более глубокой рефлексии получаемого опыта. Принятие этого предложения является заключением нового психологического контракта, принятие группой новой ответственности.

ЭТАП ТРЕТИЙ. Личностные проекции, самопознание, углубление обратных связей.

Атмосфера становится серьезней, пропадает легкость, но вместе с тем возрастает «температура» группового процесса. В групповом «котле» оказываются более глубокие личностные «пласты». Обычно ведущий использует психотехники, постепенно, продвигая группу вглубь. Новизну этого этапа могут подчеркивать психотехники, направленные на новое знакомство на другом, более глубоком уровне. Приведем пример трех таких техник: «Знакомство руками», «Запретный плод», «Мать и дитя».

«Знакомство руками». Участники работают по двое, причем каждая пара отдельно от остальных. Ведущий предлагает участникам взять себе в пару человека, которого он меньше всего, как ему кажется, чувствует и понимает.

Затем в каждой паре участники садятся друг против друга, так, чтобы можно было взять друг друга за руки. Они закрывают глаза. Их задача: с закрытыми глазами, обязательно молча встретиться друг с другом руками, «познакомиться», потом «поссориться», затем «помириться» и «попрощаться».

После пяти-семи минут такого общения все снова садятся в круг и обсуждают полученный опыт.

Практически всегда у участников возникает совершенно

новое ощущение партнера, которое иногда чувствуется даже глубже и значительнее полученного зрительного и слухового образа. Возникают новые чувства к этому партнеру. Возникает ощущение, что он теперь более понятен и открыт, а появляется ощущение собственной открытости перед ним, чувство близости, даже интимности.

«Запретный плод». Ведущий говорит примерно следующее: «У каждого в жизни есть какой-то запретный плод, иногда их несколько. Это то, что мы очень хотим сделать, иметь, но не решаемся, или не позволяем себе этого, или даже делаем, но при этом явственно ощущаем запретность этого.

Давайте попробуем показать друг другу, как мы обходимся со своими запретными плодами.»

Ведущий кладет на середину группового круга какую-нибудь вещь – авторучку, спичечный коробок, конфету или яблоко, то есть то, что окажется под руками.

«Пусть это и будет "запретным плодом", – продолжает ведущий. Давайте попробуем показать наше отношение к нему и наши действия пантомимически. Естественно, каждый будет иметь в виду что-то свое. Только пусть это не будет что-нибудь типа «чужого кошелька» с деньгами. Понятно, что воровать нехорошо. Пусть это будет что-то личное: отношения с мужчинами или женщинами, какая-то запретная жизненная мечта или желание... Давайте, я начну.»

Обычно начинает ведущий (это совершенно не обязательно, кто-то может сразу понять смысл задания и вызваться быть первым), поскольку довольно трудно сразу представить, как это можно сделать. Очень «экзотичен» язык, хотя его использование уже и подготовлено в какой-то мере психотехниками типа «Скульптуры группы». Ведущий задает язык пантомимической метафоры. Он сам при этом «подставляется», личностно приоткрываясь перед группой, что очень часто снимает хотя бы часть защитных реакций, связанных с риском самораскрытия.

После выполнения упражнения участники могут погадать: «Кто какой "запретный плод" имел в виду?»

Обычно в процессе обсуждения участники начинают открыто говорить о своих жизненных «запретных плодах».

Приоткрывание на языке тела, помогает начать открываться на языке чувств, говорить о своих чувствах.

«**Мать и дитя**». Участники делятся на две группы. Одна группа – «дети». Все садятся в круг на корточки, обхватывают колени руками и пригибают голову. Они как бы имитируют «утробную позу» младенца. Вторая группа – «матери». Все садятся сзади «детей» на колени, обнимают их сзади. «Матери» начинают тихонько покачивать своих «детей», стараясь почувствовать, какой ритм и какая интенсивность покачивания наиболее комфортны и естественны для их пары.

Через какое-то время «матери», двигаясь по кругу, меняют «детей», и все повторяется. Потом «дети» и «матери» меняются ролями. Затем следует обсуждение. «Дети» говорят о «матерях», «матери» – о «детях».

Упражнение вызывает чувство глубокого контакта с другим человеком, так как затрагивается что-то очень глубокое, которое очень трудно выражается словами.

Подобный опыт делает участников группы более открытыми, обратные связи становятся более глубокими и эмоциональными, благодаря чему участники начинают рассказывать о себе. Кроме того, расширен языковой арсенал участников, в группе складывается ее индивидуальный язык.

Дальнейшие психотехники, если они используются, предполагают более открытую проекцию своих «Я» в «здесь и теперь» группового общения. Ведущий усиливает эту проективную тенденцию.

Далее может быть использована техника «**Метафора на себя**». Участникам предлагается дать какой-то развернутый образ, метафору, отражающую их «сущность», то как они себя понимают и чувствуют. Языковая подготовка на предыдущих этапах позволяет это делать без технических сложностей, поэтому задание оказывается понятным и принятым. Атмосфера группы способствует возможности говорить о подлинном внимании и интересе друг к другу, о готовности сопоставлять опыт другого с опытом своего «Я». Все это еще больше активизирует самосознание, а выполнение упражнения проходит на глубоком эмоциональном уровне.

Приведем примеры, которые взяты нами из групповой практики.

«Я вижу себя маленьким зверьком, забившимся в нору. У него нет шерсти, ему холодно. Он хочет выйти, но боится».

«Пинг-понговый шарик внутри какого-то куба. Он скачет от одной стенки к другой. Он не может остановиться и не может выпрыгнуть наружу – выходов в этом кубе нет.»

«Путник, бредущий в одиночестве по дороге. Он видит дома, живущих в них людей. Его пускают ночевать, кормят, дают согреться у очага, с ним ведут интересные и приятные беседы. Но каждый раз он чувствует, что это не его дом, и наутро идет дальше.»

«Собачка-болонка. Ее любят, балуют, но не относятся всерьез, как относились бы к овчарке.»

«Затаившийся лев. Он высматривает добычу, догоняет и съедает ее. А потом спит.»

«Привидение, которое не хочет творить зла. Но его боятся».

«Помойка, в которую близкие люди сваливают свои несчастья».

«Пылесос, безостановочно всасывающий все удовольствия, но иногда в нем, в трубе что-то застревает и мотор перегревается.»

«Толпа людей, вечно спорящих друг с другом. Иногда они напиваются и им легче сговориться: подвыпившая компания идет хулиганить, веселиться, устраивать розыгрыши. А потом у всех болит голова, и они снова начинают ругаться.»

Чаше всего участники проецируют в свою метафору какие-то неблагополучные стороны своего «Я». На этом этапе метафорическая техника позволяет участникам открыть друг другу обычно скрываемые мысли. А если вспомнить наше обсуждение глубинного «Я», то нетрудно увидеть, что многие метафоры относятся именно к нему, или очень близки к нему. И метафорический язык психотехники оказывается адекватным для выражения смутного образа своего «Я». В совокупности со сложившейся групповой атмосферой, метафоры провоцируют к проекции в них именно глубинного «Я».

Параллельно может идти работа по углублению обратных связей, атмосферы безоценочности, взаимного принятия. Например, после техники «Метафора на себя» можно предложить технику **«Коллективного сновидения»**.

В комнате приглушается свет. Участники комфортабельно, насколько позволяют условия комнаты и мебель, садятся в круг, закрывают глаза. Кто-то начинает говорить о возникающем у него образе. Неважно, что это будет. Например, это может быть пейзаж, и участник начинает его описывать. По мере того, как он говорит, в образе могут появиться какие-то изменения, он начинает развиваться, может возникнуть движение, могут появиться какие-то «персонажи». Остальные участники, закрыв глаза, слушают, стараются «увидеть» этот образ вслед за рассказчиком, войти в него. В какой-то момент рассказчик передает слово рядом сидящему, например, касаясь рукой его колена. И тот должен далее развивать этот образ, насыщая его уже своими деталями, иногда связанными по смыслу с тем, что говорилось раньше, иногда нет. Точно так, как это бывает во сне. Образ развивается всеми участниками по кругу, обростает событиями, красками...

Подобная техника провоцирует трансовые состояния. Образы начинают видеться все ярче и живее. Создается чувство пребывания в одном сне. Если это действительно происходит, то возникает ощущение глубины происходящего, близости друг с другом, чувствования и понимания друг друга. Что, впрочем, соответствует действительности.

Обратные связи и видение друг друга можно углубить, используя, например, технику **«Семейный портрет»**.

Ведущий говорит: «Представим себе, что все присутствующие здесь – члены одной семьи, люди, тесно связанные с этой семьей, а также с живущими в этой семье животными. В семье может быть несколько поколений: бабушки, дедушки, сестры и братья, родители, двоюродные братья и сестры, дяди и тети, их мужья и жены. Здесь могут быть друзья детства членов семьи, любовники и любовницы, невесты и женихи детей, кошки, собаки, попугаи и морские свинки. Каждый член семьи и примыкающие к ней люди имеют в этой семье свою роль, про каждого есть в семье какое-то мнение, а может быть легенда. У членов семьи складываются разные отношения друг с другом. К кому-то приходят за советом, кого-нибудь кто-то терпеть не может и руки не подает. Кто-то слышит беспутной матерью, бросившей своих детей на произвол судьбы, кто-то – семейный чудака, которому дозволено говорить все, что угодно,

в том числе правду. В семье могут быть свои тайны. Например, у папы есть вторая семья и внебрачные дети, об этом знает его жена и ее мать, но все это тщательно скрывается от детей, родителей мужа, от отца жены: «Уж больно крутой человек».

Сегодня в семье торжество – чей-то юбилей. Собрались родственники и знакомые. И все решили сделать семейную фотографию в память об этом дне. Кто-то из членов семьи достал фотоаппарат и расставил всех для снимка. Юбиляра, конечно, в центр, а остальных... Впрочем, пусть решает сам фотограф. Потом он взводит автопуск и бежит занимать свое место на этом снимке.

Щелчок – фотография готова.

Предположим, что кто-то из нас стал этим фотографом, и поставил нас на те места, придав те позы, в которых мы должны быть на фото в соответствии с нашей ролью и позицией в этой семье. Мы сделаем «снимок», а потом фотограф расскажет нам все о нашей семье. А мы попробуем почувствовать, каково нам в этих ролях друг с другом при таких отношениях и с такими «репутациями».

После «съемки» разворачивается активнейшее обсуждение жизни в этой семье. Все начинают говорить, как они себя чувствуют с «назначенным мужем», «женой», каково быть пятилетним ребенком у этих родителей. Какие супружеские отношения сложились бы у той или этой пары и т.д.

Кроме обратных связей, эта техника провоцирует и стимулирует проективные тенденции в группе: люди очень ярко проявляются в предложенных ролях. Все это обсуждается и рефлексировается. Потом можно составить несколько «супружеских пар» из участников, а сами «супруги» или вся группа могут спрогнозировать, какие у них сложились бы отношения. Можно разыграть даже какие-то сценки из их жизни. Неизменной популярностью пользуется тема: «Муж, не предупредив, что задерживается и не позвонив, приходит домой ночью. Где был – неизвестно, но вроде трезвый...»

Несмотря на явно игровой «фон», на этом этапе такие техники дают очень глубокие переживания и провоцируют возникновение долгих и глубоких разговоров о себе. Следовательно, межличностная динамика группы, реализованная в игровой форме, стимулирует процессы самосознания.

И тогда группа уже может «выбросить костыли» игровых психотехник и перейти к свободному самораскрытию.

Иногда возникает интересная особенность групповых отношений. Наряду с тем, что сохраняется глубокий личностный уровень общения, обсуждаются и интенсивно переживаются очень интимные стороны «Я» участников. В группе возникает деловая обстановка. Участники по-деловому как бы составляют график, когда и чьей проблемой заниматься, устанавливается даже очередь на самораскрытие. Наверное, курьезно это звучит со стороны, но внутри группы такое сочетание прагматизма и душевности ощущается как совершенно естественная форма общения.

