

**ХРЕСТОМАТИЯ**  
**ПО КУРСУ**  
***Метод наблюдения***  
***и беседы в психологии***

*Учебное пособие для студентов факультетов психологии высших  
учебных заведений по направлению 521000 — «Психология»*

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР  
А.М.Айламазьян

Москва  
Учебно-методический коллектор «ПСИХОЛОГИЯ»  
2000

УДК 159.937  
ББК 88

Рекомендовано кафедрой общей психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова

*Рецензенты:*

А.Н.Гусев, кандидат психологических наук,  
С.Р.Пантिलеев, кандидат психологических наук

*Ответственный редактор*

А.М.Айламазьян, кандидат психологических наук

*Составители:*

А.М.Айламазьян, Н.Г.Большакова, А.В.Корнеев, Е.А.Скачко

X 917 Хрестоматия по курсу «Метод наблюдения и беседы в психологии» / Отв. ред. А.М.Айламазьян: Учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по направлению 521000 — «Психология». — М.: Учебно-методический коллектор «ПСИХОЛОГИЯ», 2000. — 480 с.

ISBN 5-93692-006-2

- © А.М.Айламазьян, Н.Г.Большакова,  
А.В.Корнеев, Е.А.Скачко (составление),  
2000.  
© Учебно-методический коллектор  
«ПСИХОЛОГИЯ», 2000.

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящая хрестоматия является учебным пособием по курсу «Метод наблюдения и беседы в психологии» Общего практикума по психологии и вместе с учебным пособием «Метод беседы в психологии» (ред.-сост. А.М.Айламазян и др.), вышедшим в 1999 г., может служить теоретической основой для проведения учебных практических занятий, направленных на формирование профессионально важных качеств, умений, навыков психолога.

В настоящее время в психологии существует множество методов. Как правило, психолог хорошо владеет одним-двумя методами, еще несколькими — посредственно, о существовании остальных лишь слышал, но не пользуется ими. Это в порядке вещей, если учесть, что сфера применения психологических знаний очень широка и затрагивает разные области человеческой жизни. Можно представить ее в виде кристалла сложной формы, с огромным количеством граней, каждая из которых по своему отражает один из аспектов психической жизни человека. Один и тот же внешний факт, например, какое-то трудовое действие, будет по разному описан языком психофизиологии, социальной психологии, психологии труда, психологии управления и т.д. Различия описаний будут обусловлены методами данной «психологии», которые определяются стоящими перед ней задачами.

Однако нетрудно заметить, что практически все методы включают в себя наблюдение за поведением (в широком смысле этого слова) человека. При этом обнаруживается очень интересный факт: объективное наблюдение принципиально невозможно, поскольку им занимается субъект. В первый момент это настолько поражает, что очень хочется от этой истины каким-нибудь образом «уйти». Если же не избегать этого факта, то приходит понимание, что единственный выход из этой ситуации — организация своего процесса наблюдения. Это непростая задача, так как она связана с выработкой профессионального отношения к самому себе (субъекту), к «изготовлению себя» как инструмента наблюдения.

В разделе Общего практикума «Метод наблюдения и беседа в психологии» студенты — будущие профессиональные психологи — получают не только информацию о различных видах наблюдения, но и практически используют различные методы (методики) наблюдения. Овладевая ими, они расширяют рабочий диапазон своего «внутреннего наблюдателя» и получают возможность на собственном опыте обнаружить потенциал и ограничения различных точек зрения.

В хрестоматии представлены разные тексты. Статус их авторов также различен — от признанных академической психологией ученых до сомнительных, с точки зрения официальной психологии, эзотериков.

Не все предложенные нами работы могут быть использованы напрямую в применении к демонстрационному материалу практикума, но они могут послужить опорами для осмысленного практического применения методик наблюдения. Переход от теории к практике, в силу отсутствия зеркальности в их наложении, как правило, сопровождается у студентов большими трудностями, преодолеть которые можно лишь совершая «челночное» движение от реального действия (в нашем контексте это получение опыта наблюдения, осмысление и анализ результатов и ошибок собственной профессиональной активности) к поиску ответов на возникшие вопросы в психологической литературе, т.е. к теории (с последующим возвратом к реальному действию, но уже на новом уровне). Включенность студента в этот процесс позволяет образовать связи между этими ипостасями, которые становятся собственным «достоянием» студента, его личным профессиональным опытом. Психологическая литература перестает быть знанием, вынесенным вовне, ассимилируется студентом. Таким образом, методики выступают как «фигуры» на «фоне», и именно «фон» создает смысловое поле практических действий студента в ходе его профессионального роста. Тексты в хрестоматии подобраны с целью расширения смыслового контекста профессиональной деятельности будущего психолога, что способствует воспитанию творческого и активного профессионала, а не пассивного «потребителя» готовых методик.

Мы приносим глубокую благодарность вдохновителю и организатору выхода хрестоматии, руководителю Общего практикума по психологии А.Н.Гусеву, а также всем, кто стоял у истоков создания курса «Метод наблюдения и беседы в психологии», преподавателям и сотрудникам факультета психологии: М.Б.Михалевской, А.А.Пузырею, Н.И.Евсиковой, В.М.Розину, В.И.Журбину, Е.Э.Журбиной.

Мы благодарим студентов, которых мы учили в течение многих лет существования нашего практического курса. В совместной творческой работе, отвечая на их многочисленные вопросы, мы осознали необходимость создания подобного рода хрестоматии.

*Е.А.Скачко,*  
ассистент кафедры общей психологии  
факультета психологии Московского  
государственного университета  
имени М.В.Ломоносова

*А.В.Корнеев,*  
Преподаватель темы «Метод наблюде-  
ния и беседы в психологии»

# РАЗДЕЛ I

## МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ. МЕТОДИКА И ТЕХНИКА НАБЛЮДЕНИЯ. ВИДЫ НАБЛЮДЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

М.Я.БАСОВ

### [МЕТОДИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ НАД ДЕТЬМИ]<sup>1</sup>

#### ПРЕДМЕТ НАБЛЮДЕНИЯ

#### ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ

...Что же должна изучать психология?..

...Психология, изучая человека, развивающегося или уже зрелого, изучает его поведение. Это понятие принадлежит к числу общеупотребительных и популярных понятий, которыми обычно пользуются как хорошо знакомыми, без строгого уяснения, однако, их подлинного смысла. Что же такое поведение? Какой общий смысл мы вкладываем в это слово? Как кажется, оно объемлет собой все виды и формы активности человека, определяемой воздействиями на него со стороны окружающей физической и социальной среды и выявляющей отношение его к этой среде. *Активность, выявляющаяся во взаимоотношениях человека со средой, процесс его поведения, таким образом, составляет истинный объект психологического изучения... <...>*

...В своих занятиях, в играх, в бесконечной болтовне, в отдельных реакциях на внешние возбудители, иначе говоря,

---

<sup>1</sup> Басов М.Я. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1975. С.53—189. (Здесь и далее в квадратных скобках текст редакторов-составителей хрестоматии.)

в своем внешнем поведении дитя раскрывается перед нами полностью. За всем этим не остается ничего настолько скрытого, лишь внутри выявленного, что нельзя было бы понять существенные черты личности ребенка. Этим мы не хотим, конечно, сказать, что организм ребенка настолько еще прост, что не имеет вовсе внутренних реакций поведения; они есть, но не имеют такого значения, какое потом приобретут в зрелом возрасте, и не создают непреодолимых препятствий к познанию всех существенных сторон и элементов личности ребенка. Другое дело — взрослый человек... И у взрослых людей, в зависимости от их органического склада, жизнь вовне и внутри неодинаково развита, но по сравнению с ребенком внутренняя жизнь взрослого, характеризующая его отношения к окружающему миру, здесь всегда неизмеримо богаче и содержательнее. В процессе развития внутренний компонент общей активности личности растет постепенно. Нет никакой возможности указать определенную границу, по одну сторону которой он есть, а по другую его нет. Однако такая постепенность не обуславливает собой каких-либо особых трудностей для познания развивающейся личности. Можно думать, что, по мере того как в жизни ребенка возрастает значение внутреннего компонента его поведения, вместе с тем повышается степень готовности его быть субъектом своего собственного познания. И наоборот, поскольку замечается возрастание этой степени, постольку можно думать, что и внутренняя жизнь организма усложняется и приобретает все большее значение в его общей активности. Дитя молчит, пока не о чем сказать; когда же появляется предмет для разговора, тогда находятся нужные слова или другие средства выражения...

В делении поведения на внешние и внутренние реакции нет абсолютно ничего похожего по существу на то, что имеется в обычном делении явлений на физические и психические. В одном случае разница исключительно пространственная и количественная, в другом же она внепространственна и качественна. Явления сознания и явления внешние принципиально и качественно различны с точки зрения тех, кто этого деления придерживается; в то же время внутренние и внешние реакции поведения односущны, между ними нет никакой разницы, кроме той, какая есть между словом, произнесенным вслух, и им же, сказанным про себя или только мыслимым... <...>

## СТРУКТУРА ПОВЕДЕНИЯ

Каждый процесс поведения имеет свою структуру, которая в различных процессах может быть неодинаковой степени сложности, но основные элементы которой остаются постоянными. В тех процессах, которые отличаются сравнительной простотой содержания, основные черты строения выступают с большей ясностью. В сложных процессах выявить структуру иногда бывает очень трудно: они похожи порой на запутанный клубок, относительно которого можно быть в полной уверенности, что он образован одной нитью, не будучи, однако, в состоянии развернуть его в длинную нить или хотя бы проследить все ее изгибы.

Структурной единицей процесса поведения является каждый отдельный акт его. Наглядное представление о том, что такое акт поведения, может дать любой пример из ряда следующих. Вы спрашиваете ребенка: «Как твое имя?». Он отвечает: «Ваня»; вы предлагаете ему поднять с пола упавшую игрушку, он действует по вашему указанию; он увидел, что другие дети начали рисовать, и просит у вас бумагу и карандаш; товарищ отнял у него игрушку, он заплакал и вам жалуется, и т.д. Из этих примеров видно, что акт поведения представляет собой некоторый синтез двух моментов, которые являются его необходимыми элементами и составными частями. Первый элемент акта, являющийся его начальным звеном, называется *стимулом*. Второй элемент, представляющий ответ на стимул, называется *реакцией*. Акт, стимул и реакция суть основные структурные понятия, с которыми мы прежде всего встречаемся при анализе поведения ребенка. Как будет видно дальше, изучение поведения начинается с такого анализа его структуры. <...>

Характер связи актов друг с другом и регуляция течения их в едином процессе могут быть различны, причем значение различных форм связи и регуляции в поведении ребенка изменяется вместе с его развитием. Простейшей формой должна быть признана та, которая характеризуется, в сущности, *отсутствием всякой внутренней связи между отдельными актами поведения*. Каждый акт в таких случаях выступает сам по себе без какой бы то ни было связи с предыдущим и последующим; здесь еще нет ничего, что сообщало бы процессу поведения единство, и о самом процессе можно говорить лишь ввиду последовательности течения отдельных актов во времени. <...>



Как следующую по степени сложности структурную форму следует признать ту, которая в отличие от предыдущей характеризуется наличием внутренней связи между отдельными звеньями цепи поведения, связи, сообщающей процессу некоторое единство и органическую (а не только чисто временную) непрерывность. Однако эта связь процесса может быть различной. Как более простой ее вид следует выделить прежде всего такую связь, которая имеет исключительно местное значение связи между каждым предыдущим и каждым последующим звеном цепи без более широкой общности отдельных связей. В таких случаях процесс разворачивается как бы прямолинейно, когда каждое последующее звено действительно определяется предыдущим, будучи связано с ним так или иначе по содержанию, но когда между несмежными звеньями этой цепи никакой связи друг с другом может и не быть. Процесс поведения такой структурной формы можно назвать *ассоциативно-детерминируемым* (или ассоциативно-регулируемым) процессом. Название показывает, что в основе связности процесса лежит *ассоциация*. И здесь еще не приходится говорить о подлинном единстве процесса, которое образуется *связностью всего содержания* его, его внутренним смыслом. То единство, которое здесь есть и которое отличает эту форму от предыдущей, исключительно *структурное единство*, поверхностное, не проникающее в глубину всего содержания от начала до конца процесса. Когда вы наблюдаете за игрой маленького ребенка и видите некоторую определенную последовательность в его действиях, их взаимную связанность и обусловленность, но когда в то же время для вас ясно, что он не играет в какую-то одну определенную игру, не выполняет, следуя некоторому плану, какое-то одно действие, так как в содержании его деятельности нет никакого внутреннего единства, тогда вы имеете перед собой как раз ту структурную форму, о которой сейчас идет речь.

Понять специфический характер этой формы можно скорее и лучше, если оттенить его следующей, еще более высокой по своему развитию структурной формой. Когда вы наблюдаете за игрой ребенка и видите, как она развивается у него планомерно, осуществляя одну вначале поставленную цель; когда вы по содержанию этой игры видите, что она от начала до конца остается одной и той же, имея свой единый и законченный смысл; когда содержание этой игры во всех ее частях (а не только в смежных звеньях) связано в единство, тогда вы имеете перед собой как раз ту структурную форму,

которая отличается от двух предыдущих и является более сложной и высокой по своему развитию, чем те. Характерной чертой в структуре такого процесса является то, что каждое его звено определяется не только предыдущим звеном, но еще и самим исходным пунктом всего процесса, его *первичным стимулом*, или целью и задачей, которую поставил перед собой ребенок. Если ассоциативно регулируемый процесс разворачивается в виде прямой линии, то символом этого процесса могла бы служить окружность, которая разворачивается тоже как линия, но притом всеми своими частями находящаяся в одинаковом отношении к одному центру. Самый принцип ассоциативной регуляции здесь полностью сохраняет свое значение, ибо здесь тоже каждое предыдущее звено ассоциативно обуславливает возникновение последующего, но вместе с тем кроме этих *местных связей* здесь есть *связь центральная*, с исходным пунктом, с представлением цели всего процесса. В первом случае структурные связи носят *ординарный* характер, во втором случае — *двойной*. Самую регуляцию процесса в одном случае приходится отметить как *простую*, в другом — как *сложную*. Процесс поведения с такой структурой обозначается как *апперцептивно-детерминируемый* (или апперцептивно-регулируемый) процесс.

В этой форме мы имеем высшую структурную форму поведения. В наиболее развитом виде, и притом как наиболее характерная для нее, она встречается в поведении зрелой личности. Но и у ребенка уже в дошкольный период она приобретает вполне выраженный характер...

## СТИМУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ

Вопрос о стимулах в поведении при изучении личности ребенка, как, впрочем, и человека вообще, является одним из самых кардинальных. Смысл этого вопроса всегда сводится к уяснению того, чем то или иное проявление личности вызвано, каков источник разных ее проявлений или та почва, на которой стало возможным их возникновение. <...>

Итак, изучая личность ребенка, его поведение, мы должны вместе с тем изучить и ту среду, в которой ребенок находится, и все стимулы, которыми определяются отдельные отрезки его поведения. Нельзя до конца вполне правильно понять ни одного сколько-нибудь сложного проявления ребенка, если мы не будем знать, продуктом каких объектив-

ных условий, какой биологической и социальной среды является весь данный ребенок в целом. Наблюдая его во время занятий или игр в детском доме, в саду, в очаге или в школе, мы никогда не пойдем правильно результатов наблюдений, если не будем правильно учитывать той среды, которая окружает или окружала его дома и всюду там, откуда он пришел и куда уходит после своих занятий. Верно и обратное: видя ребенка в семье, мы должны знать, что он отражает в своей личности более широкую общественную среду, во взаимодействии с которой ему приходится бывать, и мы должны учитывать это также.

Таким образом, вопрос о стимулах кроме того узкого значения, при котором он имеет в виду лишь непосредственные стимулы, вызывающие те или иные реакции поведения, должен ставиться еще и значительно шире, когда он обнимает собой всю совокупность влияний, воздействующих на личность и определяющих ее развитие.

При изучении отдельных отрезков поведения наше внимание должно быть обращено также и к непосредственным стимулам с тем, чтобы, подвергнув их тщательному анализу, понять происхождение и значение каждой реакции. Но и здесь такому подходу к непосредственным стимулам предшествует более общая ступень, охватывающая характеристику той обстановки, на фоне которой наблюдаемый процесс поведения развивается. Мы поступили бы искусственно, если бы, наблюдая за ребенком в условиях естественной среды, например на каких-либо занятиях или играх, стали бы выделять лишь непосредственные стимулы, которые на него падают с разных сторон, ничего не говоря при этом, из какой живой и целостной системы эти изолированные стимулы нами берутся. Очень часто бывает так, что реакция, непосредственно вызываемая определенным стимулом, вызывается, в сущности, только потому, что данный стимул воздействовал на ребенка при наличии определенной обстановки, в общей системе которой он является лишь небольшим штрихом. В таких случаях отнести всю реакцию за счет одного непосредственного стимула — значит совершить явную ошибку. С другой стороны, бывают такие случаи, когда ребенок, находясь в определенной обстановке, развивает ту или иную деятельность, причем от начала до конца работает как бы вне всякой зависимости от окружающего, никаких внешних непосредственных стимулов не видно, все поведение течет, регулируемое как будто

исключительно внутренними стимулами и, так оказать, само из себя; в действительности же часто и в таких случаях ключ к пониманию поведения ребенка находится тоже в общем состоянии окружающей обстановки: он заражается, допустим, общей рабочей атмосферой, которая установилась в данный момент в детском коллективе; эта атмосфера дает ему один общий толчок, повинуваясь которому он и катится в определенном направлении. При таких условиях внутренняя стимуляция, кажущаяся нам единственной, на самом деле лишь дополняет и углубляет собой общую внешнюю стимуляцию, причем и проявиться-то она может только лишь при наличии определенных внешних условий.

В дальнейшем будет указано, какие трудности встают перед нами при наблюдении за детьми, когда мы хотим фиксировать не только стимулы, определяющие реакции поведения, но и фон, на котором все оно развивается, а также и то, как эти трудности мы считаем возможным преодолевать. Здесь же необходимо точно установить, что в системе стимулов, определяющих процесс поведения, то, что мы сейчас называем фоном или обстановкой, при которой наблюдаемое поведение происходит, является одной из главных ступеней системы стимуляции. И тогда вся эта система представится как трехступенчатая. На первой, более общей ступени находятся стимулы, в совокупности своей характеризующие общую биологическую и в особенности общественно-историческую среду, продуктом которой данный индивид является по своему происхождению. На следующей ступени находится стимуляция, исходящая из общей обстановки, на фоне которой развивается каждый наблюдаемый отрезок поведения. И наконец, последнюю ступень занимают непосредственные стимулы, обуславливающие реакции в данном отрезке. К более подробному рассмотрению этих последних стимулов нам и надлежит теперь обратиться.

Есть основание подходить при исследовании непосредственных стимулов с двух сторон: во-первых, со стороны их происхождения, во-вторых, со стороны их детерминирующего значения в поведении.

*Анализ стимулов по происхождению.* По происхождению всю огромную массу непосредственно воздействующих на человека стимулов можно прежде всего разделить на две основные части: *внешние и внутренние стимулы*. Ту и другую категорию можно, в свою очередь, подвергнуть дальнейшему делению.

Внешние стимулы могут быть или *внешнефизические*, или *внешнесоциальные*. Едва ли эти подразделения в силу их очевидности нуждаются в объяснениях. Вид цветка, к которому побежал ребенок с радостным восклицанием; летающая бабочка, за которой он гонится по лугу; солнечный луч, вызвавший улыбку на его лице, и т.п. — все это, очевидно, внешнефизические стимулы. С другой стороны, вы спрашиваете — и ребенок отвечает; вы входите в детскую комнату — вас приветствуют, и т.д. и т.п. Здесь все реакции определяются внешнесоциальными стимулами. Внутренние стимулы можно разделить на аналогичные две группы: во-первых, органические стимулы, вытекающие из состояния и потребностей организма, как такового; во-вторых, стимулы прошлого опыта индивида. И здесь также без особых пояснений можно понять смысл деления: такие стимулы, как различные болезненные состояния, состояние голода или жажды, состояние усталости и т.п. мыслятся нами в разряде органических стимулов. К стимулам прошлого опыта относятся, например, всевозможные воспоминания о прежних впечатлениях, внушениях или действиях, под влиянием которых предпринимается новая деятельность. При этом в данном случае неважно, под влиянием чего возникло само воспоминание; может быть, источником его был какой-либо внешний стимул, но может быть и так, что его вызвал другой внутренний стимул. Факт тот, что само оно, поскольку оно вызвано, является определенным моментом прошлого опыта индивида и по отношению ко всем реакция, которые им обуславливаются, имеет значение внутреннего стимула.

Необходимо иметь в виду, что между внешними стимулами, воздействующими на ребенка из среды, и внутренними стимулами его прошлого опыта существует тесная связь в том смысле, что каждый внешний стимул после первого своего действия в той или иной степени становится достоянием данного индивидуума и может впоследствии оказывать влияние на его поведение в качестве внутреннего стимула прошлого опыта ребенка. Мало того, нередки случаи, когда внешний стимул при первоначальном своем действии не вызывает никакой реакции поведения, но и не проходит вовсе бесследно для данного индивида, что видно из того, что впоследствии возникают реакции именно на этот стимул, но уже как на внутренний стимул прошлого опыта. В таких случаях приходится признать, что стимул дошел до организма и был воспринят им, но реакция на него была временно задержана.

Все указанные подразделения непосредственных стимулов весьма просты и вместе с тем очень общи. Может казаться, что такой анализ не представляет никаких трудностей и должен быть углублен на основе более детализованной классификации.

На самом деле и такая классификация нередко вызывает серьезные трудности. Начать с того, что самое отнесение наблюдаемой реакции к внешнему или внутреннему стимулу часто представляет затруднения и сопряжено с ошибками. В тех случаях, когда внешний стимул отчетливо выделяется на общем фоне окружающей обстановки (например, непосредственное обращение к ребенку), мы не можем ошибаться в его определении. Но бывает и так, что, как уже отмечалось выше, вся обстановка в целом воздействует на ребенка или какая-нибудь часть ее, не выделяясь отчетливо для стороннего наблюдателя, тогда наблюдаемая реакция производит впечатление самопроизвольности, т.е. внутренней стимуляции, что и обуславливает неправильное понимание ее происхождения. Не меньшие трудности для анализа представляет случай, о котором упоминалось уже выше, когда реакция хотя и вызывается очевидным внешним стимулом, но не вполне им покрывается и отчасти должна быть отнесена за счет внутренней стимуляции. Вот один из обычных примеров. *Стимул:* воспитательница обращается к детям: «Ну, дети, теперь вы можете поиграть!». *Реакция:* N побежал в угол, где был свален строительный материал, и начал строить дом. На первый взгляд здесь все ясно: стимул, конечно, внешний и, конечно, социальный. Но все ли, однако, этим сказано?.. Покрывается ли реакция вполне данным стимулом? Очевидно, нет. Мы могли бы это признать в том случае, когда данная реакция вызывалась бы примерно таким стимулом: воспитательница обращается к N: «N, иди построй из этого материала вот такой дом!». В нашем же первом случае внешний социальный стимул дан в общей форме, в каковой он мог лишь освободить ребенка от предшествующего состояния и направить его на новую деятельность, но содержание этой последней должно иметь свои особые источники. Для того чтобы не уклониться в таких случаях в мистификацию и не сбиться на путь фантазий о сознании ребенка, следует прежде всего обращать внимание на содержание стимула и реакции, соотнося их друг с другом. Когда они явно не покрывают друг друга, как, например, в приведенном примере, мы можем уверенно констатировать наличие в общей стимуляции внутреннего компонента, содержание которого может

выясниться иногда из содержания реакции. В большинстве случаев таким путем правильное отношение между стимулами и реакцией установить можно, но нельзя не признать и того, что иногда это представляет столь большие трудности, что приходится или оставлять вопрос открытым, или строить маленькую гипотезу, проверяя ее затем в последующих наблюдениях. Нельзя, наконец, не отметить, что одним из самых главных источников подобных трудностей при анализе стимулов являются также недостатки нашей наблюдательности и несовершенство фиксации наблюдений. Запись некультивированного наблюдения часто представляет непреодолимые трудности уже для разбивки ее на стимулы и на реакции, так как целые акты или части их нередко отсутствуют вовсе, а то, что есть, дается в очень обобщенной и часто неточной форме. Культура наблюдения большую долю этих трудностей устраняет, но, к сожалению, мы не можем сказать, что на определенной ступени она ликвидирует их вовсе. По самому существу дела определяемость реакций поведения бывает иногда такая сложная и запутанная, что ее не в состоянии отразить самое точное наблюдение и вполне фотографическая фиксация.

Не всегда вполне легко подвергаются разграничению внешние стимулы на физические и социальные. Обычным примером является сочетание того и другого в один смешанный внешний стимул; например, реакция вызывается каким-нибудь предметом, но благодаря и чрез стороннее лицо. Атмосфера социальности почти всегда насквозь проникает действия ребенка, определяемые непосредственно теми или другими вещами. Если этого не заметить и не учесть и относить реакции всецело за счет физической стимуляции, то это тоже будет обозначать в известной мере перенесение личности в безвоздушное пространство или хотя бы в весьма разреженное. Только внимательный, испытующий взгляд на каждое отдельное явление и на всю их совокупность в целом может распутывать эти в высшей степени сложные отношения.

Что касается деления внутренних стимулов, то и здесь во многих случаях мы можем с полной уверенностью констатировать наличие органической стимуляции или стимуляции со стороны прошлого опыта. Часто сама речь ребенка указывает на характер внутренних стимулов. В неясных же случаях, очевидно, надо ограничиться только установлением самой категории внутренней стимуляции без дальнейшего определения ее содержания.

При условии только что указанных нам представляется не совсем рациональным с точки зрения методики подвергать приведенную классификацию стимулов дальнейшей детализации. Но само собой разумеется, что ограничиться при анализе непосредственных стимулов установлением только их общих категорий, какие были указаны, тоже невозможно. Необходимо знать *преобладающий характер стимуляции* поведения ребенка *по содержанию*, а не только ее общие категории; если речь идет о социальных стимулах, то надо знать, каковы они конкретно; точно так же и в отношении всех остальных категорий. В общей сводке результатов изучения стимуляции ребенка, о чем придется говорить дальше, это должно быть учитываемо, и, как нам кажется, такой учет возможен на основе только что приведенной классификации.

Наблюдая за течением процесса поведения у ребенка, занятого, например, какой-либо индивидуальной игрой, мы встречаемся обычно с такого рода явлением. Начав игру под влиянием какого-либо стимула, он производит последовательно и непрерывно ряд действий, которые безостановочно текут как бы одной струей, пока на пути не встретится какой-либо новый стимул, на который ребенок даст тот или иной ответ, а затем процесс течет прежним порядком и т.д. Можно было бы сказать, что на нити процесса находится целый ряд *узловых точек*, расстояния между которыми могут быть различными; в этих узловых точках в процесс поведения и вступают различные стимулы, производя то или иное влияние на его направление. Ниже будет поднят вопрос о влиянии различных стимулов на направление процесса поведения. Сейчас же необходимо остановить внимание на течении процесса между узловыми точками, т.е. от одного стимула до другого.

## ОРГАНИЗАЦИЯ НАБЛЮДЕНИЙ

### ЦЕЛЬ НАБЛЮДЕНИЙ

#### НАУЧНАЯ ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ

К вопросу о цели психологических наблюдений над детьми можно подходить с разных сторон. В данном случае этот вопрос должен быть освещен, во-первых, со стороны научно-теоретической, во-вторых, с практически-педагогической стороны. В самом начале мы указывали, что метод наблюде-



ния имеет в психологии детского возраста решающее значение; это находится в связи с тем, что ребенок как объект исследования представляет большие трудности для экспериментального исследования, чем, с одной стороны, всякий другой животный или растительный объект, с которым мы всегда можем экспериментировать свободнее, а с другой стороны — чем взрослый человек, который может быть использован в собственном исследовании как активная сторона. Это обстоятельство и вынуждает психологию детского возраста с особым вниманием относиться к разработке методики наблюдений.

Какие же исследовательские цели должна иметь в виду последняя? В сущности, есть одна главная цель — это исследование личности ребенка во всех ее проявлениях, протекающих в условиях постоянных взаимоотношений с окружающей средой. Но эта общая цель распадается на несколько частных целей.

Прежде всего нас интересует *развитие* личности ребенка. Ребенок тем и отличается от взрослого человека, что он находится в процессе непрерывного развития, постоянного движения вперед. И взрослый человек не есть нечто статическое, устойчивое и неподвижное; жизнь в такой среде, которая не знает вполне устойчивых состояний и все время предъявляет новые требования, такая жизнь вызывает на постоянную активность, все равно творческую или приспособительную, и, таким образом, держит человека в состоянии непрерывного движения. Но ребенок динамичен сугубо; он также испытывает на себе влияние среды, терпит от этого невзгоды или, наоборот, благоденствует, а кроме того, навстречу всему этому идет и его собственный внутренний рост. Он динамичен не только по внешним, но и по своим собственным внутренним основаниям. <...>

...Следующая важная цель наблюдений, находящаяся в тесной связи с первой, есть цель *характерологическая*, или *индивидуально-психологическая*. С первых дней жизни ребенка наше внимание привлекает к себе тот факт, что во многих отношениях разные дети отличаются друг от друга; мы уже не говорим о различиях в их внешнем виде, но и в реакциях их организма на разнообразные стимулы уже видны индивидуальные различия. Здесь начало образования различных психологических типов людей. Психология индивидуальных различий, завершающаяся классификацией личностей — в самой

раннем детстве имеет объект для своих исследований. Отсюда и выдвигаются характерологические задачи для методики наблюдений. <...>

Наконец, цель наблюдений может не охватывать всю личность ребенка в целом, а касаться только какой-нибудь одной стороны ее. Так, например, мы можем поставить себе целью изучить восприятия интересующего нас ребенка, их точность, остроту и их объем. Мы будем наблюдать тогда, как дитя воспринимает и различает цвета, формы предметов, величину их, расстояния, музыкальные и немusикальные звуки, вкусы и запахи и т.д. Наши наблюдения будут тогда направлены только на эту цель, все остальные проявления личности останутся вне наблюдений. Такие наблюдения, преследующие узкоограниченную цель, могут быть проще и легче тех, цель которых охватить всю личность ребенка, если знать, где и как их надо производить. Даже такую частную тему, как вопрос о восприятиях ребенка, можно разбить на целый ряд более мелких вопросов и наблюдать один раз, как воспринимаются цвета и краски, другой — формы предметов, третий — пространственные отношения и т.д.

Постановка частной цели при психологических наблюдениях предполагает всегда, что наблюдающему известно, в каких видах поведения интересующие его формы активности проявляются и, следовательно, в каких занятиях ребенка их можно ожидать... Но в очень многих случаях решить такой вопрос нельзя без соответствующего исследования, которое потребует тоже специальных наблюдений. И мы, таким образом, подходим к тем психологическим наблюдениям, которые имеют своей целью изучить не личность в целом или в частях, а нечто другое — именно различные виды занятий ребенка с точки зрения их психологического состава. <...>

Изучая детей дошкольного возраста, мы сталкиваемся с той же самой проблемой. Детский сад, как и школа, имеет свой более или менее устойчивый канон различных видов занятий детей, ту или иную общую программу. Вот эти-то различные формы деятельности детей, составляющие каноны или программу детского сада, и могут быть подвергнуты психологическому анализу на основе произведенных наблюдений. Так, например, можно говорить о психологическом анализе рисования, лепки, строительных игр, подвижных игр, слушания рассказов или сказок и т.д. Но можно говорить и о психологическом анализе всей воспитательной системы в целом. Тогда

предметом наблюдения и исследования будет весь канон видов деятельности детей. Следовательно, здесь тоже может быть и общая и частная цель наблюдений, как и при изучении личности...