На этом этапе ведущий порой даже сдерживает обсуждения, чтобы не нарушить тот баланс «внешнего» и «внутреннего», о котором мы все время говорили: слишком интенсивные обсуждения и рефлексия личностной проблемы в группе, между участниками, могут отнять у человека возможность побыть наедине со своим «Я», пережить полученный опыт внутри себя.

Когда «энергетика» этого этапа начинает снижаться (как описывался этот момент в «спонтанных» группах), то ведущий может повернуть групповую динамику снова к «здесь и теперь» межличностного общения и отношений в группе.

ЭТАП ЧЕТВЕРТЫЙ. Изменение контракта, усиление межличностной динамики в группе, социометрия.

На этом этапе участники группы уже привыкли друг к другу и почувствовали психологическую безопасность. На предыдущем этапе группа прошла через риск самораскрытия. Теперь обратные связи участников в отношении друг друга открыты и глубоки. Обратные связи стали автоматически получать статус предмета личностной работы, а не травмирующего, или манипулятивного фактора.

Но если на третьем этапе акцент в обратных связях, в рефлексии был обращен на внутреннее состояние личности участников группы, то теперь он переносится на межличностные отношения «здесь и теперь», на более глубокую проработку («переживательную» и «рефлексивную») симпатий, антипатий, доверия. Это достаточно суровое испытание, вызывающее весьма глубокие переживания.

Такой переход проговаривается ведущим. Выслушиваются реакции участников, каждый говорит о своей готовности или неготовности идти в этом направлении. Другими словами, заключается новый психологический контракт, когда группа берет на себя ответственность за дальнейшее. Тема ответственности может обсуждаться открыто.

На этом этапе используются техники, подобные уже описанному «Кругу доверия». Приведем как пример еще две техники, стимулирующие выражение и рефлекссию межличностных отношений в группе.

«Космическая катастрофа». Ведущий говорит: «Представим, что вся наша группа находится на космическом корабле. Мы выполняем определенную миссию: подыскивать планеты, пригодные для жизни людей. Если мы такую находим, то нам нужно колонизировать ее. И вот, где-то в отдаленном уголке Вселенной, такая планета нашлась. Мы на пути к ней, скоро мы ее достигнем.

Но вдруг компьютер космического корабля подает сигнал о неполадках в системе двигателей. Ничего исправить уже нельзя – через 10-12 минут произойдет взрыв всего корабля. Но на нем есть «шлюпка» – аварийный модуль. Он может вместить только пятерых. Его ресурсов не хватит, чтобы вернуться на Землю – она слишком далеко. Системы связи также слабы и несовершенны, чтобы сообщить о случившемся на Землю. Но пять человек могут достичь в модуле ту самую пригодную для жилья планету, куда держала путь вся группа.

Ты – капитан этого корабля. Один из участников игры выбирается капитаном, командиром всей экспедиции. Только ты знаешь, как управлять этим аварийным модулем, как можно долететь до спасительной планеты. Ты должен взять с собой еще четверых. Необходимо учесть: если даже на Земле известны точные координаты этой планеты, все равно новая экспедиция не успеет застать в живых первое поколение колонистов. Поэтому жить пятерым счастливым на той планете придется в полной изоляции всю оставшуюся жизнь.

Итак, до взрыва десять минут. Отбирай четверых, капитан, сажай в модуль, прощайтесь с остальными, остающимися на смерть, и стартуйте. Если через десять минут этого не произойдет, погибнут все».

Группа уже привыкла к метафорическому уровню общения, и эта игра представляется всем очень серьезной. Нужно делать выбор между людьми, с которыми находишься лицом к лицу, с которыми уже чуть ли не пуд соли съел на прошлых этапах. Ведущий может в этой технике давить на группу, чтобы выбор был все же сделан. Самый простой способ – совершить «коллективное самоубийство», всем остаться на корабле и быть чистыми друг перед другом. Но это значит, уйти от ответственности за реальный выбор. Ведущий старается не допустить такого исхода. Он может сам участвовать в процессе принятия решения, участвовать лично – своими чувствами, мыслями, но может и уйти от выбора. Но он должен рефлексировать это в себе, стимулировать рефлексии группы. («Почему мы никак не можем сделать выбор? Что нам мешает?»), стимулировать сам процесс этого выбора. Подобная ситуация – личностное испытание не только для участников, но и для ведущего, так как требуется его высокая личностная компетентность, о чем мы еще будем специально говорить.

Когда капитан и группа так или иначе решили проблему, то начинается рефлексия переживаний и самого процесса выбора.

Затем можно предложить пятерым «спасшимся пожить» на той планете. Представить, какие у них будут отношения, конфликты? Как сложатся сексуальные отношения? Какие роли в этой маленькой группе будет выполнять каждый человек? Какие чувства и мысли будут возникать при воспоминании о трагедии? Это дает возможность не только слова спроецировать свои «Я» в межличностную ситуацию, но и углубить рефлексии самого выбора. Тогда может появиться «материал», помогающий «капитану» осознать более глубокие личностные и отношенческие основания его выбора именно этих людей, основания, о которых он и не подозревал, когда делал выбор, рефлексировав его вербально.

«Социометрия у стены». Один из участников встает лицом к стене и закрывает глаза. Остальные становятся позади него, причем каждый сам выбирает расстояние до стоящего у стены и угол поворота по отношению к нему. Можно встать лицом, спиной, вполоборота. Угол поворота означает степень **понимания**: «Если я стою, повернувшись лицом – значит, я тебя хорошо понимаю и чувствую. Отвернувшись –

не понимаю, не вижу, не чувствую. Расстояние – это степень принятия. Если становлюсь близко, вплотную – принимаю тебя безоговорочно, далеко – не могу принять тебя таким, каким ты был здесь, в группе».

Все участники выстраиваются за спиной стоящего у стены молча, чтобы он не мог определить, кто где находится. Они сверяют свои положения относительно друг друга. Наконец, все встали, нашли свои места.

Стоящему у стены предлагается, не поворачиваясь и не открывая глаз, сказать, кто где находится у него за спиной и как каждый из них повернулся по отношению к нему. Ведущий в этом упражнении должен стоять рядом с человеком у стены. Иногда касаясь его, иногда даже обняв за плечи. У человека, стоящего у стены, в эти моменты наблюдается колоссальное эмоциональное напряжение, идут интенсивнейшие внутренние процессы. Ведь он должен открыто сказать о своем видении того, как к нему относятся в группе. Это гораздо сложнее, чем даже высказать негативное чувство к другому человеку. И, кроме того, он ждёт, совпадет ли его «картинка» с тем, что он увидит, повернувшись. А для каждого участника отношения в группе уже успели стать очень значимыми. У стены должны побывать все участники, поэтому каждый человек оказывается в ситуации риска, настоящего личностного риска «здесь и теперь», который может ощущаться даже в большей степени, чем при самораскрытии на предыдущих этапах. Там групповая атмосфера и логика процесса во многом давали возможность открываться как бы невзначай, здесь же этот момент оказывается усиленным во много раз, заданным напрямую процедурой самого упражнения.

Когда все члены группы прошли эту «процедуру», то можно и поговорить. А можно и помолчать, переживая возникшие чувства, как бы даже кожей ощущая их в групповой атмосфере.

При этом в группе возникает странное чувство. Если даже было не по себе от полученных «черных шаров» непонимания и неприятия, особенно если их не ожидал, даже если видишь и сопереживаешь кому-то, кому сейчас очень плохо и горько, то все равно не возникает желания уйти от этих переживаний, уйти из этого круга общения. Это парадоксальное чувство, как бы витающее над всеми чувство, которое

очень трудно выразить словами. Оказывается, даже не понимая и не принимая, можно понимать и принимать друг друга. Если все происходящее воспринимается участниками глубоко, то этот момент можно назвать звездным часом группы – моментом непосредственного ощущения принятия себя и других людей такими, каковы они есть.

Эмоции в группе начинают смещаться в сторону радостных и светлых чувств. Всем хорошо друг с другом и с самими собой. Может наступить даже групповая эйфория. Эти чувства действительно прекрасны. Но эйфория таит в себе и опасность, о которой мы уже говорили. Работа по профилактике этой опасности проходит на последнем, пятом этапе.

ЭТАП ПЯТЫЙ. Выход из «здесь и теперь», социальная реабилитация, завершение группы.

Пятый этап проходит совершенно аналогично последнему этапу работы групп со спонтанной динамикой. Но есть одно дополнение и одно замечание.

Иногда в групповом процессе – в обоих типах групп – наступают моменты, которые психологи на профессиональном жаргоне называют пробуксовкой: либо участники застревают на каком-то этапе (легкость и приятные эмоции после первого этапа управляемых групп, застревание на проблеме одного из участников и пр.), либо группа ощущает риск при переходе к более глубоким уровням общения и самопознания и начинает «сопротивляться», либо речь может идти о падении энергетики, и динамика становится вялой.

В таких случаях делают **рефлексивную остановку**, и проводят в группе рефлексию процесса: «Что сейчас происходит с нашей группой? Какие чувства это вызывает? Можно ли дать метафору тому, что сейчас происходит?» и т.д. То есть проводятся процедуры, аналогичные тем, которые делаются при переходе от этапа к этапу. Главное, чтобы сам факт пробуксовки и ее переживание каждым человеком стали групповым событием, предметом групповой рефлексии и групповой работы по преодолению пробуксовки. После этого группа уже в состоянии **сделать выбор**, куда ей двигаться дальше, что будет подтверждением старого или заключением нового психологического контракта.

А замечание касается принципа: «Не навреди!»

Мы уже говорили о требованиях к ведущему, к его профессиональной и личностной компетентности, но уточним еще раз, это не повредит. Во-первых, относительно психологического контракта и ответственности ведущего. Психологический контракт – это не просто осознание и принятие участниками своей ответственности за себя. Это еще и сигнал ведущему: «Не заходи!», то есть не переходи границ, поставленных участниками этим контрактом, а также принятой ими на себя ответственности. Ведущий имеет право трогать только то в душе человека, на что он дал согласие. Порой ведущему хочется пойти глубже, кажется, что это будет на пользу человеку, прежде всего необходим новый контракт, получение разрешения. Это может быть сделано в словах или бессловесно, но ведущий должен быть уверен, что контракт заключен и разрешение получено. В противном случае можно навредить. И тогда ответственность будет полностью лежать на ведущем. Поэтому заключение психологических контрактов – святая обязанность ведущего.

Во-вторых, необходимо свято соблюдать правило: «Ничего из того, что не было испробовано на себе, в группе использовать нельзя!» Даже самая безобидная психотехника, если ты не знаешь, на что она работает в твоём собственном «Я», может дать непредсказуемые результаты в группе.

* * *

Закончив описание примеров традиционных типов динамических групп, мы не станем перечислять все выводы. Они уже сделаны при обсуждении групповых процессов и в комментариях к ним. Отметим только, что в групповых занятиях с подростками, тем более, если они направлены на активизацию внутриличностных процессов – именно на это рассчитан наш курс для подростков, – в таких занятиях без динамики не обойтись. Почему?

Во-первых, это естественный процесс: групповая динамика начинается с того самого момента, когда собрались несколько человек и только посмотрели друг на друга.

Во-вторых, групповая динамика – это «топливо», на котором «кипят» процессы внутри «Я», без которого любое

знание о себе останется только знанием, ничего не меняющим в «Я» и не производящим внутренней работы*.

Без динамики обойтись невозможно, так как это естественный путь развития и саморазвития личности – через взаимостимуляцию межличностных и внутриличностных процессов, через взаимопроникновение содержания опыта человека из межличностного пространства в пространство личности.

Именно поэтому занятия с подростками, имеющие своей стратегической целью стимуляцию и запуск процессов личностного саморазвития, проводят в групповой форме.

Если вернуться к самому началу настоящей главы, где в общем виде сформулированы требования к этим занятиям, то можно заметить почти полное их совпадение с принципами и процессами динамических групп.