Решать такого рода задачи можно, конечно, только методом систематических наблюдений. Самая организация наблюдений с этими целями была отчасти продумана А.Ф.Лазурским. Чтобы произвести психологический анализ какого-либо учебного предмета, он брал под наблюдение несколько детей, разнотипных по своему психологическому складу и известному ему настолько, что их общую характеристику он был в состоянии составить до наблюдений, а затем на занятиях по данному предмету организовывались психологические наблюдения над этими детьми. Данные наблюдений подвергались затем анализу, и таким путем вскрывалось, какие стороны разных личностей проявились в данных занятиях. Таким образом, как и при изучении личности, здесь тоже устанавливается наблюдение за деятельностью и вообще поведением личности, но анализ собранного материала производится с другой точки зрения и организация таких наблюдений предусматривает особые требования, вытекающие из существа задания.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ**

Наряду с научно-теоретическими целями и в тесной связи с ними наблюдения над детьми имеют и должны иметь практические педагогические цели. И это, пожалуй, наиболее важная сторона вопроса, потому что, в конце концов, истинной лабораторией для изучения ребенка должна быть школа, детский сад или детский дом, а основным работником в этой области должен быть педагог. Через педагогическую практику и в непосредственном контакте с нею должны ставиться и разрешаться теоретические проблемы, касающиеся детства. От педагогической практики к психологической и педагогической теории и обратно — вот правильный путь к организации наблюдений над детьми как фактора, обуславливающего научную организацию всего дела воспитания и обучения. <...>

Если педагог когда-нибудь станет исследователем ребенка, то метод наблюдения будет в его руках господствующим методом и в силу тех соображений, на которые было указано выше и которые обуславливаются свойствами ребенка как объекта исследования, но и, кроме того, в силу самого суще-

ства связи исследования ребенка с педагогической работой над ним. Не может быть такого положения, что сначала только исследование, а потом только педагогическая работа. Весь смысл и вся важность вопроса заключается в том, что исследование должно целиком входить в педагогическую работу, а эта последняя — в первое, *сливаясь в одно органическое целое*. При таких условиях вполне понятно, что методом исследования может быть только наблюдение. Впрочем, этим мы хотим лишь ограничить значение лабораторного эксперимента, тогда как естественный эксперимент должен быть используем в самых широких пределах, как он тоже никогда не используется; но мы не отделяем его в основе от наблюдения. <...>

Главная разница между теми наблюдениями, какие обычно педагог имеет (именно только имеет!), и теми, какие он должен *производить*, чтобы быть исследователем ребенка, заключается, помимо всего прочего, в том, что первые целиком пассивны и, так сказать, невольны, а потому крайне поверхностны и почти совершенно недействительны в педагогическом процессе; вторые же должны быть *активны*, сосредоточенны, а потому глубоко проникающими в суть наблюдаемого и, главное, исходящими из непосредственной педагогической цели и всегда педагогически действенными. Педагог должен стать настоящим наблюдателем — исследователем ребенка, а не пассивным воспринимателем его, чем он бывает обычно; по отношению к ребенку он должен всегда находиться в *исследовательской установке* истинного наблюдателя, жадно ловящего каждый штрих поведения, тут же его осмысливающего, тут же претворяющего свое наблюдение в педагогическое действие. Ребенок, и только он, должен занимать его больше всего во время работы; не план или программа занятия, не метод работы, тем более не какие-нибудь сторонние работы заботы должны стоять в центре его внимания, а дети, их проявления, их реакции, какие они дают в ответ на стимулы, исходящие из своей собственной среды, от самого педагога, из окружающей обстановки. Непосредственная педагогическая цель таких наблюдений заключается, очевидно, как раз в том, чтобы в каждый момент направлять педагогическую работу в соответствии с условиями, в которых находится ребенок. Каждое педагогическое занятие должно протекать планомерно, но планомерность его должна определяться не каким-то заранее составленным планом или, может быть, не только этим, но и результатами непрерывного наблюдения за тем, к чему при-

водит каждый сделанный шаг, какие реакции показывают дети. Поскольку педагог всегда есть организатор определенной педагогической среды как системы стимулов, постольку он должен быть самым внимательным наблюдателем реакции на выдвигаемые стимулы; только при таких условиях его организация будет соответствовать своему назначению.

Эта непосредственная цель и задача наблюдений находится в самой тесной связи с другой, заключающейся в *учете педагогического опыта*. Развитие ребенка есть планомерный процесс. Благодаря этому учет прошлого не только уясняет настоящее ребенка, но может вызывать некоторые вопросы и ожидания насчет будущего. Для педагогической работы это весьма важное обстоятельство. Если бы педагог мог на каждый отдельный случай с ребенком взглянуть через призму его прошлого, через свою работу с ним в прошлом, и притом взглянуть не поверхностно, а так глубоко, как это только, возможно при систематическом, непрерывном учете своей работы, то метод его подхода к ребенку был бы совершенно иным и несравненно более обоснованным, чем тогда, когда это условие не соблюдается. При этом нужно снова сказать, что и учет этот должен быть активным, преследующим исследовательскую педагогическую цель, возбуждающим педагогические вопросы и направляющим мысль педагога. Ибо что из того обычного, поверхностного знания своих учеников или воспитанников, какое имеет педагог и которое совершенно не действенно в его работе! Эта последняя руководится и направляется чем угодно, только не наблюдениями и не учетом опыта, основанным на них же. Ведь только тогда и будет педагог настоящим исследователем ребенка, когда он выработает в себе, как рефлекс, исследовательскую установку на него, проведет ее, как красную нить, чрез всю свою педагогическую работу и когда сосредоточит эту установку не только на настоящем ребенке, но охватит и его прошлое, свою работу с ним. Это есть и основа и условие того педагогического творчества и того педагогического прогресса, которые идут к своей цели прямым, кратчайшим путем с наименьшей затратой сил при наибольших результатах. <...>

Когда видишь, как при одинаковых внешних условиях, иногда при одном и том же детском коллективе, у одного педагога дело идет одним порядком, действительно не допускающим никакой серьезной работы с детьми, а у другого совсем иначе, когда вся эта обстановка, на которую всегда так

охотно ссылаются, преобразается, тогда убеждаешься в том, что к прогрессу в педагогическом деле надо идти *от педагога*. Совершенно неосновательно при этом рассуждают, что эта разница должна быть отнесена всецело за счет особого природного такта и дарований каждого лица, за счет каких-то иррациональных сил, не поддающихся учету и воздействию. Не думаем отрицать зависимость успеха каждого дела от личной одаренности работника, но нельзя из этого делать оправдание всего того, что вытекает из неправильной педагогической культуры. Мы не можем еще сослаться на многочисленные факты, когда культура педагога как наблюдателя преображала бы педагогическую работу. Но все же знаем случаи, когда люди, приступившие к этому делу с большими сомнениями, смотревшие на него как на что-то далекое от действительности, приходили, в конце концов, к убеждению, что правы были не они; находили в наблюдениях и в своей культуре как наблюдателей мощный рычаг для перерождения всей своей педагогической работы, научились смотреть на детей так близко и так глубоко, как и не подозревали возможным, чуть ли не впервые сознавали, что такое радость подлинного педагогического творчества. Когда нет этого подлинного творчества, когда нет настоящей связи с самим существом того дела, которое делаешь, когда, живя с детьми, не знаешь их, не умеешь их познавать, хотя должен что-то делать с ними, тогда естественно внимание все же чем-то должно быть занято и оно направляется исключительно на сутолоку жизни, на «обстановку». В результате скучная, безрадостная и малопродуктивная работа, а не педагогическое творчество.

## НАБЛЮДАТЕЛЬ И ЕГО КУЛЬТУРА

Анализ процессов восприятия и наблюдения уже показал, какие индивидуальные особенности могут отличать одного наблюдателя от другого. Точно так же неоднократно мы уже затрагивали вопрос о культуре наблюдений. То и другое, действительно, является крайне важным с точки зрения методики; каждый наблюдатель в зависимости от своих индивидуальных особенностей и степени культуры представляет определенную величину, которая может быть большей или меньшей, ценной или неценной.

Сначала несколько слов в дополнение к сказанному ранее об индивидуальных особенностях наблюдателей за поведением

детей. Этот вопрос еще очень мало изучен, что вполне понятно, так как он связан непосредственно с методикой психологических наблюдений, т.е. делом очень новым. Метод исследования, который мы применяем для изучения индивидуальных особенностей, а также и степени культуры, состоит в организации параллельных наблюдений, производимых одновременно двумя или несколькими наблюдателями над одним и тем же ребенком. Последующее сравнение результатов наблюдений с применением подробного анализа со стороны стимулов и реакций вскрывает с большой наглядностью все различия, обусловливаемые как индивидуальными особенностями, так и культурой наблюдателей. Однако эти два момента легко отделяются друг от друга. Индивидуальные особенности, присущие наблюдателю независимо от его культуры как устойчивые его качества, обнаружатся в преобладании или, напротив, в подавлении той или другой категории содержания поведения или в различной широте охвата поля наблюдений (функциональные особенности *широкого и узкого типов внимания*); степень же культуры скажется тогда, когда оба наблюдателя говорят об одном и том же, но с различной полнотой, а главное, с искажением или без искажения наблюдаемого подлинника. Разумеется, оба момента не являются вполне независимыми друг от друга; повышение культуры может оказывать влияние и на индивидуальные особенности, усиливая то, что было недостаточно развитым, но все же известная доля их независимости должна быть признана. Если особенность заключается, например, в дефекте наблюдений за речью ребенка и объясняется это органическим недостатком слуха у наблюдателя, то данный момент всегда проявится с особой яркостью...

Самым важным, однако, в практически-методическом отношении является степень культуры наблюдателя. Мы не в состоянии составить об этом правильное представление до тех пор, пока на деле не займемся исследованием вопроса путем сравнения параллельных записей. Каждый обычно, как показывает практика, глубоко убежден, что если он смотрит на что-нибудь, то видит все то, что есть в действительности. На деле же это опровергается самым неожиданным образом. Психология знает несовершенство наших наблюдений на основании изучения свидетельских показаний. Но там показание дается о прошлом факте, хотя бы и недавно воспринятом; здесь же два наблюдателя одновременно смотрят на одно и то же

явление и, смотря на него, фиксируют результат наблюдения. Казалось бы, картина должна получиться одинаковой; могут быть различные слова и выражения использованы для описания одних и тех же фактов, но факты-то все же должны остаться самими собой. Между тем разногласия в наблюдениях получаются иногда вопиющие.

Уверенность наблюдателя в том, что он видел все, что происходило перед его глазами, и притом так, как это происходило в действительности, обычно бывает настолько сильная, что если нет контрольной записи, то нельзя убедить его в том, что он ошибается. Поэтому-то метод *параллельных наблюдений* является если не единственно возможным, то исключительно важным в деле культуры. Первое, что достигается таким способом, это разоблачение ни на чем не основанной уверенности наблюдателя в точности своих наблюдений. При этом не необходимо, чтобы в паре был непременно один уже культивированный, другой только начинающий культуру наблюдатель; конечно, в этом случае результат бывает особенно ярким. Но даже и тогда, когда двое некультивированных наблюдателей сравнивают результаты своих наблюдений и констатируют разноречивость в показаниях, и тогда подобный факт производит сильное, так сказать, дезинфицирующее действие. Может быть, что с точки зрения истины в таких случаях бывают оба не правы; это, однако, не так важно, так как главное — это узнать настоящие трудности дела. Самым обычным явлением при таких сравнениях оказываются *провалы* целых отрезков поведения то у одного, то у другого наблюдателя; то, что видел один, не замечено другим, а что заметил второй, то отсутствует у первого. Это явление находится в связи с фиксацией наблюдения записью и в полной мере, по-видимому, неустранимо; наблюдение всегда имеет до некоторой степени *пунктирный* характер, но от культуры наблюдателя целиком зависит густота этого пунктира. При отсутствии всякой культуры, с чего начинает каждый наблюдатель, между редкими чертами пунктира проваливаются целые акты, даже по нескольку сразу; на высокой ступени культуры выпадения наблюдаются в составе каждого акта, делая последний не вполне охваченным наблюдением, но целостность цепи поведения не нарушается. <...>

Никакого оправдания не находит нередко наблюдаемое отношение к так называемым «*психологическим дневникам*», когда думают, что это дело только надо захотеть вести. Наши иссле-



дования показывают, что этого мало. Можно быть убежденным, что значительная доля того, что во всяких таких документах выдается за поведение ребенка, является фальсификацией. Когда окончательно осознаешь, что предметом психологического исследования является *поведение* ребенка и что изучать его в конце концов нельзя без таких документов, которые основаны на наблюдении, тогда начинаешь отдавать себе полный отчет о том, что значит для психологической работы культура наблюдений и как мало думают об этом представители данной науки. <...>

## ЗНАЧЕНИЕ СХЕМЫ ДЛЯ НАБЛЮДЕНИЯ

Весьма большое значение имеет вопрос, насколько сознательно наблюдатель подходит к предмету своих наблюдений, т.е. к поведению ребенка. Для того чтобы наблюдение глубоко проникло в свой предмет, наблюдатель должен знать структуру этого предмета. Это положение не чисто теоретическое, ему научила нас практика дела. Мы на деле сталкиваемся с таким явлением, что точность и полнота наблюдений возрастают в зависимости от того, отдает себе наблюдатель отчет в структуре поведения, хотя бы в общих чертах, или нет. Когда вся схема имеется в представлении наблюдателя, его восприимчивость как будто обостряется, все стороны наблюдаемых явлений этой схемой как будто подчеркиваются и не заметить их становится труднее. <...>

Теперь что же, в сущности, представляет собой та схема, о которой возник вопрос? Не что иное, как подготовку нашей апперцепции к восприятию ожидаемого. Это мобилизация всех тех элементов нашего опыта, с которыми должен слиться вновь воспринимаемый материал и в слиянии с которыми он только и обретает свой исконный смысл. Ведь схема не насилует материал наблюдений, она не вгоняет его в свои рамки, не спрашивая о том, хочет ли он идти в них и свободно ли он в них укладывается. Напротив, материал сам укладывается или не укладывается в схему. Да и как создается самая схема, которая затем как будто руководит наблюдением? Что раньше — наблюдения или схема их? Конечно, первые. Схема рождается из первичных наблюдений в момент нашей обработки их. Мы начинаем впервые наблюдать без всякой схемы и в этом смысле совершенно непосредственно. Затем мы изучаем наши первые наблюдения, и тогда возни-

кает первый зародыш этой схемы. Он уже определяет собой наши дальнейшие наблюдения, а обработка этих последних дает питательный материал для роста самого зародыша. Так постепенно растет он, пока, наконец, не превратится в законченную схему. Да и кто решится сказать, что она теперь закончена? Мы на это не решимся, ибо допускаем, что или сами мы на основании дальнейшего опыта признаем необходимым внести в нее те или иные поправки и дополнения, или это сделают другие, и мы примем это. Однако возможность дальнейшего развития схемы не должна приостанавливать применения ее к делу уже в настоящий момент.

Все, что можно указать для избежания ошибок или для устранения уже допущенных, сводится, в конце концов, к одному правилу: внимательно всматриваться в каждый новый факт, в каждую черту, определяющую своеобразие факта, и в соответствии с этим быть готовым всегда к восприятию новых точек зрения на вещи. Не быть рабом опыта, но вместе с тем и не отказываться от его помощи в познании новых явлений.

## **НАБЛЮДАТЕЛЬ И НАБЛЮДАЕМЫЙ, ИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ**

Одним из преимуществ метода наблюдения по сравнению с лабораторным психологическим экспериментом обыкновенно считается то обстоятельство, что объект изучения в первом случае вовсе и не подозревает о своей роли в момент наблюдения, а потому все проявления его отличаются полной естественностью и непринужденностью. При изучении взрослых людей и детей старшего возраста это преимущество должно иметь весьма серьезное значение ввиду того, что здесь вполне возможно преднамеренное искажение своих проявлений самим испытуемым под влиянием сознания, что он является объектом внимания для исследователя. С другой стороны, всякое наблюдение в таких условиях только тогда и может быть ценным, когда оно действительно оставляет объект в полном неведении о его роли. Нарушение этого условия в большинстве случаев неминуемо вызывает отрицательные последствия в виде преднамеренного искажения наблюдаемым своего поведения, причем эти последствия по своей серьезности значительно превосходят соответствующие недостатки лабораторного эксперимента. Там, в эксперименте, между испытуемым и экспериментатором всегда устанавливается добровольное соглашение и все исследова-

ние, если не с точки зрения целей его, то, по крайней мере, в самом его процессе, ведется совершенно открыто; это, несомненно, значительно смягчает неловкость положения испытуемого и необычность взаимоотношений его с экспериментатором. Напротив, когда за объектом устанавливается наблюдение в предположении, что он ничего об этом не подозревает, а в действительности при его полной осведомленности (пусть не с точки зрения целей наблюдений, а хотя бы в отношении самого факта их), тогда на положительный результат нельзя рассчитывать ни в коем случае. Каждый может легко представить себе, какое действие должно произвести на человека такое положение и какого рода стремления это неминуемо должно вызвать у него. Кроме того, в условиях эксперимента благодаря его специальной организации и различными контрольными моментами часто представляется возможность объективно учесть какую бы то ни было фальшь со стороны испытуемого, и методика психологического эксперимента, зная эту опасность, всегда стремится изыскать средства для борьбы с нею. Ничего подобного не бывает обычно при наблюдениях за поведением в условиях естественной среды; при этом, очевидно, никакая методика не может улучшить условий исследования там, где возможно такое положение, при котором сам исследователь считает свою позицию в отношении исследуемого скрытой, тогда как в действительности она вполне открыта перед ним.

Но, признавая всю важность секретности в психологических наблюдениях за взрослыми, необходимо все же точнее выяснить значение этого момента в наблюдениях за детьми. Очень часто говорят о секретности наблюдений, не делая никакого различия между взрослыми и детьми или между детьми разного возраста. Не задумываясь над вопросом, требуют такого же подхода к ребенку-дошкольнику, как и к ребенку школьного возраста или к взрослому человеку. А между тем такой вопрос должен бы возникать. Ведь не придет же никому в голову считать секретность необходимым условием при наблюдениях за младенцем в первые месяцы его жизни. Следовательно, условие это приобретает свое значение только позднее, где-то на протяжении развития человека. Так где же именно? Этот вопрос с точки зрения методики наблюдений имеет весьма существенное значение, так как в зависимости от решения его организация наблюдений за детьми того или иного возраста должна существенно видоизмениться. <...>

Рассуждая схематически, сущность вопроса сводится к выяснению характера реакций детей данного возраста на такой своеобразный стимул, каким является наблюдатель с его неотступным вниманием к каждому шагу, к каждому малейшему проявлению ребенка. <...>

Все разнообразие можно свести в следующие главные группы явлений: 1) *дети не реагируют на данный стимул вовсе, как бы его совсем не было в окружающей их обстановке*; 2) *дети не реагируют на данный стимул, как на таковой, на его специфическое содержание, но наблюдатель и его действия воспринимаются ими, как все другие элементы среды, и обуславливают реакции неспецифического характера*; 3) *дети реагируют на данный стимул вопросительной реакцией и не осмысливают его никаким видимым образом в его специфическом значении*; 4) *дети так или иначе осмысливают данный стимул как имеющий специфическое значение*.

Все эти четыре категории отношений среди детей дошкольного возраста могут быть наблюдаемы в самом отчетливом виде, каждая может быть иллюстрирована яркими примерами. Перейдем к рассмотрению каждой в отдельности.

1. Что значит, что дети не реагируют на данный стимул вовсе, как бы его совсем не было в окружающей их среде? Как это понять? Конечно, отнюдь не в том смысле, что на какой-либо ступени дошкольного периода дети недостаточно созрели для того, чтобы замечать, что на них смотрят и при этом что-то пишут. Этого, конечно, нет. Генетического значения эта категория вовсе не имеет. Смысл явлений этого рода станет совершенно понятным, если принять в соображение то обстоятельство, что в каждый данный отрезок времени ребенок, как и взрослый человек, из огромного множества стимулов, какие его фактически окружают и на которые он *мог бы реагировать*, реагирует на самом деле только на некоторые, очень немногие; огромное большинство стимулов не доходит до нас, в общем, по той простой причине, что и ничтожного меньшинства их достаточно для того, чтобы овладеть всей энергией нашего организма. Здесь было бы неуместно заниматься исследованием причин и условий самого избирательного отношения нашего организма к потоку стимулов; они заключаются, в общем, и в свойствах стимулов, и в состоянии организма в данный момент. Факт тот, что, когда мы очень заняты чем-нибудь одним, мы не замечаем ничего дру-

гого, хотя бы это другое было тут же пред нами. Так же точно поступает и ребенок. <...>

Достаточно представить себе ребенка, с увлечением отдающегося своей игре, — а в жизни детей едва ли еще что-нибудь встречается чаще, чем увлечение и игра, — чтобы понять, как далек от него и как чужд ему в данную минуту наблюдатель. Он весь, без остатка, занят то своими собственными образами-выдумками, то своими действиями, направленными к сочетанию реального с фантастическим, а в сущности обычно всем этим одновременно. И немудрено, что наблюдатель, при всей карикатурности его действий с нашей, взрослых людей, точки зрения, не попадает в русло действенных стимулов, определяющих поведение ребенка. <...>

Большое значение здесь имеет новизна или повторность данного стимула. Замечено, что в тех детских учреждениях, где наблюдения за детьми составляют обыденное явление, они входят как бы в самый быт детей; делаются неотъемлемым элементом их жизненной обстановки. Благодаря этому данный стимул утрачивает в глазах ребенка всю свою исключительность и входит в общий круговорот стимулов на равных с ними основаниях. В результате создаются те условия, в которых безразличное отношение к наблюдателю становится возможным более, чем в каких-либо иных. <...>

Кроме новизны и повторности наблюдений немаловажное значение в определении отношений ребенка к наблюдателю имеет *форма его поведения и вообще организация его занятий*. В различных формах поведения и в различных занятиях дети захватываются течением процесса не в одинаковой степени, а следовательно, неодинаково доступны влияниям сторонних стимулов. Возьмем, например, такие занятия, как движения под музыку или пение под музыку; они характерны тем, что уже самой организацией своей включают наблюдаемого в устойчивый и определенный поток стимулов, выключая его тем самым из сферы влияния всех других стимулов. Точно такое же положение может быть во всякой организованной игре, в трудовых процессах и проч. В других случаях ребенок не стеснен никакой внешней организацией в своей деятельности и, предоставленный самому себе, доступен всему разнообразию окружающих явлений. Понятно, что в таком случае действие наблюдателя как специфического стимула может проявиться легче и свободнее. *В общем можно сказать, что выключению наблюдателя как специфического стимула из*

поля внимания ребенка содействуют организованные занятия более, чем неорганизованные, а среди первых коллективные более, чем индивидуальные.

2. Вторая выделенная нами категория отношений детей к наблюдателю близка к первой и в известном смысле с нею совпадает. Наблюдатель и все его действия остаются и здесь стимулами не действительными в их собственном и специфическом значении, но в отличие от выше рассмотренного здесь дети реагируют на эти стимулы в их общем, неспецифическом значении; наблюдатель здесь является для ребенка просто взрослым человеком, к которому можно обратиться с вопросом, о чем-нибудь попросить, которому можно показать свой рисунок или пожаловаться на товарища и т. д.; действия наблюдателя, т.е. его письмо, а также его тетрадь, карандаш — все это опять те же обычные явления, которые каждому ребенку хорошо знакомы и которым в данном случае он не приписывает никакого *особого* значения. <...>

3. Переход ребенка от первоначального безразличного и неосмысленного отношения к наблюдателю к отношению заинтересованному и осмысленному совершается в большинстве случаев в виде недоумения и вопроса: «А что вы пишете?.. А зачем вы смотрите?..» Нередко эти вопросы тотчас же по возникновении и разрешаются так или иначе самим ребенком, или с помощью наблюдателя, или даже с помощью других детей, так что тут же начинается и осмысливание стимула. Но несомненно — об этом свидетельствуют объективные данные — в целом ряде случаев возникший вопрос более или менее длительное время остается для ребенка не разрешенным, и тогда мы имеем в чистом виде первую стадию осмысливания стимула; ее мы могли бы назвать стадией *вопросительных реакций*.

Однако, как бы то ни было, наш материал подтверждает означенную последовательность развития; из одиннадцати детей, давших специфические реакции на наблюдателя, семь младших дают только вопросительные реакции; четыре же старших дают осмысленные реакции высшего порядка. Рассмотрим первую группу детей.

**Боря, 3 года—3 года 3 мес.** По этому мальчику мы имеем две записи: одну, произведенную парой наблюдателей на прогулке, а другую, произведенную той же парой наблюдателей на обычных занятиях в детском доме через три месяца после первой. Обе записи содержат материал, говорящий об интере-

се мальчика к наблюдателю. Замечательно, однако, то, что в первый раз, восприняв стимул как имеющий особое значение, о чем говорит его мимика и речь, Боря еще совсем не пытается осмыслить его и не задает наблюдателям вопроса: «Что вы пишете?». Это будет следующим моментом.

Вместе с другими детьми в сопровождении воспитательницы и двух наблюдательниц Боря гуляет во дворе своего дома. Дети бродят по двору, катаются с обледенелой горки. На Борю все время направлены взгляды двух наблюдательниц, ведущих записи. Наконец наступает такой момент. Расставив широко ножки, Боря скользит по горке, при этом падает и поднимается. Наблюдательницы, стоя возле горки, записывают. Посмотрев на них, Боря как бы с удивлением замечает: «Вы еще пишете сейчас?». Затем снова направляется к горке, снова падает и поднимается, при этом смотрит на наблюдательниц и смеется. Проходит некоторое время, пока Боря вместе с другими детьми катается с горки и не обращает никакого внимания на следящих за ним неотступно наблюдательниц. Но вот воспитательница уводит детей на другое место. Боря идет вместе со всеми, и наблюдательницы за ним. Наступает снова интересующая нас реакция. Смотря на наблюдательниц, Боря произносит: «Как пишут!». Затем, заметив у одной из них зеленый карандаш в руках, мальчик подходит к ней, хватая карандаш и восклицает: «Ой, зеленый карандаш!.. А вас как зовут?» — спрашивает потом Боря эту наблюдательницу. «Тетя Валя», — отвечает та. Тогда мальчик обращается ко второй: «А вас — зовут?». — «Тетя Аня». Несколько мгновений после этого мальчик смотрит на первую наблюдательницу, потом, как бы что-то вспоминая, весело замахивается на нее руками с целью удара, подбегает к ней ближе, обнимает ее. В следующий момент стимул от воспитательницы привлекает к себе всех детей и Борю также. До конца наблюдений в этот раз Боря больше не обращался к наблюдательницам.

Мы не усматриваем в этих проявлениях ребенка вполне определенных данных, которые говорили бы за то, что вопрос о наблюдателях, об их отношении к нему созрел в полной мере. Но это все же и не такие проявления, которые можно было бы признать вполне нейтральными и безразличными. Несомненно, ребенок начинает замечать в этих отношениях что-то особенное...

...**Володя**, 5 лет 5 мес., тоже только один раз из четырех производившихся за ним наблюдений выказал интерес к ра-

боте наблюдателя. Во время игры с товарищами мальчик заметил на себе взгляд наблюдательницы и подошел к ней с вопросом: «Что вы записываете?». Следует обратить внимание на форму этого вопроса («записываете»), еще более определенную, чем в предыдущих случаях. В ответ на вопрос наблюдательница заявила ребенку прямо: «Записываю вашу игру». Замечательно, что это не произвело ровно никакого действия на него. В тот же момент мальчик занялся колпаком, который был у него в руках, стал надевать его на голову, спрашивая при этом наблюдательницу, так ли он надевает. На протяжении всей последующей игры реакций на наблюдателя не было.

**Коля, 5 лет 10 мес. — 6 лет 1 мес.** Из восьми записей нужные реакции были найдены только в двух. В первый раз, в самый разгар свободной игры с товарищами, заметив на себе взгляды наблюдательниц, которые подвинулись к детям ближе, Коля обернулся в их сторону и, с любопытством посмотрев, как они пишут, спросил сразу обеих: «А что вы записываете?». В этом случае последовал прямой ответ: «Вашу игру». Мальчик посмотрел на наблюдательниц вопросительно и с улыбкой, а затем вернулся к игре и не обращал на них более внимания.

Второй раз, через три месяца, нечто совершенно тождественное произошло во время наблюдений на прогулке. Коля шел вместе с другими детьми. Потом вдруг подошел к наблюдательнице и тоже с любопытством спросил ту и другую: «Что вы пишете?». При этом, приподнимаясь на цыпочках, старался заглянуть в тетрадь. На этот раз мальчик был озадачен непонятным для него ответом. «Свои мысли», — ответила одна из наблюдательниц. «Какие мысли?» — удивленно спрашивает Коля. На этот вопрос наблюдательница уже ничего не ответила, а только засмеялась. Коля же недоумевающе посмотрел на нее, улыбаясь, потом отбежал в сторону и больше в течение всей прогулки, продолжавшейся свыше часа, не обращал внимания на наблюдательниц.

Здесь следует обратить внимание на то, что объяснение, данное на заданный вопрос в первый раз, не помогло мальчику осмыслить роль наблюдателей раз навсегда, а лишь удовлетворило его на данный случай. В последующем, как видно, он остался на стадии вопросов...

...Такова картина, которую дают младшие дошкольники. Не останавливаясь пока на ней детальнее, перейдем к рассмотрению материала, касающегося старших детей.



4. Здесь мы ожидаем увидеть более осмысленное отношение ребенка к наблюдениям за его поведением. Фактические данные это в полной мере подтверждают, но интересно знать, как же именно осуществляется осмысливание и, главное, как это отражается на взаимоотношениях ребенка и наблюдателя. К сожалению, из 18 детей в возрасте от 6 до 8 лет и из 70 наблюдений, к ним относящихся, только 6 дают интересные нас данные всего в 11 наблюдениях. Незначительность данных нельзя объяснить иначе, как только тем, что эти дети на основе своего осмысленного отношения к наблюдениям (правильного или неправильного — это другой вопрос) вполне нейтрализовали данный стимул и потому не дают на него специфических реакций.

**Петя**, 6 лет 4 мес.—6 лет 9 мес. Данные, относящиеся к этому мальчику, наиболее интересны. Они содержатся во всех трех записях, какие имеются за ним в нашем материале. В первый раз наблюдение производилось парой наблюдательниц в течение 17 мин во время рисования. В комнате вместе с Петей присутствуют другие дети очага, занимающиеся кто чем. Мальчик рисует дом. Наблюдательницы фиксируют процесс и зарисовывают у себя копию рисунка. Заметив это и не прекращая своей работы, Петя констатирует: «Они тоже лисуют». В процессе работы к наблюдательницам подходит товарищ Пети — Жорж и спрашивает: «Что вы пишете?». На этот вопрос отвечает сам Петя, спокойно, без смущения: «Пло меня пишут». Жорж возражает или сомневается: «Да, пло тебя». — «Конечно, пло меня», — уверенно утверждает Петя, продолжая рисовать.

От дома Петя перешел к мельнице. Наблюдательницы следуют за ним, снимая копии в своих тетрадах. Посмотрев в тетрадь одной, Петя говорит: «Ну-каст, покажите...». Смотрит, улыбается.

В один из следующих моментов мальчик рисует паровоз. Наблюдательницы тоже. Окончив рисунок и заглянув в тетрадь одной из них, Петя замечает: «Вы еще не нарисовали, а я нарисовал...»

Итак, на протяжении всей записи отчетливо видно, что ребенок прекрасно отдает себе отчет и в действиях наблюдателей, и в своей собственной роли. Рисование его, однако, течет так, как текло бы и без этого. Нет никаких оснований думать, что под влиянием наблюдений поведение Пети как-либо деформируется.

Следующее наблюдение было произведено теми же лицами через три месяца после первого во время чаепития. Петя

пьет чай, а наблюдательницы фиксируют процесс. Подходит товарищ Пети — Ваня и спрашивает: «Кого вы пишете? Кого? А?..». Петя настораживается, смотрит на наблюдательниц выжидательно. «Тебя, Ваня», — отвечает одна из них. Петя густо краснеет, приподнимает палец и тоном обиды возражает: «Нет, меня...» Тогда наблюдательница утвердительно кивает ему головой. Петя просиял, он доволен. «А почему Петю?» — спрашивает другой мальчик — Володя. Петя снова настораживается. Наблюдательница: «Потому что Петя хорошо себя ведет». Петя широко улыбается и победоносно оглядывает сидящих кругом детей.

В следующий момент подходит маленький Костя, спрашивает наблюдательницу: «Чего вы пишете?». Петя снова настороженно прислушивается. Наблюдательница: «Записываю детей, которые хорошо себя ведут». Петя, шаловливо кривляясь: «Я себя холосо веду». Затем, обращаясь к Косте: «А когда сидел я за тем столом (кивком головы указывает в сторону другого стола), меня то же записывали, а когда мы лисовали, а девчонок вешали, меня то же записывали». При этом глаза блещут, он улыбается и смотрит на сидящих вокруг детей. Затем снова спокойно ест хлеб и пьет чай, разговаривает с товарищами, словом, всецело во власти новых стимулов, не имеющих никакой связи с предыдущими.

Третье наблюдение было произведено в очаге во время рассматривания мальчиком картин в книжке. Оно продолжалось 31 мин. Обычная картина: Петя сидит за столом на скамейке, перед ним книга. Наблюдательницы усаживаются неподалеку. Взглянув на них, Петя спрашивает: «Вы будете записывать?» — кивая головой в знак ожидаемого подтверждения. Наблюдательница: «Да, ты будешь говорить, что на картинках, а я запишу». Мальчик начинает перелистывать книгу и рассказывать о том, что он видит на картинках, совершенно естественно, совсем как будто не для наблюдателей.

Но вот подходит Ваня, садится рядом с наблюдательницей и кладет ей руку на плечо. Заметив это, Петя тотчас снимает руку с плеча и говорит Ване тихо, серьезно, не спеша: «Не месай, это пло меня писут, лазве ты не знаесь, что они всегда пло меня писут?». В этот момент наблюдательница бросила взгляд на обоих мальчиков. Петя: «Ага! На тебя посмотрела, сейчас тебя записут, сто ты все месаесь...». Мгновение смотрит на наблюдательницу. Затем нагибается над ее тетрадью и, найдя там букву «В», говорит: «Вот В, значит, это

Ваня, ну вот и записали...». Смотрит на наблюдательницу, почесывая в голове. Затем как ни в чем не бывало принимает-ся снова за картины и рассматривает их, как будто забыл о наблюдателях. И так до тех пор, пока работу Пети не прерывает один из его товарищей, ударивший его лучиной по голове. Петя, съезжившись, говорит мальчику: «Пелестань, ведь меня записывают...». Затем, посмотрев на наблюдательницу: «Ведь вы его не запишете?». Получив утвердительный ответ, Петя успокаивается и принимается за прерванное занятие.

Окончив это занятие по призыву воспитательницы на обед, Петя вместе со своими товарищами побежал в другую комнату, сообщив по дороге одному из них: «Пло меня писали»... .

**Игорь**, 7 лет 4 мес.—7 лет 7 мес. Здесь мы имеем точно такой же случай, как только что рассмотренный, и в отношении тактики наблюдательницы, и в отношении осмысливания ребенком ее действий. В нашем распоряжении 30 наблюдений, произведенных за этим мальчиком одним и тем же лицом в самых разнообразных случаях его жизни. И только две записи дают небольшой, хотя и очень красноречивый, материал, говорящий о том, как понимает ребенок роль наблюдателя. Наблюдения ведутся во время прогулки в лесу. Кроме Игоря с наблюдательницей еще три мальчика. Проходя по лесу, Игорь заметил лист толстой оберточной бумаги белого цвета. Подняв бумагу и осмотрев ее с другой стороны, мальчик подает ее наблюдательнице: «Нате вам». Наблюдательница: «А на что мне эта бумага?». Игорь серьезно: «Она чистая, вы писать на ней можете. Вы ведь опять все записываете, что видите?». Наблюдательница: «Да, записываю». Игорь: «Ну, так бумага пригодится».

Под корой одного пня дети нашли муравейник. Двенадцать минут прошло, пока они его осматривали и вели о нем разговоры. После того, уже оставив муравейник, Игорь, снова обратив внимание на то, что наблюдательница все пишет, напоминает ей: «А вы про муравейник не позабудете записать?». — «Нет, я не позабуду», — ответила наблюдательница. В другой раз, когда Игорь строгал палку ножом, желая сделать «кинжал», наблюдательница тоже привлекла его внимание, и он задал ей вопрос: «А что вы пишете?... Получив ответ: «Кончаю начатую работу», Игорь удовлетворился и продолжал свое занятие.

И это единственные три момента из 30 наблюдений, производившихся свыше трех месяцев, когда Игорь реагировал на наблюдение за его поведением...

...Попытаемся теперь подвести итог и, может быть, наметить некоторые выводы из описанных фактов.

Прежде всего, интересно было бы знать, когда ребенок начинает впервые выделять стимул, исходящий от наблюдателя, как имеющий какое-то особое значение. Это выделение может произойти, очевидно, лишь тогда, когда ряд последовательных однородных действий, производимых наблюдателем (взгляды, чередующиеся с письмом), свяжется для ребенка в одно целое. Сколько бы мы ни подвергали такому стимулированию годовалого ребенка, выделения на основе синтеза данного ряда явлений у него никогда не произойдет. В нашем материале самый ранний случай, какой мы имеем, дает 3-летний Боря. Его вопрос: «А чего вы пишете?», вызванный навязчивыми стимулами наблюдательниц, является верным признаком того, что выделение данного стимула в целом у Бори произошло. Но, очевидно, момент вопроса не вполне совпадает с моментом выделения, а следует за ним, вопрос задается ребенком под влиянием уже состоявшегося выделения. Факты показывают далее, что восприятие и выделение сложного стимула может быть выявлено не только в виде словесно сформулированного вопроса, а и различными другими способами, например той или иной мимикой как выражением недоумения перед лицом вновь открытого явления. Можно предполагать, что вопрос задается уже тогда, когда самое восприятие и выделение сложного явления как целого вполне оформилось у ребенка.

Таким образом, данные, которые мы получили у Бори, заставляют думать, что явление, нас сейчас интересующее, уже в самом начале дошкольного периода развития ребенка может иметь место. Появляется ли оно здесь впервые или может быть и еще раньше, этого мы сейчас не знаем. Но обращает на себя внимание то, что из 12 детей от 3 до 4 лет данное явление обнаружил только один Боря. А остальные? Мы прежде всего исключаем предположение, что все эти дети еще не дозрели до данной реакции. Объяснение надо искать, скорее, в условиях взаимодействия различных стимулов, определяющих поведение ребенка в данный момент, и в его собственном состоянии. Кроме того, отмеченное выше обстоятельство, что выявление известного состояния может произойти иногда в виде различных мимических реакций, порой очень тонких и внешне бедных, например одним долгим, задумчивым взглядом ребенка, наводит на мысль, что при недостаточно «фотографической» фиксации эти явления могли выпасть из записей.

После того как выделение известного явления из ряда других произошло, начинается осмысливание его.

В общем, осмысливание данного явления идет тремя главными путями: 1) производится ребенком самостоятельно, без сторонней помощи, 2) с помощью самого наблюдателя, 3) под влиянием других детей. Посмотрим, что получается в том, другом и третьем случаях.

По первому пункту труднее всего собрать верные данные. В нашем материале сюда относятся все те случаи, когда дети на предъявляемые ими вопросы не получают никаких ответов ни от наблюдателей, ни от своих товарищей. Из последующих проявлений этих детей не видно, чтобы они, не получив ответа, объяснили непонятное явление как-либо сами. Напротив, судя по тому, что один и тот же вопрос задавался несколько раз подряд, можно думать, что решения его ребенок не находил. Нам важно было бы знать хотя бы только то, относит ли ребенок поведение наблюдателя к себе лично или к чему-либо другому, но и в такой общей форме положительных указаний дети не дают. Они сейчас же переходят к другим действиям, не имеющим никакой связи с вопросом, и оставляют его, видимо, открытым, пока наблюдатель не поставит его снова перед ними. Заметим, так как это важно для методики наблюдений, что видимого влияния на поведение детей возникшая загадка не оказывает.

Второй путь осмысливания дает более интересный материал. Прежде всего, обратим внимание на те случаи, когда наблюдатель говорит ребенку прямо, что наблюдает и записывает за ним лично. Конечно, это самый смелый и, может быть, рискованный ответ. В наиболее выразительной форме этот случай представлен в наблюдениях за Петей. Здесь положение ребенка представляется даже особенно обостренным: он не только знает, что «его записывают», но также и то, что записывают его за хорошее поведение; он очевидным образом дорожит этим положением и ревниво относится к отношениям своих наблюдательниц к другим детям. Наблюдательницы сделали все возможное для того, чтобы вызвать у ребенка личную заинтересованность в работе. Что же мы видим в результате? Нас должно интересовать, происходит ли под влиянием такого состояния какая-либо деформация последующего наблюдаемого процесса (рисования, чаепития, рассматривания картин) или нет. Всматриваясь в поведение Пети, должно признать, что никакой заметной деформации не происходит. Тот факт, что перед ним сидят наблюда-

тельницы, стимулирует, правда, его рисование или рассмотрение картин, и, может быть, не будь их, он в этот момент занимался бы чем-нибудь другим, но мы хотим сказать, что самый процесс рисования и рассматривания картин протекает так же, как он должен протекать, как он протекал бы под воздействием всякого другого вызвавшего его стимула, например под обычным воздействием педагога.

То, что наблюдение доставляет Пете как будто особое удовольствие, может навести на мысль, что в данном случае происходит изменение обычной эмоциональной установки ребенка и это должно отразиться на последующем процессе. Это соображение более важно... С Петей, однако, ничего подобного не происходит, эмоциональные колебания у него заметны, лишь когда он говорит о наблюдениях за ним со своими товарищами. Вообще, учитывая влияния эмоциональных колебаний у детей раннего возраста, надо всегда иметь в виду, с одной стороны, их большую возбудимость и в то же время малую устойчивость при изменяющихся стимулах.

Когда говорят о том, что наблюдаемый не должен знать, что за ним наблюдают, тогда имеют в виду, главным образом, такие деформации для искажения естественного течения поведения, которые называются преднамеренными. Они предполагают особую регуляцию наблюдаемым своего поведения под воздействием известного представления. В этом и заключается главный камень преткновения всякой методики психологического исследования. Невозможно усмотреть, однако, ничего подобного в поведении Пети. Полагаем, что в этом случае мы обязаны не его особой благонамеренности или каким-либо другим его индивидуальным качествам, а общим свойствам личности его возраста. Для такого сложного преднамеренного регулирования своего поведения у ребенка-дошкольника нет еще необходимых данных ни в отношении полноты и глубины осмысливания известного явления с точки зрения интересов собственной личности, ни в отношении зрелости регулятивного аппарата его организма.

Разбираемый случай тактики наблюдателя может вызвать соображения педагогического характера. Эта сторона выходит из рамок нашей задачи, но если только что произведенный психологический анализ явления правилен, то можно думать, что и в педагогическом отношении данная тактика не влечет за собой каких-либо тяжелых последствий.

Значительно более мягкой и нейтральной в отношении наблюдаемого является другая категория ответов со стороны наблюдателей, когда они относят свои действия ко всем детям вообще: «Описываю вашу игру». С точки зрения методики наблюдений это, может быть, наиболее удачная форма ответа (правда, применяемая только в условиях коллектива). Никаких личных реакций со стороны ребенка это обычно не вызывает и вместе с тем дает ему такое объяснение, которое ему понятно и которое его удовлетворяет. <...>

## ПРОЦЕСС И ТЕХНИКА НАБЛЮДЕНИЙ

### ТЕХНИЧЕСКАЯ ФИКСАЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ

Когда говорят о ведении психологических наблюдений, то обычно подразумевают под этим записи наблюдателем различных фактов из жизни наблюдаемого лица; чаще всего такие записи называются дневниками. Никаких других представлений в процесс психологического наблюдения обычно не вкладывается.

Такая простота понимания содержания этого научного метода, к сожалению, вполне соответствует его состоянию в настоящее время в большинстве тех случаев, когда к помощи его прибегают. В таком понимании данный метод, несомненно, выглядит довольно слабым и немощным перед лицом тех задач, которые должны быть им разрешаемы, и внушать большое доверие к себе не может.

Однако уже в настоящее время к нему может быть предъявлен целый ряд таких требований, удовлетворение которых, не будучи совершенно невозможным, повышает точность добываемых с помощью его данных, а следовательно, и его значение до весьма высокой степени.

Усовершенствование метода тесно связано со способом *фиксации* поведения личности на предмет его дальнейшего изучения во всем содержании и с предельной полнотой. Если обладать для этой цели только рукой и глазом человека, то, конечно, с такими орудиями очень глубоко в предмет наблюдения не войдешь. Они, очевидно, так же слабы и примитивны, как те орудия первобытного человека, с помощью которых он впервые стал подчинять себе окружающую природу. Это, впрочем, и понятно, так как в деле завоевания природы нашей личности мы стоим приблизительно на той же низкой ступени развития. Но дальнейшие горизонты проясняются уже и теперь.

Всякий элемент поведения необходимо иметь для изучения в том виде, в каком он существовал как реальный факт. С этой точки зрения такие элементы, как движения мимические и пантомимические, интонации голоса и все иные выразительные средства внутренней активности организма, будучи обозначены только в слове, которым наблюдатель их описывает, теряют большую часть своей ценности. Как нечто живое, они перестают существовать, они умерщвляются в описании. И это есть несравненно больший дефект, чем тот, который часто встречается у биолога, когда он живую клетку должен изучать, предварительно умертвив ее. Это больший дефект потому, что «клетки» процесса поведения, в силу особой тонкости своей структуры, и при жизни своей весьма трудный объект для познания, умерщвленные же, они вовсе лишаются своей подлинной структуры, и то, что их замещает, не есть «труп» клетки, с которым приходится, между прочим, иметь дело биологу, а что-то совершенно другое, какой-то иной объект, связь которого с замещаемым процессом очень отдаленная, — при таких условиях всякое суждение о них становится не больше как догадкой. Будущему психологу наши психологические дневники, вероятно, покажутся средствами познания не более мощными и совершенными, чем современному астроному закопченное стекло в руках прохожего, наблюдающего солнечное затмение. В том и другом случае лучше иметь мало, чем ничего, в противном случае интересного явления совсем не увидишь, но вместе с тем ясно, что тот примитив, который имеется в распоряжении, позволяет именно только взглянуть на явление, но не исследовать его сколько-нибудь глубоко. А между тем теоретические основания для того, чтобы говорить об усовершенствовании наших психологических наблюдений за человеком, имеются вполне достаточные...

...Близко к реальной действительности использование при психологических наблюдениях *фотографии*. Эта идея даже может считаться старой, ее можно найти точно выраженной во многих руководствах по психологии. Но, несмотря на это, она остается почти исключительно теоретической идеей, еще не нашедшей приложения в практике психологического исследования. Мы не можем объяснить этого чем-либо иным, кроме своеобразной, консервативной пассивности, унаследованной, очевидно, нами от далекого прошлого, когда психология по примеру тех наук, с которыми ее связывали узы родства и дружбы, считала возможным решать все свои проблемы исключительно на основе умозрения...



Психолог имеет много случаев в своей работе, когда фотографический аппарат мог бы быть ему полезен. Справедливо говорят, что лицо человека — зеркало его души. Но какая же трудная, прямо неразрешимая задача описать выражение человеческого лица словом, даже когда оно находится в спокойном состоянии. В психологических дневниках почти на каждой строке можно встретиться с улыбками детей. И тогда как настоящие детские улыбки говорят психологу, да и всякому человеку, сами за себя красноречивее всяких слов и больше, чем могло бы сказать само дитя о своем переживании, если бы оно было на то способно, — улыбки в дневниках в большинстве случаев суть ничего не говорящие слова. То, что можно иногда увидеть на фотографической карточке, может быть психологически ценнее и содержательнее всех самых пространых и самых тщательных описаний этого портрета.

Улыбка на лице — это то же, что интонация в голосе, по своему психологическому значению, и ее так же, к сожалению, трудно передать словами. Если снова обратиться к нашим дневникам, то видишь, как они все то, что составляет самую сущность в наблюдаемом явлении, просто выбрасывают за борт, не будучи в состоянии справиться с этим драгоценным материалом. Голос человека должен быть также дан наблюдателю, исследователю-психологу в своем реальном виде. И опять-таки теоретически и эта проблема решена всецело, и даже практически, но только не в отношении психологических наблюдений. Фонограф должен стать в том или ином виде орудием в руках психолога. <...>

### **ФИКСАЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ЗАПИСЕЙ**

<...> Все максимальные требования, которые могут быть предъявлены к психологическим наблюдениям, фиксируемым в записях, вытекают из тех же основных соображений, которые были высказаны выше по поводу технической фиксации получаемых результатов. *Всякий факт, всякое наблюдаемое явление должно быть зафиксировано по возможности в том виде, в каком этот факт или явление существовали как нечто реальное.* При фиксации наблюдений записями удовлетворить до конца этому требованию, как было сказано, нельзя, но можно и должно говорить о тех предельных достижениях, которые возможны и в этом случае. Если этого основного соображения не сознавать или не признавать имеющим значение, то записи наблюдений могут иногда совершенно утратить значение фик-

сирующего средства и превратиться в записи впечатлений и разнообразных суждений самого наблюдателя по поводу каких-то, в подлиннике не показанных им, наблюденных им явлений. Если мы обратимся к дневникам, которых довольно много существует в современной психологической литературе, то с этим явлением мы встретимся на каждом шагу. Возьмем для примера «Дневник матери» Н.И.Гавриловой и М.П.Стахорской. Это «записки о душевном развитии ребенка от рождения до семилетнего возраста» двух матерей — авторов «Дневника».

Вот несколько выдержек из этого произведения:

«10 мая. Вначале Масик не обращал внимания на то, что запрещено. Делал что хотел. Меня это очень волновало, я не могла понять, что за причина. Но постепенно вошло все в норму» (с. 145).

«25 мая (5 лет 7 мес.). Масик усиленно заинтересован работами в саду. Сам очень много копает, и невозможно его позвать сразу к обеду. Дойдет до половины двора и снова вернется, как бы забывая, для чего и куда он идет».

«Делают колодец — Масик тоже этим очень интересуется. Не забывает считать ежедневно, сколько кругов цементных вложили в землю. Сильное впечатление на него произвело падение одного круга в колодец. Это тема многих дней, особенно интересовался, ушибся ли кто-нибудь из рабочих» (с. 145).

«30 мая. Масик с нетерпением ждет приезда отца, принимает живое участие в приготовлениях к приезду. Чистил дорожки в саду, посыпал песком, работал наравне со взрослыми. Весь день проводит в земляных работах на воздухе. Очень ухаживает за цветами и волнуется, когда увидит на них воробьев или кур. Иногда дежурит часами, так боится, что куры съедят цветы и папа не увидит цветов» (с. 145).

Эта страница характерна. На первый взгляд может показаться, что изложение, как говорят, очень объективное. Но мы и не отрицаем здесь объективности в смысле желания автора быть в полном соответствии с наблюденными им фактами. Однако этого недостаточно. Важно то, что запись не фотографична ни в какой степени. Она не дает ни одного факта в их реальном виде, она не описывает факты, а говорит *по поводу* фактов. На основании этих записей читатель не может ни разу уловить нить процесса, пережитого объектом наблюдения, а потому не может сам его воспринять и вынужден принимать на веру то, что говорит наблюдатель. Весь материал наблюдений выступает перед нами в уже переработанном виде, причем эта переработка сделана наблюдателем в самый мо-

мент наблюдения, а может быть, и спустя некоторое время; подлинного, переработанного, сырого материала, над которым каждый мог бы сам работать, здесь нет. При этом следует отметить, что переработка эта произведена, главным образом, в виде суммирований и обобщений однородных фактов в одно целое. Это и лишает запись характера фотографичности. Данная характерная черта большинства дневников совершенно понятна из самого способа их ведения. Дневник пишется не в тот момент, когда известное явление проходит перед взором наблюдателя, а обычно значительное время спустя, т.е. по следам длительной памяти. При таких условиях только те факты, которые в силу своей особой яркости или каких-нибудь других причин оставили очень ясные следы, воспроизводятся наблюдателем в виде, напоминающем копию подлинника. В том же самом «Дневнике матери» можно было бы подыскать немало иллюстраций и на этот последний случай.

Вот одна из них:

«28 февраля (6 лет 2 мес.)... За все три дня, что я его не видала, Масик ни разу не высказывал желания увидеть меня. Сегодня вечером я пришла к нему. Масик смутился, моргнул ресничками и отвернулся. Я удивилась, спросила его: “Неужели ты не хочешь меня видеть?”. Масик, покраснев, ответил: “Очень хочу” — и быстро отвернулся. Я послала ему воздушный поцелуй, он стал уходить от меня и смущенным голосом заявил: “Мне не нравятся такие поцелуи”. Я долго посылала ему поцелуи, но он не поднял глаз...» (с.140).

Здесь момент фотографичности наблюдения заметен, и описываемые явления выступают перед нами как таковые и как единственные. Вся беда заключается лишь в том, что такие моменты в дневниках выступают обычно как отдельные точки, не связанные друг с другом и не образующие одной живой, непрерывной нити процесса. Глядя на них, нельзя увидеть, из чего они возникли и что собою породят. Они дают лишь поперечные разрезы нити процесса и никогда хотя бы ее коротких отрезков.

Еще более характерные различия в фиксации наблюдений проявляются при сопоставлении записей нескольких наблюдателей, обладающих различной степенью культуры, когда предметом записи является один и тот же отрезок поведения. Это, в сущности, та же тема, которую мы уже обсуждали, говоря о культуре наблюдателя, но только взятая со стороны фиксации. Для того чтобы ориентироваться в разных способах фиксации, к каким прибегают наблюдатели различной культуры, приведем

несколько примеров. Вот как два наблюдателя изображают один и тот же момент в поведении девочки Тани (1 год 7 мес.)<sup>1</sup>.

**Первый наблюдатель.** *Стимул.* Мать останавливает ласково Таню: «Не надо платочек грызть, не надо». *Реакция.* Девочка продолжает выдергивать его с силой. *Стимул.* «Таня, нехорошо! — говорит укоризненно мать. — Ай, как нехорошо! Вынь платочек». *Реакция.* Таня улыбается и снова берет платок в рот. *Стимул.* Мать настойчивее, строже: «Таня, нельзя! Иди играй! Ну, где твои игрушки?». Спускает ее с рук на пол. *Реакция.* Девочка с опущенной головкой, слегка выпятив губки, прислоняется к матери, тихонько и слегка хнычет, стоит так 25 с (поза обиды). *Стимул.* Мать опять ласково: «Танечка, ну где же игрушки? Поди влезь на диван и играй». *Реакция.* Обняв руку матери левой ручкой, сжав в кулачке правой платок, стоит, пряча личико, переминаясь с ножки на ножку, отставляя одну назад (поза смущения).

**Второй наблюдатель.** *Стимул.* Мама делает замечание «не грызть» и указывает идти играть. *Реакция.* Таня смущается, огорчается и жметя, немножко хнычет; стоит и, сучая, ломается.

Или вот другой пример из записи той же пары наблюдателей:

**Первый наблюдатель.** Добежав на обратном пути до бочки достала оттуда исписанную тетрадку брата, вырвала быстрым и сильным движением три полустраницы и пошла, держа листки перед собою, повторяя: «Вва-вва-вва...» и еще что-то (как бы читая вслух). Выражение личика сосредоточенно-серьезное. У кровати остановилась, обернулась, что-то напевает, раскачиваясь мерно (ритмично) из стороны в сторону.

**Второй наблюдатель.** Вынула тетрадку из бочки с игрушками, сделала вид, что читает.

Наконец, еще один небольшой пример из записей другой пары наблюдателей, произведенных за девочкой 5 лет на занятиях в детском саду по системе Монтессори.

**Первый наблюдатель.** Держа круг левой рукой, Катя ощупывает контур его и, найдя отверстие в рамке, вкладывает фигуру. Движения спокойные, неторопливые, ловкие.

**Второй наблюдатель.** Первым попался круг. Катя медленным движением обвела по его окружности указательным пальцем правой руки, причем не кончиком, а серединой пальца, и затем стала шарить по гнездам. Попала сначала в многоугольник, затем еще в какое-то гнездо, обвела их указатель-

---

<sup>1</sup> См. Опыт объективного изучения детства // Под ред. М.Я.Ба-сова, 1924.

ным пальцем, концом его, и наконец нашла круглое гнездо, в которое и положила вкладку.

На основании изучения большого числа записей, составленных наблюдателями разной культуры, мы различаем три главных способа словесной фиксации поведения: 1. *Истолковательная запись*. 2. *Обобщающе-описательная запись*. 3. *Фотографическая запись*.

Истолковательной записью называется такой способ фиксации наблюдений, при котором наблюдатель не столько фиксирует процесс, сколько высказывает по поводу его свои суждения и оценки с целью истолковать его психологическое значение. Обобщающе-описательная запись объективно изображает наблюдаемый процесс, но при этом сводит его в словесно обобщенные формулы, не давая изображения всей живой ткани процесса, как бы схематизирует процесс. Наконец, фотографическая запись отличается тем, что стремится каждый элемент поведения зафиксировать соответственным словесным символом, так что в результате фиксируется вся ткань процесса. На приведенных примерах все три вида записей можно проследить наглядно; особенно хорошо видны обобщающе-описательные места и относительно-фотографичные.

Мы говорим «относительно-фотографичные», так как ясно, что полной фотографии запись дать не может. Обычно как о лучшем способе фиксации говорят о *сплошных или протокольных записях*. Мы придерживаемся своего термина «*фотографические записи*», так как он не совсем покрывается понятием сплошных или протокольных записей: можно фиксировать поведение сплошь и протокольно и вместе с тем давать не фотографию подлинника, а свои обобщения и даже толкования; помимо сплошности должен быть свободно подчеркнут момент адекватности в фиксации, что и достигается термином «фотографическая запись».

В качестве примера приводим запись наблюдений А.И.Неклюдовой за строительной игрой Игоря (5 лет).

«Принесла в комнату младших детей ящик с кубиками, поставила его на пол, сказав, что кубиками этими можно играть. Вслед за Левою подошел и Игорь. “Я тоже буду строить”, — сказал он весело. “Если хочешь, строй”, — ответила я ему. Игорь сейчас же присел на пол и правую руку, отделив от общей кучи кубиков порядочное их количество, придвинул к себе; затем начал толкать отделенные им кубики ладонью руки, передвигаясь толчком на коленях за ними. Отодвинув кубики на аршин в сторону, он встал, подошел снова к общей куче, выбрал

4 кубика цилиндрической формы и, прижимая их левой рукою к груди, правой рукою взял еще 4 узких кубика. С кубиками Игорь опустился на пол возле отобранных сначала и, свалив их в общую кучу, сел, протянув согнутые в коленях ноги. Постройку начал с того, что поставил около себя цилиндр, к нему приставил второй, затем нагнулся к кубикам, выбрал еще два цилиндра, которые приставил к первым двум, образуя второй ряд.

На цилиндры положил узкие, продолговатые кубики, всего 5; клал их по одному, беря правой рукою и прижимая большим и указательным пальцами. Строил спокойно, не торопясь. Когда положил на цилиндры пятый узкий кубик, то ладонью левой руки подровнял положенный ряд. Затем придвинулся к куче кубиков и выбрал пару широких (формы параллелепипеда), один из которых положил на полу постройки, а другой поставил ребром на край площади, образованной узкими кубиками на цилиндрах. Кубик ставил, стоя на коленях. Затем взял второй широкий и положил его ребром рядом с первым, образуя прямой угол с ним.

На коленях придвинулся в сторону кубиков, выбрал третий широкий и положил его тоже ребром на третью сторону той же площади. Три поставленных ребрами кубика прикрыл пятью узкими, образовав под ними пространство, ограниченное сверху и снизу площадями из пяти узких кубиков, а по бокам — тремя стенками из широких параллелепипедов и открытое лишь с одной, четвертой, стороны.

Далее Игорь наложил еще ряд широких и узких кубиков так же, как и первые, получив, таким образом, второй этаж, открытый, как и первый, с одной боковой стороны. Поверх всей этой постройки он поставил стоямь узкий кубик.

В это время 3-летняя сестра Игоря подошла с санками к кучке кубиков, запасенной Игорем для постройки, спешно стала накладывать их на санки. “Ляля, уйди, это мои кубики”, — крикнул мальчик сестре, наморщив сильно брови. Девочка положила на место кубики и ушла с санями, увозя на них лишь один оставшийся там кубик. Увидя, что сестра положила на пол кубики, Игорь перевел взгляд на свою постройку, не обратив внимания на то, что в санях остался один кубик! Он взял еще один узкий кубик и поставил его на тот, который уже стоял на вершине постройки, приподнимая при этом левую руку, готовую поддержать устанавливаемые кубики. Работал молча, сосредоточенно, с серьезным лицом, не спеша. Когда последний кубик был поставлен, Игорь присел, упиравшись руками о пол и слегка откинув свой корпус; затем обернулся лицом ко мне и сказал: “Анна Ивановна, посмотрите, я интернат построил”.

“Кто же там у тебя живет?” — “Солдаты живут, интернат для солдат построил”.

“Солдаты живут в казармах”, — заметила я ему. “Казармы я построил, видите, какие”, — заявил в ответ мальчик, и он присел на корточки у своей постройки, весело смотря на меня.

Затем Игорь взял узкий кубик и всунул его в открытое пространство над цилиндрами (первый этаж), так что часть его высунулась наружу. “А что это торчит?” — спросила я его. “Тут пушка стоит”, — ответил мальчик. Далее он взял второй такой же кубик и вставил его в отверстие второго этажа. “Тут тоже пушка стоит, — заметил мальчик. — Это ведь у меня Кронштадт построен, видите, он еще выше будет”. С этими словами Игорь снял сверху постройки стоймя стоявшие кубики и наложил по примеру первых двух этажей третий этаж (из широких и узких параллелепипедов), оставив открытой одну из его сторон. В открытое пространство он вставил третий узкий кубик, заявив тут же: “Вот еще пушка! Сейчас стрелять будут! — Мальчик нахмурил брови и с серьезным лицом громко произнес: — Бац! Бац!”. Затем взял большой широкий кубик, прикоснулся им к нижним цилиндрам, потом к стенкам 1-го, 2-го и 3-го этажей и, придерживая кубик рукой, оставил его стоять около 3-й пушки (3-го этажа). “Это дядька идет, он на самую макушку забирается. Смотрит, в порядке ли все. Это дядька-командир. Его командиром зовут. Он велит еще две пушки поставить”. Кубик, изображавший командира, Игорь поставил на самый верх. Затем из кучи рядом лежавших кубиков он выбрал один, узкий и длинный, и вложил его в 1-й этаж рядом с тем, который уже был там, служа пушкой. Потом взял второй такой же кубик и положил было во 2-й этаж рядом с кубиком-пушкой, но затем вынул его оттуда и положил сзади, за стенкою. “Во все стороны пушки смотрят”, — заметил он, довольно улыбаясь. “Около твоей крепости и пройти нельзя”, — сказала я мальчику. “Вот только тут проходить можно, — пояснил Игорь, показывая рукою, с какой стороны безопасно пройти. — С этой стороны не тронут, а здесь и здесь нельзя, — показал он рукою в противоположную сторону. — Сейчас — бац! бац! — никому пропуска нет!”

В это время несколько детей парами прошли мимо Игоря, громко и складно распевая: “Как по озеру большому...”. Игорь поднялся с пола, посмотрел на поющих детей и громко, правильно запел продолжение песни: “...серый гусь плывет...”. Потом замолчал и снова сел на пол около своей постройки.

Взял в правую руку три кубика, затем два из них переложил в левую руку и оставшийся поставил на верх постройки, сняв оттуда широкий кубик, изображавший командира. На только что поставленный кубик он поставил второй из левой руки, а затем и третий. Широкий кубик — командира — Игорь вслед за тем стал тоже приставлять на верху постройки, но постройка не выдержала и рухнула. Остался лишь нижний ряд цилиндрических кубиков.

Игорь нахмурил брови, наклонил вперед голову и серьезно посмотрел на постройку. Затем вдруг выражение лица его изменилось — напряженность исчезла, и он спокойно, даже весело заметил: “Ничего, снова можно построить!”...