Особенности и «подводные камни» ведения групповых занятий с подростками

Этот раздел предполагает знакомство читателя с книгой Г.Л. Цукерман «Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов». В ней описаны примеры, на которые мы здесь ссылаемся.

Занятия с подростками – это фактически один из возможных вариантов работы групп с управляемой динамикой. Именно с позиций динамического подхода планировались и анализировались групповые сессии. Личностная и межличностная динамика участников определяла направление содержания этих занятий на следующей сессии.

Настоящий раздел книги посвящен анализу динамических аспектов групповых занятий психологией с подростками. Мы решили поступить так: вначале записать то, о чем мы думали и о чем заботились при планировании занятий, что реализовывалось и отслеживалось ранее на групповых сессиях, и на что обращалось внимание при их анализе. То есть это будут динамические

* Знание, производящее внутреннюю работу, «сплавленное» с непосредственно переживаемым опытом «Я», нередко называют личностным знанием.

параметры занятий, описанные с точки зрения ведущего. Пусть это будет левой колонкой некой таблички. Тогда в правой колонке запишем те же параметры группового процесса, но с точки зрения того, какие психологические процессы запускаются в группе или в «Я» каждого участника, когда эти параметры вступают в работу, то есть что они изменяют в «Я» подростка или какие создают условия в группе для таких изменений.

Тогда это будет компактная «картинка» группового процесса, но не в логике временного его развертывания, а как бы в их «динамическом скелете». Позже мы поговорим о некоторых особенностях и «подводных камнях» этого процесса, с которыми встречается ведущий группы. Такая логика изложения материала поможет, как нам кажется, составить достаточно целостную картину происходящего в группе, наблюдаемую с позиции ведущего. Мы все время будем обращаться к конкретным описаниям занятий в книге Г.А. Цукерман «Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов». И тогда, мы надеемся, возникнет ясное представление о том, о чем одновременно должен думать ведущий занятия.

О ЧЕМ ДУМАЕТ И ЗАБОТИТСЯ ЧТО ДЕЛАЕТ ВЕДУЩИЙ В ГРУППЕ	ЧТО ЭТО МЕНЯЕТ В «Я» ПОДРОСТКА? КАКИЕ СОЗДАЮТСЯ ПРИ ЭТОМ УСЛОВИЯ В ГРУППЕ ДЛЯ ТАКИХ ИЗМЕНЕНИЙ
Предложение подросткам: «Заняться собой»	Актуализация внутренней готовности к изменениям и самоизменениям. Опредмечивание этой готовности в занятиях психологией.
Декларирование принципов общения и взаимодействия на занятиях	Активизация внутренних процессов самосознания; эти принципы становятся основой ценностей зарождающейся группы, которые потенциально могут стать для подростка референтными.

Обеспечение свободы выбора при принятии групповых правил, содержания занятий и степени личностной включённости; обеспечение рефлексии этого выбора; заключение психологического контракта в группе.	Появление правила «здесь и теперь» при взаимодействии в группе; появление в «здесь и теперь» группы темы выбора и ответственности; частичное осознание ответственности за выбор; активизация самосознания в связи с опытом выбора.
Обеспечение наработки реально переживаемого «здесь и теперь» опыта межличностного взаимодействия. Создание «здесь и теперь» ситуаций, требующих личностного риска (в пределах, оговоренных психологическим контрактом).	Усиление межличностной динамики, в том числе, повышение сплоченности на основе совместного опыта; обеспечение чувства «настоящего» в групповом опыте; активизация внутренних диалогов в «Я» участников.
Способствование (фасилитация) выражению участниками чувств и мыслей, в том числе, понимание ненаказуемости неконвенциональных чувств; превращение непосредственных переживаний участников в часть группового опыта.	Создание атмосферы эмоциональной открытости и спонтанности, появление у участников чувства психологической безопасности в группе; создание благоприятных условий для личностного риска «здесь и теперь»; активизация проявлений в группе глубинного «Я».
Обеспечение участников средствами для безоценочных обратных связей, организация процесса обмена обратными связями между участниками.	Раскрепощение и активизация самосознания: превращение опыта личностного риска в группе в осознанный материал для внутренней работы (структурирование и коррекция образа «Я», интеграция в «Я» групповых ценностей и т.д.); повышение самооценки, появление чувства принятия себя (ощущение «Я в порядке»);

	снижение вероятности срабатывания компенсаторных психологических защит, искажающих самоосознание и препятствующих личностному развитию.
Обеспечение участников средствами и организация процесса рефлексии нарабатываемого опыта.	Наработка личностного знания; структурирование образа «Я»; появление возможности сознательного выбора референтных ценностей, коррекция идеального «Я» (постановка задач саморазвития), интеграция части Я-идеального и Я-реального; возможность сознательного принятия себя как меняющегося, изменяемого мной самим «Я».
Позиции и роли ведущего в группе: фасилитатор («Такой же человек – у меня есть чувства»), организатор игр и процедур, предлагающий игры, помощник в понимании, носитель абстрактных знаний по психологии, хранитель личных тайн.	Ведущий имеет шанс стать референтным взрослым, помощь которого принимается; возможность включения ценностей, внесенных ведущим в референтные ценности идеальных «Я» участников; обеспечение возможности для подростка быть с ведущим открытым или закрытым, добрым или злым, умным или глупым, то есть быть свободным в отношениях с ведущим.
Обеспечение социальной реабилитации участников в конце курса.	Создание условий для сознательного принятия подростком ответственности за развитие своего «Я» и отношений с другими людьми за пределами группы.

Конечно, получился несколько бюрократически-научообразный текст этой таблички. Но мы обещали «скелет» – он и получился. Им можно пользоваться при планировании и анализе группового процесса путем наложения его примерно так, как накладывают шифровальную сетку, на живую ткань групповых событий. Живая ткань при этом немедленно исчезает, зато можно увидеть то, что произошло, если в группе что-то пошло «не так», можно увидеть последствия тех или иных действий ведущего.

Вести занятия точно по этой табличке нельзя. Находясь в центре групповых событий, в реальном потоке чувств и мыслей участников, пользуясь этой табличкой в качестве шпаргалки для каждого следующего шага, подгоняя свои слова исходя из того или иного тезиса таблички – это значит загубить все живое на занятиях.

Дело в том, что у каждого ведущего есть в голове своя «табличка», то есть какая-то система опорных точек, которая позволяет ему ориентироваться в живом потоке общения и чувств в группе. Содержательно эта система может даже совпадать с предложенной нами вариантом. Тогда ведущий и автор книги могут похлопать друг друга по плечу и констатировать: «У нас близкое понимание психологической динамики группового общения». Но у каждого из нас это содержание «записано» в голове на разных языках. У одного ведущего опорные точки «записаны» в виде зрительных образов каких-то моментов групп, в которых он участвовал как ведущий или простой участник. У другого они могут быть «записаны» в виде чувств. Один опытный ведущий рассказывал: «Когда я начинаю чувствовать в группе скуку и досаду, когда кажется, что группа не хочет работать, и я чувствую растерянность, раздражение, это значит в группе происходит интенсивная переработка индивидуального опыта каждым участником, что все они находятся в этот момент глубоко в своих «Я».

Обсудим некоторые особенности групповых занятий психологией с подростками.

Индивидуальное – всеобщее, непосредственный опыт – рефлексия

В курсе психологии для подростков, который описывается в настоящем издании, и книге Г.А.Цукерман есть одна существенная деталь, которая отсутствует в динамических группах личностного роста.

Это – познавательная задача: узнать про психологию как науку, узнать о законах развития психики, о том, какими понятиями оперирует психология и какую психологическую реальность они описывают, какими инструментами пользуются психологи и т.д. На этих занятиях группа в целом, каждый ее участник работают не только с полюсом индивидуального, но и с полюсом всеобщего.

В классических группах личностного роста мы имеем дело только с индивидуальным. В них все построено на создании и переживании уникального, единичного опыта «здесь и теперь», в межличностном пространстве группы, на индивидуальной, уникальной рефлексии этого опыта. Более того, если кто-то из участников начинает говорить о своих впечатлениях, чувствах, о своем видении партнеров в абстрактных понятиях, то это может ощущаться группой как абсолютная дисгармония непосредственным субъективным переживаниям, которые являются как бы силовыми линиями группового поля. Это может даже интерпретироваться как «уход», или «защита».

Такое устройство группового «мира» во многом создает ту динамику, которая позволяет пробиться к своему «Я» и к «Я» партнеров по группе. Как же совместить эти два противоречивых полюса, фактически задающих два совершенно разных способа понимания мира, себя и других людей? Не спровоцирует ли этот полюс «всеобщего», т.е. психологических знаний, уход подростков в рассуждения о том, как вообще устроена душа человека, какие в ней есть «части» и «детали», то есть уход в тот мир, который интересен, но не затрагивает конкретных струн души конкретного меня? Тогда можно было бы распрощаться с надеждой помочь реальному подростку в его саморазвитии. Сколько самых замечательных средств ни предлагалось бы тогда подростку, он все равно не будет чувствовать возможность применения этих средств для себя, в строительстве и понимании своего «Я».

Другая сторона этой проблемы состояла в опасности уйти полностью в стихию отношений, переживаний, то есть в индивидуальное. Ведь межличностные отношения в подростковом социуме – это именно то, чем подростки интенсивно занимаются с утра до вечера, это тот «материал» и то «топливо», из которых подросток стихийно строит свое «Я». Но при такой ситуации вряд ли подросток сможет овладеть средствами сознательной постановки целей саморазвития. Это противоречие ощущается как «подводный камень». На него может наткнуться в реальной практике самый красивый замысел взрослых, помогающих подростку в саморазвитии.

В книге «Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов» Г.А. Цукерман преодоление этого противоречия описывал метафорой «качелей»: на занятиях с подростками происходит как бы раскачивание между полюсами «всеобщего» и «индивидуального». Нам кажется, что стоит поподробнее коснуться этого «раскачивания на качелях», ответить на вопрос: «**Чем и кем** оно задается?»

На вопрос: «**Кем?**» – ответить проще всего – ведущим.

Как он это делает и чем задает раскачивание? В первую очередь, он предлагает возможность «раскачивания» на каждом шаге группового процесса, вводя как бы второй этаж рефлексии в работу группы. Поясним. В традиционных группах личностного роста рефлексия одноэтажна. Это рефлексия опыта наработанного «здесь и теперь», рефлексия чувств, которые здесь и сейчас присутствуют в группе, а также системы отношений, которая здесь и сейчас наличествует в пространстве группы. Ведущий говорит: «Давайте это сделаем «здесь и теперь» и почувствуем то, что сделали» – происходит наработка опыта. Далее: «Давайте скажем, как это отразилось в каждом из нас». Создается как бы первый этаж: рефлексия того, что наработали. «А что мы чувствуем, когда сказали об этом?» – это уже возвращение в опыт переживаний.

Здесь же ситуация принципиально иная. Вспомним, какая инструкция давалась к упражнению «Встаньте в круг»*. Ведущий говорит: «Давайте **поиграем** ... но эта игра с двойным дном.

* См. стр. 87 книги Г.А. Цукерман.

Надеюсь, что вы сами догадаетесь, зачем мы играем в эту игру, какой эксперимент над собой проводим, какое новое знание о себе и друг о друге дает эта игра?»

А что происходит в новой ситуации? «Давайте поиграем» – это наработка опыта. «Давайте посмотрим, что у нас получилось, как мы это делали, что говорили друг другу и что чувствовали по отношению друг к другу» – это как бы первый этаж рефлексии. Догадаться о смысле эксперимента и увидеть что-то в себе новое – это уже второй этаж рефлексии. Обратить внимание подростка на то, что такие вопросы могут существовать и могут задаваться в отношении его самого – это уже путь к постановке целей самоизменения: «Что я должен сделать, в какую ситуацию должен себя поставить, чтобы во мне изменилось то-то?»