...В это время руководительница подошла к детям, сказав, что нужно убирать кубики, потому что пора собираться к обеду. Малыш, строивший рядом, разрушил свою постройку и затем приволочил ящик для кубиков к Игорю. “Давай убирать кубики!” — произнес он и толкнул ногою построенный “Кронштадт”. “Мои кубики!” — закричал Игорь, вставая. Затем посмотрел на разрушенную постройку, подошел ко мне и сказал: “Хорошо, мы завтра опять строить с вами будем?”. Получив утвердительный ответ, мальчик сел на пол и стал складывать в ящик кубики. Складывал аккуратно, придвигая вплотную каждый кубик. Я послала ему на помощь одного из его товарищей. Но Игорь заявил пришедшему, что сам уберет. Однако на слова: “Уже поздно, а потому Жорж поможет тебе скорее убраться” — не протестовал, и довольно быстро мальчики собрали в ящик все кубики. За постройкой Игорь провел 1 ч 5 мин». <...>

Особое внимание должно быть обращено при фиксации поведения ребенка на то, что мы называем *фоном* наблюдаемого процесса. <...>

Прежде всего, при фиксации каждого непосредственного стимула наблюдатель может в большей или меньшей мере охватить те обстоятельства, при которых он возник, и это будут, очевидно, элементы фона. Чем выше по своей культуре наблюдатель, тем его фиксация полнее, и не только в отношении реакций, но и в отношении стимуляции, так что и этим в известной мере искусственная изоляция непосредственных стимулов предупреждается; каждый стимул обволакивается совокупностью сопровождавших его явлений, окружающей его «землей» и, таким образом, хотя бы отчасти вставляется в общую раму среды. Чем больше дает в этом отношении наблюдатель, тем совершеннее его работа. Но опыт показывает, что одного данного пути для разрешения вопроса недостаточно. Нельзя забывать о том, что при самой высокой культуре силы наблюдателя в отношении фиксации наблюдений весьма ограничены; поэтому бесконечно расширять его задачу в сторону фиксации среды мы не можем, это повело бы неизбежно к понижению качества его работы. Полагаем, что с точки зрения рациональной организации его труда было бы правильно следовать правилу: *во время самого наблюдения фиксацию фона расширять до тех возможных максимальных пределов, при которых еще не терпит ущерба фиксация реакций*. При та-



ких условиях в полной мере задача фиксации фона не разрешается и требует некоторых дополнительных приемов. Мы считаем вполне рациональным прием, показанный на этот случай: наблюдатель, прежде чем приступить к фиксации поведения данного ребенка, предварительно в течение некоторого времени наблюдает и фиксирует обстановку, в которой он находится, и его наличное состояние. Другими словами, дается как бы некоторое введение к записи, позволяющее лучше понять тот процесс, который будет предметом ее фиксации.

В этом введении общими штрихами описывается по возможности широко вся обстановка, состояние всего детского коллектива, иногда дается план расположения предметов обстановки, описывается характер занятий детей, роль педагога и т.д. Таким путем наблюдатель естественно и в полной мере вставляет свою последующую запись, относящуюся к одному ребенку, в большую раму среды.

Наряду с таким введением к записи может оказаться полезным и заключение ее, в котором точно так же наблюдатель может остановиться на более полном описании тех моментов среды, которые он не мог охватить во время самого наблюдения, несмотря на их значительность.

Систематическое применение этих приемов фиксации фона в наблюдениях за отдельными детьми в результате даст исчерпывающий материал не только для характеристики самих детей, но и всей среды, в которой они живут. Таким образом, каждый ребенок выступит перед нами не как нечто изолированное, а частью некоторого целого, в связи и в единстве с чем проходит вся его жизнь. За этим положением должна быть признана важность одного из основных положений всей методики изучения ребенка; оно освобождает нас от ошибок индивидуалистической психологии, недооценивающей значения социального фактора в развитии личности.

Мы строго требуем полной объективности при фиксации наблюдений. Из предыдущего должно быть понятным, в какой мере вообще могут быть объективными наши наблюдения; зная нормальную структуру наших восприятий и ограниченные средства их выражения, мы не можем придавать своему требованию абсолютного значения. Но мы хотели бы теперь высказаться также по вопросу о том, как и когда наблюдатель может заявить о своем отношении к описываемому явлению и о своем понимании смысла его. И нужно ли вообще, чтобы наблюдатель это делал?

Нам представляется, что это вполне допустимо, и даже желательно для успеха дальнейшей обработки наблюдений. <...>

Мы при этом предпочитаем поступать таким образом: описав тот или иной факт с предельной степенью точности, при желании высказать о нем свое мнение, последнее излагать вслед за описанием факта, выделяя его скобками или другим аналогичным способом.

Суждения наблюдателя могут касаться разнообразных предметов.

Они могут объяснять данные поведения, сопоставлять их с другими аналогичными фактами из наблюдений за другими детьми, могут касаться вопросов методического характера и т.д. <...>

## НАБЛЮДЕНИЕ ГЛАВНЕЙШИХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

### РИСОВАНИЕ

Для того чтобы представить, какие задачи и трудности встают перед наблюдающим за рисованием ребенка, лучше всего обратиться к рассмотрению живого примера. Мы приведем сейчас один образец, пользуясь в этом случае, как и во всех последующих, материалом наблюдений, производившихся группой наших сотрудников, работавших в Психологическом Отделе Института. В данном случае берем запись наблюдений, произведенную за рисованием девочки Лиды (4 года 6 мес.). Запись занимает целый час работы ребенка. Мы приведем часть ее и с копиями рисунков.

29/IX 1922 г. «...Подходит ко мне и неожиданно говорит (сердито и обиженно): “А я вам и не дам катушку”. Я молчу, улыбаясь, смотрю на Лиду, затем спрашиваю: “Лида, ты будешь сегодня рисовать? Помнишь, вчера ты обещала нарисовать и показать мне все”. — “Да, буду”, — прежним, еще с оттенком недовольства, тоном отвечает она. Но уже с повеселевшим лицом бежит к руководительнице и просит бумагу и карандаш.

Садится к столу рядом со мной, ставит катушку на бумагу и быстрым движением обводит катушку (см. рис. 1): полукруг (*a*) и две черты в стороны (*b*). Снимает катушку, продолжает полукруг двумя параллельными чертами вниз (*в*) и замыкает их поперечной (*г*), слегка штрихует боковые линии и основание (*д*), продолжает “крылья” (*б*) второй чертой, штрихует их.

Все это последовательно, без перерывов. Тут Лида останавливается и смотрит на рисунок.

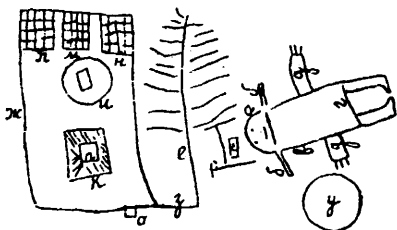


Рис. 1

Дальше Лида пририсовывает перпендикулярно левой грани (е) короткую черту, замыкает ее ещё двумя, получается прямоугольник (д); проводит от его короткой грани несколько черточек. Такую же фигуру пририсовывает почти симметрично с правой стороны фигуры и говорит: "Руки это, и пальцы я рисую"...

...К столу подседа еще Женя и тоже рисует.

...Лида берет деревянную чашечку (песочная формочка лежала на столе), опрокидывает вверх дном на своем листе ниже "девочки" и обрисовывает окружность (у). "Смотрите, это яблок! Хотите, я еще?" — обращается Лида ко мне. "Нарисуй, Лидочка, только на другой стороне, здесь места нет".

Девочка перевортывает бумагу и очерчивает еще круг со словами: "Еще яблок" (см. рис. 2, 1).

Катушка стоит перед Лидой, она накрывает ее перевернутой красненькой чашкой-песочницей, которая только что служила ей для изображения яблока. "Ой, это гриб", —

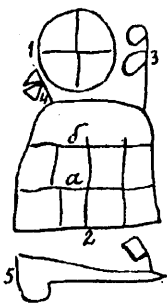


Рис. 2

улыбаясь и с интонацией изумления говорит Лида.

"Я еще дом нарисую... Вот какой у вас дом... Видите, какой дом с яблоком!". При этом проводит черту поперек нижней части листа слева направо (2) и замыкает ее против движения часовой стрелки как бы сводом (крыша?), над ним справа ведет вверх черту с двумя неправильными замкнутыми фигурами (3). "Посмотрите, флаг!" — говорит Лида. С другой стороны "дома" рисует второй такой же "флаг" (4). "А здесь будет вот", — продолжает девочка и проводит две черты (а и б) параллельно основанию "дома", перекрещивает их четырьмя штрихами. Проводит линии накрест и в окружности (1).

Подбегает Леша, хватается катушку. Лида не уступает, плачет, лица у обоих искажены... Катушка остается у Лиды.

Я говорю: "Леша, отнимать нельзя, попроси у Лиды". Леша настойчиво: "Нет, мне, мне!". Женя тотчас к Лиде: "Лида,

дай, пожалуйста, чашечку!». Лида сразу дает ей. «Спасибо», — говорит Женя. Обе улыбаются. Тут же Лида протягивает Жене и свою катушку: «На, Женя, нарисуй еще». — «Спасибо, Лидочка», — говорит выразительно Женя.

Леша подсаживается к Лиде со своим рисунком, толкает ее, мешая. Я взглядом указываю на это руководительнице. Последняя зовет Лешу помогать ей накрывать на стол. Лида тоже хочет накрывать. «Ты рисуй, сегодня не твоя очередь», — отклоняет ее помощь руководительница.

Женя уже вернула Лиде катушку и чашечку, обрисовав их. Лида вновь протягивает катушку Жене, предлагая: «На тебе катушку, нарисуй еще». Женя: «Мне эту нужно», — кивая на чашечку. Лида, обращаясь ко мне: «Женя мне всегда мячик дает, а я ей катушку».

Переворачивает листок, показывает первый свой рисунок: «Посмотрите, как здесь хорошо видно куклу».

Снова поворачивает лист обратной стороной: «Ой, посмотрите-ка, ногу видно, это сапог» (5). (Примеч.: Я не заметила, когда была нарисована эта фигура.) Руководительница просит перейти к другому столу...».

В общем и целом эту запись можно признать удачной. Нить процесса на протяжении работы ребенка она дает уловить в полной мере. Только в некоторых местах есть, может быть, несколько неудачных выражений, грубо обращающихся с фактами поведения, но они касаются исключительно мелочей. Основа процесса — рисование — передана почти с той предельной фотографичностью, какая только возможна при данном способе фиксации наблюдений.

Чему же учит нас эта запись? Очень многому и важному. Она показывает прежде всего, что наблюдать при рисовании — это значит наблюдать за каждым движением руки ребенка, за каждым штрихом рисунка и фиксировать в записи все эти моменты. Только при этом условии можно передать именно процесс рисования и дать представление о том, как постепенно создавался тот или иной окончательный образ.

Очевидно, что, ведя запись, наблюдатель занят только ею и никакими добавочными моментами не должен отвлекаться. Поэтому отметки различных частей рисунка делаются потом, на основании записи, на оригинале или репродукции.

Совершенно необходимо, чтобы наблюдатель был в курсе того, что ребенок рисует и как он сам понимает свои рисунки. Запись в этом отношении показывает, что такой осведомленности наблюдателя способствует прежде всего болтовня ребенка, которой он сопровождает рисование. Ясно, что все,

что он говорит во время рисования, должно быть также записано с буквальной точностью. Но часто дитя рисует молча, да еще так, что по рисунку не видно, что бы это могло быть в его понимании. Как тут быть? Очевидно, нельзя обойтись без вопроса. Однако при этом необходимо помнить, что тогда, когда рисунок уже готов, неосторожный вопрос стороннего лица может вызвать такой ответ, который не будет соответствовать тому, что ребенок вкладывал в свой рисунок в момент рисования. Образы воспроизведения детей очень подвижны, и в момент вопроса легко могут подвернуться как раз не те, которые были вначале, или же самый вопрос побудит ребенка вложить содержание в такой процесс, который в действительности был бессодержательным. Поэтому с вопросами надо обращаться очень осторожно. Каждый вопрос должен ставиться так, чтобы вызвать ребенка не только на прямой ответ по поводу того, о чем спрашивают, но и вообще на разговор во время рисования. В записи Е.Д.Герке в этом отношении дело обстояло очень удачно. Далее, запись хорошо показывает, как нужно обрисовывать фон процесса, сопровождающие его обстоятельства и все стимулы, влиявшие на процесс. Наблюдатель не может быть очень щедрым в обрисовке фона, поэтому здесь приходится ограничиваться самым необходимым, допуская при этом такие сжатые выражения (например, «Лена подражает ей...», «Фаня продолжает разрабатывать свою картину...»), которые уже не дают изображения индивидуально-факта. Но непосредственный стимул, а главное, реакция должны быть зафиксированы фотографически.

Очень важно иметь в виду следующие правила:

1. При записи движений в процессе рисования необходимо *точно учитывать положение наблюдателя по отношению к рисующему ребенку* во избежание путаницы в фиксации направления каждого отдельного движения. Наиболее выгодная позиция в этом случае наискось и слева от ребенка. Наблюдатель, садящийся справа от рисующего, часто теряет отдельные движения вследствие того, что рука ребенка заслоняет их; наблюдатель, садящийся напротив рисующего, хотя и оказывается в максимально благоприятном положении для фиксации мимики, к чему обычно и должен стремиться, в данном случае проигрывает: будучи вынужденным соотносить наблюдаемые движения к положению рисующего, наблюдатель нередко при длительном напряжении внимания и при быстроте наблюдаемого процесса рисования фиксирует на-

правление движения ошибочно, так как то, что для него является движением справа налево, на самом деле у наблюдаемого есть движение слева направо и т.п.

2. Ради большей точности фиксации направления отдельных линий и их местоположения по отношению ко всему рисунку *рекомендуется пользоваться по возможности математическими выражениями*, например: «По нижней продольной грани листа проводит горизонтальную черту слева направо. Для правого ее конца ведет линию, перпендикулярную в направлении от себя (вверх)...» и т.п. «Затем поворачивает рисунок на  $90^\circ$ , так что нижняя горизонтальная черта становится вертикальной справа...»

3. При описании круговых и вообще замкнутых движений наиболее удобны для обозначения термины: «*по движению часовой стрелки*» и «*против движения часовой стрелки*».

4. Рисунки ребенка или их точные копии должны быть приложены к записи.

### Движения под музыку

Изучение личности ребенка было бы неполно, если бы оно не распространялось на эту специальную форму двигательной деятельности, когда движение в известном смысле регулируется музыкальным процессом. Оно проигрывало бы от такого упущения не только в отношении изучения движений, как таковых, но и в отношении изучения процессов регуляции, которые при этих условиях обнаруживаются очень ярко с таких сторон, какие во всех других формах двигательной деятельности не выступают так отчетливо. Особенно ценный психологический материал дают систематические занятия ритмикой Далькроза, которая, будучи приведена в доступную для детей-дошкольников форму, практикуется иногда в детских садах. Однако это явление пока не частое. Скорее, можно встретить в программе занятий детского сада или очага вообще движения под музыку, не подчиненные какой-нибудь определенной системе. Эти занятия тоже весьма ценны с психологической точки зрения, и если они введены в программу занятий детей, то должны быть использованы в порядке наблюдения. Пример одной такой записи, проведенной А.И.Неклюдовой в детском очаге, мы приводим ниже. Объектом наблюдения является Белочка, девочка 7 лет в момент наблюдения.

«...В углу комнаты вместе с двумя подругами Белочка отгораживала стульями место для игры. На вопрос: "Кто хочет с

тетей Ниной пойти делать движения под музыку?” — весело улыбнулась, затем повернулась к подруге и сказала: “Пойдем!”. Последняя согласилась, и обе девочки побежали в соседнюю комнату. Там она остановилась посреди комнаты. Руководительница сидела за роялем. В комнате было еще 18 детей, выразивших желание участвовать в занятии.

“Я первая встану, а вы за мной”, — обратилась Белочка к двум девочкам, которые сейчас же встали сзади нее. К группе детей подошла еще маленькая Надя. Взяв ее за руку, Белочка сказала: “Ты встань здесь за мной и смотри, как я буду делать!”.

Руководительница начала играть мелодию, известную детям из предыдущих занятий. Белочка с серьезным лицом подняла горизонтально руки и стала легко и плавно ходить под музыку, ритмически опуская то левую, то правую протянутую руку. Пальцы рук были сдвинуты, и при движении Белочка не сгибала рук в кистях. Корпус и голову она держала прямо. В течение трех минут плавно, легко и мерно она производила эти однообразные движения, которые прекратила вместе с музыкой, заметно умерив их силу и скорость в конце, когда музыка стала затихать. (Эти движения, известные детям под названием “кораблей”, они делали уже несколько раз.)

Затем руководительница сообщила, что сыграет про осень. “Нужно представить, как ветер шевелит листочками на деревьях, как постепенно отрываются они и тихо падают на землю, где остаются лежать. Вы можете делать движения руками: поднимать их, опускать, отводить в сторону, а в конце сядьте на пол и сидите тихо, без движения, потому что листочки упали и лежат”, — объясняет руководительница. Белочка слушала эти объяснения, стоя прямо, опустив руки, слегка выставив вперед левую ногу и повернув голову в сторону руководительницы. Прослушала серьезно, потом счастливо улыбнулась и стала смотреть прямо перед собой.

Руководительница начала играть “Осенний вальс”  
Joyce’a — *Songe d’automne*.

При первых звуках вальса (медленно и грустно) лицо Белочки стало серьезным. Она подняла руки и плавно отвела их в правую сторону, слегка наклонив в ту же сторону и голову. Следя лишь за музыкой, она ритмично стала повторять движения руками, отводя их то в левую, то в правую сторону, сохраняя слегка согнутое положение сдвинутых пальцев и делая лишь легкие движения кистями рук при переводе их в другую сторону, равномерно меняя вместе с движением рук и наклон головы. Ноги все время выполняли движения (*pas*) вальса. Туловищем слегка покачивала. Несколько раз взглядом следила за движением других детей. Движения ее были плавны, ритмичны, красивые, но однообразны. Перед окончанием, руководясь лишь музыкой, Белочка остановилась, потом первая из всех детей опустила

на левое колено, слегка наклонив голову в правую сторону и протянув вниз руки. Когда музыка стихла совсем, она поднялась с пола и весело улыбнулась...

...Все занятие продолжалось 45 минут».

Эта запись, несомненно, много дает для понимания особенностей личности в двигательной деятельности. Наблюдательница сделала, вероятно, все возможное при имевшихся в ее распоряжении средствах фиксации наблюдений. И тем не менее эта запись страдает крупным недостатком. Она регистрирует движения, определяемые музыкальным потоком, и не дает возможности наглядно проследить по всей нити процесса, как каждый звук, каждая музыкальная фраза и все динамические оттенки в потоке звуков претворяются пластически в движение. При идеальных средствах фиксации мы должны бы иметь данными полностью оба ряда явлений — музыкальный ряд звуков-стимулов и ряд движений-реакций.

В приведенной же записи стимулы не находят себе места.

При наблюдениях по ритмике Далькроза, когда в состав каждого занятия входят определенные ритмические упражнения, эта совершенная фиксация как стимулов, так и реакций при достаточной подготовке наблюдателя удастся в полной мере.

Тогда анализ дает исчерпывающий материал. Но и запись вроде нашей, которую мы привели потому, что она более доступна и чаще может встречаться, достаточно богата содержанием, чтобы от нее не отказываться.

## **НАБЛЮДЕНИЕ ЗА ИНДИВИДУУМОМ И ЗА КОЛЛЕКТИВОМ**

<...> Порок индивидуалистической направленности не устраняется из психологического исследования только одним тем, что на место индивидуума становится коллектив. Исследование может иметь своим предметом коллектив и быть в то же время архииндивидуалистичным. Это положение, понятное в общем всякому без особого обоснования его, надо твердо помнить в борьбе с индивидуалистическим злом. Когда коллектив представляет в глазах исследователя не единое целое, отдельные клетки которого связаны друг с другом органическими связями, а некоторую *множественность*, образованную единицами, имеющими самодовлеющее значение и ценность, тогда направленность на коллектив не делает исследование менее индивидуалистичным, чем в том случае, когда предметом внимания такого исследователя является отдельная личность. А раз это так, то



должно быть ясно, что центр тяжести вопроса заключается *не в направленности самой по себе, а в том, как понимается сущность того, на что наше внимание направляется*. Направленность на коллектив только в том случае может служить признаком истинно коллективистического духа исследования, когда самое понимание коллектива свободно от индивидуалистических тенденций.

...Но как направленность на коллектив еще не обозначает истинного коллективизма в основе исследования, так направленность на индивидуум не всегда обязательно должна быть связана с индивидуалистическим пониманием того, что есть индивидуум. Индивидуалистическому пониманию сущности коллектива противопоставляется коллективистическое понимание индивидуальности. Это противоположение имеет огромное значение для методики психологических исследований и, в частности, для методики наблюдений...

Среди факторов развития человека первенствующее значение имеет *социальная среда*. Связь каждой индивидуальной личности с социальной средой представляет собою тот момент, без учета которого исследование личности невозможно, особенно если на основе этого исследования должны быть получены выводы для руководства развитием личности. Поэтому правильным по существу и плодотворным с точки зрения практической может быть только такое изучение индивидуума, при котором индивидуум рассматривается как часть, как органическая клетка в структуре более широкого целого, и в первую очередь социального целого. При таком подходе к предмету исследования и с таким взглядом в основе его направленность исследования на индивидуум ни в какой степени не делает его *индивидуалистичным*.

Развитые только что положения имеют принципиальное значение. В плане методики психологических наблюдений над детьми они приобретают вполне конкретное выражение, и в нашу задачу сейчас входит показать, как на основе этих принципиальных положений решаются практические вопросы методики наблюдений.

Мы изучаем детей, наблюдая за их поведением в условиях естественной среды или педагогической работы, и обычно, прежде всего, в условиях детского коллектива. Спрашивается: как должны строиться наблюдения, исходя из вышеразвитых принципиальных положений? Должно быть ясно, что эти положения в организации наблюдений необходимо полностью учесть.

Объект наблюдения, каковым является ребенок, составляет для наблюдателя центральную точку приложения или фокус его внимания. Из этого не следует, что в поле внимания наблюдателя попадает только один данный объект; детский коллектив, внутри которого он бывает, должен охватываться также. Это происходит неизбежно ввиду того, что поведение наблюдаемого на всем его протяжении определяется стимулами, большая часть которых идет извне, и в частности из среды детского коллектива. Поэтому если в числе основных положений методики наблюдений мы имеем такое положение, которое обязывает нас всякий процесс поведения брать в связи со всеми наличными условиями, его породившими, то включение в поле наблюдения детского коллектива тем самым полностью гарантируется. Во всякой записи, правильно фиксирующей процесс, наряду с *реакциями*, принадлежащими исключительно наблюдаемому лицу, фиксируются также непосредственные *стимулы и фон*, являющиеся не чем иным, как явлениями окружающей наблюдаемого ребенка среды и, в частности, проявлениями детского коллектива. <...>

По отношению к детскому коллективу общее правило может быть сформулировано в виде следующего положения: *наблюдение за индивидуумом есть в то же время наблюдение и за окружающей его детской средой, причем среда в каждом таком наблюдении должна охватываться ровно настолько, насколько она сама в данный момент захватывает наблюдаемого индивидуума*. Это положение устанавливает идеальную норму соотношений в структуре фиксированного процесса между главными составными частями его. Для каждого наблюдателя такая норма является тем пределом, к которому он должен приближаться путем собственной культуры. Вместе с тем это положение указывает на то, что охват индивидуума средой не есть нечто постоянное, его ширина может колебаться; в зависимости от этого, очевидно, с различной полнотой и глубиной в разных случаях индивидуальные наблюдения отражают в себе состояние детского коллектива. Это последнее обстоятельство совершенно понятно, и реальность его едва ли нуждается в пояснениях. Одно поверхностного взгляда на обычные взаимоотношения детей, какие сами собой устанавливаются в естественных условиях, достаточно для того, чтобы видеть и понять, что в разных случаях жизни каждый отдельный ребенок неодинаково тесно бывает связан с окружающей его детской средой. В одних случаях он сливается с нею совершенно и все поведение его течет в общем русле поведения

коллектива; в других, напротив, он в большей или меньшей мере выделяется из этого общего русла и выступает как индивидуальность. С принципиальной точки зрения эти колебания соотношений не имеют существенного значения и ничего не изменяют в основе вопроса, но с практически-методической точки зрения они очень существенны. Поэтому представляется важным разобраться, хотя бы в самых общих чертах, в условиях, которыми определяются такие колебания.

Существуют три ряда условий, имеющих первостепенное значение в данном случае. Во-первых, особенности наблюдаемых индивидуумов. Этот фактор на соотношение данного индивидуума с окружающей его детской средой оказывает всегда очень большое влияние. Есть дети, которые обычно составляют «душу» своего коллектива, находясь всегда в центре его и живя с ним всегда одной общей жизнью. Это *дети-центровики*; их активность, различные формы которой мы наблюдаем в их поведении, перекрещивается во множестве пунктов с активностью всего коллектива. Индивидуальный осевой стержень наблюдения в таких случаях проходит именно через всю толщу, через самый центр коллектива, и благодаря этому каждая запись, фиксирующая процесс поведения такого ребенка, как в большом зеркале отражает в себе со всей полнотой состояние всей детской среды в момент наблюдения. С другой стороны, есть дети, для которых обычным является положение *на периферии* коллектива. Это не всегда обязательно пассивные дети; иногда они очень активны, но активность их не течет в такой степени по общему руслу активности коллектива, как у детей первого рода, а выходит из него, проходит стороной, по своему индивидуальному руслу, захватывая коллектив только в какой-нибудь его части. Можно было бы сказать, что в таких случаях индивидуальный осевой стержень проходит не через центр детской среды, а где-то сбоку, в большем или меньшем отдалении от центра.

Мы имеем сейчас в виду такие особенности детей, которые являются их постоянными и устойчивыми признаками, будучи связаны со всем их типическим складом. Но нельзя не указать на то, что в практике дела существенное значение могут иметь и особенности временного или случайного порядка. Бывает так, что дети-центровики, в силу оснований особого порядка и чисто временных, могут оказаться в отдельных случаях на периферии своего коллектива или даже вне его, а дети периферии попадают в центр, делаясь на некоторый момент узловой точкой

пересечения активности всего коллектива. Это моменты не типичные, но тем не менее постоянно встречающиеся и потому заслуживающие быть отмеченными.

Во втором ряду разбираемых условий находятся свойства и особенности самого коллектива. Значение этого фактора для методики наблюдений точно так же очевидно. Взять хотя бы возрастной состав коллектива; ясно, что он не может быть безразличным с точки зрения наблюдателя, стремящегося правильно отразить состояние коллектива чрез индивидуальную запись, так как от разнородности или, напротив, от однородности возрастного состава зависит в большой мере единство самого коллектива. Уже в пределах одного дошкольного возраста группировки детей по линиям младших и старших являются обычным явлением, хорошо знакомым всякому педагогу-дошкольнику. Этим не исключается, что при известных условиях разнородный коллектив может сливаться в одно целое, и тогда условия для наблюдения за ним чрез индивидуальную призму оказываются более благоприятными. Но мы говорим сейчас о возрастной однородности или разнородности как о таком моменте, который сам по себе имеет немало важное значение для единства детского коллектива.

Как о возрастной, можно говорить также о половой и социальной однородности или разнородности коллектива. Наконец, даже самый объем детского коллектива может иметь совершенно очевидное значение. Чем больше коллектив по его численности, тем труднее сохраняет он свое единство, тем труднее охватить его в поле наблюдения.

Во всех указанных отношениях коллектив разбирается со стороны его конструктивных свойств и особенностей, и в общем можно было бы сказать, что на ход наблюдения, стремящегося схватить картину коллектива в тот или иной момент, при индивидуальной установке наблюдателя, влияет *конструктивная форма* самого коллектива.

Наконец, в третьем ряду условий находятся те условия, которые связаны со свойствами и особенностями *формы поведения*, являющейся содержанием наблюдения. Если взять, например, такие различные формы поведения, как свободная коллективная детская игра, рисование, движения или пение под музыку, ручной труд и т.п., то с первого взгляда должно быть видно, что условия для наблюдения за индивидуумом и коллективом резко меняются с переходом от одной формы к другой. Естественно, что при наблюдении за свободной дет-

ской игрой весь играющий коллектив охватывается полнее и легче, чем при наблюдении за теми же детьми, когда они рисуют или занимаются ручным трудом. В чем тут дело? К каким общим моментам можно свести эти особенности различных форм поведения? Вообще говоря, к *структуре* каждой отдельной формы. Особенности же структуры здесь зависят от следующих условий: во-первых, от того, каков характер стимуляции поведения детей в условиях данной формы поведения, во-вторых, от характера и условий связи внутри коллектива между отдельными членами его. Если взять, например, такую форму поведения, как движения под музыку или пение под музыку, то в отношении стимуляции здесь характерно то, что весь коллектив здесь стимулируется из одного и того же источника — через музыку. Единство стимуляции определяет в свою очередь однородность реакций всего коллектива.

Внешне в этих условиях весь коллектив выступает как одно целое в большей степени, чем при всяких других условиях. Но вместе с тем единство стимуляции здесь связано с таким положением, когда внутренние связи между членами коллектива сполна отсутствуют и никакого взаимодействия между ними нет.

Таким образом, единство коллектива создается извне, а не изнутри.

Наблюдение за индивидуумом в условиях такой формы поведения имеет больше шансов превратиться в только индивидуальное наблюдение, чем при других возможных условиях. Наблюдатель может следовать за реакциями наблюдаемого и за извне идущими стимулами, не будучи совершенно побуждаем к тому, чтобы захватить в поле наблюдения поведение других членов коллектива, так как это поведение никакого стимулирующего значения по отношению к центральному объекту не имеет, или если и имеет, то очень малое и случайное. Если, однако, и в таких условиях наблюдатель в порядке фона все же фиксирует поведение других членов, то исключительно в целях сопоставления его с поведением центрального объекта. Итак, здесь в структуре формы поведения характерными моментами были единство внешней стимуляции и внутренняя разомкнутость коллектива.

Совершенно иная картина получается тогда, когда дети в коллективе занимаются каждый своим делом, например все что-то рисуют или занимаются ручным трудом и прочее. Здесь разомкнутость внутри коллектива может оставаться такой же, как и в первом случае, но, кроме того, здесь нет единства

внешней стимуляции, а потому нет и однородности в действиях коллектива. Каждый делает что-то свое, стимулируясь и извне и изнутри с совершенно различных пунктов. Очевидно, условия для охвата коллектива здесь еще менее благоприятны, чем в первом случае. Поскольку нет для всех одинаковых обязательных внешних стимулов, постольку, очевидно, в таких случаях внутренняя свобода каждого ребенка не ограничивается здесь так, как при условиях первого рода, а потому и связь между членами коллектива здесь может восстановиться сравнительно легче. В действительности моменты взаимодействия между детьми в подобных условиях встречаются чаще, чем в таких формах поведения, где вся деятельность коллектива направляется из единого внешнего центра. Но надо сказать, что иногда уже и у детей раннего возраста установка на свое индивидуальное дело может быть достаточно устойчивой для того, чтобы на известное время исключить ребенка из общения с остальным коллективом.

Наконец, представим себе то положение вещей, какое имеется, например, в условиях свободной коллективной детской игры. Оно отлично как от первого, так и от второго из разобранных нами случаев. Что касается стимуляции поведения членов коллектива, то здесь тоже может быть некоторое единство стимуляции, поскольку игра всеми участниками разыгрывается по одному общему плану или под воздействием одной и той же идеи. Это единство будет иного рода, чем в первом случае, поскольку оно не есть чисто внешнее единство. Но самая характерная особенность подобной формы поведения заключается в том, что внутри между членами коллектива устанавливается постоянная связь и коллектив, таким образом, замыкается в одно целое путем внутренних связей. Нить поведения каждого отдельного члена коллектива вплетается в один общий клубок коллективного действия, переплетаясь с другими нитями многократно. Поэтому, наблюдая за одним, здесь наблюдатель то и дело наталкивается на другого, третьего и т.д., захватывая в конце концов в поле наблюдения весь коллектив или большую часть его.

Из этого беглого обзора условий, влияющих на ход процесса наблюдения и на его конечный результат, нам, кажется, видно, что дело обстоит значительно сложнее, чем может казаться на первый взгляд. Поэтому весь вопрос о наблюдениях за индивидуумом и коллективом может получить правильное решение только в том случае, когда он будет решаться в

плане методики научно-психологических наблюдений, разрабатывающей все свои проблемы, как и всякая другая научная дисциплина, путем исследования...

Очень часто когда противопоставляют индивидуальные наблюдения коллективным, то думают, что преимущество коллективного наблюдения заключается в том, что оно вместо одного ребенка захватывает сразу многих детей, а то и весь коллектив в целом, т.е. выдвигают часто количественный момент. Мы выяснили выше, что наблюдать за индивидуумом — это не значит наблюдать за ним одним, но в связи с ним и за остальным коллективом. Благодаря этому количественная сторона результатов наблюдений должна фактически иметь другой вид, чем обычно думают. Путем сравнения достигаемых результатов в обоих вариантах это и следует прежде всего выяснить.

Вместе с количественным моментом необходимо обратить также внимание на качественную сторону получаемых результатов. В этом отношении иногда полагают, что наблюдение с установкой на коллектив как целое дает в результате и материал, характеризующий его как целое; тогда как в индивидуальной установке получаемый материал относится к отдельным детям. Исследование показывает, однако, что и в этом отношении существующие взгляды не вполне совпадают с действительностью.

С тремя наблюдателями, из которых один выделялся высокой степенью своей наблюдательской натуры, ставился опыт таким образом, что одновременно в одном и том же коллективе детей-дошкольников производилось наблюдение, причем один наблюдатель был в установке на коллектив в целом, а двое остальных — в установке на двух разных индивидуумов; последнее было сделано для того, чтобы индивидуальный осевой стержень проходил чрез коллектив не в одном только направлении, а, по крайней мере, в двух, чтобы затем можно было получить результаты для сравнения. Записи наблюдателей подвергались затем анализу и сравнению как в отношении количества зафиксированных каждым наблюдателем отдельных фактов или моментов поведения, так и в отношении качественном. Первые два опыта были поставлены на музыкальных занятиях (слушание музыки, движение и пение под музыку), причем высококультуривированный наблюдатель один раз был в индивидуальной установке, а другой раз — в установке на коллектив.

Ввиду сложности обработки полученного в этом случае материала мы не будем приводить здесь всех результатов, а

ограничимся лишь одним итоговым положением, которое было сформулировано нами так: «В условиях такой формы поведения, где вся деятельность коллектива характеризуется интенсивными и разносторонними взаимоотношениями между членами его, при отсутствии общей и единой стимуляции извне, но при наличии общей цели деятельности (свободная коллективная игра), при небольшом количественном составе коллектива индивидуальная установка при прочих своих преимуществах может не уступать коллективной и в отношении широты охвата коллектива». <...>

## **ОБРАБОТКА НАБЛЮДЕНИЙ**

### **ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ОБРАБОТКИ НАБЛЮДЕНИЙ**

Как бы ни было точно наблюдение и фотографична его фиксация, этот материал пока лишь сырой материал. Извлечь из него все то ценное и для научной теории, и для педагогической практики, что он в себе содержит, можно путем планомерной его обработки. Эта последняя представляет серьезные трудности и требует основательной теоретической подготовки в отношении знания «предмета наблюдений». Все основные вопросы психологии ребенка встанут перед лицом, ведущим обработку, на протяжении одной какой-нибудь записи наблюдений.

Наибольшая опасность, какая при этом может угрожать, заключается, конечно, не в том, что не все вопросы могут быть разрешены и, таким образом, не весь материал наблюдений будет использован; основная опасность заключается в возможности извратить факты при их обработке, разложив их не на те элементы, из коих они в действительности составлены, или связав их друг с другом искусственной, а не естественной связью. Тогда это может вредно отразиться на окончательных выводах, а главное, на практическом приложении этих выводов к педагогической работе. Вот почему приходится снова обращать внимание на должную подготовку педагога в области предмета его повседневной работы и наблюдений. Если самое наблюдение, как говорилось выше, требует этой подготовки, то обработка наблюдений нуждается в ней сугубо.

В каждом случае нужно отдавать себе отчет о цели и задачах обработки. В общем, конечно, цель останется такой же двойкой, какой она была при самой организации наблюде-



ний, — научно-теоретической и практически-педагогической. Научная теоретическая цель, с своей стороны, распадается на все те основные вопросы, которые интересуют нас при изучении детей; процесс *развития* отдельных детей, индивидуальные различия как в развитии, так и в самой организации личности ребенка, развитие и индивидуальные различия отдельных сторон или форм активности ребенка, наконец, психологическое содержание различных видов деятельности детей, какое бывает им присуще по преимуществу, — вот главные научно-теоретические вопросы, которые определяют организацию наблюдений, а равно должны определять и их обработку. Эти же самые вопросы встают перед нами, когда мы подходим к обработке наблюдений с практически-педагогической стороны. <...>

## ПРОЦЕСС И ТЕХНИКА ОБРАБОТКИ

### Анализ структуры и стимуляции поведения

Первое требование, которое должно быть предъявлено к обработке психологических наблюдений, заключается в том, *чтобы она исходила из нормальной структуры поведения*. Только при этом условии может быть наибольшая уверенность и гарантия, что факты поведения будут правильно поняты при их изучении.

Согласно сказанному выше, все поведение человека в целом должно быть рассматриваемо как непрерывная цепь отдельных актов. Каждый акт есть двусторонний элемент поведения, имеющий свой стимул и ответную реакцию на данный стимул.

Мы не считаем возможным подвергать данные наблюдений какой бы то ни было обработке, не изучив их предварительно с этой стороны, т.е. не разложив всю цепь поведения на ее отдельные звенья — акты и не различив в каждом акте, что было стимулом, а что — реакцией. Один этот анализ данных поведения уже очень много дает для понимания существа наблюдаемых явлений, ибо он позволяет правильно подойти к каждому отдельному явлению. Не произведя такого анализа, мы подчас становимся в большое затруднение перед лицом сложных проявлений личности, данных нам в одном неразрывном клубке, не знаем, с чего начать их обработку, и наконец, когда сделаем те или иные заключения, то не чувствуем уверенности, что собранный материал был использован до конца и ничего в нем больше не осталось.

Возможно ли такое расчленение поведения на составляющие его отдельные акты, не будет ли этот анализ очень искусственным? По крайней мере, там, где мы его применяем, т.е. в поведении детей дошкольного возраста, это возможно, и самое расслоение поведения на элементы производится сравнительно легко и естественно. В тех случаях, когда запись наблюдений фотографическая, в нее не приходится почти вносить никаких, даже чисто редакционных, поправок, чтобы произвести расслоение, она вся целиком распадается как бы сама собой на две части — стимулы и реакции. При этом надо помнить, что в практическом анализе стимулы имеют значение *узловых точек или поворотных пунктов* в поведении, между которыми могут умещаться несколько актов как психофизиологических единиц в точном значении этого выражения, так что «*акт*» в практически-методическом смысле не всегда одно и то же, что в психофизиологическом смысле, а в большинстве случаев это более крупная единица.

Анализ стимулов, согласно сказанному выше, ведется по двум линиям — *по их происхождению и по детерминирующему значению*. Что касается структурной формы того или иного отрезка поведения, то она определяется на основании изучения стимуляции в этом отрезке, по характеру взаимоотношений между стимулами и реакциями.

Возьмем для примера приведенную выше запись наблюдений за строительной игрой Игоря. Будучи подвергнута анализу, как только что указано, она предстанет перед нами в следующем виде (см. табл. 1).

Если сравнить полученный результат с первоначальными записями, то легко убедиться, что произведенная переработка не изменила вовсе содержания их. Только в некоторых местах понадобились несущественные изменения в выражениях наблюдателя, в большинстве же случаев и словесная форма первоначальной записи остается нетронутой. Однако произведенным расслоением материала дальнейший анализ сильно облегчается. Создается возможность последовательно направлять внимание на каждый акт поведения в отдельности и изучать в нем соотношение между стимулом и реакцией, содержание стимула, формы и содержание реакции и т. д. В изучение материала сразу, таким образом, вносится известный план, определенная система. <...>

Приведенный анализ записи вскрывает ее существенный недостаток: мы видим, что в ней недостает того, что выше мы называли *фоном*. Почти на всем протяжении своем запись

Анализ структуры и стимуляции строительной игры Игоря<sup>1</sup>

Номера актов по порядку	Стимулы	Реакции	Анализ стимулов	
			по происхождению	по детерминирующему значению
1	Принесла в комнату младших детей ящик с кубиками, поставила его на пол, сказав, что кубиками этими можно играть. Сначала к кубикам подошел Лева	Вслед за Левой подошел и Игорь. «Я тоже буду строить», — сказал он весело	Внешне-смешанный	Основной или первичный
2	«Если хочешь, строй», — ответила я ему	Игорь сейчас же присел на пол и правой рукой ... и т.д., кончая словами: ...свалив их в общую кучу, сел, протянув согнутые в коленях ноги	Внешне-социальный и внутренний прошлого опыта	
3	(Внутренний стимул)	Постройку начал с того, что поставил около себя... Поверх всей этой постройки он поставил стоймя узкий кубик	Внутренний прошлого опыта	
4	В это время 3-летняя сестра Игоря подошла с санками к кучке кубиков, запасенной Игорем для постройки, и спешно стала накладывать их на санки	«Ляля, уйди, это мои кубики», — крикнул мальчик сестре, наморщив сильно брови	Внешне-социальный	Отвлекающий
5	Девочка положила на место кубики и ушла с санями, увозя на них лишь один оставшийся там кубик	Увидя, что сестра положила на пол кубики, Игорь перевел взгляд на свою постройку, не обратив внимания на то, что в санках остался один кубик	—	
6	(Продолжается действие основного внутреннего стимула)	Он взял еще один узкий кубик и поставил его на тот... Работал молча, сосредоточенно, с серьезным лицом, не спеша	Внешне-социальный	Основной

<sup>1</sup> Ради сокращения в некоторых реакциях показаны только начало и конец; при чтении необходимо следить одновременно по первоначальной записи (см. с.45—48).

Таблица 1 (продолжение)

Анализ структуры и стимуляции строительной игры Игоря

Номера актов по порядку	Стимулы	Реакции	Анализ стимулов	
			по происхождению	по детерминирующему значению
7	Когда последний кубик был поставлен...	...Игорь присел, упираясь руками о пол и слегка откинув свой корпус; затем обернулся лицом ко мне и сказал: «Анна Ивановна, посмотрите, я интернат построил»	Смешанный	Попутный
8	«Кто там у тебя живет?»	«Солдаты живут, интернат для солдат построил»	Внешне-социальный	—
9	«Солдаты живут в казармах», — заметила я ему	«Казармы я построил, видите, какие», — заявил в ответ мальчик и присел на корточки у своей постройки, весело смотря на меня	—	Осложняющий
10	(Продолжается действие предыдущего стимула)  И т.д.	Затем Игорь взял узкий кубик и всунул его в открытое пространство над цилиндрами (первый этаж), так что часть его высунулась наружу	—	—

рисует дело так, как будто Игорь занимается один, а между тем он находится в детской среде<sup>1</sup>.

Обращаясь к учету стимуляции и структуры поведения в игре Игоря, прежде всего приходится указать на крупный недостаток записи в этом отношении: она не содержит в себе фиксации времени, вследствие чего нет возможности точно установить длительность реакции каждого отдельного акта, а вместе с тем и вполне оценить детерминирующее значение соответствующих стимулов. Важность этого обстоятельства была учтена не сразу, хотя с самого начала давалось указание наблюдателям прибегать при наблюдениях к точному измерению времени. В настоящее время это правило должно быть принято как важнейшее *при любом наблюдении*, так как оно

<sup>1</sup> Другими словами, эта запись не удовлетворяет требованиям методики наблюдений за индивидуумом в условиях детского коллектива.

дает нам возможность подвергнуть точному анализу всю динамику процесса поведения. Для наблюдателя соблюдение этого правила не представляет никакого особого труда, кроме того что надо усвоить известную привычку; дело обычно сводится к чисто механическим отметкам времени в записи через промежутки в 1—2—3 мин, что вполне возможно, когда секундомер или часы лежат перед глазами. Таким образом, наблюдатель не производит измерений определенных отрезков процесса, а ставит отметки времени механически туда, куда они придутся; чем чаще он это делает, тем лучше. <...>

### **ДАЛЬНЕЙШИЙ АНАЛИЗ ПО СХЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА**

Продолжение начатого анализа имеет задачей обработать материал в отношении выявившихся в нем форм активности ребенка, внутренних механизмов его поведения и всей творческой деятельности в целом. Это главная часть психологического анализа. Самая форма его при наличии схемы изучения личности определяется без затруднений. Необходимо лишь сделать одно небольшое разъяснение, прежде чем привести ее.

Всякая реакция поведения, какой бы ни казалась она простой по своему содержанию, есть сложный процесс, затрагивающий личность с различных сторон. Короткий ответ на поставленный вопрос дает материал для суждения не только о речи, но и о целом ряде других сторон; как уже говорилось, с речью нераздельно слито наше мышление; та или иная эмоциональная установка личности есть общий фон, на котором возникают все реакции; также не может нигде отсутствовать регуляция; наконец, чтобы ответить на вопрос, надо воспринять его и, может быть, что-то воспроизвести из прошлого опыта. Все грани личности даны одновременно в простой реакции, если взять ее как целое. Таким представляется положение, когда мы говорим о реакциях в точном психофизиологическом смысле. Нечего и говорить, что сложность их еще более возрастает, когда реакция в практически-методических целях включает в себя целый отрезок поведения, состоящий, по существу, из цепи актов; в таких случаях одна и та же форма активности может выявляться несколько раз с различных сторон, и переплетение отдельных граней процесса часто достигает весьма большой степени сложности.

Вместе с тем в каждом сложном действии можно отыскать главный центр его, вокруг которого организовано все это дейст-

вие; или такой момент, на котором как бы стоит акцент, тогда как все другие имеют вспомогательное значение. Поясним это примерами. Вот первый акт игры Игоря: «Принесла в комнату младших детей ящик с кубиками, поставила его на пол, сказав, что кубиками этими можно играть. Вслед за Левою подошел и Игорь. “Я тоже буду строить”, — сказал он весело».

В чем здесь главный момент реакции Игоря, если соотнести ее к стимулу? Что в ней прежде всего обнаруживается?

В ней есть речь, есть указание на эмоциональную установку; но все же не в этом открывается смысл реакции, а в самом отношении Игоря к данному стимулу, т.е. к кубикам (надо иметь в виду, что они были принесены и предложены всем детям, а реагируют только Лева и Игорь), в том, что обычно называется привлечением внимания к определенному объекту. Этот момент привлекаемости внимания строительным материалом и должен быть признан за главный в реакции.

Следующий акт той же игры: «“Если хочешь, строй”, — ответила я ему. Игорь сейчас же присел на пол... сел, протянув согнутые в коленях ноги».

Этот акт длителен и насыщен содержанием; здесь много дано, между прочим, двигательной деятельности в виде ручных движений и перемещения в пространстве; несомненно, здесь имеют известное значение восприятия ребенка, ибо кубики различной величины и формы, а он берет их не без разбора. Если, однако, внимательно присмотреться к тому, что он делает, то будет ясно, что основной момент, на который падает акцент в этом отрезке, все же не в движениях и не в восприятиях, так как они имеют лишь вспомогательное значение, а в том, что деятельность ребенка, заключающаяся в подборе кубиков, обнаруживает определенную закономерность, которая заставляет предположить, что представление цели предстоящей работы, так сказать, идея постройки уже есть налицо и играет в процессе роль детерминирующего фактора.

Следующий акт той же игры является непосредственным продолжением предыдущего; основной мотив его заключается в той же детерминации ряда действий представлением цели работы. Но вот в процесс вмешивается сторонний фактор (акт 4): сестра Игоря — Ляля — хочет взять его кубики, и он реагирует на это. В чем смысл этой реакции? В соответствии с предыдущими случаями мы скажем, что в протесте против стимула, разрушающего игру. И т.д.

Принимая во внимание сказанное, чтобы облегчить анализ и, главное, направить его в правильное русло, мы начинаем его с выделения этого главного момента каждого акта. Это сразу отделяет главное от второстепенного и направляет внимание производящего анализ прежде всего на то, что является наиболее важным<sup>1</sup>.

Самая форма, в которой производится анализ (исключая ту часть, которая была приведена выше), тогда представится в таком виде:

Номера актов поведения по порядку	Главное в анализируемых актах поведения	Внутренние механизмы поведения		Моторная активность	Речь	Восприятие	Воспроизведение	Мышление	Творческая деятельность
		эмоциональные установки	регуляция						

В каждую графу заносится материал, извлекаемый из акта, как со стороны *содержания* активности, так и со стороны ее *качественных особенностей*, принимая во внимание все, что предусмотрено схемой изучения личности, и дополняя последнюю, когда к тому представится необходимость.

Но теперь мы должны сделать еще одно методическое указание, важность которого должна быть признана. Как сказано, каждая реакция затрагивает личность с различных сторон, а может быть, и со всех.

Вместе с тем, если какая-либо форма активности затронута в реакции, то, очевидно, она всегда должна иметь какое-то содержание и некоторую качественную характеристику. Выходит, что при анализе каждого акта мы будем получать разносторонний материал по всей нашей схеме. В действительности это дале-

---

<sup>1</sup> Таким образом, графа «Главное в анализируемых актах поведения» в приводимой вслед за сказанным форме в отличие от других не имеет в виду ни отдельных форм активности, ни вообще каких-либо сторон организации личности; ее значение исключительно практически-методическое, она как бы дает установку для дальнейшего анализа.

ко не так. Изложенные соображения верны только теоретически; практически же в каждой реакции мы можем взять только некоторый материал, тот, который достаточно определенно выражен. Это стоит в связи с недостатками фиксации поведения словесной записью. Ясно, что, как бы фотографична она ни была, это не есть вполне точный способ фиксации, который позволял бы нам производить анализ сложной реакции до конца и измерение качественных особенностей в каждом случае с полной уверенностью. Поэтому было бы ошибкой и ненужной искусственностью вести анализ до таких пределов, когда он утрачивает всякий практический смысл. Отсюда и следует важное методическое правило: в каждой реакции брать только то, что в ней определенно выражено и может иметь значение в характеристике личности, не останавливаясь на неопределенном и незначительном...

Наконец, последний и самый трудный вопрос об учете качественных и количественных особенностей реакций поведения в тех случаях, где требуется *определение степени* того или иного качества; например, степень координации движений, возбудимости эмоциональной и регулятивной (внимания) и т.д. Трудность этого вопроса зависит от того, что при объективном определении степени развития того или иного качества необходимо опираться на какие-то определенные критерии, которые могли бы иметь устойчивое значение. Там, где у нас есть средства прямого измерения, например при определении скорости движения или речи или запоминания и т.п., там определение степени можно сделать вполне обоснованным, условившись в определенных градациях. Где таких средств прямого измерения нет (например, при определении степени координации движений, выразительности речи и пр.), там этот вопрос и осложняется в значительной мере...

Констатировать качественные особенности отдельных реакций с отнесением их к той или иной степени мы будем только тогда, когда они совершенно отчетливо выражены. Например, когда дитя так углублено в свои занятия, что не замечает совершенно, что делается вокруг него, причем этому сопутствует и особый внешний вид ребенка, мы говорим, что дитя находится в состоянии высшей сосредоточенности или устойчивости своего внимания. Но во всех тех случаях, когда таких явных признаков нет налицо, когда дитя спокойно смотрит на тот или иной предмет, занимается тем или иным делом, что-нибудь слушает или рассказывает и т.д.,



словом, во всех случаях, когда без внимания обойтись тоже нельзя, но оно не проявляется особенно ярко, не горит сильным пламенем, — тогда мы не будем и говорить о его качественных особенностях. Или например, когда мы увидим, что ребенок после однократного восприятия совершенно точно воспроизводит тот или иной большой по своему объему материал, мы скажем тогда, что воспроизведение его обладает высшей степенью легкости и точности. Но мы не сделаем такой оценки только на том основании, что предмет, который дитя видело сейчас, оно узнает как знакомый в следующий момент, хотя воспроизведение и в этом случае имеется. Не сделаем этого потому, что само явление слишком ordinarily для того, чтобы смотреть на него таким образом. Напротив, когда мы видим, что тот или иной ребенок именно и в данном ordinarily случае не может справиться со столь легкой задачей, тогда этот случай опять выходит из ряда, но уже другой своей стороной, и мы констатируем тогда в высшей степени представленными противоположные качества процесса воспроизведения.

Эти оценки отличаются такой определенностью, что их с полной уверенностью делает наблюдатель в момент самого наблюдения. То, чем они вызываются, говорит само за себя и как будто не нуждается ни в каких сопоставлениях с другими подобными явлениями. Конечно, момент субъективности и произвола мы, таким образом, можем привнести в оценку, но он парализуется тем обстоятельством, что и здесь всякая оценка нуждается в объективном обосновании через указание на соответственные признаки оцениваемого явления, благодаря чему она может быть проверена. Неполнота этих объективных признаков будет, очевидно, чувствоваться в отношении таких оценок, как сила реакции, разнообразие интонаций голоса и т.д., где оценка производится, главным образом, на основании непосредственного впечатления. <...>

Анализируя каждый акт поведения в отдельности, не следует упускать из виду связь актов друг с другом. Дробление поведения, которое мы делаем при его изучении, тогда только не нанесет ущерба самой непрерывности процесса поведения, когда мы так же зорко будем смотреть в промежутки между актами или, вернее, на связь их друг с другом как на самые акты. Это прежде всего и главным образом важно с точки зрения регуляции поведения, так как последняя обычно и обнаруживается особенно ярко в моменты смены одних

форм активности другими. Кроме того, при анализе каждого отдельного акта поведения надо все время представлять себе его в живой связи с предыдущим и последующим актами, т. е. исходить от конкретного целого процесса. Прежде чем анализировать, нужно понять, вдуматься в то, что подлежит анализу. Психологический анализ поведения — это прежде всего *понимание смысла поведения* в том или ином отдельном случае. Никакая методика, никакая техника обработки не может заменить этого фактора...

## СОСТАВЛЕНИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

<...> Характеристика является не более как итогом известных данных, а потому естественно, что полнота и точность самих данных должны отразиться и на общем итоге. Отсюда не следует, однако, что составление характеристики есть механический или бухгалтерский подсчет целого ряда данных, относящихся к каждой форме активности; в действительности это далеко не так, ибо характеристика, скорее, должна быть психологическим портретом личности, а этого нельзя получить простым суммированием отдельных слагаемых. Дальше мы подойдем к вопросам, которые возникают в связи с этим; прежде же того следует обратить внимание на некоторые другие стороны методики составления характеристик.

Характеристика ребенка в своем общем значении включает в свое содержание кроме специальной психологической части, непосредственно нас касающейся, еще другие важные данные, относящиеся к физическому состоянию организма, а также к социальному бытию ребенка. Без этих последних составных частей психологическая характеристика не может дать полного представления о живой личности и, больше того, сама не может быть вполне правильно понята. В особенности во всех тех случаях, когда характеристика составляется ради определенных практических целей (а в работе педагога так всегда должно быть), она должна обнимать собой личность в целом, чтобы в каждом отдельном случае можно было исходить от ее живого образа, учитывая всю совокупность данных, характеризующих ее жизнь и состояние в определенный момент. <...>

Психологическая характеристика, чтобы не быть искусственно оторванной от целого и в максимальной степени выполнять практически-педагогические функции, должна быть

связана прежде всего с *характеристикой среды*, воспитавшей и воспитывающей ребенка, когда он находится вне ведения педагога.

Не менее важным является второй момент — физическое состояние ребенка. Эта идея, кажется, в еще большей мере уже проникла в педагогическое сознание и пояснений не требует. Как и фактор среды, очень часто в тесной связи с ним, физическое состояние организма дает в руки педагога ключ к пониманию детской психологии. Характеристика ребенка не может поэтому считаться законченной без этих данных, в то время как психологическое изучение активности ребенка органически входит в самый педагогический процесс. С другой стороны, в то время как обследование среды, из которой пришел ребенок, точно так же должно быть возложено непосредственно на самого педагога, ибо это есть его прямая функция, не могущая быть с него снятой, — в то же время обследование и характеристика физического состояния ребенка, по крайней мере, всецело не могут быть возложены на педагога ввиду своего крайне специального характера. Эта часть детского обследования, как известно, производится врачами, и весь вопрос сводится, в сущности, к старой теме о взаимоотношениях педагога с детским врачом и обратно. Мы держимся того мнения, что некоторая часть обычного врачебного обследования, более общего значения, не требующая специальных медицинских знаний (например, некоторые первоначальные обследования воспринимающих органов), должна быть переложена на педагога, ибо это вполне соответствует интересам и его работы, и охраны здоровья детей. Но как бы то ни было, педагог в отношении каждого из своих детей должен иметь полное и отчетливое представление об их физическом состоянии, включая сюда и данные о наследственности и об условиях физического развития в утробном и внеутробном периодах; психологическую характеристику ребенка, координированную с данными обследования среды, он должен также координировать с такой широкой соматической характеристикой, хотя бы полностью получив такую от врача. Имея в виду существующую практику, мы не будем давать указаний педагогу специально по составлению соматической характеристики...

Переходя к *психологической* части характеристики, составляемой на основании всей совокупности данных, полученных путем методически организованных и обработанных наблюдений, заметим прежде всего, что по отношению к личности она должна быть психологическим портретом и об-

ладать всеми свойствами последнего. Портрет же дает нам внешний облик человека во всем его содержании, со всеми особенностями. Какие черты лица или фигуры выделяются в самом человеке, те выделяются соответственно и на портрете; что слабо выражено в действительности, то так же слабо и на полотне. Так же все должно обстоять и в характеристике.

Уклонения от этого требования могут идти в различных направлениях. Иногда обращают внимание только на те стороны личности, которыми она выделяется среди других, которые прежде всего попадают на глаза наблюдателю, пренебрегая всем остальным содержанием. Мы думаем, что такая характеристика недостаточна для надлежащей обрисовки личности. Она не дает, во-первых, полного представления о психологическом лице [взрослого] человека или ребенка. Ее можно было бы сравнить с таким портретом, который местами продырявлен или на котором художник во всех тех местах, которые казались ему не имеющими значения, оставил провалы, незакрашенное полотно. Но это не только некрасиво, но может внушить иногда зрителю прямо неверное представление о том, что должно было бы быть на месте этих голых пятен, если бы их зарисовать. Так и подобная характеристика или оставляет нас в недоумении по поводу недостающих в ней черт, или внушает то или иное общее представление о данной личности, которое не всегда будет совпадать с подлинником. К сожалению, наука о личности еще не достигла той высоты развития, на которой наше знание всех связей и отношений между различными психологическими качествами было бы так полно, что позволяло бы на основании какого-нибудь одного признака безошибочно представить себе всю структуру личности.

Другим недостатком характеристик, не менее значительным и тоже наблюдающимся иногда в действительности, является такое усиленное внимание ко всем деталям структуры личности и такая, в конце концов, мозаичность ее, что становится не видно, где главные, наиболее характерные, индивидуальные черты, а где второстепенные, малохарактерные, общие. Из-за деревьев не видно леса. Из-за этого в характеристике утрачивается живое лицо подлинника, то, что делает его самим собой, единственным и неповторимым.

Надо уметь избежать и этого недостатка, хотя для этого каждая характеристика потребует очень большой работы над собой. Прежде всего надо следить, очевидно, за тем, чтобы были правильно переданы соотношения между составными

частями характеризуемой личности. То, что ярко, что выделяется, то, очевидно, должно быть подчеркнуто в характеристике и поставлено на первый план; менее яркое, невыделяющееся, следует отодвинуть.

Но особенно сильно и наиболее часто портит психологические характеристики пренебрежение тем обстоятельством, что каждая форма активности тесно связана с соответствующим ей содержанием. Нет памяти просто, а есть память на те или иные содержания; можно говорить не о восприятиях вообще, а о восприятиях определенных содержаний; не о внимании просто, а о внимании к какому-то «нечто» и с какой-то определенной целью и т.д. В порядке общепсихологических анализов мы отделяем форму активности от содержания и делаем те или иные общие выводы относительно каждой части особо, но там мы оговариваем всегда, что делаем это по праву абстракции, что в действительности живой процесс поведения представляет всегда единство формы активности с ее содержанием.

Можно ли допустить то же самое при составлении характеристики индивидуальной личности? Конечно, нет. Мы должны передать характеристикой все краски, которыми пестрит поведение ребенка, все его содержание, не только скелет, но и ткани, одевающие этот скелет, — словом, нужно сделать характеристику личности ее психологическим портретом...

Итак, очевидно, что, для того чтобы составленная на основании наблюдений характеристика удовлетворяла всем изложенным выше требованиям и была живым портретом личности, а не мертвой схемой ее, она должна составляться на основании всех данных, имеющихся у нас о структуре личности, как последняя проявляется в своем поведении. Характеристика составляется на основании анализа данных поведения и является, в сущности, не чем иным, как общим выводом из этих последних. Каждое ее положение должно являться общей формулой однородных данных поведения и потому всегда быть фактически обоснованным.

Чтобы характеристика правильно передавала соотношения между отдельными сторонами личности и была портретной, если можно так выразиться, надо исходить при ее составлении *от целого*, а не от частей. Другими словами, нужно помнить, какое действительное значение в жизни ребенка имеют те или иные черты и как они обычно проявляются в общей совокупности его поведения. В целях такого постоянного общения с живым образом ребенка при составлении его характеристики мы считаем

очень полезным чаще обращаться к записям наблюдений в их цельном виде, к поведению ребенка, как таковому; продукты анализа, распределенные по отдельным графам, располагают *к мозаичности* в характеристике и к схематизации ее. Путь анализа всегда есть путь научного исследования, что бы мы ни изучали; думать, что при изучении личности можно идти каким-то другим путем, минуя всякий анализ, значит не понимать самой сущности научного исследования...

Но вслед за тем должно последовать обратное движение — синтетического воссоздания целого.

Составление характеристики является как раз этим звеном общего исследовательского пути. Мы сделаем только половину дела, если не сумеем на основе аналитического исследования дать синтетический образ личности в ее общей характеристике. И хотя, как сказано было, продукты анализа сами по себе могут иногда давать те или иные ответы на вопросы педагогической практики, их значение неизмеримо возрастает, когда они будут приведены в связь друг с другом, в стройную и цельную систему.

Синтетической роли характеристики должно в сильной степени содействовать правильное уяснение сущности творческой деятельности как синтетического понятия. Пока мы искусственно сводим творчество к одной функции («творческое воображение»), особенностями которой объясняем все индивидуальные различия, до тех пор и здесь мы находимся в плоскости исключительно аналитического исследования (и притом неверного по самому подходу к предмету); и только тогда, когда творческая деятельность ребенка или взрослого уясняется как некая координация всех частных форм активности личности и его внутренних сил в едином целостном процессе, достигается возможность путем изучения ее со стороны содержания, развития и различных индивидуальных особенностей подойти к синтезу личности.

Таким образом, путь составления характеристики будет таков: разложив все поведение ребенка на последние элементы, тщательно изучив каждый элемент в отдельности, мы следим затем и показываем в характеристике, как все эти элементы впадают в живую ткань личности ребенка, обуславливая своим всевозможными комбинациями и переплетениями, а равно взаимным влиянием друг на друга ее общие особенности в детском возрасте и индивидуальные различия отдельных детей.

ЭРНСТ КРЕЧМЕР

## [КЛИНИЧЕСКОЕ НАБЛЮДЕНИЕ: ЭКСПЕРТИЗА]<sup>1</sup>

Здесь мы собираемся рассмотреть общие основания для выработки серьезного медицинского суждения. Ярче всего они проступают там, где от врача требуется, чтобы он высказал свое мнение. В идеале следовало бы рассматривать каждый случай из медицинской практики так, как если бы относительно него надо было бы дать экспертное заключение.