Яркий пример «двухэтажной» рефлексии является так называемая «Летопись». Подростки записывают в нее результаты рефлексии первого этажа, а от ведущего ждут рефлексии второго этажа. И уже эта рефлексия возвращает их в групповой опыт «здесь и теперь», так как их взаимодействия и реальные чувства к себе и друг к другу начинают запускаться этим уровнем рефлексии. – слушают, затаив дыхание и потом бурно дискутируют. С какого-то момента в «Летописи» начинают появляться записи из второго рефлексивного этажа, не менее эмоциональные, чем записи о личных переживаниях.

Интересно и необычно отметить, что младшие подростки с легкостью прыгают с этажа на этаж. Во взрослых группах вопрос: «А зачем мы это делаем, что это изменило в нас?» моментально глушит спонтанность чувств, поведения, слов.

Интересна, на наш взгляд, и принципиально важна особенность процесса принятия себя в группе подростков, по сравнению с группами личностного роста, в которых «Я в порядке» является как бы первой производной от самоощущения себя в группе, от того как человек сам чувствует других людей. Если другие принимают его спонтанные проявления в группе, не оценивая, а считая априорно самооценными, если любое чувство, даже «плохое», между людьми не становится препятствием к конструктивному и равноправному общению, то человек может спокойно смотреть на свое «Я», самому увидеть и принять свой внутренний

мир целиком, таким, каков он есть – «Я в порядке». Здесь же принятие себя производно не только от группового опыта. К этому еще добавляется: «Я могу в себе сам что-то изменить, если я могу сам создать в себе что-то новое и изменить то, что есть – «Я в порядке». Эта «мелодия» принятия себя еще слаба в группе. Мы имеем в виду принятие себя как «изменяемого мной самим «Я». Это должно быть предметом заботы и повышенного внимания ведущего на следующем этапе занятий с подростками.

Ведущий, задающий уровень непосредственного опыта и два рефлексивных уровня, имеет возможность в каждый момент времени подхватить и развить одну из этих тенденций – фасилитировать ее проявление в группе, потом подхватить процесс, идущий на другом уровне, таким способом раскачивая группу.

Социометрическая ситуация в группе, межличностная динамика и риск самораскрытия. Группы «личностного роста», как мы уже говорили, обычно набираются из совершенно незнакомых друг другу людей. Это позволяет, во-первых, увидеть самим участникам зарождение симпатий и антипатий, а также процесс изменения отношений, их углубление и усложнение, то есть пережить и осознать этот опыт в наиболее чистом виде. Во-вторых, то, что участники не знают друг друга – это залог их независимости друг от друга: «Прожили «здесь и теперь» какой-то кусок жизни, очень важный и значимый, а после можем и не встретиться, наши жизненные пути не пересекаются, и наш опыт здесь – это особый опыт, здесь мы помогаем друг другу как абсолютно свободные, не связанные обязательствами люди». Такой взгляд создает дополнительно благоприятные условия для самораскрытия и, вообще для открытости, спонтанности поведения, высказываний, эмоциональных реакций: «Здесь, в этом мире, я, будучи сильным мужчиной, могу и заплакать. Я могу это сделать потому, что знаю, что мы никогда не встретимся там, в том мире, где этого положено стыдиться». Ситуация похожа на феномен изливания души случайному попутчику.

Состояние, когда люди незнакомы и независимы, способствует тому, что у участников нет заранее сформированных ожиданий друг к другу (кроме общих для всех конвенциональных

норм). Поэтому можно не вести себя так, как ведут себя, например, в семье (в роли жены, мужа, сына, матери), на службе (в роли начальника, талантливого специалиста, подчиненного и пр.) или в компании друзей, где у кого-то роль «рубахи-парня», или «внимательной подруги».

Курс психологии «Я» для подростков изначально должен быть ориентирован на условия школы. Это значит, что в группу придут подростки, уже знакомые друг с другом, может быть даже одноклассники. У них уже существует своя социометрическая ситуация: свои симпатии и антипатии, история дружб и ссор, влюбленностей, свои группировки. Поэтому в группе могут вместе оказаться эмоциональные лидер и аутсайдер класса. У подростков одной школы уже сложилась своя система ролей и ролевых ожиданий. А «за спиной» – еще более разветвленная сеть отношений: кто-то окажется из другой компании, кто-то дружит с чьим-то недругом, и хотя последнего в группе нет, это все равно накладывает свой отпечаток. Такая ситуация не способствует спонтанности, эмоциональной открытости и, тем более, самораскрытию.

И здесь важно «не лезть» с открытостью. Нужно просто уделять должное внимание созданию психологически безопасной атмосферы в группе. А для этого у ведущего есть все возможности, главные из которых: психотехники, направленные на получение общего позитивного эмоционального опыта, безоценочные обратные связи, психологический контракт.

Если все это соблюдается, то межличностная динамика очень быстро начинает тянуть за собой и потребность в самораскрытии, так как подростки сами ищут ситуации для самораскрытия. В группе можно наблюдать **порывы** открытости, примерно так же, как это показано при переходе к теме «Эмоции» после процедуры заключения «контракта», когда участники стали обмениваться мыслями по поводу содержания в весьма показательной форме: «А у меня... А я считаю... А вот у меня был случай...»

Однако группу подростков может подстерегать такая опасность, как эмоциональные прорывы самораскрытия. Здесь возможны два варианта развития динамики, оба из которых нежелательны: 1) группа может пойти следом за

прорвавшимся и «нырнет» в глубину, не обладая еще достаточным количеством и качеством рефлексивных средств; 2) группа может испугаться и закрыться, тогда снизится энергетика, произойдет возврат к оценочным высказываниям.

Ведущий должен провести групповую динамику между закрытостью и прорывом спонтанности. Порой он даже будет вынужден **сдерживать** слишком стремительное движение к самораскрытию. Для соблюдения такого баланса средств вполне достаточно. Сдерживать, не закрывая участников, помогают рефлексивные остановки, уточнения контрактов и т.д.

Другой способ страховки от нежелательных динамических прорывов демонстрирует рефлексия с помощью «Летописи». Напомним, что подростки могут на занятиях постоянно слушать записи «Летописи» и обсуждать их. Здесь, на наш взгляд, очень характерна роль ведущего. Ведя «Летопись» и участвуя в обсуждениях, демонстрируя безоценочный способ рефлексии, ведущий оказывается в роли-взрослого. Именно эта фигура наиболее притягательна для подростка в отношении самораскрытия. Поэтому часть динамической энергии самораскрытия как бы оттягивается из группы (из «здесь и теперь» группового общения подростков между собой) и с помощью летописной процедуры перенаправляется «внутри», на активизацию самосознания. Эта процедура помогает ведущему в такой работе.

Телесный и сексуальный аспекты в динамике подростковой группы. Телесное и сексуальное «Я», как уже говорилось, весьма своеобразные по своему статусу стороны личности подростка. Они очень сокровенны, поскольку принадлежат к глубинному «Я», но одновременно эти стороны оказываются наиболее открытыми и высоко оцениваемыми в подростковом социуме. Поэтому прикосновение к ним в группе обоюдоостро, так как может привести к стимуляции и продуктивному развитию динамических процессов, а также и к активизации неадекватных компенсаторных защит. Следовательно, телесность и сексуальность – это одни из «подводных камней» групповой динамики. Тогда, может быть лучше вообще не касаться этих опасных тем? Обойти такой «камень»? Конечно, можно и так.

Тем более, что опыт игнорирования опасных тем в отечественной

педагогике накоплен огромный. Но, поскольку эти стороны являются весьма животрепещущими в личности подростка, ведущий может не надеяться на подлинную спонтанность поведения и эмоционального реагирования участников, на свободу в обратных связях и групповых рефлексиях. Подростки почти всегда чувствуют запретность «всего этого» в пространстве «здесь и теперь» группового опыта. Подчеркиваем: чувствовать, а не думать, рефлексировать! И они соответствующим образом будут вести себя.

Например, при такой молчаливой запретности, чувство нежности никогда не появится в списке чувств, составленном группой. Если об этом чувстве заговорит ведущий, то кроме смущения и смешков с опусканием глаз, он в ответ ничего не получит.

Если при работе с эмоциями ведущий захочет использовать психотехнический прием: «Что с тобой делает такая- то эмоция?», то вместо ожидаемого соединения реальных переживаний и рефлексии он увидит, как вся группа окажется на более поверхностном уровне. Мы кратко опишем этот прием, чтобы можно было наглядно представить, как это будет происходить, если на телесное и сексуальное в группе наложить молчаливый запрет. В качестве примера возьмем чувство **нежности**.

Ведущий говорит: «Наши чувства, эмоции что-то делают с нами. Тоска нас **грызет** и **съедает**. Радость нас **переполняет**. Гнев в нас **кипит**. Восторг нас **приподнимает** над землей. Но это уже избитые метафоры, мы их даже не замечаем, когда произносим. Между тем каждое чувство делает что-то свое. Попробуем вспомнить, что **делают** с нами те или иные эмоции. Пусть кто-нибудь из группы повспоминает вслух.

И вот один доброволец решил материализовывать свое чувство нежности, перевести это понятие с языка непосредственных переживаний на язык действий. Ведущий помогает ему, предлагая представить:

- Если бы нежность тебя гладила, то как бы она это делала?
- Если бы она держала меня за руку...?
- Если бы она обнимала меня...?
- Если бы она смотрела мне в глаза...?
- «А теперь, – говорит ведущий этому добровольцу, –

пусть кто-нибудь из группы будет твоей нежностью и сделает с тобой то, что ты сейчас представил».

И тогда в центре круга появляется «нежность». Ведущий просит этого участника научить свою «нежность» действовать. А потом сверить по своему непосредственному чувству, нежность ли это:

– Если она тебя обнимает, то где ее рука? Крепко ли она тебя к себе прижимает? Покажи ей сам, как нужно.

– Если она смотрит в глаза, то что говорит ее взгляд? Посмотри на нее так, как смотрит на тебя твоя нежность, и пусть она сделает это для тебя...

– Если она тебя гладит, то как движутся ее руки, где они касаются тебя?

Итак, что может происходить в группе при молчаливом запрете чувственности.

Конечно, есть множество вариантов. Например, «отказ воображения» с самого начала: «Не могу я ничего этого представить!» Отказ выбирать себе «нежность». Возможны также двигательный стопор у «нежности» или такие зажимы, что она будет обнимать так, будто обнимает угловатый и тяжелый несгораемый шкаф, когда его двигают. Отказ чувств. Остаются только чувства неловкости и оголенности перед группой. Отказ группы в сопереживании рискнувшему добровольцу, глядеть на может быть даже высмеивание его.

При подобном отношении группы никакая рефлексия без мощнейшего эмоционального прорыва уже невозможна. Но, скорее всего прорыва даже и не произойдет. Ведущий будет восприниматься как агрессор, который «лезет руками» туда, куда его никто не приглашал – в душу. К нему больше никто не придет.

Что же тогда делать? Как избежать таких травматических для личности и всей группы вторжений? Как обеспечить условия, при которых подросток может не «зажимаясь» проявлять в группе телесную и сексуальную стороны своего «Я»? Ведь в идеале телесность и сексуальность должны стать частью группового опыта и предметом рефлексии, чтобы подросток имел адекватный образ этих сторон своего «Я», адекватную их самооценку и в соответствии с ними строил свою личность и отношения с другими людьми.

В описанных занятиях с подростками мы выбрали наиболее

лёгкий вариант. Мы вводим «мотив телесности» в групповой опыт шаг за шагом, причем вначале только как средство для работы с другими сторонами «Я»: от упражнений, где телесный контакт случаен, до упражнений типа «Лепки чувств» из тела партнера.

Это путь к снижению значимости в групповом общении переживаний, связанных с телесностью, которые всегда актуализируются в тактильных контактах участников. Следовательно, «телесность» в групповом опыте присутствует, но она уже перестает быть предметом оценивания и самооценки, а выступает лишь как средство познания каких-то сторон своего «Я». В таком статусе телесность может открыто и безопасно проявляться.