Каким образом составить себе правильное представление об истории прошлой жизни больного? Эта история является базой для всего дальнейшего исследования, во многих же случаях — при незначительных объективных данных — для нашего медицинского суждения вообще. Поэтому психологически безупречная техника опроса как телесно, так и психически больных имеет, по крайней мере, такое же значение, как и умение пользоваться при всех методах телесного исследования слуховой трубкой и зеркалом. Этого нельзя не подчеркнуть. Душевное состояние нашего пациента до опроса является для нас чем-то вроде жидкости, из которой мы должны выловить несколько маленьких частиц; если мы неловко толкнем ее или бессистемно помешаем, все станет мутным и смешается, так что мы ничего не сможем ни увидеть, ни использовать.

### ПСИХОЛОГИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

О «психологии высказывания» писалось много. Нам достаточно знать немного об этом. Образы наших воспоминаний не лежат в нашем мозгу, подобно устойчивым «переводным картинкам» или фотографическим клише в готовом состоянии, чтобы сейчас же, как только потребуется, стереотипно репродуцироваться. То, что через некоторое время еще остается в памяти от пережитой сцены, всего лишь несколько остатков оптических, акустических и тактильных впечатлений, которые в свое время уже при возникновении соедини-

---

<sup>1</sup> Кречмер Э. Медицинская психология. СПб.: Союз, 1998. С.339—382.

лись с готовыми элементами представлений другого рода. При дальнейшей передаче они часто пополняются в большом объеме из общего запаса представлений рассказывающего лица, причем рассказчик не сознает, что он передает какие-нибудь недостоверные воспоминания, за «достоверность которых он не мог бы ручаться». Если мы, например, близких пациента заставим рассказать о произошедшем с ним ранее припадке, они при совершенно правдоподобном в других отношениях описании ошибочно могут нам рассказать, что он скрежетал зубами, что у него пена выступала изо рта, — и все это только потому, что в популярное представление об эпилептическом припадке входит скрежет зубов и пена у рта. Картина припадка, с пробелами сохранившаяся в воспоминании рассказчика, обогащается, таким образом, из общего запаса его представлений элементами, которые, согласно субъективной вероятности, восполняют ее до законченного целого.

Особенно силен этот неосознанный преобразовательный процесс памяти в тех случаях, когда к нему присоединяются кататимные влияния, и в первую очередь тогда, когда рассказчик субъективно заинтересован в определенной версии факта: когда притязания на ренту, угрожающие судебные наказания или дипломатические соображения домашнего или профессионального характера побуждают пациента смотреть на свою болезнь или на какую-либо определенную причину ее возникновения как на нечто желанное. Отдельные части целого факта, аффективно не акцентированные и не подходящие, затемняются, вытесняются, в то время как ярко выступают части, аффективно акцентированные (как это наблюдается в большой мере при возникновении националистической военной лжи всех народов). Так, например, желание ренты может внезапно оживить в сознании действительные, но незначительные недомогания, имевшиеся в течение многих лет до несчастного случая и ранее незамечаемые. При этом потерпевший не осознает никакого преувеличения. Как раз у искателей ренты факты памяти часто подвергаются продолжительному кататимному процессу преобразования, причем первоначально полусознательно преувеличенные недомогания и надуманные расстройства незаметно *«объективируются»*, т.е. приобретают для сознания пациента значение действительных симптомов болезни. Чем чаще ему приходится об этом рассказывать, тем больше в его пользу складывается соотношение между несчастным случаем и заболеванием, и, наконец, оно закрепляется так же прочно в его сознании, как



какой-нибудь бред. Таковы же кататимные процессы памяти у подсудимых и у предварительно заключенных.

Кроме субъективной заинтересованности для преобразования памяти большое значение имеют некоторые, сильно воздействующие, аффективные моменты, как, например, идеалистическое *воодушевление* — приукрашивание, личная *подчиненность* эротического или религиозного характера, могущая индуцировать целые комплексы представлений от главы секты к его ученикам, вера в чудеса, суеверия, все *сенсационное*, страшное, темное — то, что вызывает бурные фантазии. На одном ритуальном процессе в Tisza Eszlar некий юный свидетель уверял, что через замочную скважину видел убийство, совершенное в синагоге, и описывал его во всех подробностях. В этом не было ни слова истины, а возможность наблюдения через замочную скважину общего мнения и суггестивных вопросов судьбы и высказал это в конце концов с абсолютной уверенностью.

Такая полная конфабуляция у взрослых все же является редкостью. Мы находим ее преимущественно у весьма лабильной в отношении фантазии группы так называемых *патологических обманщиков*. Против них нет никакого средства. Даже самый опытный эксперт и криминалист может пасть жертвой такого индивида. Прирожденный обманщик умеет находить для своих показаний легкую, правдоподобную, субъективно-уверенную форму. А потому не следует смеяться над жертвами капитана фон Кепеника. Для всех, имеющих какое бы то ни было значение случаев существует одно основное правило: *никогда не доверять своему знанию людей, но всегда высказывать свое суждение лишь с документами в руках.*

Мы не можем препятствовать преобразованию фактов памяти, но сумеем преодолеть этот источник ошибок, если привлечем *многих свидетелей*, притом таких, которые имеют разную установку по отношению к исследуемым фактам. Так, при психиатрическом установлении факта мы употребляем три вида отдельно составленных протоколов: 1) показания самого пациента, 2) показания его близких, 3) официальные подведомственные справки (от служителей церкви, старост, учителей, начальства и т. д.). В официальных подведомственных справках мы нуждаемся для установления прочного остова главных фактов, в показаниях самого пациента и его близких — для анализа более интимных психологических связей и мотивировок. Но методически основополагающим для выяснения всех важнейших

фактов, для простых хирургических и медицинских анамнезов, так же как и для утонченных анализов психиатра или следователя, является следующее: не давать говорить попеременно пациенту, его близким и всем остальным, а *по отдельности выслушать каждого важного свидетеля, протоколировав его показания*. Один свидетель не должен присутствовать при даче показаний другим, ему следует дожидаться в передней.

И в письменно сделанном заключении должна присутствовать корректность и добросовестность при составлении суждения. Поэтому более крупные экспертные заключения мы расчлняем на четыре или пять частей, каждую под своим заглавием: 1) *документально установленный факт* (т. е. краткое извлечение из письменных актов, предоставленных в наше распоряжение судом, страховым обществом или другими учреждениями); 2) *показания близких и знакомых*, которые даны лично нам, с точным наименованием свидетеля; 3) *собственные показания подлежащей экспертизе личности*; 4) *данные исследования*, включающие все факты, добытые объективным медицинским путем как в отдельном исследовании, так и при длительном клиническом наблюдении, и 5) *экспертное заключение*, т. е. составленное на основании всего вышесказанного окончательное мнение врача, которое должно быть записано отдельно от изложения установленных фактов. Целесообразнее было бы объединить эти пять пунктов в три рубрики: А) *предварительная история*, содержащая пункты 1 и 2, каждый отдельно; В) *результаты исследования и наблюдения*, включающие пункты 3 и 4, каждый отдельно; С) *экспертное заключение*, состоящее из пункта 5. Краткие врачебные свидетельства мы даем без такого точного подразделения, но из каждого отдельного предложения должно быть ясно, идет ли речь об объективных медицинских данных, или о субъективном мнении врача, или же о чем-нибудь анамнестическом показании.

## СУГГЕСТИВНЫЕ ВОПРОСЫ

Если одним из главных источников ошибок в установлении фактов являются заведомо ложные показания или бессознательно искаженные воспоминания пациента, то другим таким источником может стать техника опроса, применяемая врачом. Но и этот источник заблуждений мы можем в основном устранить. По степени суггестивности постановки вопроса следует различать четыре типа вопросов, которые приблизительно звучат так:

1. Пожалуйста, расскажите, что вас сюда привело?
2. Испытываете вы какие-нибудь боли или нет?
3. Испытываете ли вы какие-нибудь боли?
4. Не правда ли, вы испытываете боли?

Тип 1 мы называем *лишенным суггестивного оттенка*, тип 2 — *альтернативной постановкой вопроса*, тип 3 — *пассивным суггестивным вопросом* и тип 4 — *активным суггестивным вопросом*. Первая постановка вопроса имеет то большое преимущество, что создает совершенно свободное от какой бы то ни было предвзятости душевное состояние у рассказчика, но она имеет тот недостаток, что исследования такого типа занимают много времени, потому что пациенты при неограниченной возможности говорить пересказывают с пятого на десятое, упоминают о важном наряду со многим неважным, а иногда вообще не говорят о важном. Альтернативный вопрос типа 2 имеет то большое преимущество, что он сразу строго ограничивает тему, экономит, таким образом, время и позволяет нам навести пациента на важные для нас в диагностическом отношении отдельные вопросы. Но мы все же избегаем грубой суггестивности при условии одинакового акцентирования обеих частей вопроса, ибо усиленный акцент на первой части вопроса мог бы внушить пациенту мысль, что мы в действительности предполагаем у него сильные боли и что он должен отвечать нам в этом смысле. Еще благоприятнее бывает многочленная постановка вопроса, например: «Являются ваши боли глухими, жгучими или режущими?». Некоторый суггестивный момент все же заключен в каждом альтернативном вопросе, так как мы с его помощью направляем внимание в известную, определенную точку. Умный симулянт при предложенном ему альтернативном вопросе легко может сделать предположение, что боли имеют значение для картины той болезни, о которой идет речь, и ответит утвердительно. Кроме того, альтернативный вопрос по сравнению с типом 1 имеет тот недостаток, что не дает пациенту развернуться, не позволяет ему спонтанно вступить в разговор и своей диктаторской постановкой постоянно нарушает нить его мысли. Тип 3 имеет два больших недостатка: он содержит в себе яркий суггестивный момент и момент потворства лени опрашиваемого. Последний, если он не очень умен или находится еще в детском возрасте, под влиянием пассивного суггестивного вопроса может подумать, что боли входят в картину болезни, о которой идет речь, и что он должен из любезности ответить что-нибудь в этом смысле, даже если он совершенно

не испытывает никаких болей или его боли несущественны. Кроме того, из-за лени или из нежелания напряженно думать пациент легко склоняется к простому ответу «да», а на вопрос: «у вас ничего не болит?» — к ответу «нет»; или же, если он несколько раз отвечал «да», он, идя все по тому же следу, опять скажет «да». Альтернативный вопрос, особенно когда он задан выразительно, каждый раз снова заставляет пациента сосредоточиться. Все это отнюдь не есть нечто второстепенное, когда мы, что случается чаще всего, имеем дело с духовно неразвитыми людьми, а особенно с детьми, при их большой внушаемости и стеснительности. Тип 4 активного суггестивного вопроса в большей степени обладает психологическими особенностями типа 3, так как при этой очень навязчивой позитивной постановке вопроса требуется известное противодействие со стороны опрашиваемого, чтобы не ответить простым «да».

Различными типами вопросов мы пользуемся практически следующим образом. Тип 1 особенно применим тогда, когда мы имеем перед собой ярко и образно описывающих пациентов и когда нам важен подробный, свободный от всякого влияния, объективно составленный протокол; кроме того, он вообще дает нам начальную ориентировку. Как только мы переходим к подробностям, мы для краткости продолжаем ставить по мере надобности альтернативные вопросы, чтобы, в зависимости от имеющегося в нашем распоряжении времени, предоставить пациенту возможность свободно высказаться. Пассивным суггестивным вопросом (тип 3) мы в общем принципиально не пользуемся, потому что он связан только с недостатками и не имеет преимуществ. Активным суггестивным вопросом мы никогда не пользуемся необдуманно и употребляем его сознательно для вполне определенных показаний, а именно для раскрытия неправильных данных, причем пациенту внушают, что у него боли в месте, противоположном тому, где он их действительно испытывает, например при псевдоишиасе. «Не правда ли, вам больно, когда я так сильно сгибаю ногу?». Затем: «Не правда ли, боль исчезает, когда я ее приподнимаю в спокойно вытянутом состоянии?». Если у пациента действительно сильные боли, они проявляются и вопреки суггестивным вопросам, легкие же следы боли, правда, могут быть подавлены внушением.

Мы подчеркиваем, что каждый врач должен в совершенстве уяснить необходимую для хорошего анамнеза технику вопро-

сов. Правильное ее применение должно стать для него второй натурой. Кто умест безупречно установить анамнез, тот имеет в нем основание для суждения, зачастую далеко превосходящее по объективной ценности сомнительные данные исследования. Плохая техника опроса так же дурна, как и непродуманная техника исследования, как всякий вид диагностической и терапевтической стряпни.

Теперь еще несколько слов о записи анамнеза. Мы записываем по возможности дословно, сохраняя оригинальные выражения пациента (чем ближе к диалекту, тем лучше). Специальных терминов в анамнезе, поскольку это позволяет время, нужно избегать. Если я, например, запишу: «Пациент жалуется на колющие боли и *атактическое повреждение походки*», то впоследствии я смогу лишь заключить, что я поставил тогда диагноз *Tabes*. Если же я запишу в нескольких словах характерные высказывания пациента его болезни, то при последующих сомнениях останется возможность переоценки всех подлежащих рассмотрению диагностических предположений, а для посторонних и для присутственных мест как основание для суждения получится солидный объективный протокол.

Мы можем записывать слова пациента непосредственно в его присутствии или по памяти сразу же после сеанса. Первый способ предпочтительнее из-за его достоверности и верности оригиналу. Протокол при этом очень выигрывает в наглядности и жизненной свежести. В отдельных случаях записывание воспринимается пациентом как помеха и даже может побудить его скрыть важные факты. Чувствительные и недоверчивые пациенты, как только узнают о записи, пугаются нескромности по отношению к третьему лицу и присутственным местам. Во всяком случае, они начинают обдумывать свои слова больше, чем нам бы этого хотелось. Как только мы заметим боязливый взгляд, мы должны сейчас же отложить перо в сторону.

## ИСТЕРИЯ И СИМУЛЯЦИЯ

То, что можно сказать о вопросах специальной психологической экспертизы, группируется преимущественно вокруг темы об истерии и симуляции. Безразлично при этом, идет ли речь о психогенной примеси хирургических, внутренних, ушных, глазных и горловых болезней или самостоятельных психических симптомах, притворствах, неврозах и психозах.

При глухоте, хрипоте (афонии), вегетативных расстройствах сердечной деятельности, дыхания, желудочных функций и пищеварения, как и вообще при диффузных общих нервных заболеваниях (головокружения, головные боли), затем главным образом при нарушении походки или осанки после настоящего или мнимого ишиаса, ревматизма или хирургических вмешательств легко возникают, как это известно по опыту, аггравация, симуляция, истерические или ипохондрические наслоения. Некоторые важные для практики положения при экспертизе таких явлений я уже раньше описал в сжатом схематическом очерке, обратив особое внимание на неврозы, связанные с войной и несчастными случаями. Я привожу здесь [это описание].

## I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ РУКОВОДЯЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

**Руководящее положение.** Социальная оценка истерика касается разрешения поддающихся юридической формулировке конфликтов между истериком и обществом или лицом, обязанным возместить ему убытки. Она охватывает вопросы гражданского и уголовного права, а именно:

1. *Насколько в финансовом отношении может считаться ответственным сам истерик за истерическое состояние, приобретенное на службе у лица, обязанного возмещать убытки, и насколько — это лицо?*

2. Насколько подлежит наказанию истерически предрасположенный человек за притворную болезнь — обман, симуляцию на военной службе и т.д.?

**Разъяснение.** Согласно общим медицинским сведениям, в картине истерического состояния содержится волевой компонент («воля к болезни», «вожделенные представления», «дефект совести в вопросах здоровья» и т. д.). Если истерик болен потому, что хочет быть больным; если, следовательно, картина симптомов в большей или меньшей степени, прямо или косвенно обусловлена им самим, то с необходимостью возникает юридический вопрос: кто отвечает за вытекающие из истерического состояния материальные убытки? Истерик, до известной степени заинтересованный в болезни, или его работодатель, который каким-то образом (несчастный случай на производстве, потрясение на войне) довел его до того, что он этой болезни хочет. Можно ответить на это по-разному, так как истерия с ее переходными состояниями включает все оттенки, начиная с чистой симуляции вплоть до безусловно тяжелых болезненных явлений.

Речь идет не о философском споре, касающемся вопроса свободной воли, а о практическом, юридическом вопросе, который нужно рассматривать прежде всего с *юридической точки зрения* «конкурирующей виновности».

Второй юридический вопрос — о наказуемости — имеет для нашей области гораздо меньшее значение. Но все же и он может возникнуть, особенно в отношении солдат, застигнутых на месте преступления.

Таким образом, исходя из практических соображений, мы должны поставить перед собой задачу расчленить общую область истерии на три группы (как это сделано в последующей схеме): на первую группу распространяется, как за действительные болезни, ответственность работодателя (профессиональный союз, войско); на вторую группу — ответственность, которую несет сам истерик; третья группа охватывает случаи чистого притворства, которое может подлежать наказанию.

Чтобы осуществить такую группировку, мы должны иметь в виду следующие пункты.

**Руководящее положение.** Врачебное суждение о социальной истерии основано на формуле: воля и рефлекс.

Оно распадается на два вопроса.

1. *Преобладает ли в рассматриваемой картине состояния волевой процесс или процесс рефлекса (используя более общий термин: автоматический нервный процесс)?*

2. Если преобладает первое, то нужно ли рассматривать эту волю как находящуюся в пределах нормального функционирования или же как волю душевнобольного (в смысле действующих гражданских и уголовных законов)?

**Разъяснение.** Только расчленение картины истерического состояния на его волевые и чисто рефлекторные компоненты позволяет решить вопрос о юридической ответственности. Если в картине этого состояния преобладает компонент воли и она по психиатрическим меркам не может быть определена как воля душевнобольного, то делается вывод об ответственности истерика за понесенные им материальные убытки. Нельзя требовать, чтобы инстанция, возмещающая убытки, понесла расходы из-за такого состояния, устранение которого в основном является лишь вопросом доброй воли пострадавшего. Это происходит при условии, что пациенту для устранения связанных с этим обыкновенно самообманов и затруднений была предоставлена возможность социальной врачебной консультации и руководства. Если же в картине истерического состояния преобладают нервные компоненты (т.е. психические автоматизмы) или если сама воля должна рассматриваться как больная, то замедление выз-

дорования не может быть вменено истерику в вину. Тогда ответственной является возмещающая убытки инстанция. Здесь не рассматриваются случаи, когда в соответствии с гражданским правом должно произойти распределение убытков между обеими сторонами. Эту последнюю тонкость гражданского права не рекомендуется, однако, в точности переносить на установление ренты для истерика, так как в этом случае пришлось бы включить еще и необходимость процентной оценки участия воли и, следовательно, такие требования, которые выходили бы за пределы самой утонченной диагностики. Благодаря этой точке зрения находит до сих пор юридическое оправдание поддерживаемый с педагогической целью обычай уменьшать ренту истерика по сравнению с рентой соответствующего больного.

Отсюда явствует, что каждая картина истерического состояния должна быть измерена двойной шкалой, сначала неврологической (для решения вопроса о преобладании воли или рефлекса), а затем психиатрической (рассматривать ли волю как большую или как здоровую).

Из практической оценки нужно совершенно исключить оценку: «сознательно» или «бессознательно», к которой до сих пор часто прибегают при определении болезненности истерических симптомов. Не все душевные мотивировки здоровых людей осознанны, и не все истерические — бессознательны. В практических вопросах понятие бессознательности вредно и производит лишь путаницу благодаря своей многозначительности.

## II. ОПРЕДЕЛЕНИЕ КЛИНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

### ЧТО ТАКОЕ РЕФЛЕКТОРНАЯ ИСТЕРИЯ?

*Рефлекторной истерией мы называем все виды истерических состояний, в которых доминирует рефлекторный процесс (автоматический нервный процесс); воля истерика при этом играет только вспомогательную роль. Характерным для рефлекторной истерии, по сравнению с истерической привычкой, является ее точная симптоматика, ее ясная неврологическая определяемость. Настоящий истерический спазм является вполне уловимым неврологическим понятием — «гипертонус определенных групп мускулов» — в противоположность, например, простой истерической хромоте, при которой невозможно найти и обозначить определенную ненормальность мускульного процесса как причину повреждения.*

Различают первичную рефлекторную истерию, охватывающую главным образом недавние автоматизмы аффектов после тяжелых потрясений, и вторичную, возникающую из истерических привычек, в результате продолжительного, чрез-



вычайного сглаживания (например, спазм из первоначального положения, предохраняющего от боли).

## **ЧТО ТАКОЕ ИСТЕРИЧЕСКАЯ ПРИВЫЧКА?**

*Истерической привычкой мы называем те виды истерического состояния, которые возникли из процессов воли (или внимания) благодаря постепенному сглаживанию.* Сглаживание происходит в соответствии с общим биологическим законом постепенного облегчения часто упражняемых функций. Воля доминирует в картине симптомов, начинающаяся автоматизация играет только вспомогательную роль, поэтому для истерической привычки (моторного типа) характерно ее симптоматическое появление произвольного иннервационного комплекса (хромота, падение, противонапряжение и т.д.), в то время как рефлекторная истерия, наблюдаемая извне, представляется в виде рефлекса. Истерическая привычка может возникнуть как из первоначально целесообразных и оправданных (предохраняющая от боли установка), так и из первично mala fide (лат.: нечестно, недобросовестно) притворных иннерваций.

## **ЧТО ТАКОЕ ОСТАТОК ИСТЕРИЧЕСКОЙ ПРИВЫЧКИ?**

*Остатком истерической привычки называем мы неполные поздние формы рефлекторной истерии, которые обязаны преимущественно продлением своего существования не самостоятельной силе рефлекторного процесса, а небрежности или скрытой активной поддержке воли, незаинтересованности пациента в своем выздоровлении. Здесь, следовательно, волевой процесс преобладает над рефлекторным. По сравнению с настоящей рефлекторной истерией для остатка привычки характерны ее неправильность и неполнота, усиленное выступление в целевых и аффективных ситуациях (врачебный осмотр!) в противоположность исчезновению или безобидности проявления в обычной жизни пациента. Наиболее значительную роль играет она у гиперкинетиков, особенно при качательном треморе (*Schütteltremor*). Качательный тремор по истечении первых недель почти никогда не является рефлекторной истерией, а почти всегда остатком привычки.*

## **ЧТО МЫ ПОДРАЗУМЕВАЕМ ПОД АГГРАВАЦИЕЙ И СИМУЛЯЦИЕЙ?**

Все те состояния, которые при субъективной претензии на болезненную значимость не заключают в себе никаких объек-

Неврологическая таблица

Медицинская оценка	Пациент болен	Пациент нуждается в лечении, т.е. в руководстве	Пациент не достоин лечения
Юридическая оценка	Пациент имеет право на ренту	Пациент не имеет права на ренту	Пациент, возможно, подлежит наказанию и не имеет права на ренту
Клиническое описание	<i>Рефлекторная истерия:</i> подлинные спазм, вялая парализованность, подлинное иннервационное расстройство, тремор, тик	<i>Истерическая привычка:</i>  <i>моторная</i> (волевая привычка): простое нарушение осанки; простое нарушение походки, астазия—абазия, афония, абулическая слабость мускулов, ипохондрические установки, предохраняющие от боли; наслоения и нецелесообразные компенсации при органических расстройствах психомоторной сферы; <i>сенсительная</i> (привычка внимания): истерические боли, телесные и психические диффузные недомогания	<i>Аггравация и симуляция:</i>  грубые мгновенные импровизации, например симуляция температуры, глухота (без психических или органических данных), дрожание правой руки, временная хромота и оберегание; многие так называемые истерические наслоения при органическом расстройстве моторной сферы
		<i>Остаток истерической привычки:</i> неполные, поздние формы рефлекторной истерии; особенно большая часть случаев тремора	<i>Целевые неврозы:</i>  произвольное временное использование остатков рефлекторной истерии и более сложных привычек

тивно ненормальных автоматизмов, играющих хотя бы вспомогательную роль, как это имеет место при привычке и остатке привычки. Таким образом, это те *мигомлетные мгновенные внешние и грубые целевые импровизации*, которые не поддерживаются процессами сглаживания и объективации (см. ниже).

## ЧТО МЫ ПОДРАЗУМЕВАЕМ ПОД ЦЕЛЕВЫМ НЕВРОЗОМ?

Ту же ситуацию, как и при остатке привычки, поскольку в ней *выступает произвольное целесообразное использование остатков прежней рефлекторной истерии или более сложных привычек* не только по небрежности или скрыто, но и *цинично откровенно*.

## Психиатрическая таблица

Медицинская оценка	Пациент болен	Пациент нуждается в лечении, т.е. в руководстве	Пациент не достоин лечения
Юридическая оценка	Пациент имеет право на ренту	Пациент не имеет права на ренту	Пациент, возможно, подлежит наказанию и не имеет права на ренту
Волевые процессы	<p><i>Тяжелая гипобулия (болезнь воли):</i> комплексы кататоноидных симптомов; годами лежащие в постели; годами астатические; годами гротескные (повреждение осанки и походки); годами псевдодементные; годами ступорозные</p> <p><i>Совершенно асоциальные</i></p>	<p><i>Условная гипобулия:</i> а) <i>Истерия, вызванная ситуацией:</i> гипобулические и гипонические реакции только при ярко выраженных аффективных и целевых ситуациях (врачебном осмотре, раздражении и т.п.) Тип: обычный истерический припадок; обычное состояние возбуждения преступных, инфантильных и т.д. б) <i>Легкая целевая слабость:</i> продолжительное легкое преобладание гипобулии при еще сносно функционирующих целевых мотивах Тип: большая часть всех социальных видов истерии. <i>Условно асоциальные</i></p>	<p><i>Нормальная целевая воля:</i></p> <p>Тип: псевдодеменция в начальной стадии</p>
Процессы суждения	<p><i>Твердая объективация (параноидные психозы)</i></p> <p>Образование ипохондрического травматика. Бред ренты у кверулента</p>	<p><i>Условная объективация:</i></p> <p>а) Природенно неустойчивые механизмы ассоциаций; истерические обманчики; инфантильно-игривые типы; б) большинство всех случайных истериков</p>	<p><i>Сознательное притворство</i></p> <p>Ложные данные относительно предварительной истерии, работоспособности и т.д.</p>

## ЧТО МЫ ПОДРАЗУМЕВАЕМ ПОД ГИПОБУЛИЧЕСКИМИ ВОЛЕВЫМИ ПРОЦЕССАМИ?

Примитивную (атавистическую, инфантильную) подоплюску волевых процессов, т.е. *волевые функции, которые протекают, не будучи регулируемы сравнительной оценкой различных целевых мотивов, в элементарном противоположении: негативизм и катаlepsию, упрямство и беспрепятственную внушаемость, стереотипию и ступор*. Если наблюдать извне, то для преимущественно гипобулической волевой функции характерна *смена тягучего длительного состояния и внезапного перехода, а также непропорциональность этих процессов их внешним поводам*, или, образно говоря, кривая воли — капризная, упрямая, чрезмерная и колеблющаяся. Гипобулия находится в тесном отношении с другими примитивными душевными механизмами, прежде всего с комплексами гипонических симптомов (сумеречное состояние и т.п.). Гипобулические механизмы подвергаются воздействию целей, но не управляются ими. Тяжелый гипобулик поэтому, стремясь к какой-нибудь цели, действует нецелесообразно; так, например, из-за небольшой ренты он годами отравляет себе существование, добиваясь ее получения для жизненного наслаждения. Состояние, в котором функциям целевой сферы ставятся препятствия со стороны чрезвычайно усиливающейся деятельности гипобулических механизмов, и где она вытесняется, мы называем *целевой слабостью*. В легкой степени она характерна для большого числа социальных истериков.

## ЧТО МЫ ПОДРАЗУМЕВАЕМ ПОД ОБЪЕКТИВАЦИЕЙ?

Тот факт, что для сознания истерика *картина его симптомов постепенно из чего-то субъективно желаемого и отчасти им созданного становится объективной величиной при наличии полной уверенности болезни*, следовательно, результат кататимного вытеснения неприятного душевного факта.

## III. ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВЕХИ

### К таблице 1

### А. КАК УЗНАТЬ РЕФЛЕКТОРНУЮ ИСТЕРИЮ?

Она:

- 1) *постоянна*;
- 2) *ритмична* (качательный тремор, тик);

- 3) *независима от внимания пациента;*
- 4) *независима от действия непораженных групп мышц (спазм, иннервационное расстройство);*
- 5) *независима от особого аффективного и мимического подчеркивания;*
- 6) *не поддается подражанию.*

Так как встречаются все переходные ступени от привычки до рефлексной истерии, то критерии годятся только с оговоркой «до известной степени», следовательно, не только в самом узком смысле слова, но и для всех случаев, которые приближаются к данному типу. Большинство случаев поддаются такого рода дифференцированию; порой остаются сомнения, но это неизбежно. Тогда решающее значение имеют психиатрическая оценка личности, а также принятые во внимание социальные условия. Вообще не следует делать заключение по какому-нибудь отдельному симптому (кроме совершенно очевидных случаев), а нужно судить, сравнивая отдельные пункты между собой и с психиатрической таблицей.

**К пункту 1.** Обратить особенное внимание на: расположение мозолей, истоптанные места на сапоге, объем и крепость мышц, цвет и трофику кожи (цианоз, нежность), вялость и негибкость членов, почерк в непринужденно написанных отрывках и т. д.

Постоянными мы называем истерические расстройства, которые можно наблюдать в течение долгого времени и вне специальных волевых или аффективных ситуаций. Таким образом, постоянное расстройство противоположно ситуативному. Абсолютного постоянства (даже во сне, при отдыхе в постели в отдельной комнате и т. д.) мы не можем ожидать от истерических расстройств, особенно у гиперкинетиков (качательный тремор, тик). Следует ли оценивать только ситуативный гиперкинез как болезненный, решается не с неврологической, а с психиатрической точки зрения (см. табл. 2). Ситуативный дискинез и акинез (парализованность, спазмы, иннервационные расстройства) практически не существует. Кто при враче, имея мозоли на руках и крепкую мускулатуру, демонстрирует слабое рукопожатие, тот не болен, а аггравирует.

**К пункту 2.** Касается только гиперкинеза.

**К пункту 3.** Обратить незаметно особое внимание на поведение пациента при одевании и раздевании, вне кабинета, на улице (наблюдать в окно!). Попытаться отвлекать внимание (особенно при напряжении мышц и жалобе на боль): поговорить с пациен-

том о его смысле и т.п. и в то же время произвести, как бы играя и не обращая внимания, пассивное движение, о котором идет речь. Или же прямо направлять его внимание на другой объект, спрашивая о болях в бедренном суставе при пассивном движении всей ноги, а на самом деле исследовать коленный сустав. Или пускать в ход негативное внушение, что особенно рекомендуется, например, при псевдоишиасе: «Не правда ли, вам больно, когда я так сильно сгибаю ногу? Когда я так совсем свободно держу (при отвесно вытянутой ноге), боль исчезает?» (*обращенный Laségue*).

**К пункту 4.** Касается специально спазмов, расстройств иннервации и тиков. Агравации и более легкие привычки соответствуют нормальным психофизическим законам моторной сферы. Если, к примеру, врач попытается с силой пассивно выпрямить согнутое колено при мнимой контрактуре, то агравант или пациент с поверхностной привычкой может сохранить согнутое положение только при условии *синергетического* напряжения прочей мускулатуры, причем изменение в выражении лица выдаст сильное напряжение воли. В противоположность этому у преимущественно рефлекторных истериков мы наблюдаем вступление в действие лишь строго ограниченных отдельных областей мускулов, что особенно ярко обнаруживается при контрактуре руки или пальца; пассивная же попытка движения встречает в совершенно определенном направлении все то же равномерное и часто совсем не сильное сопротивление. Так, при настоящем тике и настоящем иннервационном расстройстве всегда одни и те же группы мускулов «защелкиваются» уверенно и легко, определенные узлы мускулов каждый раз выскакивают как выдрессированные, окружающая мускулатура и тело при этом остаются в покое, а пациент спокойно смотрит на происходящее так, как будто перед его глазами движется чуждый ему предмет.

**К пункту 5.** Если исследование истерического повреждения происходит без только что описанного «театрального представления», то это свидетельствует о рефлекторной истерии (или почти совершенно автоматизированных, сильно сглаженных или вообще не обусловленных определенно истерических комплексах функциональных симптомов). Большое «театральное представление» имеет место в большинстве случаев при неврологически поверхностных проявлениях, однако его психиатрическое значение необходимо еще оценить. Правда, иногда и рефлекторная истерия может проявиться с явной театральностью. При сильной боли не может быть диагностически использовано ни моторное, ни аффективное содействие пациента.