Заметить некоторые изменения в группе несложно, если такой статус телесности уже сложился. Увеличивается число тактильных контактов.

Одновременно в группе проявляется эффект сплочения и большей **осознанной** открытости на других уровнях проявления чувств, суждений, отношений.

На такую «хитрость», советуем идти тогда, когда есть опасение, что введение «телесности», а тем более «сексуальности» в рефлексивный контекст «захлопнет» группу, так как могут быть слишком сильными ее социометрические факторы.

Но в дальнейшем, когда групповая динамика обеспечит работу других сторон «Я» на более глубоком уровне, то это, в свою очередь, даст возможность включить «телесное» и «сексуальное» «Я» в групповой опыт на осознанном, рефлексивном уровне.

Начать лучше с ролевых аспектов этих сторон личности: «Чем чувства мальчиков отличаются от чувств девочек? Если бы я был девочкой, то чувствовал то-то и то-то, ходил так-то, сидел, двигал руками...; А как ты, Петя (Ваня, Володя) думаешь, как чувствует Наташа (Варя, Света) такое-то чувство?» А затем:

«Пусть один из вас сядет, закроет глаза, а мы к нему будем сзади прикасаться. Он должен отгадывать, кто коснулся: мальчик или девочка? А чем отличаются эти прикосновения? Как ты определяешь «пол» прикосновения?» И дальше:

«Пусть девочки группы выберут себе среди мальчиков «глину» и «вылепят» свой автопортрет, а потом «скульптор» и «глина» поменяются местами. Расскажите, какие чувства выражены этой позой? Как ты телом чувствуешь это состояние, эмоцию? А «статуя» пусть расскажет, действительно ли она ощутила эти чувства через свое тело? Чем отличается «материал», «глина» твоего тела, от «глины» твоей партнерши (партнера)?

Психологическая компетентность ведущего и принцип: «Не навреди!»

В бурном море психологической динамики столько «рифов» и «подводных камней», что ведущий должен быть весьма и весьма компетентным «капитаном». Настоящий морской капитан должен обладать компетентностью **профессиональной** – знать науку навигации, устройство и возможности судна, способы управления кораблем, должен уметь реализовывать эти знания на практике, должен уметь анализировать обстановку и принимать решения на основе этого анализа. Он должен также обладать **личностной** компетентностью – не впадать в панику, не терять выдержки в критических ситуациях, находить подход к каждому члену экипажа, обладать волей и настойчивостью, уметь проявить власть и т.д.

Ведущий психологической группы должен быть точно также подготовлен и компетентен **лично и профессионально**.

В описаниях и анализе психологической динамики в различных типах групп мы уже не раз встречались с этой проблемой. Оказывается, даже если ведущий ничего не делает, а просто сидит в кругу участников группы, то и тогда он должен обладать определенными качествами, чтобы межличностные отношения и личностная динамика участников формировались конструктивно, чтобы присутствие ведущего в группе, его роль и позиция по отношению к участникам способствовали созданию таких ситуаций, в которых возможен личностный рост. Даже острые и травмирующие в обычной жизни переживания должны превращаться

с помощью ведущего в «материал» и «топливо» личностных изменений участников, а не являлись причиной появления компенсаторных защит.

С точки зрения **профессиональной компетентности**, все как будто бы ясно. Ведущий должен знать законы групповой динамики и видеть их проявления в конкретном групповом процессе, должен знать о «подводных камнях» динамической стихии, должен знать и уметь использовать арсенал психотехнических средств, способствующих продуктивной динамике, уметь конструировать психотехнические приемы в соответствии с актуальными тенденциями в группе в данный момент. Он также должен быть психологическим «полиглотом», уметь говорить на языках тела, чувств, отношений, образов и метафор, рациональных конструкций, оценок и т.д. Ведущий должен понимать, когда на этих языках говорят участники группы. Это так называемая «языковая» и «семиотическая» компетентность.

В дальнейшем мы остановимся особо только на двух из перечисленных компонентов профессиональной компетентности ведущего – «языковой» компетентности и принципах «конструирования» психотехник.

Главная проблема, как это почти всегда бывает в жизни, состоит в умении человека использовать знание. Это не касается элементарного навыка. Речь идет о живом человеческом общении в группе, о **личностной компетентности** ведущего, перед которым, например, встала проблема: «Я **знаю**, что сейчас **по правилам, законно** происходит агрессия на меня как ведущего! Я **знаю**, что должен её **принимать**, как данность группового опыта, что должен принимать чувства участников такими, каковы они сейчас есть. Я умею давать парафразы и активно слушать. Но всего этого знания мало. Сейчас я не могу применить технику активного слушания. Как я могу давать парафразы, если именно то, что мне следует перефразировать, чувствительно ударило по какой-то душевной «струне»? Как я могу подойти к кому-то, коснуться его и «озвучить» его чувства, когда именно его чувства вызвали во мне, мягко скажем, дискомфорт? А как мне быть открытым, когда я сам чувствую, что нахожусь в ситуации личностного риска?»

Тогда каким профессионалом должен быть ведущий,

чтобы эти вопросы мог решать не во вред как группе, так и самому себе?

Карл Роджерс выделял следующие личностные качества, необходимые фасилитатору групповой динамики, причем никто еще не оспорил этот список патриарха динамических групп.

1. Личностная конгруэнтность (соответственно, совпадение).
2. Способность к рефлексии (своего личностного опыта и опыта другого человека).
3. Эмоциональная сензитивность (чувствительность).
4. Эмпатичность (сопереживание).
5. Спонтанность и открытость в выражении чувств и мыслей.

Ведущий должен достаточно хорошо знать самого себя, то есть те струны своей души, за которые может зацепиться агрессия, похвала или хула, когда у него самого может появиться желание попросить поддержки. «Что» в его «Я» нуждается в этой поддержке? Он должен хорошо распознавать свои собственные чувства, различать конвенциональные чувства и реакции, а также те, которые есть в глубине его души, если такое несоответствие существует. Например, он не должен скрывать от себя чувства симпатии и антипатии к участникам групповых сессий, не прятать их за групповой нормой: «Уважать личность каждого».

«Я» такого человека не нуждается в компенсаторных защитах, или, по меньшей мере, он способен видеть проявления защитных механизмов в своем поведении и эмоциональных реакциях. Все это возможно, если человек воспринимает себя как некоторую «данность», обладающую безусловным правом на существование, а также самооценностью со всеми своими проявлениями, причем независимо от того, что многое может в себе и не нравиться, то есть речь идет о принятии себя и о самоуважении.

Соответствие образа «Я» тому, что есть на самом деле, К. Роджерс и называл личностной конгруэнтностью.

Очевидно, что с конгруэнтностью тесно связана способность к рефлексии. Чтобы видеть себя в неискаженном виде, рефлексия должна быть подкреплена конгруэнтностью, но для существования конгруэнтности как таковой необходимы

«внутренние глаза», которые должны видеть, что там – внутри «Я».

При этом совсем нелишне, если ведущий эмоционален, способен улавливать достаточно тонкие движения души участников группы, смену настроений, пробегающие эмоциональные «искры», выстраивающиеся эмоциональные «мостики» между ними, между собой и участниками. Он должен чувствовать эмоциональную «температуру» и атмосферу группы как целого организма. Это и есть **эмоциональная сензитивность**.

Эмпатичность – это способность безоценочного сопереживания другому человеку. Образно говоря, это способность настроиться и находиться на эмоциональной волне партнера по общению, независимо от того, что передает его «радиостанция», нравится тебе его «программа», или нет. Но если сам «приемник» не в порядке или «настройка» постоянно сбивается, или в «передачу» постоянно врываются помехи от собственных неисправностей, то... Речь снова пойдет о связи с личностной конгруэнтностью.

О **спонтанности и открытости** мы уже говорили, поэтому добавим в классический список еще два пункта, безусловно, связанных с предыдущими и между собой: готовность и способность на личностный риск; готовность и способность к самоизменению.

В первую очередь, эти способности связаны с конгруэнтностью и открытостью. Для ведущего в группе это означает, что он должен быть сам открыт личностному опыту в группе и использовать его для самоизменения.

Мы специально выделяем эти параметры, поскольку курс психологии «Я» ориентирован на работу с подростками в школе, а эти параметры принципиально отличают позицию ведущего группу от позиции школьного учителя, педагога.

В позиции педагога всегда присутствует, сколько бы ни говорилось о равенстве: «Это **мы**, взрослые, **несём** детям разумное, доброе, вечное». И это нормально. Так и должно быть. Представляете, что было бы, если бы люди ничего не несли последующим поколениям? Вопрос риторический.

Педагогическая роль в этом смысле всегда предполагает позицию «над». Педагог, являясь транслятором общечеловеческих знаний и ценностей (отсюда и формула: «о разумном, добром и вечном»), проверяет своих воспитанников и,

наверное, себя самого, с помощью этих ценностей, то есть всегда идет сравнение и оценка: насколько человек разумен (обладает знаниями и умениями), насколько добр (чувства и поведение соответствуют нравственным ценностям).

Социальная роль педагога предполагает также наличие некоторой власти: «Если ты не соответствуешь моей оценке, то я должен тебе указать, как исправиться. Ты должен выполнять мои указания, но, если не выполняешь, то это тебе же «в минус», поскольку в соответствии с определенными нормами тебе лучше это делать. Но такой «контракт» несимметричен. Ученик, безусловно, может оценивать своего педагога. Известно, сколько коллизий на этом сюжете построено в литературных произведениях, когда ученик оказывается более нравственным, чем его педагог. Однако указания о том, что следует делать педагогу в случае его собственного несоответствия, ученик дать не может. Приведем пример. Педагог может наказать ученика, а ученик педагога нет. Ученик может взбунтоваться, выразить протест, но не наказать. Таким образом педагог по своей социальной роли как бы имеет право на личность ученика, а ученик такого права не имеет. Когда он такое право получает, то он перестает быть воспитанником.

А в группах происходит совершенно другой социально-психологический процесс. Речь идет не о передаче чего-то от ведущего к участникам, а о рождении личностного знания. Такой ситуации, когда кто-то передает свое личностное знание другому, поскольку у того его еще недостаточно, просто не может быть: личностное знание можно только «наработать», вычерпать из своего опыта, но не взять у кого-то. Не может быть и какого-то эталона личностного знания – у каждого оно свое, другое, а не более или менее правильное, лучшее или худшее. Поэтому в этом отношении и ведущий, и участники, пусть они даже почти дети, действительно равны. Поэтому у каждого в группе одинаковые права друг на друга. В группе никто не может сказать никому: «Тебе нужно стать таким-то, поэтому следует сделать то-то и то-то». Однако с одинаковым правом как ведущий может сказать ученику, так и участник ведущему: «Я хотел бы тебя видеть таким-то». Но скорее там будет сказано: «Я вижу тебя таким-то и это вызывает во мне то-то».

Возможна ли такая позиция ведущего в чистом виде? Возможна, но не в группах, проводимых в школе и не взрослым, работающим в школе. Об этом несколько позже. Вначале посмотрим как бы работали эти два разных подхода с одним и тем же «материалом». Рассмотрим, например, агрессивные чувства к другим людям. С ценностных позиций, они, конечно, из мира зла. А ведущий группы даже стимулирует их, способствуя их «вытаскиванию» в групповой опыт, помогая их проявлению. Более того, выполняя упражнение «Диалог со своими чувствами», участники могут прийти к выводу, что эти чувства даже выполняют какую-то полезную для них работу: позволяют сбросить напряжение, защищают и т.п. Причем это не будет просто рациональным выводом, так как подкрепляется непосредственным опытом чувствования.

Значит надо подросткам разрешать агрессивность? Пусть хулиган продолжает бить и обижать людей – мы его примем таким, каков он есть? Пусть он и сам этим гордится, уважает себя как суверенную личность? Разве эти самые группы обучают безнравственности, стимулируют асоциальное поведение? В группах занимаются чувствами, а не действиями.