**К пункту 6.** Надо исследовать вопрос не только о том, является ли расстройство недоступным подражанию, но и о том, является ли оно только трудным и поддающимся лишь на короткое время? (Это особенно важно для тика и качательного тремора.)

*К вопросу об отдельных формах рефлекторной истерии.*

1. Понятие *подлинной вялой парализованности* охватывает главным образом тяжелые, полные моноплегии всей руки или ноги с *характерной триадой симптомов: мускульной атонией, тяжелой бесчувственностью* (даже к сильным фарадическим токам) и *цианозом*.

2. *Подлинное иннервационное расстройство* играет важную роль только при парализованности рук. Наиболее частый и вполне закономерный способ его возникновения заключается в том, что группа мускулов первоначально органически ослаблена, а затем чем больше пациент пытается произвести это движение, тем больше иннервация переходит на антагонистов (уже нормально постоянно соиннервируемых) или же на соседние группы мускулов. Таким образом прокладывается ложный иннервационный путь, который, наконец, может рефлекторно остановить или исказить интендированное движение даже с самого начала. Как раз среди иннервационных расстройств часто наблюдаются почти чисто рефлекторные случаи, которые можно назвать функциональными, но еще не истеричными. Однако случаи с ясно распознаваемой истерической примесью образуют большинство.

3. Только небольшая часть случаев качательного тремора (Schütteltremor) в той стадии, в которой приходится производить его оценку, обладает некоторым постоянством и ритмичностью и потому относится к рефлекторной истерии, имеющей право на ренту. В неврозах, связанных с войной, качательный тремор, напротив, больше всего дает случаев, относящихся к категории *остатков привычки*.

*Обратить внимание на следующее. Дрожание* ноги, вызванное установкой ее на кончик ступни при *сидячем положении*, исчезает, как только заставить пациента поставить ногу на всю ступню. Изолированное дрожание правой руки почти никогда не является болезнью, оно скорее входит в церемонию приветствия, когда невротик здоровается с врачом. Почти все дрожащие утверждают, что они постоянно дрожат. В большинстве случаев можно доказать несостоятельность этого утверждения на основании наблюдений на улице, во время еды, не-

редко даже в комнате врача. Ярко выраженное ситуативное целевое дрожание (впрочем, также и истерические припадки), проявляющееся каждый раз только при возобновлении работы или при поступлении на новую работу, относится к наиболее частым трюкам, к которым прибегают чуждающиеся труда. Производящий экспертизу должен относиться к этому с абсолютным недоверием и никогда не награждать рентой, поскольку не возникает вопроса с психиатрической точки зрения (см. ниже).

4. Право на ренту дают только те *тикообразные состояния*, которые являются *действительно рефлекторными* (ср. особенно п. 4) и вместе с тем *действительно препятствуют труду*, т.е. поражают большие и важные группы мускулов. Вне этого круга, таким образом, остаются аритмичное (происходящее в неупорядоченных последовательных движениях), в основном лишь ситуативное дрыгание, подергивание, пыхтение, скакание, театральное кривляние, какое бы сильное впечатление они ни производили (ср. с табл. 2). Так же мало дает право на ренту из-за практической незначительности все множество мелких тиков лица и плеча.

В общем, следовательно, нужно подчеркнуть: *рефлекторная истерия представляет картину редкую и относительно хорошо охарактеризованную, в то время как громадное количество всех социально-истерических явлений относится к категории привычки или остатков привычки с их неточной симптоматикой.*

## **В. К ОЦЕНКЕ ИСТЕРИЧЕСКОЙ ПРИВЫЧКИ**

1. Мы называем *простыми* все те нарушения походки или осанки, в основе которых не может лежать рефлекторная истерия (подлинный спазм, подлинный качательный тремор и т.д.), следовательно, с неврологической точки зрения совершенно безразлично, насколько они гротескны и производят впечатление.

2. *Абулической мускульной слабостью* мы называем все моторные недостаточные действия, которые опираются не на описанные рефлекторные механизмы, а на сделавшуюся привычной вялость воли (нежелание сделать усилие): утомленное шарканье ногами во время ходьбы, еле ощутимое рукопожатие, слабость руки и т.д. Объективное выявление силы ситуативно крайне изменчиво, незакономерно, но при энергичном вмешательстве врача почти всегда значительно упрощается.

3. *Истерические боли* (головные боли, «ревматизм», псевдоишиас и т.д.) и *диффузные неприятные ощущения* (головокружения, сердеч-



ные и желудочные недомогания) сами по себе не должны рассматриваться как дающие право на ренту. Они ситуативно очень изменчивы, и к ним не приложимы столь важные критерии преимущественно рефлекторных нервных процессов, они слабо поддаются объективным, точным определениям, лишены постоянства и независимости от внимания, поэтому их невозможно оценить как болезнь, подобно рефлекторной истерии.

*Нужно обратить внимание на следующее:*

а) В основе большинства истерически неприятных ощущений лежит *небольшое зерно объективно истинного прежде всего в виде расстройств вегетативной нервной системы, например, ваготония, вазомоторные расстройства, болезненные иррадиации, невралгии, травматическая слабость мозга.* Эти последние надо тщательно определить и отдельно отметить в экспертизе, не обращая внимания на истерическую подчеркнутость. Довольно редко они становятся основанием для ренты (из-за своей объективной незначительности).

б) *Истерические боли могут привести к рефлекторной истерии, вызвать подлинные спазмы и контрактуры.* Последние, но не боли сами по себе, дают право на ренту.

с) Истерические боли могут так прочно пустить корни в психиатрические расстройства, и прежде всего *в тяжелые гипобулические и гипонические механизмы,* что станут опять-таки не сами по себе основанием для получения ренты («сенсительные фиксации»).

## **С. КАК ДОКАЗАТЬ НАЛИЧИЕ АГГРАВАЦИИ И СИМУЛЯЦИИ?**

Производящиеся обычно испытания симуляции часто обнаруживают лишь границу между «органическим» и «психогенным», но отнюдь не между простым притворством, т. е. между притворством, только что начавшимся, полным волевой импровизации, и целевыми проявлениями, находящимися в периоде сглаживания, т.е. истерическими привычками. Диагноз, дифференцирующий привычку и симуляцию, по большей части излишен, когда речь идет только о выяснении права на ренту, так как ни в том, ни в другом случае рента не может быть дана. Этот диагноз имеет практическое значение, когда поднимается вопрос о наказании. Всего большее значение имеет он для лечения. Не следует подвергать суггестивному исследованию каждого, продуцирующего симптомы мнимой болезни, без объективных данных. Если дело касается симуляции или даже поверхностных привычек, то их иссле-

дование только подрывает авторитет врача и, кроме того, совершенно бесхозяйственно расходуется рабочее время.

Далеко не у всех, но все же у очень многих можно доказать наличие простого притворства. И это должно быть сделано во всех возможных случаях.

### **Пункты:**

1. *Доказательства чисто целевого ситуативного поведения* достаточно (при исключениях, которые мы сейчас отметим), чтобы обосновать диагноз аггравации или симуляции. Все мнимые расстройства походки или осанки, парализованность и т.д., относительно которых можно установить (при помощи документов, прямого наблюдения и особенно наличия мускулов и мозолей), что они совершенно отсутствуют вне комнаты врача, больницы или казарм, должны быть точно и без прикрас определены в экспертизе, при этом не имеет значения, является ли данное лицо еще и истериком. В последнем случае оно аггравировает не вообще, а лишь относительно определенного отдельного симптома, о котором идет речь. *Наказуемость* симуляции ярко выраженного истерика будет по возможности утверждаться лишь в тех случаях, когда это полезно с педагогической точки зрения.

*Правило 1 нужно ограничить для гиперкинетиков*, особенно при качательном треморе, тике и припадках, потому что целевые ситуации в большинстве случаев являются вместе с тем и аффективными. Так как гиперкинетики крайне чувствительны к колебаниям аффектов, то симптомов при отсутствии наблюдения врача может и не быть. Мы допускаем аггравацию или целевой невроз в следующих случаях:

а) когда отсутствует симптом в нецелевой аффективной ситуации (например, при сильном споре с товарищами);

б) когда во время свободного интервала мы можем установить аффективно ровную, спокойную личность;

с) когда в спокойной среде и при правильном педагогическом воздействии симптом каждый раз проявляется при попытке возобновить работу.

(*Подозрительными* в смысле аггравации являются, конечно, и другие чисто целевые ситуативные гиперкинетики.)

2. *Прямое изобличение.* Не рекомендуется пользоваться некоторыми приемами.

а) Не следует на каждого сомнительного пациента, для его испытания, кричать как на симулянта. При банальных упре-

ках, не обнаруживающих исчерпывающего знания дела, пациент получает в руки козырь и находит новые свидетельства против врача.

б) Нельзя вообще требовать от пациента прямого словесного признания. Этот метод не психологичен, так как это требование для пациента гораздо тяжелее, чем косвенное признание действием.

Испытанным средством является следующее:

а) *Сначала отыскивают*, если только это возможно, *объективное зерно*, хотя бы самое малое, действительно существующее повреждение, на него и обращают внимание, выразительно подчеркивая его самым тщательным исследованием, и исчерпывающим образом убеждают пациента в полной достоверности и значительности этого симптома. Затем, не обращая никакого внимания на основную массу притворных симптомов, спокойно требуют, определенно и энергично, так, точно это как бы само собой разумеется, осуществления якобы расстроенных функций, совершенно не замечая попыток пациента уклониться от этого. Ему настойчиво и детально показывают на его мускульных проявлениях: «Это движение вы можете выполнить, а это — нет». Данная методика основана на наблюдении, что легче заставить пациента отказаться от наслоений аггравации, чем от полной симуляции. Первая стадия исследования направлена на то, чтобы убедить пациента в неумолимой точности исследовательской техники врача и таким образом избавить его от стыда полного отступления.

б) *Иногда пациенту дают испытательный срок*, говоря ему, например: «В вашей ноге нет ничего болезненного, никаких оснований для хромоты. Я вас сейчас же отправляю на работу; если в течение трех дней замечу еще что-нибудь в вашей походке, то должен буду предположить злонамеренность и принять строгие меры». После этого пациента предоставляют самому себе или товарищескому внушению смотрителя (Stationsaufsehers).

Следовательно, *косвенными, щадящими чувство собственного достоинства пациента методами можно достичь гораздо больше, чем сценами возмущения*. Следует удовлетвориться фактическим прекращением притворства и ни одним словом не касаться больше его, а то, что нужно, отметить на листе экспертизы.

## **А. КАК УЗНАВАТЬ ИСТЕРИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ВОЛИ (ТЯЖЕЛОГИПОБУЛИЧЕСКИХ)?**

По их отношению:

- 1) к импульсу труда;
- 2) к импульсу удовольствия;
- 3) к нормальным инстинктам осанки и движения.

## **В. КАК УЗНАВАТЬ БОЛЕЗНЕННО ТЯЖЕЛЫЕ ГИПОНОИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ?**

- 1) при помощи попыток дисциплинирования;
- 2) по психическому статусу во время свободного интервала;
- 3) по их глубине, продолжительности и частому повторению.

**К п. А.** Мы берем в качестве масштаба для определения, насколько поведение истерика отклоняется от нормы, отношение здорового человека к некоторым основным волевым направлениям. Как при каждом установлении больного и здорового, здесь могут быть даны лишь относительные, а не четко определенные границы.

Тот, кто в продолжение шести недель продуцирует в больнице легкую хромоту, чтобы убедить врача в своих мнимых болях, действует осмысленно. Тот же, кто в продолжение года лежит в согнутом положении в кровати, чтобы не потерять 50% ренты, страдает болезненным направлением воли. Он обнаруживает гипобулический диссонанс между целью и средством: из-за маленькой, влекущей его цели он делается нечувствительным к скрытому на пути к ней крупному ущербу. С этой точки зрения для определения психиатрической ценности отдельных случаев мы будем применять не разграничение, а взвешивание.

**К пункту А.1.** Потребность трудиться не является таким всеобщим человеческим признаком, чтобы можно было называть больным каждого, кто долгое время не приступает к работе, задавшись целью получить ренту. Это можно сделать лишь тогда, когда будет доказано, что раньше он был прилежным, работоспособным человеком. Зато, наоборот, можно сказать, что истерик, продолжающий, несмотря на якобы большие затруднения, привычное ремесло (с обычными декоративными ограничениями), в общем не страдает больной волей.

**К пункту А.2.** И здесь имеет значение лишь сравнение с прежней личностью. Правда, потребность каким-то образом наслаждаться своей жизнью почти всеобща, но направления этой потребности очень различны. Если прежний кутила из-за мнимой болезни желудка годами ест овсянку, то его, вероятно, можно рассматривать как заболевшего психически в результате несчастного случая, чего нельзя сказать о том, кто уже раньше был вегетарианцем. В отрицательном смысле этот критерий, напротив, всегда применим. Тот, кого видели с псевдоишиасом на танцах, во всяком случае не является тяжелым гипобуликом.

**К пункту А.3.** Существуют такие картины моторных симптомов, особенно гротескные аномалии осанки и походки, которые, будучи рассмотрены, правда, с неврологической точки зрения, оказываются лишь привычками, но под психиатрическим углом зрения должны быть оценены как болезненные. Существуют вещи, к которым человек, со сносным компонованным душевным состоянием, обычно не привыкает, например к продолжительной ходьбе с горизонтальным положением туловища, к полной долголетней астазии, к длительной ходьбе с мучительно вывернутыми ногами, сопровождаемой движениями падения или танца, и т.п. Люди этого типа психически недостаточны или повреждены и при лечении почти всегда обнаруживают наличие крайне тяжелых гипобулических или гипонических механизмов.

*Во всех трех пунктах следует подчеркнуть, что они лишь тогда имеют показательную силу, если рассматриваемая установка продолжается по крайней мере несколько месяцев. На субъективно очень неприятные ограничения проявлений своей воли решится и умный симулянт, но лишь в более коротких и ситуативных сценах.*

**К пункту В.1.** Лучшим *eagens* (лат.: место заключения) является пустая, надежная *одиночная камера*. Большинство состояний истерического возбуждения (с сумеречным состоянием, с припадками или без них) исчезает или не успевает разразиться, если при каждом таком случае больного сразу же помещают в камеру и до тех пор не подвергают осмотру, пока он вежливо не попросит об освобождении.

Другие испытанные методы: холодный душ, обертывание, впрыскивание эфира (некоторые, правда, к этому не чувствительны!), сильная фарадизация (производит, однако, впечатление нарочитого наказания и этим вызывает негативизм),

лежание в постели в отдельной комнате при отобранной одежде, может быть, в темноте.

Важным компонентом дисциплинирования пациента является воспрепятствование получению им выгоды от болезни, например перерывов в работе.

Для простых истерических припадков часто бывает достаточно следующей комбинации: впрыскивания эфира, холодного обертывания и продолжения работы.

Попытки дисциплинирования должны иметь характер свободных, объективных, врачебных мероприятий и быть чужды духа морального возмущения. Они не должны давать пациенту повода к аффективным или моторным разряжениям (сценам битья, драки и ругани). Близкие к истязанию опыты дисциплинирования с психиатрической точки зрения не имеют цены, юридически они не выдерживают критики, с человеческой точки зрения — должны быть отвергнуты.

Все припадки, сумеречные состояния и состояния возбуждения, которые ослабевают в результате попыток дисциплинирования или поддаются влиянию с их стороны, должны считаться поверхностными и доступными воле пациента. Они не могут быть оценены как болезнь и не дают права на ренту. К ним относится большинство всех этих состояний.

**К пункту В.2.** Возбуждения, припадки и сумеречные состояния, при которых наблюдается в свободные промежутки времени *ровное настроение духа и нормальное стремление к удовольствиям* (общение с товарищами, пение, игра в карты, женщины, трактир), являются весьма подозрительными в аггравации, во всяком случае поверхностными и не дают права на ренту. Последнее касается также *невинно-инфантильных, дурно воспитанных, кокетливых и игривых субъектов. Сильно дефективных в моральном отношении и преступных дегенератов* всегда нужно оценивать с крайним скептицизмом: их характеризуют диагностически озлобленный, вызывающий тон, скандалы и травля в отделении. Люди этого типа не должны получать ренту без рассмотрения штрафной книги, исследования их служебного прошлого, наблюдения со стороны опытной психиатрической станции и энергичных попыток их дисциплинировать. Мнимые, эпизодические душевные расстройства истерического типа в большинстве случаев являются поверхностными и поддаются дисциплине, при этом они обыкновенно представляют собой застарелые изменения, не вызванные первоначально несчастным случаем, а только демонстрируемые

с определенной целью. То же можно сказать и о типах *бродяг* и *обманщиков*.

Наоборот, те случаи, в которых и *в свободные промежутки времени наблюдается продолжительный, повышенный аффективный тонус, порывистое, напряженное, пугливое, взрывное состояние духа*, должны быть прежде всего оценены как *болезнь*. Такие пациенты часто являются *подавленными, чувствительными к шуму и необщительными*. При анамнезе часто наблюдаются тяжелые моменты истощения и потрясения, с одной стороны, у сознательно относящихся к делу, но сензитивных и слабонервных взрослых, с другой — у пациентов, переживших в детском возрасте, когда их нервная система еще не сформировалась, тяжелые душевные впечатления и передраги. Действия повреждения остаются иногда годами. К ним надо отнестись очень серьезно, и, если доказано, что они благоприобретены, то пациенты имеют право на ренту. Значение болезни, наконец, имеют некоторые припадки душевно слабых, жалких, дебильных субъектов, которые хотя и являются аффективными, и отчасти порой несомненно поддающимися суггестивному влиянию, но отличаются бедностью симптомов, довольно глубоким затемнением сознания и малоистеричным проявлением. Поскольку их состояние ухудшилось в результате внешних повреждений, они имеют право на ренту.

**К пункту В.3.** *К очень частым продолжительным эпизодическим расстройствам, при коротких свободных интервалах*, в среднем нужно отнестись серьезнее, чем к обычным истерическим припадкам, особенно если они представляют богатое развитие в психиатрическом отношении, связаны с переживанием подобных сну сцен с дремотными действиями и резкими аффективными толчками. Они указывают на ненормальность основного состояния души, будь это прирожденная психопатия или же следствие тяжелого истощения и потрясений.

*Глубину затемнения сознания* определяют просто хватанием, прикосновением к роговице, болью (укол иглы, фарадизация), по реакции на холод (холодное обертывание, обливание). Пациенты с обыкновенными истерическими судорожными припадками, реагирующие на простое хватание, заговаривание, растирание подошв, уколы иглы сопротивлением, ответными толчками и усиленной жестикуляци-

ей, являются поверхностными. <...> То же можно сказать (имея в виду и другие психиатрические точки зрения) и о припадках, которые можно быстро купировать действием холода. При частой анальгезии истериков холод — лучший реагент, чем боль.

*Объективация.* Болезненную устойчивую объективацию (образование бреда) мы узнаем по тем же критериям, что и тяжелые гипобулические состояния, т.е. по несоответствию между целью и средством, по длительному непониманию наносимого себе ущерба (в вопросе заработка и наслаждения жизненными благами), при стремлении к ничтожному по сравнению с этим ущербом преимуществу. Недейственность словесного увещания не может считаться критерием, им является лишь неспособность к вразумлению даже фактами, глубоко затрагивающими самые кровные интересы пациента. И здесь также, прежде чем думать о ренте, надо настаивать на том, чтобы подлинность повреждения была доказана его хронической длительностью.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ. ОБЛАСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ВРАЧЕБНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТОЧЕК ЗРЕНИЯ**

**1. Ограничение размера ренты.** Способ надления рентой никогда не должен упускать из виду цели ренты, а именно — он должен способствовать улучшению хозяйственного положения потерпевшего и состояния его здоровья.

Отсюда, так же как и с точки зрения «конкурирующей виновности» (*Verschulden*), вытекает необходимость установления для истерика ренты, в общем более низкой, чем для такого же органически больного. Неоднократно на практике известными учреждениями опробован следующий принцип.

*Рента истерика не должна превышать 25—30%.*

Исключением из этого правила являются формы тяжелого расстройства основного психического состояния, следовательно, особенно некоторые тяжелые виды истерии у сензитивных и юношей (см. выше), вызванные истощением и потрясением, а также некоторые истерические реакции тяжелых психопатов и слабоумных личностей.

**2. Кратковременная рента из медицинско-педагогических соображений.** Не следует, отказывая пациенту в ренте, доводить его до душевного расстройства, даже в тех случаях, когда, согласно строгому диагностическому масштабу, притязания на ренту должны были бы быть отклонены. Но при этом не



следует и полагаться на свойственное врачу беспечное добродушие, а только на эмпирически испытанные указания. Они таковы:

а) Благонамеренные и порядочные, но ипохондрически унылые и пугливо-мягкие люди легко впадают в полную безнадежность и делаются неработоспособными, если не вознаградить их рентой, а снова заставить самостоятельно добывать себе пропитание, хотя они страдают лишь невинными истерическими привычками и остатками симптомов, описанных выше. Небольшая кратковременная рента помогает им преодолеть критическую начальную стадию.

б) Параноически предрасположенные, которым угрожает невроз борьбы или бред кверуланта ренты, могут быть в отдельных случаях избавлены от этой опасности, если им предупредительно и благосклонно пойти навстречу в вопросах ренты. Пользу из этого извлекут лишь порядочные натуры, одаренные живым чувством справедливости. Напротив, никогда не надо делать уступки дегенератам из типа сутяг.

с) По отношению к людям, которые получают высокую ренту на основании устарелых принципов экспертизы, часто рекомендуется постепенный медленный переход к полному лишению ренты.

Всем этим типам врач вправе при случае присудить «кратковременную ренту из медицинско-педагогических соображений», даже если речь идет только об истерических привычках и легких фантазиях. Обычно бывает достаточно — 10—15% на период времени от одной экспертизы до другой.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ УМА И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ**

Под умом (Intelligenz) в практически медицинском употреблении понимается способность приобретения и использования запаса представлений. Мы различаем репродуктивный ум (reproduktive Intelligenz), включающий восприятие и передачу чужих знаний, и продуктивный (produktive Intelligenz) — в смысле самостоятельного использования запаса представлений, следовательно, прежде всего охватывающий аперцептивные функции, анализ и синтез представлений, способность к суждению и умозаключению.

В области *репродуктивной* деятельности ума медицински мы исследуем главным образом *способность замечать* (Merkfähigkeit)

и память (или уровень знаний). Под способностью замечать мы понимаем умение непосредственно фиксировать новые впечатления в памяти; под памятью же в узком смысле — две способности: к накоплению в мозгу приобретенных указанным образом следов воспоминаний (Engramme), а затем к возобновлению в сознании (Ekrholung) энграмм. Мы будем говорить здесь лишь о простейших методах исследования ума, пригодных для каждодневного практического применения.

*Способность замечать* я исследую следующим образом. Заставляю повторять ряды чисел. Сначала называю весь ряд и прошу сейчас же повторить его. Каждый раз записываю то, что говорю, в скобках на листе бумаги, затем рядом фиксирую ответ пациента, причем отмечаю пунктиром темп ответа и возможные паузы. Я отмечаю также фонетически возможные нарушения выговора, запинки, прерывистость, повторения, задержки на согласных. Каждое отдельное слово должно быть произнесено врачом ровно, монотонно, потому что ритмическое членение ряда, групповое объединение чисел облегчают повторение их. Таким образом я получаю примерно следующий протокол:

(428635) 4286...5  
(39415) 39415  
(286359) 28...63...ff...9 и т.д.

Обычно взрослые и вполне сознательные люди могут хорошо запоминать и повторять шестизначные ряды чисел. Если встречаются частые ошибки в пятизначном ряду, то что-то не в порядке: объясняется это настоящим или симулированным слабоумием, т.е. истерической псевдодеменцией. Именно последнюю мы легко можем обнаружить при простом повторении ряда чисел. Псевдодементный употребляет для демонстрации своего слабоумия либо чрезмерно сгущенные краски, либо неадекватные средства: он тупо и как бы ища что-то оглядывает комнату, постоянно спрашивает, когда с ним заговаривают, «что?» и «как?», уверяет, что небо зеленое, и дважды два — пять, рассказывает истории, похожие на детские сказки, о черных людях, хотевших отсечь ему голову, и т.п. Неадекватные средства он употребляет тогда, когда для изображения своего слабоумия прибегает к средствам выражения глухого, глухонемого или заики, читает по губам, прикладывает руку к уху, запинаясь и заикается, останавливается на

середине фразы, как будто ему трудно произносить слова. Эти явления довольно точно воспроизводятся при повторении чисел: симулянт повторяет только две или три цифры, что случается при самом тяжелом слабоумии с органическими телесными симптомами, или систематически пропускает одно и то же определенное место. Например, при шестизначном ряде чисел всегда «забывает» предпоследнее или делает в одном и том же месте длинную паузу, по-видимому напряженно припоминая, перед началом речи, в то время как действительно плохо запоминающие пациенты повторяют как можно скорее, чтоб не забыть; или он считает по пальцам (это характерно для псевдодементных при решении задач в уме), или же колеблется, начиная выговаривать цифру, но не выговаривает ее вполне, хотя по сказанной начальной букве можно заметить, что у него в голове верная цифра и т.п. При намеренных ошибках в воспроизведении ряда чисел или в арифметических задачах на основании ассоциативного характера ложной реакции можно доказать, что симулянт помнит верное число. На вопрос: «Сколько будет  $6 \times 8$ ?» он отвечает, например, 84 (перестановка верного числа), или 68 (цифры вопроса), или 24 (половина), или 49 (ближайшее число). При помощи таких простых, хорошо запротоколированных числовых опытов врач-практик может в несколько минут установить намеренное притворство или, по меньшей мере, предположительную его картину.

Хорошо также испытывать способность восприятия, помимо чисел, несколькими конкретными контролирующими вопросами, касающимися недавнего прошлого:

«Что вы ели сегодня за обедом?», «В котором часу отошел ваш поезд?» и т.п.

*Память или уровень знаний* испытывают вопросами, касающимися школьных знаний, истории, географии и т.д., а также газетных и политических сведений. Непринужденный разговор, соответствующий культурному уровню пациента, о политике, хозяйстве, литературе, науке дает нам яркое представление не только об объеме механически усвоенных им знаний, но и его активных духовных интересах. Люди из народа, которые после окончания школы без руководства продолжают читать, интересоваться отвлеченными проблемами, в большинстве случаев более одаренны и более полны стремлений, чем средний уровень их сословия.

Несколько *устных арифметических задач* должно входить во всякое более простое испытание ума. Они стоят на границе

между продуктивной и репродуктивной деятельностью мышления. При этом некоторые люди считают механически по памяти, а другие — активно разбираясь. Лучше всего применить задачи на сложение и вычитание двузначных чисел — достижение, которого мы вправе ожидать при различной, правда, скорости выполнения и без преувеличенной оценки отдельных ошибок от каждого сознательного взрослого простолюдина. Обнаруживающаяся при этом сильная неспособность, так же как и неспособность при пятизначных рядах чисел, является довольно надежным критерием для установления дефективности ума и псевдодеменции.

Лучше, чем всеми схематическими методами, исследует опытный наблюдатель *продуктивный ум* человека непринужденным разговором о практических вопросах его деятельности или об отвлеченных проблемах, причем наблюдаемый не замечает, что его подвергают исследованию. Схематическое исследование пригодно лишь для сильно дефективных в умственном отношении или для детского возраста. Лучше всего применять *вопросы различения*. (Какая разница между лесенкой (Leiter) и домовою лестницею (Тгерре)? Между озером и ручьем? Между ребенком и карликом? и т.п.). С их помощью легко обнаруживаются беспомощность или умение при нахождении существенного в понятии, а также в точной словесной формулировке.

При желании можно присоединить *комбинационный метод Эббингауза*, взять детский рассказ или простую газетную заметку и в нескольких предложениях подряд пропустить отдельные слова, хотя бы замазав их чернилами, и затем заставить пациента отгадать при чтении пропущенные слова.

Мы используем для этого следующий текст.

#### *Вокзал*

Если хотят путешествовать, идут на... Сначала на... покупают себе... Потом идут на... Уже готов... с длинным... вагонов. Быстро входят и... на хорошем... где возможно... окна. Двери... Медленно начинают вертеться... Поезд... Оставшиеся ... платками.

Время:

Замечания:

Наряду с этой связной комбинационной задачей можно оценить «свободную» комбинационную способность при помощи *Масселоневского метода трех слов*: дают три слова (например, зеркало, убийца, спасение) и предлагают из них

составить как можно больше предложений различного содержания.

Школьного или детского врача, которому часто задают вопросы о степени умственного развития подрастающих детей, следует отослать к *методу исследования ума Бине—Симона*. Названные психологи статистически установили, основываясь на исследовании большого ряда детей, какие знания и умственные способности в среднем могут быть предположены у детей каждого возраста. Они установили прочные тесты, по которым можно вычислить «умственный возраст» ребенка. Так, отстающий десятилетний ребенок может иметь умственный возраст семилетнего, т.е. его знания и способности будут соответствовать степени развития семилетнего ребенка. Такие точно сформулированные сведения имеют для родителей и воспитателей, особенно в связи с вопросом о выборе школы и призвания, гораздо большее значение, чем общее определение чрезвычайного или среднего слабоумия. Тесты, по которым, по *Бине—Симону*, нужно проверять трехлетнего ребенка, таковы: 1. Показать рот, нос, ухо. 2. Назвать свою фамилию. 3. Повторить предложение в шесть слогов. 4. Повторить два однозначных числа. 5. Рассматривая простую картину, назвать отдельные изображенные на ней предметы. Таким образом, для каждого возраста, начиная с трехлетнего и для всего школьного, установлен ряд тестов. Желаящий работать по этому методу должен обзавестись теми несколькими простыми картинками, текстами и предметами, которые необходимы для исследования, а также точным руководством для использования результатов. Все это собрано в удобном маленьком бинетарии (*Binetarium*).

Эти тесты в модифицированной *Бобертагом* форме сопоставлены в нижеследующей таблице. Совместно с *В.Штерном* считают целесообразным соотносить умственный и жизненный возрасты в форме *показателя* (частное) *интеллигентности* (*Intelligenzquotienten*): показатель интеллигентности равен умственному возрасту, деленному на жизненный возраст.

Для отбора одаренных, т.е. перевода одаренных детей из основной школы в школы более высокого уровня (для одаренных), вновь выработаны схемы, которые сводят в одну систему ряд различных испытаний ума, которые могут быть хорошо применены и для других врачебно-психологических целей. Мы воспроизводим здесь более короткие и, по-видимому, практически ценные Гамбургские схемы. Следует заме-

тять, что из них по возможности устранены испытания уровня приобретенных знаний и, наоборот, даны пробы для самих умственных способностей и задатков, чтобы исследовать ум с самых разных сторон, определить способность к причинному и абстрактному мышлению, к нахождению существенного, комбинационную способность, способность к логической критике, осмысленную память и продуктивную фантазию.

## ГАМБУРГСКИЕ СХЕМЫ ИСПЫТАНИЯ ОДАРЕННЫХ

1. Понятия, данные в беспорядочной последовательности (например, врач, футбол, лечение, перевязка, перелом ноги, улучшение, падение), расположить в порядке с учетом причины и действия.

2. Определить (разъяснить) понятия.

3. Заполнить пропуски в тексте (метод Эббингауза).

4. Проявить комбинационную способность по методу трех слов.

5. Из прочитанной басни вывести мораль.

6. В тексте, содержащем бессмыслицы, найти их (критика текста).

7. К двум предложенным картинкам сочинить истории и дать соответствующие заголовки.

8. Обнаружить способность осмысленно удержать более длинные, сложно построенные предложения.

К схемам добавляется лист для наблюдения по следующим разделам: 1) способность к приспособлению; 2) внимание; 3) утомляемость; 4) способность к восприятию и наблюдению; 5) память; 6) фантазия; 7) мышление; 8) словесное выражение; 9) способ работы; 10) эмоциональная и волевая жизнь; 11) особые интересы и таланты.