Группа помогает участнику что-то осмыслить без осуждения его чувства, дает возможность подростку увидеть в себе даже самое плохое чувство, признать это чувство своим, принадлежащим его «Я». Такого подхода почти нет в педагогической парадигме. В педагогическом подходе этот процесс встречи со своим чувством затмевается сравнением с эталоном – цен остью.

Признание любого чувства своим уже означает принятие ответственности. А дальше предоставляется свобода выбора: это твое, хочешь – меняй, не хочешь – это тоже твой выбор. При этом, когда подросток выражал свои чувства в группе, он видел и слышал реакции окружающих. Но не оценки! Он чувствовал, что происходит в нем, когда он принимал обратные связи, и об этом снова говорили в группе. Может ли он теперь реализовать свои агрессивные чувства в жизни? Может, но при этом он уже не сможет отстраниться от своего личностного знания.

В группе подростка никто не исправляет, а дают ему свободу выбора, он сам решает, что ему делать с собой.

Теперь, обижая другого человека, он будет всегда встречаться со своим «Я».

Возникает уже совершенно иная психологическая ситуация, если сравнивать ее, например, с разборкой драки, когда подросток может с пеной у рта доказывать, что «не он первый начал». Возникшая ситуация отличается и от того состояния, когда агрессия является спонтанным неконтролируемым ответом на обиду, с последующим самобичеванием или самооправданием: «Вообще-то я добрый, а ему выдал за дело». И тем более наблюдается явное отличие от той ситуации, когда подросток ощущает свою агрессивность, способность и желание подавить кого-то, не осознавая, что он просто следует ценностям какой-то группы, то есть в реальности является зависим от группы, а его поведение по своей сути конформно.

При педагогическом подходе подросток в своем сознании встречается с определенной нормой и носителем этой нормы – педагогом. В личностном подходе человек встречается в сознании со своим «Я». Поэтому один из эффектов групп, о которых мы говорили – это повышение осознанности поведения. Между чувством и действием встает «Я».

Мы привели эти рассуждения только с одной целью: на крайних подходах показать, что педагогическая позиция ведущего в группе в какой-то момент резко изменяет характер психологических процессов. Одновременно это означает, что человеку, которого ребята знают в качестве учителя, гораздо труднее занять «чисто» фасилитаторскую позицию, так как сами подростки будут своими ожиданиями «выталкивать» его в роль педагога. Преодолеть это можно только принятием личностно равной позиции, что означает стать «прозрачным» для своих учеников. И тогда они получают на учителя, на его «Я» такие же права. Однако это – личностный риск. Однажды получив такие права, учителю будет трудно вернуться к прежним отношениям и позициям в классе. Дело не в том, что подростки «сядут на шею», не будут слушаться, будут плохо себя вести. С ними всегда придется говорить уже не с позиции своей роли. А это значительно труднее. Происходит личный и личностный выбор учителя.

Поэтому предпочтительнее, если такую группу будет вести не учитель, а психолог, не связанный с подростками учебными

отношениями. В «чистом» виде фасилитаторскую роль ему также не удастся реализовать. Во-первых, на занятиях курса психологии для подростков он все равно будет выступать в роли «носителя». Правда, не ценностей, а общих психологических знаний. Но все равно «носитель». Во-вторых, в любом случае он – взрослый. В-третьих, в описанном варианте курса (см. книгу Г.А. Цукерман) он также включает в себя роль «хранителя индивидуальных тайн» участников. Это опять немного «над». Но такое сочетание, не включая в себя оценочные позиции, приближается по многим параметрам к роли друга–взрослого. Этой роли бывает достаточно, чтобы динамика в группе началась и поддерживалась.

Но как же добиться того идеала, которого требует от ведущего К. Роджерс? Ведь это, фактически, тот идеал самоактуализирующей личности, который предлагает гуманистическая психология? И это те качества, которые должны характеризовать человека, способного к саморазвитию, то есть как говорят в математике: необходимые, но не достаточные признаки.

Так что же делать? Не браться за дело пока не достигнешь идеала? «Врач! Исцелился сам!»? Если говорить чисто теоретически: «Да». Вначале нужно поработать с собой и достигнуть каких-то результатов, на которые «подбиваешь» других.

Практически же это означает, что для ведущего группы необходима специальная личностная подготовка. На Западе практические психологи, социальные работники, психотерапевты проходят длительный курс профессиональной подготовки, в который включен в обязательном порядке этап, на котором человек находится в роли пациента, то есть не играет, а действительно проходит курс психотерапии или находится в числе рядовых участников динамических групп. Этот этап очень длительный, достигает сотни часов. Без его прохождения будущий ведущий не допускается к следующему этапу. А руководители групп заполняют на этих студентов-пациентов специальные бланки, где оценивается их телесная и вербальная спонтанность, сензитивность и эмпатичность. Пока не набрал по каждому показателю определенного количества баллов – путь дальше закрыт.

Ни диплома об образовании, ни лицензии на частную практику.

И все это для соблюдения принципа: «Не навреди!»

В настоящее время готовится специальная программа для психологов и учителей, которые решатся организовать занятия по психологии «Я» с подростками. Этот курс предполагает ряд практических этапов, где участники смогут на себе испытать эффекты тренинга саморазвития.

Снова и снова мы хотим напомнить два непреложных правила практической работы в группах с подростками (впрочем, не только с ними).

Ничего не используй в группе, если до этого не попробовал на себе сам!

«Не лезь!», если тебя об этом не попросили. В каждый момент занятий ведущий должен иметь психологический контакт с группой, с каждым ее участником.

Не навреди!

Языковая компетентность ведущего

Все люди, которые любят читать и перечитывать хорошие книги, кто любит умное кино и умеет думать о своем «Я», в активной или пассивной форме обладают языковой компетентностью. В связи с этим мы решили не рассказывать больше о языковой компетентности, тем более, что немного уже говорили о языках самосознания и складывающемся групповом языке, а предложить несколько упражнений, которые помогут каждому человеку почувствовать свою языковую компетентность и, может быть, активизировать это свое качество.

Задание 1

Уединитесь. Сядьте удобно. Закройте глаза, чтобы окружающие предметы не отвлекали вашего внимания.

А теперь, мысленно скользя «лучиком внимания» по своему телу, проведите «инвентаризацию» ваших телесных ощущений. Где-то вы можете почувствовать тепло или прохладу, где-то дискомфорт, где-то мышечный зажим,

где-то пульсацию или подергивание, что-то покажется потяжелевшим, а что-то легким. Постарайтесь почувствовать границы тела: как кожа соприкасается с одеждой и воздухом, какие ощущения это вызывает и т.д., и т.п.

Когда вы закончите, обратите внимание на свое дыхание, почувствуйте его ритм, но не меняя его, и на каком-то из вдохов откройте глаза.

Возьмите лист бумаги и запишите результаты «инвентаризации». Запишите также, какое эмоциональное состояние у вас возникло к концу упражнения.

Примечание. Избегайте констатаций типа: «Ничего не чувствую». Постарайтесь почувствовать, как вы чувствуете то, что ничего не чувствуете. В чем выражается «не чувствую», из чего состоит это «ничего».

Задание 2

Аналогично первому упражнению. Только в тот момент, когда вы исследуете какое-то ощущение, постарайтесь ответить себе на следующие вопросы:

- Есть ли у этого ощущения размер? Если есть, то какой? Сколько «места» это ощущение занимает внутри вас?
- Есть ли форма? Если есть, то какая?
- Есть ли цвет? Какой?

Запишите результаты в конце всего упражнения.

Задание 3

Аналогично первому упражнению. Только теперь постарайтесь определить, с каким чувством или состоянием связывается то или иное телесное ощущение: «Оно скорее «печально» или «радостно»? Оно «вялое» или «бодрое»?»

Примечание. Возможны два варианта: 1) какое чувство или состояние это ощущение вызывает; 2) на какое чувство это ощущение похоже, причем возможны такие «сумасшедшие» с точки зрения обыденного суждения: «Чувствую радость в пальцах» или «Тоску в плече» и т.п.

Запишите результаты.

Задание 4

Сядьте, согнув плечи, опустив голову, руки свободно висят вниз, ноги расставлены и упираются в пол. Вы сидите на полном сиденье, но не опираясь на спинку стула.

Какое чувство или состояние эта поза в вас вызывает?

Смените позу. Сядьте на краешек стула, колени сведите вместе, плечи чуть приподнимите, голова чуть наклонена вперёд, но взгляд устремлен не вниз, а вперед, руки лежат на коленях, кисти сплетены в замок. Какое чувство вызывает эта поза? Поэкспериментируйте с разными позами. Запишите результаты.

Задание 5

Попробуйте назвать для себя словами то эмоциональное состояние, в каком вы сейчас находитесь. Закройте глаза и постарайтесь, прислушавшись к телесным ощущениям, понять, где это состояние сосредоточено в вашем теле. Как оно чувствуется в теле? Его «размер»? «Форма»? «Цвет»?

Запишите результаты.

Задание 6

Посмотрите, как сидит кто-нибудь из ваших учеников, когда разговаривает с вами. Внимательно присмотритесь к его позе и запомните ее. Потом, дома, воспроизведите ее своим телом.

Прodelайте манипуляции, предусмотренные заданиями 1-4.

Результаты запишите.

Примечание. Интересные результаты можно получить, скопировав «любимого» и «нелюбимого» ученика.

Задание 7

В комнате, где собрались знакомые люди (дома, в гостях, в классе, в учительской) присмотритесь, как они говорят друг с другом: к выражениям лиц, позам, жестам. Попробуйте определить для себя словами эмоциональную атмосферу, которая царит в этой комнате. Постарайтесь вообразить,

что эта атмосфера имеет плотность. Попробуйте увидеть, где в пространстве комнаты она плотнее, где более разреженная.

Результаты подробно опишите.

Задание 8

Дайте себе как можно больше метафорических ассоциаций. Для выполнения задания можно воспользоваться тем его вариантом, который описан в разделе об управляемой групповой динамике – игра в «Ассоциации».

Выпишите перечень этих метафор в том порядке, в котором они рождались.

Задание 9

Дайте несколько метафор своим родственникам, знакомым, ученикам. Можете им об этом не говорить!

Результаты запишите.

Задание 10

То же, только случайным людям: прохожим на улице, пассажирам в транспорте и т.д.

Потренируйтесь хотя бы один день.

Задание 11

Сядьте в спокойном месте. Закройте глаза. Посидев минуту, следя только за ритмом своего дыхания, постарайтесь «увидеть» или сконструировать в воображении развернутый метафорический образ себя.

Опишите этот образ.

Задание 12

Придумайте, сочините «Сказку про себя». В этой сказке возьмите себе другое имя, может быть, вам захочется «сменить пол», или вы предпочтете быть животным. Начните с традиционного: «Жил-был (жила-была)...». Развивайте сюжет и придите к такому концу, который сам получится. Запишите сказку. Не перечитывая, уберите в ящик стола или в дальнюю папку. Перечитайте через две недели. Какие чувства эта сказка вызвала? Какие мысли? Запишите их.

Задание 13

Прочитайте сказку, которую вы написали, кому-то из знакомых, выдав ее за чужую и назвав в качестве автора человека, которого ваш собеседник не знает. Послушайте, что он скажет. Не оценку – хорошая или плохая сказка, а о героях, о событиях, с ними происходящих. Пока он говорит, а вы слушаете, «почувствуйте чувства», которые в вас вызывают его слова, найдите их «место» в своем теле, определите их «вес», «размер», «форму», «цвет».

Результаты запишите.

Задание 14

Мысленно проделайте упражнение: «Разговор со своими чувствами» (см. книгу Г.А. Цукерман) и его вариант: «Что чувства со мной делают?»

Опишите свой опыт.

Задание 15

Вспомните пять–шесть чувств и состояний, которые вы чаще всего испытываете. Постарайтесь представить бога или богиню каждого из этих чувств и состояний, подобно тому, как в язычестве были боги леса, воды, грома, музыки, олицетворяющие тот или иной вид искусств и покровительствующие им.

Внимательно «рассмотрите», как выглядят воображаемые бог или богиня, их выражения лиц, позы, одежда, что держат в руках и т.п.

Запишите ваши фантазии.

Задание 16

Мысленно представьте нескольких своих знакомых. Попробуйте назвать словом (в крайнем случае, двумя–тремя) характер ваших отношений с ними. А потом вообразите эти отношения в виде «мостов», переброшенных между вами. «Мосты» могут отличаться по конструкции, прочности, внешнему виду. Постарайтесь не конструировать «мост», а вначале «увидеть» его.

Опишите ваши образы на листе бумаги. Можете сделать рисунки.

Задание 17

Вам предстоит заняться с одним из «мостов» 16-го задания. Вообразите, что вы переходите по этому «мосту». Посмотрите, что под ним – пропасть, крапива, река, пустота...

Посмотрите, как вы идете: торопитесь, бежите, спотыкаетесь, держитесь за перила и т.д. Что или кто вас встречает на противоположном конце «моста».

Запишите все подробности перехода.

Задание 18

Перечитайте ваши записи, касающиеся этих заданий.

Мысленно, но лучше по-настоящему, напишите картину в стиле абстрактной живописи (геометрические формы, цветные пятна, линии и т.д.), отражающую содержание ваших записей. Сами решите, какой формат будет иметь эта картина, чем вы будете ее писать.

Задание 19

Напишите на листочке в столбик двенадцать раз букву «Я». Потом рядом с каждым «Я» припишите первое, что вам пришло в голову о себе, когда вы мысленно прочитали: «Я». Спрячьте листок и прочтите написанное только через две недели. Запишите, какие чувства и мысли вызвало это перечитывание.

Задание 20

Придумайте сами еще пять упражнений и выполните их.

Задание 21

Перечитайте все ваши записи, касающиеся заданий, выпишите все слова, образы, метафоры, описывающие ваши чувства и состояния. Попробуйте дать рациональную трактовку этим «психологическим терминам», как это делается в толковых и энциклопедических словарях, причем определитесь в следующем.

Вы знаете о чем идёт речь, знаете, что означает тот или иной термин.

Или

Вы чувствуете неполноту, неточность рационального объяснения, которое вы дали всем «терминам».

И

Вы с интересом к себе выполнили предыдущие упражнения, тогда

можно сделать вывод:

У вас достаточно неплохо обстоит дело с языковой компетентностью.

Задание 22

Поблагодарите себя за...

Четко сформулируйте, за что вы себя благодарите в связи с выполнением всех заданий.

Запишите тексты этих благодарностей.

ПСИХОТЕХНИКА ЗАНЯТИЙ ПСИХОЛОГИЕЙ

Принципы конструирования и выполнения психотехнических упражнений

Владение арсеналом психотехник и умение быстро сочинять их под конкретную ситуацию в группе (динамическую, рефлексивную, познавательную) – одна из важнейших характеристик профессиональной компетентности ведущего. Поэтому эта тема вынесена в отдельную главу.

Мы не открываем ничего нового, мы только опираемся на положения, автором которых является Н.В. Цзен, и, в первую очередь, на его концепцию «психотехнического мифа», подробно описанную в книге Н. Цзена и Ю. Пахомова «Психотренинг: игры и упражнения».

Что же такое «психотехнический миф»? И почему – миф?

Попробуем отвлечься и перенестись на какой-нибудь далекий остров в Тихом океане.

И вот мы, европейские ученые, носители так называемых правильных научных представлений о мире, решаем просветить членов какого-нибудь нецивилизованного племени, открыть им глаза на то, что их мифы и обряды – чистое суеверие и не имеют ничего общего с реальностью.

С чувством просвещенного превосходства мы говорим вождю: «Сейчас, милый человек, мы тебе докажем, что ваши всякие тотемы, табу разные – это все предрассудки. Вот ты говоришь, что к этому вашему идолу, прости, «богу», прикасаться нельзя. Он разгневается и убьет прикоснувшегося. Давай, мы прикоснемся, и ты убедишься, что все мы останемся живы и здоровы. Если, конечно, вы нас не съедите от имени богов как злостных нарушителей законов».

«Давайте, валяйте, – отвечает вождь, – коли жизнь не дорога. Нам вас убивать не придется, боги сами все сделают. А там уж – не обессудьте!»

Итак, мы руками трогаем идола. День проходит – ничего. Два – все в порядке. Неделя, месяц – никаких проблем.

«Ну как!?» – спрашиваем мы победоносно.

«А давайте-ка вот что сделаем, – отвечает вождь. – Я сейчас подстрою так, что кто-то из наших людей коснется случайно. Тут одна идея появилась!»

«Ничего не будет!»

«А поглядим!» – отвечает новоявленный пытливый островной ученый.

И вот, кого-то «подставили», он касается и... с ужасом обнаруживает, что совершил грех. Человек угнетен и подавлен. Проходит день – все в порядке. Второй – у него открывается рвота. На третий день он умирает.

«Вот так! – говорит удачливый экспериментатор, мудрый вождь племени. – Была у меня идея, я ее проверил. Все сходится. До вас – чужаков, нашим богам дела нет. Посмотрел бы я, как вы со своими шутите!»

И вождь был прав. В нашей картине мира такого события произойти не может. Прикосновение к деревянной вещи не может вызвать смерть. Но в картине мира членов того племени смерть не только может последовать за нарушение табу, но последует с неизбежностью. Наши картины мира не пересеклись. В каждом мире случается то, что должно случиться.

«Самовнушение!» – скажем мы, и облегченно вздохнем, найдя «объяснение». И тоже будем правы. В нашем представлении мира подобное событие может произойти, но в результате самовнушения, а не гнева богов. Смеем утверждать, что почти никто из людей произносящих слово «самовнушение», толком не понимает его полного смысла. Есть «магия» в самом процессе нашего объяснения, но практически никто этого не замечает. Мы совершили действие – **произнесли слово**. В результате произнесения слова мы как бы изменили наш мир, нам стало легче: мы **поняли**. Но это тоже миф. Миф, будто в результате произнесения слова наступает понимание. Это миф нашей картины мира,

в которой есть место «самовнушению», но нет места для «мести богов».

Человек действует и чувствует в соответствии с представлением о мире, бессознательно усвоенным им в его культуре. Он не может его описать. Эта бессознательная «картина мира», некоторая бессознательная глубинная основа позволяет человеку ориентироваться во внешнем и внутреннем мире, структурировать и осознавать непосредственный чувственный опыт.

Так, человек из далекого племени непосредственно чувствует присутствие духов в ветре, языках пламени, он чувствует, как его тянут в стороны противоборствующие духи, как внутри его тела дергается вселившийся в него злой дух, заставляя дергаться и его тело. Или этот дух грызет ему желудок. Тогда нужно идти к колдуну, к шаману, чтобы он его изгнал. Колдун делает свое дело и человек чувствует, как дух уходит из его тела. Желудок нормализуется. Тело перестает дергаться.

У нас – свое. Заболел живот. Но пока человек еще не болен, пока он только чувствует боль в животе. Он идет к врачу и, как это ни странно звучит, именно врач делает его больным, когда ставит диагноз: «У вас, батенька, гастрит. Попейте таблеточки. Питаться надо по-другому. Смотрите-ка, какие неважные анализы».

И человек начинает вести и чувствовать себя как больной, уже чувствуя свое отличие от «здоровых». Он начинает говорить о своих болячках с себе подобными, которых, вдруг, оказывается великое множество, и чувствует изменение своего отношения к здоровым людям.

Таблеточки не помогают. Тогда доктор говорит: «Вот, батенька, у меня тут есть – только для вас, новейшее американское средство. Два раза в день извольте.»

И человеку становится все лучше и лучше, боли исчезают. Но пока еще он больной, хотя чувствует себя в несколько раз лучше, чем даже до болезни. Он регулярно ходит к доктору, который его выслушивает, выстукивает, осматривает. Наконец, назначает на повторные анализы. И – о, чудо! – они в полном порядке: «Вот и хорошо. Вот и славно. Вот вы и здоровы, – поздравляет доктор. – Эффект лекарства, знаете ли, просто поразительный. И очень

устойчивый. И вы молодец, вовремя ко мне обратились, не затаили».

И снова меняется самочувствие бывшего больного, куда-то деваются все «близлежащие» язвенники, да и говорить с ними больше не хочется. А если и прихватит немного живот – так это просто живот заболел, а не заболевание. Чтобы стать больным, нужно опять идти к доктору. Впрочем, чтобы стать здоровым, тоже надо обращаться к нему. Но пока не следует торопиться, еще нельзя считать себя больным.

А доктор попался замечательный. Он сидит и посмеивается. Ведь под ярлыком американского лекарства был обыкновенный аспирин, произведенный на фабрике... Какая, впрочем, разница. Ведь подействовал, вылечил.

Посмотрите, сколько лежит за этой историей «утверждений», лежащих в основе картины мира нашей культуры, которые, не присутствуя в сознании как таковые, направляют деятельность и тела, и чувств, и сознания, позволяют человеку описывать себя, ощущать свои чувства и происходящие с ним изменения.

В жизни есть люди «больные» и есть «здоровые». Причем «больной», это совсем не то, что «здоровый» с больным животом. И не потому, что на данный момент «в этих животах» происходят разные физиологические процессы. Нет. Человек превращается в «больного» только по магическому слову врача. Точно так же он превращается в «здорового», хотя на протяжении последнего периода болезни он чувствовал себя гораздо лучше себя же «здорового».

Врач – это тот профессионал, который **лечит**, посредством **лекарств, воздействуя** на организм или только на больной орган. А теперь его следует сравнить с шаманом, который не лечит, например, желудок, а «воздействует» на духа, грызущего желудок.

Эффект, а он проверялся клинически, физиологически, биохимически, приблизительно один и тот же. Что уж говорить об описанном эффекте лекарства-пустышки, когда больной считает прописанное ему лекарство именно тем необходимым средством для его лечения. Если в данной картине мира того или иного человека лекарство – это то, что его лечит, воздействуя на организм, значит такие изменения и будут происходить. Кстати, когда фармакологические

препараты проходят испытания, подобный эффект обязательно принимается во внимание и учитывается в процедуре сравнения разных препаратов.

Миф нельзя ни подтвердить, ни опровергнуть. Но это не значит, что «миф» – синоним ложности, неполноценности мифологической картины мира, мифологического знания о мире. Действия, на нем основанные, могут быть и более эффективными, чем действия, основанные на знании, построенном по научным канонам.

«Миф», «мифологическая картина мира», «мифологическое знание» – это другая форма организации и репрезентации человеческого опыта, которой мы все пользуемся в повседневной жизни, но почему-то стараемся игнорировать.

Психотехнический миф назван так потому, что он работает точно так же, как и культурный миф: он задает такую картину мира, в которой возможно то или иное событие. В данном случае – психологическое событие.

Приведем пример из книги Г.А. Цукерман применения психотехники при работе с чувствами. Ведущий предлагает: «Мы проведем одно целебное дело – выбросим за круг все скверные чувства, которые скопились между нами». Далее был введен символический жест «выбрасывания» дурных чувств: все «взвесили» на ладонях скопившийся запас раздражения и с громким вздохом облегчения «закинули» его далеко за спину. Такой ритуал помогает мгновенно разрядить атмосферу и может употребляться достаточно часто.

Что стоит за этими символическими действиями? Какую «картину мира» мы наблюдали в этой процедуре? Почему эта процедура оказывается эффективной?

Самое главное: «Эмоции – это то, что во мне, у меня, это мое, но не я сам. Я могу что-то делать с эмоциями. И они могут что-то делать со мной: я могу их извлечь, отделить, выбросить; они могут скапливаться во мне, направляться на кого-то или я могу их направлять, они могут находиться между нами, разделять нас. Я могу с ними бороться, причем, победителями могут выйти они, а могу победить и я. Поэтому возможна процедура «извлечения, взвешивания и выбрасывания». Она полностью совпадает с моими представлениями, отношениями между эмоциями и мной. То, что выброшено, на меня уже не действует, так как

не существуют в этом пространстве. Поэтому понятно: когда их нет ни в нас, ни даже в этом пространстве, реально становится легче».

Какая разветвленная картина мира, сколько в ней возможностей! В частности, в этой картине мира, где «Я» и его состояния не совпадают, где эмоции обладают волей и действовать могут в соответствии с этой волей, в этой картине мира можно не только бороться с эмоциями, но и разговаривать с ними. Но ведь это только один из возможных вариантов. Например, что было бы, если бы миф звучал так: «Чувство радости охватило меня»; «Я пришел в состояние раздражения» (и теперь в нем нахожусь) и т.п.

Теперь уже **«Я» целиком** оказалось «задействованным» в этот процесс.

Тогда **процедуры** работы с этими чувствами и состояниями были бы иными. Например, ведущий предлагает следующее.

1. «Ты пришел в это состояние. Давайте попробуем выйти из него. В это состояние пришел здесь, в группе. Попробуй встать в центр нашего круга и почувствовать, в каком состоянии ты находишься. А теперь попробуй не торопясь двинуться в какую-нибудь сторону. Ты чувствуешь состояние сильнее? Слабее? Попробуй найти направление, двигаясь в котором, ты бы меньше чувствовал свое состояние, выходил бы из него. Может, нужно выйти за пределы круга?

Давайте все, кто хотел бы выйти из своего состояния, попробуют, это сделать».

2. Можно организовать процедуру «выхода» из одного состояния и «входа» в другое.

3. Но можно обогатить картину мира, репрезентированную этим участником, и дополнить её **мифом «смены» состояний**. Тогда можно в качестве процедуры предложить следующее: метафорически представить состояние в виде одежды: «Какая одежда соответствует твоему состоянию сейчас? На какое состояние ты хотел бы поменять это свое состояние? Представь его в виде одежды – какая она? А теперь закрой глаза и мысленно переоденься, не торопись, старайся почувствовать, как снимаешь старую одежду, почувствовать, как на теле ощущается новая».

4. «Если чувство «охватило» тебя, попробуй ощутить, как

оно тебя держит? Где сильнее, где слабее? Твоя рука охвачена этим состоянием? Нет? Прекрасно! Подвигай рукой, ощути, как она свободна, чем это ощущение отличается от других? Как чувствуют себя другие части тела? Теперь попробуем свободной рукой освободить что-нибудь еще. Что нужно сделать? Попробуй это почувствовать – «оторвать», а, может, «стряхнуть» это твое состояние?»

5. «Как чувство охватило тебя? Держит снаружи или **переполняет**? Если переполняет, то на что похоже: жидкость, газ, что-то сыпучее? Какого цвета? Где давление изнутри больше? Если это газ, то может быть он может выходить с дыханием? Попробуй почувствовать – уменьшается ли давление газа, когда ты выдыхаешь? Продолжай, пока не выйдет столько, сколько возможно. Потом мы посмотрим, где оно в тебе еще осталось и подумаем, что можно с этим сделать».

«Картины мира» позволяют жить в них, организовывать соответствующие процедуры, которые влекут за собой события, возможные в этой картине мира и меняющее что-то в человеке.

Мы совершенно не задумываемся о том, что в нашем обыденном языке отражены «мифологемы» нашего сознания (точнее – бессознательного), что мы думаем о себе, чувствуем себя, действуем, и получаем результат в точном соответствии с этими мифами. И они ничуть не лучше, и ничуть не хуже, чем картина мира «дикаря» со вселяющимися духами, которые его одолевают и портят. Наши чувства и состояния делают с нами то же самое. Мифы и построенные на их основе картины мира выполняют одну и ту же функцию: служат нам для ориентации во внешнем и внутреннем мире, структурируют внешний и внутренний опыт, позволяют действовать и что-то менять во внешнем и внутреннем мире.

Может быть, кто-то из читателей и не согласится с нами. Скажет, что наша «мифологическая картина мира» сама по себе является мифом. И мы согласимся с ним. Этот вывод только льет воду на мельницу нашей мифологии.

Миф о мифе позволяет очень четко планировать психотехнические задания, создавать их. Миф о мифе необыкновенно творческий.

Мы знаем, что для того, чтобы произошло что-то внутри человека, нам нужно задать:

1. **Миф**, или систему мифов, фрагмент картины мира.
2. **Процедуру**, основанную на этих мифах и позволяющую что-то изменять в этой картине мира.
3. Задаваемые нами мифы должны опираться на уже существующие в головах участников группы картины мира.

Это очень существенное правило в конструировании психотехник. Если построить психотехнику только «из своей головы», исходя из картины мира ведущего, а она не будет совпадать с картинами мира и мифами участников, то ничего не произойдет: психотехника не сработает.

Например, вы построили психотехнику на «мифе энергии». Скажем, передачу энергии от одного участника к другому. А в головах участников такого мифа может не оказаться, и, мало того, миф энергии может активно отторгаться («Экстрасенсы, колдуны – ерунда все это!») Даже, если участники будут выполнять процедуру, они все равно ничего не почувствуют, кроме ощущения глупости происходящего, досады за потерянное время и недоверия к психологу.

Допустим, их картина мира построена на «материалистической мифологии»: нет никакой психической энергии, есть только физиологические процессы.

Прекрасно!

«Давайте попробуем сделать так. Обычно (это мы знаем по своему опыту), если человек обращает внимание на какую-то часть своего тела, то ощущения в ней начинают меняться: появляются ощущения температурные – как правило, она теплее, меняется ощущение веса и т.д. Такое явление связано с тем, что мозг посылает туда нервные импульсы и меняет поток крови, расширяя или сужая сосуды (отсюда и тепло, и ощущение пульсации). Он меняет режим работы рецепторов, несущей информацию о внешней и внутренней среде какой-то части тела. Попробуем поучиться произвольно управлять этими процессами. Давайте сосредоточимся на ладони и почувствуем изменение температурных ощущений.»

Участники старательно выполняют указания ведущего, потом обмениваются впечатлениями. У кого-то получается

лучше, у кого-то – хуже, некоторые даже сомневаются: чувствуют ли они тепло. Кто-то сетует, что совсем не чувствует тепла, но зато ощутил потяжеление кисти руки. Обычно процентов девяносто в этой ситуации чувствуют изменение температуры, а остальные – что-то другое. Обмен участников впечатлениями позволяет им обогатить и подкрепить свои мифы.

«А теперь давайте попробуем вызвать произвольно ощущение тепла и пульсации», – говорит ведущий.

Снова идет выполнение процедуры и обмен мнениями.

«А теперь давайте почувствуем усиление тепла на ладони сидящего рядом человека». «А теперь кто-нибудь пусть нагреет свою ладонь, а потом «передаст» тепло, то есть погреет на небольшом расстоянии – сантиметра три – ладонь соседа, сидящего справа от него. А тот передаст его дальше по кругу. Это нам даст возможность лучше почувствовать друг друга.»

Ведущий должен «ловить» появляющиеся в группе «Мифы» – в словах, действиях, реакциях участников и строить психотехники, опираясь на них.

Приведенный пример демонстрирует еще одну очень важную деталь в «конструировании» психотехник.

4. «Конструируя» психотехнику, мы, как правило, должны думать: о **содержании** провоцируемого ею опыта (личностного или межличностного) и о его **функции в динамике** группового процесса (внутри- и межличностной). Соответственно и «миф», и процедура должны задаваться в двух планах – содержательном и динамическом.

Например: «Выполняя такое-то задание, мы работаем на **сплочение** (динамический план), и это **сплочение** проявляется в том, **могут ли люди достичь какого-то результата, не сговариваясь** (содержательный план)». Или: «Давайте один из нас встанет в центре круга, закроет глаза, и мы по очереди к нему прикоснемся. А он скажет, какое чувство вызовет то или иное прикосновение (содержательный миф: чувства вызывают прикосновениями). Тогда мы сможем лучше понять себя (динамический миф: мы сейчас понимаем себя), то, какое эмоциональное сообщение несем своим прикосновением другим людям (содержательный миф: прикосновения несут информацию о человеке)».

И далее: «Представьте себе, что вместо «понять себя» будет задан другой «динамический» миф: «Это поможет нам понять, насколько мы можем управлять состоянием человека». Совсем по-иному пойдут процессы в группе, совершенно иначе пойдет самоосознание. Будут заданы себе и другим вопросы о силе воздействия, можно будет думать и пробовать, пытаясь понять, на каких людей этот человек может воздействовать, а на каких – нет, и т.д.

Здесь мы произнесем дежурную фразу: содержательный и динамический планы неразрывны и взаимозависимы. Это совершенно очевидно, но от этого не менее справедливо утверждение: не всякое содержание может работать на ту или иную динамику, а меняя динамический миф, можно оказаться перед необходимостью корректировать содержательный.

Итак, мы приведем четыре главных принципа «конструирования» и «выполнения» психотехнических упражнений в группе. Повторим их:

1. Задание психотехнического «мифа».
2. Задание психотехнической процедуры в соответствии с «мифом».
3. Опора на «мифологию» участников.
4. Задавать по крайней мере двуплановость психотехнического «мифа»: содержательный и динамический план.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Творческих вам успехов, дорогой читатель! Творите «мифы» и психотехники!

Однако не забывайте о нашем минимальном, но жестком требовании: все, что вы «натворите», должно быть опробовано на себе. Не навреди!

В заключение хотелось бы сказать, что в тренинговом курсе для будущих ведущих групп саморазвития с подростками, мы предусмотрели специальный «Психотехнический практикум», где участники смогут узнать о своей собственной мифологической картине мира, свою «мифологию психологии», узнать, какие «мифологемы» чаще всего «витают» в группах, потренироваться в конструировании психотехник и опробовать их на себе.

Мы также предполагаем сделать одно увлекательное исследование: собрать воедино «мифы психологов-практиков» и «мифы» их клиентов, внимательно все проанализировать и соотнести, а потом написать об этом большую книгу. Нам самим читать ее было бы очень интересно. Надеемся, вам тоже.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М., 1991.
Кон И.С. Открытие «Я». – М., 1978.
Кон И.С. Вкус черешни. – М., 1992.
Рудестам К. Групповая психотерапия. – М., 1990.
Роджерс К. К науке о личности//В кн.: История зарубежной психологии./Тексты. – М., 1986.
Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М., 1989.
Фрейд З. Психология бессознательного. – М., 1990.
Цзен Н., Пахомов Ю. Психотренинг: игры и упражнения. – М., 1988.
Шибутани Т. Социальная психология. – М., 1969.
Шостром Э. Человек – манипулятор. – М., 1992.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Риск развития и саморазвития.....	7
Физический риск	9
Социальный риск.....	12
Риск самораскрытия	39
Психология занятий психологией.....	52
Групповая динамика	53
Особенности и «подводные камни» ведения групповых занятий с подростками	116
Психологическая компетентность ведущего и принцип «Не навреди!»	130
Языковая компетентность ведущего	138
Психотехника занятий психологией.....	145
Заключение	155
Рекомендуемая литература	156

БОРИС МИХАЙЛОВИЧ МАСТЕРОВ
**ПСИХОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ:
психотехника риска и правила безопасности**

Зав. редакцией В. И. Михалева
Техн. редактор Г. З. Кузнецова

ЛР №060663 от 05.02.92

Подписано в печать 14.02.94. Формат 60х90/16
Бумага офсетная. Гарнитура "Тайме". Печать офсетная.
Объем 10 усл. п. л. Тираж 10 000 экз. Бесплатно. Зак. 64.

Фирма «Интерпракс»
103031, Москва, 2-й Неглинный пер., 4

Московская типография №6
Министерства печати и информации РФ
109088, Москва, Ж-88, Южнопортовая ул., 24

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

БЕСПЛАТНО