Для испытания *утомляемости и типа внимания* (флюктуирующий или постоянный) хорошо подходит *опыт Бурдона с перечеркиванием*. Дают текст и предлагают испытуемому перечеркивать в нем каждое встречающееся «а» (или какую-либо другую букву). По прошествии минуты испытуемому подают сигнал, и он должен отметить место, до которого дочитал. Количество прочитанных строк, а также число правильно перечеркнутых по отношению к числу неправильно перечеркнутых или пропущенных букв определяют меру работы.

Для более тонкой экспериментальной регистрации, особенно психической *утомляемости и способности к упражнению*

*Крепелином* выработан метод последовательного сложения однозначных чисел, которым можно пользоваться, различным образом модифицируя его. Исследуемому лицу дается оттиск столбцов однозначных чисел. По сигналу начинают работать, постоянно складывая числа до ста. Досчитав до ста, начинают сначала, продолжая ряд. Каждые пять минут слышен сигнал. Этот момент исследуемый должен отметить поперечной чертой. Через час устанавливается, сколько чисел было сложено в каждые пять минут. Результат может быть отмечен в форме кривой — *Крепелиновской кривой работы*. Сначала прирост достижений, вызванный упражнением, опережает вызванное утомлением отставание; лишь через  $\frac{1}{2}-\frac{3}{4}$  часа у нормального человека из-за утомления кривая достижения падает вниз.

Подобным же образом кривые энергии, воли и утомляемости при телесной работе можно установить с помощью *эргографа* или динамометра. С помощью таких и некоторых других экспериментов можно точно дифференцировать закономерное движение кривых работы здорового человека, с одной стороны, и естественное наступление переутомления, свойственное настоящим неврастеническим состояниям истощения (быстрое преждевременное падение достижения), — с другой, и особенно чрезмерно слабые или капризно произвольные, колеблющиеся достижения истериков, аггравантов и симулянтов. В затруднительных случаях при экспертизе это может принести большую пользу.

Для экспериментального исследования аффективности служат так называемые методы выражения, которые измеряют телесные процессы, сопровождающие колебания аффекта. Эти методы мы также можем и должны постоянно применять в более простых формах при функциональном испытании вегетативной нервной системы, особенно психических влияний на пульс, дыхание, вазомоторную систему, явления дрожания (см. также психобиограмму). Ряд более тонких лабораторных методов, созданных для этой цели, опирается на регистрацию и выражение в форме кривой:

а) *пульса и дыхания* через пневматическую передачу этих движений с помощью мареевского барабана на пирующий рычаг. Для той же цели с помощью особо сконструированных аппаратов могут быть также использованы:

б) произвольные движения мельчайшего, часто незаметного характера, которые получают выражение как реакции на аффективное раздражение в голове, руках или во всем теле, таким образом, также движения дрожания;

в) наконец, тонкие, аффективно обусловленные изменения *сопротивления электрической проводимости* тела дают чрезвычайно чувствительный ответ на малейшие колебания аффекта, как они, например, появляются в ответ на произнесение аффективно окрашенного слова (психогальванический рефлекс *Ферагута*).

Подобные методы исследования аффектов можно психологически с большей пользой применять: 1) для определения обычной эмоциональной возбудимости у человека, его средней аффективной силы; 2) для установления его аффективного поведения перед некоторыми действиями, например спортом (*Шульте*); 3) для врачебной диагностики фактического положения, когда, например, рассматривается вопрос о действительном участии воли при симуляции и истерических процессах, или вообще для более тонкого анализа психомоторной сферы в последнем случае (*Левенштейн*). Достаточно привести простейший пример: на слово «симулянт», произнесенное шепотом, обнаруживаем у, по-видимому, совершенно немого истерика или сутяги в качестве аффективной реакции, огромное психогальваническое отклонение, которое свидетельствует о мнимости или преувеличении указанного заболевания.

Для исследования сложной структуры личности, в особенности ее аффективного типа и типа фантазии, в новое время оказался при (осторожном применении) весьма пригодным *опыт объяснения форм Роршаха*. Он состоит в том, что при сдавливании чернильных пятен между двумя половинками сложенного листа бумаги образуются фантастические симметрично построенные фигуры (в одну или в несколько красок), которые используются для тестирования. Испытуемому предлагают представить все, что он может увидеть в этих фигурах (например цветы, рожи, головы животных, группы, ландшафты и т.д.), давая ему возможность свободно фантазировать. Полученные протоколы оцениваются по определенному основанию, например, обращается внимание на количество приведенных описаний цветов, движений, на однообразие или богатство представлений и многое другое. Метод не очень точен, он стоит на границе между экспериментом и наблюдением, но дает необыкновенно богатый материал для характерологического изучения, например для разделения шизотимических и циклотимических темпераментов (*Мунц*).

Для исследования аффективно-волевых свойств личности, наконец, могут стать важным вспомогательным средством *графологические методы* при все более тонком их построении,



как в форме анализа самого письма (*Клагес*), так и в форме кривой ровности письма (*Крепелин*).

При изучении почерка изменения нажима при письме через подставку передаются на пишущий рычаг и вместе с тем на вращающийся барабан, на котором получается кривая изменений нажима, по которой можно точно анализировать известные особенности письма, как особенно хорошо уловимой и богато развитой части выразительной моторики, а вместе с тем особенности аффективной и волевой жизни испытуемого. *Хаарер* анализировал, например, психомоторное различие темпераментов у здоровых пикников и лептозотов: у первых следует упомянуть волнистый, мягкий, богатый и неправильно модулирующий тип кривой, у лептозотов, наоборот, три типа, из которых особенно нужно отметить плоскую кривую с правильным повторением одной и той же фигуры колебаний нажима. В самой картине письма обнаруживается также различие между темпераментами, которое отчасти покрывается *Клагесовским* различием между «знаками напряжения и ослабления» в письме. К подобным результатам на русском материале пришел также *Ислин* (у пикников единый тип письма, у лептозомно построенных людей, наоборот, многие типы).

Так как темпераменты проявляются и в других психических областях, то их можно открывать и с помощью иных экспериментальных методов, например с помощью опытов над абстракцией и реакциями, причем особенно характерны более сильная способность к абстракции у шизотимиков и более экстенсивно широкая способность понимания у циклотимиков (*Горст*, *Киблер*).

Группу психологических экспериментов, наконец, можно объединить как *опыты над реакциями*. Их принцип состоит в том, что испытуемый на какое-либо чувственное раздражение (например, на вспыхнувшую сигнальную лампу) тотчас должен дать определенную моторную реакцию (например, нажимом ключа). В кривой работы, наряду с физиологическими факторами утомления и упражнения отражаются, между прочим, *длительность* и сила волевой энергии, вот почему реакционными опытами можно оценить *быстроту* импульса к действию, что при выборе профессии (вагоновожатого) важно. Опыты с реакциями можно варьировать и усложнять: испытуемый при различных раздражениях должен сделать выбор (при лампочках разных цветов реагировать только на красную), в это же время можно оценить и его способность к абстракции.

*О.В.КЕРБИКОВ, Л.Л.РОХЛИН*

## [РОЛЬ НАБЛЮДЕНИЯ В ПОЯВЛЕНИИ НОВЫХ НАУЧНЫХ ФАКТОВ]<sup>1</sup>

(ЗАКЛЮЧЕНИЕ С.С.КОРСАКОВА ПО ДЕЛУ П.КАЧКИ)<sup>2</sup>

80-е годы [XIX века] в отечественной психиатрии знаменовались первыми крупными успехами в эмпирическом наблюдении новых фактов, не укладывающихся в прежние способы объяснения. Представляет большой интерес, что Корсаков уже тогда понимал важность группировки этих новых фактов. Вот что он по этому поводу писал: «Когда я начал более заниматься психиатрией, т.е. в 1881 г., я направил свое внимание на то, что мне казалось наиболее нужным: на диагностику болезней и группировку. В сущности это не очень легкая вещь — тем более, что руководства не могут служить путеводителями в этом, да и часто наилучшие психиатры оставляют больного без определения, без диагностики, без анализа и говорят о нем, так сказать, по чутью, по наглядке, по опытности. Но желательно, чтобы эта группировка была более сознательной, чтобы были найдены основные типы... Вот эта-то задача и была у меня прежде всего, и, по правде сказать, я доволен тем, что сделал». Но все же возможность группировки этих новых фактов в отношении группировки психопатий появилась позже, в начале двадцатого столетия. Первая же научная гипотеза о сущности психопатий — концентрация психопатий как конституциональной стабильной аномалии личности сформировалась к концу первой четверти двадцатого столетия. В 30-е годы возникает необходимость внесения в учение о психопатиях

---

<sup>1</sup> Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. 1961. Т. 61. Вып. 10. С.1561—1573.

<sup>2</sup> Ряд судебных дел в конце прошлого века послужил основанием для выделения клиники психопатий. Дело Прасковьи Качки слушалось в 1880 г. и тогда же обсуждалось на конференциях врачей с участием С.С.Корсакова. (Прим. редакторов-составителей хрестоматии.)

идеи развития, принципа динамики. В противовес сформировавшейся гипотетической концепции психопатий как врожденных уродств характера зарождается учение о динамике психопатий. Это уже современный этап развития учения о психопатиях.

В 80-е годы прошлого столетия под воздействием запросов жизни (в том числе — судебно-экспертной практики) были подмечены новые факты, вызвавшие настоятельную потребность их теоретической разработки.

В прекрасном клиническом очерке В.Х.Кандинского, посвященном анализу психического состояния Островлевой (Кандинский из соображений такта назвал ее в работе вымышленной фамилией — Губаревой), мы встречаемся с тщетными усилиями автора «втиснуть» психопатическое состояние в существующие группировки психических заболеваний. Оно не поддается «прежним способам объяснения». С этой же, но, пожалуй, еще более отчетливо выраженной невозможностью уложить психопатию в существующие представления о психических заболеваниях мы встречаемся в высказываниях экспертов (по делу Качки) и врачей Преображенской больницы. Каждый из участников конференций с большой настойчивостью, но без большого успеха, пытается «подогнать» состояние П.Качки под то или иное клиническое понятие. Протоколы конференций убедительно показывают, как с момента клинического описания нового факта «возникает потребность в новых способах объяснения». <...>

Уровень развития психиатрии того времени позволял лишь строить догадки о сущности психопатий. Время гипотез пришло позже, а разработанной научной теорией психопатий мы и теперь еще не располагаем.

Обратимся к делу Прасковьи Качки.

В номере гостиницы, занимаемом студентом Гортынским, 15 марта 1879 г. собралась молодежь. Среди присутствующих — 19-летняя Прасковья Качка и 20-летний Бронислав Байрашевский, бывший студент Петербургской медико-хирургической академии. Сумерки. Молодежь пела хором, потом по просьбе присутствующих Качка пела одна. Пела она с волнением, голос ее дрожал и прерывался. Во время исполнения одного романса она вынула из кармана револьвер и выстрелила в сидевшего против нее Байрашевского. Он тут же скончался.

Качка и Байрашевский познакомились в Москве в 1878 г. Качка, незадолго до этого приехавшая из провинции, встре-

тила в Москве подругу — Ольгу Пресецкую. Они сообща сняли комнату. В той же квартире снимал комнату и Байрашевский, бывший в то время студентом Московского технического училища. Между тремя молодыми людьми установились дружеские отношения. Вскоре Качка полюбила Байрашевского. Последний оставил техническое училище и осенью 1878 г. переехал в Петербург, где определился вольнослушателем в Медико-хирургическую академию. Девушки также переехали в Петербург. Там Качка близко сошлась с Байрашевским, который обещал жениться на ней. Обещания своего он не выполнил, чувство его остыло и вскоре он увлекся подругой Качки — Пресецкой.

Качка, вначале только подозревавшая измену, а затем убедившаяся в ней, тяжело переживала создавшуюся ситуацию. Выход из нее она видела то в самоубийстве, то в убийстве Байрашевского с последующим самоубийством. За несколько дней до убийства Байрашевского Качка написала и отправила в жандармское управление письмо следующего содержания: «Спешите арестовать молоденькую очень опасную пропагандистку, которая намеревается в это лето много навредить вам. Ее фамилия Прасковья Качка. 4 марта 1879 г.». На суде Качка дала следующее объяснение этого поступка: «Я желала, чтобы меня кто-нибудь остановил, так как чувствовала, что меня какая-то сила подвигает к поступку 15 марта». Байрашевский и Качка в это время были уже в Москве, Пресецкая оставалась еще в Петербурге. Она приехала в Москву 15 марта. Байрашевский встретил ее на вокзале и провел с ней почти весь день, а к вечеру сказал Качке, что он и Пресецкая завтра уезжают к нему на родину, чтобы получить согласие родителей на брак и там же повенчаться. Вечером 15 марта Качка убила Байрашевского.

Таковы обстоятельства дела.

Сообщим данные, характеризующие личность подсудимой и ее состояние в период правонарушения.

Отец Прасковьи Качки — оренбургский помещик. Он был запойный пьяница и умер от белой горячки, когда ей было 6 лет. Бабка по линии отца злоупотребляла спиртными напитками, а брат отца был хроническим алкоголиком. Сестра отца страдала истерическими припадками. Мать, судя по ее показаниям на суде, женщина примитивная, легкомысленная, склонная к истерическим реакциям. У Качки трое братьев; мать показала, что все они пьют.

В детстве Качка была очень капризной. При неисполнении ее желаний падала и билась головой о пол. Чаще ей уступали. В доме были постоянные ссоры, воспитанием Качки никто не занимался. Годам к 10 определились некоторые особые черты ее характера — склонность к колебаниям настроения, вспыльчивость, впечатлительность, экстравагантные поступки: то отправится на бойню наблюдать, как убивают скот, то ночью пойдет на кладбище. У нее были хорошие способности, но занятиями она пренебрегала, гимназию не закончила. Вскоре после смерти отца Качки мать ее вышла замуж за губернатора, занимавшегося со старшим братом Прасковьи. Он был значительно моложе матери Качки. У последней отношения с ним не ладилась; она оставила семью и уехала в Варшаву. Прасковье было тогда 16 лет. Есть сведения, что отчим стал проявлять по отношению к своей падчерице сексуальные притязания, что, возможно, и побудило ее уехать в Москву. Здесь она познакомилась с Байрашевским и его друзьями. Время проходило довольно безалаберно; она готовила себя к некоей неопределенной «полезной деятельности», одно время пыталась готовиться к подготовительным курсам при университете.

Представляет интерес допрос Качки на судебном заседании о произведениях литературы, которые она читала. Заметим предварительно, что некие круги пытались в этом процессе найти политическую подоплеку, газеты ссылались даже на слухи, что Качка убила Байрашевского по политическим соображениям. В этом плане и допрашивал Качку председатель суда.

Приводим отрывок из стенограммы судебного заседания от 22 марта 1880 г.: «У вас была книга — “Капитал” Карла Маркса? — У меня лично этой книги не было в собственности. — Чужая книга была? — Были книжки Пресецкой. — Вы эту книжку читали? — Нет, я не способна читать ее. — Затем еще была у вас книжка. Опыт исследования позитивной философии Конта? Эту книжку вы читали? — Иногда немножко читала. — Потом еще у вас была книга Спенсера. Ее вы читали? — Спенсера? Нет. — У вас она была! — Была, только я не говорю, что вовсе не читала; я отчасти знакома с ней, только очень мало».

Допрашивавшиеся в качестве свидетелей друзья Байрашевского по-разному характеризовали Качку. На одних она производила впечатление женщины умной, смотревшей на жизнь серьезно, готовившей себя к трудовой деятельности. Другие говорили, что у нее характер порывистый, увлекающийся, пылкий. Байрашевский одному из своих друзей говорил, что

положительное впечатление, которое создается при первом знакомстве с Качкой, является ошибочным, что на самом деле «это особа, легко увлекающаяся чужими идеями и ради увлечения готовая идти за тем человеком куда угодно; так что приравнивал ее к нулю. Говорил, что она не самостоятельная, что сегодня она из угождения одному готова идти на одно дело, завтра, чтобы понравиться другому, — в дело диаметрально противоположное, что она человек несерьезный, имеющий внешний лоск, внешний блеск».

После измены Байрашевского в состоянии Качки произошла перемена, которая всеми была замечена. Она ничем не могла заняться, не могла найти себе места. Наблюдались внезапные переходы от отчаяния к неестественной веселости. Говорила только о Байрашевском, причем то превозносила его, то поносила. Высказывала мысли о самоубийстве; некоторые из общавшихся с ней опасались, что она может убить Байрашевского, и предупреждали его об этом. Он не придавал этому значения. У Качки часто возникали истерики, особенно когда она встречалась с Байрашевским.

В период предварительного следствия Качка составила письменные показания. В них не обошлось без мелодраматичности. О своем состоянии в период, предшествовавший убийству, она писала: «Проходили дни и ночи, я думала, без конца думала о своем несчастье... Расстроенное воображение рисует мне такого рода картину: мы оба убитые, спим крепким непробудным сном, вьюга над нами злится и завывает, а нам обоим покойно и тепло... Я люблю музыку, знаю, что и он любит, и кажется мне, что ветер над нашей могилой поет заунывную песню, полную любви всепрощающей. В песне той говорится, что все сомнения и тревоги забыты, снова по-прежнему мы любим друг друга и ни до кого нам нет дела... Страдания достигли апогея, и я, безумная, убила любимого безгранично человека».

Как показывали свидетели, «вслед за выстрелом Прасковья Качка упала на кровать и с ней началась истерика: смеялась, плакала, прошло несколько минут, она пришла в себя и заявила, что хотела покончить с собой, но что у нее не хватило характера убить себя». После этого «она встала, подошла к Байрашевскому, поцеловала его, сказала: “покой души моей”, отошла, села и с блуждающей улыбкой смотрела на него». Затем ее увели в соседнюю комнату. Там прибывшие чины полиции начали дознание. С Качкой почти непрерывно «происходили истерики: то она громко хохотала, то рыдала». Однажды, посмотрев в прост-

ранство, сказала: «Эта Байрашевский? Байрашевский, идите ко мне». Говорила, что Байрашевский лежит под снегом и, когда снег тает, он вернется к ней. В месте предварительного заключения у нее временами наступали истерические припадки, но в целом она была спокойна, раскаяния не проявляла, с прислугой бывала то раздражительна, то вежлива.

На суде она часто отказывалась отвечать под предлогом, что ей тяжело говорить о Байрашевском, однажды (при решении подвергнуть ее акушерской экспертизе) у нее возник истерический припадок.

Приведенные данные убедительно характеризуют П. Качку как психопатическую личность из группы истеричных. В психотравматизирующей ситуации у Качки развилась затяжная психогенная реакция, в клинической картине которой сочетались обострения личностных (психопатических) особенностей и симптомы истерических реакций в собственном смысле слова — истерические припадки и непосредственно после убийства — истерическое сумеречное состояние.

Качка подвергалась судебно-психиатрической экспертизе как в период предварительного следствия, так и во время судебного следствия. Газета «Русские ведомости», приступая к освещению (публикации стенограмм) процесса, сообщила, что экспертные заключения в период предварительного следствия были противоречивы: «Члены врачебной управы, врачи Кетчер, Добров и Гиляров признавали подсудимую умственно здоровой, а главный доктор Преображенской больницы Державин, напротив, полагал, что подсудимая Качка во время совершения преступления находилась в припадке “умоисступления”». Разногласия продолжались и на суде. Они вытекали из трудности оценки состояния подэкспертной, что и послужило причиной организации специальных конференций врачей Преображенской больницы. Впрочем, как это будет видно из дальнейшего, разногласия касались не столько медицинской оценки состояния Качки, сколько оценки этого состояния применительно к положениям закона о вменяемости.

В заключении экспертов, признавших Качку психически здоровой (врачи Кетчер, Добров и Гиляров), психопатические свойства ее личности нашли отражение, но они не были признаны проявлением психического заболевания. Приведем соответствующие абзацы из экспертного заключения от 19 октября 1879 г.: «Из дела видно, что еще в детстве она отличалась крайней страстностью, а в минуты гнева даже жестокостью, действовала под

влиянием минуты; что для удовлетворения своего самолюбия она готова лгать.. Что при обследовании всей жизни обвиняемой мы встречаем в ее характере и поступках некоторые эксцентрические выходки, иногда сумасбродства, необузданность в страстях, но никаких данных, на основании которых могли бы определить с точностью, что в данном случае она перешагнула за пределы умственного здоровья, чтобы нравственно-психический строй ее изменился из здорового в больной, мы не видим».

Напомним, что закон того времени различал два основных типа психических нарушений — «безумие» и «сумасшествие», т.е. врожденное и приобретенное психическое расстройство, достигшее степени утраты «здорового рассудка». На примере Качки мы видим, что уже в то время эти основные, предусмотренные законом понятия психической болезни не удовлетворяли потребности экспертной практики. Это станет вполне ясно позднее. Пятнадцать лет спустя В.П.Сербский писал: «Есть лица и их немало, — которые благодаря наследственному predisположению с раннего возраста обнаруживают те или другие ненормальности в своей психической деятельности и такими же ненормальными остаются в течение всей жизни. Странные по своему характеру, мыслям и поступкам, эти лица слынут за чудаков, оригиналов, в последнее время их стали крестить психопатами; врачи, по примеру французских психиатров, называют их лицами дегенеративными или просто дегенератами, многие из этих дегенеративных форм нельзя подвести под законные термины “безумие и сумасшествие”»<sup>1</sup>.

Несколькими годами раньше Сербского Я.А.Боткин в докладе 1-му Съезду отечественных психиатров говорил: «Большинство дегенеративных форм душевных болезней не укладываются в законные термины»<sup>2</sup>. В уголовном своде было, однако, еще одно понятие — «припадки болезни, приводящие в умоисступление или совершенное беспамятство». В.П.Сербский писал, что для установления этой категории психического расстройства нужны два условия: 1) кратковременное затемнение сознания и 2) болезненность почвы, на которой это состояние возникает<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Сербский В.П. Судебная психопатология. М., 1895. В. 1. С.6.

<sup>2</sup> Труды I Съезда отечественных психиатров. СПб., 1887. С.453.

<sup>3</sup> Сербский В.П. Судебная психопатология. М., 1895. С.11



Возвращаясь к экспертизе Качки, мы видим, что в приведенном заключении она была признана психически здоровой не в медицинском, а в юридическом значении этого понятия; эксперты не нашли оснований подвести ее под категории болезни, предусмотренные законом. Наличие же тех особенностей личности, которые теперь оцениваются как психопатические, было констатировано в их экспертном заключении. Еще более определенно психопатические свойства личности Качки были отмечены в заключении исполнявшего обязанности главного врача Преображенской больницы д-ра Н.И.Державина. Отметив патологические особенности характера Качки, Н.И.Державин писал, что она получила в наследство от своих родителей «порочную организацию нервной системы». Известно, что двумя годами позже В.Х.Кандинский как на основу психопатии указал на «неправильную организацию нервной системы». В отличие от предшествующего экспертного заключения Н.И.Державин пришел к выводу, что преступление Качка совершила «в припадке умоисступления».

В судебное заседание в качестве экспертов были привлечены психиатры Н.И.Державин и Ю. Левенштейн и непсихиатры Добров<sup>1</sup>, Булыгинский и Гиляров.

О выступлении Державина в суде газета «Русские ведомости» писала следующее: «Эксперт этот, не обладающий диалектическими способностями, не всегда давал вразумительные ответы на вопросы, но иногда самые вопросы, как напр., вопросы, предлагаемые председателем, не всегда шли к делу и не свидетельствовали о знакомстве с предметом экспертизы»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Инспектор Московского врачебного управления, интересовавшийся психиатрией, участник I Съезда отечественных психиатров.

<sup>2</sup> Председатель суда Рынкевич явно поддерживал экспертов, не находивших у подсудимой психического заболевания, и всячески стремился помешать экспертам, признававшим ее больной. Его вопросы и бестактные выпады порой сбивали Державина. Так же вел себя председатель и про допросе свидетелей. Последним он задавал иногда неразумные вопросы, например, он спросил одного свидетеля: «Кто был красивее — Качка или Пресецкая?». Выпады председателя были направлены против материализма и социалистического учения. В этом плане, насколько можно судить по косвенным данным, было построено его напутствие присяжным (оно не было опубликовано в газете).

Н.И.Державин подтвердил свое заключение, данное во время предварительного следствия. Выступая в суде, он говорил о «ненормальности душевного строя» подсудимой и упомянул о «нравственном уродстве».

Выступление эксперта Гилярова было очень кратким. Он без анализа личности подсудимой, без аргументации высказал мнение, что подсудимая была «в тревожном состоянии духа», которое, однако, нельзя признать болезненным. Он полагал, что дело это очень простое.

Интереснее выступления Булыгинского и Доброва. Последний, как это явствует из его ответов прокурору, имел большой экспертный опыт. Их заключения отражают иллюзию, возникшую между врачебной оценкой состояния подсудимой и необходимостью уложить эту оценку в формулы и термины закона. Вот некоторые выдержки из экспертного заключения Булыгинского: «С тех пор как Качка стала себя помнить, ее окружала среда, которая действовала на нее только патологически, но уже никак не физиологически». «Хотя воля ее действовала нормально, но все-таки неправильно, и причина этому была вне Качки, в окружающих ее условиях, вследствие чего она и сделалась такой, а не другой». «Нахожу, что самое преступление говорит за поступок человека, находящегося в ненормальном состоянии». Эксперт не дал окончательного ответа на вопросы суда.

Из заключения Доброва: «Она с детства привыкла ни в чем себя не сдерживать, никого не слушаться, не подавлять в себе порывов страсти, не признавать над собой никакой власти». «Она должна быть причислена к разряду тех многочисленных личностей, которые хотя и не могут быть признаны больными, но по всему их предшествовавшему складу жизни заслуживают большого сожаления». «Субъект этот заслуживает большого сожаления, потому что он ненормален или, так сказать, жизнь его расстроена». Окончательное его суждение было противоречивым. С одной стороны, он заявил «не вижу положительных данных, чтобы Качка была больна»; с другой стороны, последним абзацем его заключения был следующий: «Это можно прямо сказать, что Качка действительно predisposed к болезни».

Мы видим, как бьются эксперты над оценкой личности Качки, насколько близки они к тому, чтобы сформулировать понятие психологии, и как все-таки это им не удается. Мы как бы переносимся в то время, когда открывались уже новые

факты, когда назревала, но еще не стала возможной обобщенная оценка этих фактов. Выступление психиатра Ю.А.Левенштейна не было интересным; эксперт исходил не из состояния Качки, а из литературных данных. Подробно цитируя Модзли и Крафт-Эбинга, он обосновывал заключение, что в момент преступления Качка была в состоянии патологического аффекта. Последний развился у дегенеративной личности.

Решением присяжных заседателей П.Качка была признана совершившей смертоубийство в болезненном припадке умоисступления и совершенного беспамьятства; решением суда она была направлена в психиатрическую больницу, и дальнейшая ее судьба нами пока не выяснена<sup>1</sup>.

Суд происходил 22 и 23 марта 1880 г., а в апреле и мае 1880 г. в Преображенской больнице состоялись врачебные конференции, посвященные обсуждению состояния П.Качки. Присутствовали врачи: Н.И.Державин, А.Ф.Беккер, В.Р.Буцке, Н.А.Голосов, Н.П.Страхов, Н.В.Фоминский, Ф.А.Савей-Могилевич, А.П.Александров, С.С.Корсаков. В обсуждении не принимали участия Н.И.Державин и А.П.Александров (последний был избран секретарем). В деле, хранящемся в Московском областном историческом архиве, имеются протоколы пяти конференций; отсутствует протокол, видимо, одной конференции, на которой выступал А.Ф.Беккер.

Наиболее содержательными были выступления В.Р.Буцке и публикуемое ниже выступление С.С.Корсакова. О мнении А.Ф.Беккера можно судить по выступлениям других участников конференций, отчасти возражавших А.Ф.Беккеру. Последний, по словам Буцке, «не желал бы признать в Качке ненор-

---

<sup>1</sup> Любопытно было начало речи защитника Ф.Н.Плевако (стенограмма ее, помимо «Русских ведомостей», опубликована в сборнике речей Плевако). Обращаясь к присяжным, Плевако напомнил, что при допросе эксперта Державина председатель спросил его: «По вашему выходит, что вся душевная жизнь обуславливается состоянием мозга?». Этим на психиатрию было брошено подозрение в том, что она наука материалистическая. Начало речи Плевако посвятил не защите обвиняемой, а защите психиатрии от обвинения ее в материализме. Он отвергал, однако, и мировоззрение крайнего спиритуализма и пытался защитить некую среднюю линию, некое среднее воззрение, признающее взаимодействие двух начал. Это «третье воззрение» соответствует, по Плевако, христианскому учению. Начало речи Плевако убедительно характеризует обстановку процесса.

мальностей», однако личностные особенности ее он назвал «патологическим нервным темпераментом», причем добавил, что «это даже хуже всякой истерии».

Значительная часть выступления В.Р.Буцке была посвящена дискуссии с А.Ф.Беккером. Последний склонен был отрицать наличие аффекта у Качки во время преступления. Он сомневался в правдивости показаний, касающихся патологической наследственности Качки. Возражая А.Ф.Беккеру, В.Р.Буцке подробно осветил оба эти вопроса. В частности, опираясь на современную ему литературу и прежде всего на руководства Шюле и Крафт-Эбинга, он разграничил состояния физиологического и патологического аффекта. Хотя эта часть выступления В.Р.Буцке представляет большой интерес, в значительной мере сохранившийся еще и теперь, мы не останавливаемся на ней, поскольку к оценке состояния Качки это имеет больше косвенное, чем прямое отношение. Опускаем мы также и ту часть выступления В.Р.Буцке, хотя сама по себе она очень интересна, в которой речь шла о сферах компетенции юриста и врача в вопросах экспертизы. Изложим основное содержание той части его выступления, в которой дана была оценка состояния Качки.

Для истории учения о психопатиях выступление В.Р.Буцке представляет большой интерес. В самом деле, с современной точки зрения, Качка — психопатическая личность. В 1880 г. в отечественной психиатрии, возможно, впервые с такой остротой возникла необходимость дать клиническую и экспертную оценку состояния этой патологической личности. Старые клинические понятия не соответствовали этой цели, новые еще не были разработаны. Как в таких условиях квалифицировал состояние Качки один из образованнейших и прогрессивных психиатров того времени? Положение, в котором оказались психиатры, будучи поставлены перед необходимостью оценить состояние личности, с современной точки зрения являющейся психопатической, прекрасно отражено в следующих словах В.Р.Буцке: «Вы все уже не раз перебирали в своем уме все формы душевных расстройств, описанных в литературе, и спрашивали себя, можно или нет подвести состояние Качки под одну из этих клинических картин».

«Перебирает» формы, под которые можно бы было «подвести» состояние Качки, и В.Р.Буцке, и уже не в уме, а вслух. Он проводит тщательную и вполне убедительную дифференциацию с синдромом меланхолии и с импульсивным поме-

шатательством. Затем он «перебирает» формы, являвшиеся историческими предшественниками понятия психопатии. Следует длинный перечень патологических состояний, объединяемых общим признаком — нарушением эмоционально-волевой сферы при сохранности рассудка. В этот перечень входят мания без бреда, по Пинелю, инстинктивная мономания, по Эскиролю, бред поступков, по Бриеру де-Буамону, моральное слабоумие, по Причарду, эмотивный бред, по Морелю, страстное помешательство, по Биго, и др. О всех этих формах В.Р.Буцке говорит как о не отвечающих нозологическим критериям, поскольку каждая из них выделена на основании какого-либо одного симптома.

В существующих классификационных схемах В.Р.Буцке не находит такой формы, которая была бы адекватна состоянию Качки. Самим положением вещей он вынужден оценивать состояние подсудимой вне принятых в тогдашней психиатрии группировок заболеваний. Вот что он говорил: «Замечательнее всего то, что свидетели вовсе не описывают какую-нибудь определенную психическую болезнь, как она написана в книжке, а общую нервность и зависящую от нее ненормальность душевных отправлений». Мысль о том, что патологическое состояние, наблюдающееся у Качки, не укладывается ни в одну из известных форм психических заболеваний, В.Р.Буцке повторял в разных вариантах; он говорил, что наследие, полученное Качкой от родителей, «выразилось... не в какой-нибудь резкой, определенной душевной болезни». «У Качки не было... душевной болезни, имевшей резкое начало и определенное течение, сопровождавшейся бредом, бессмыслицами, буйством и т.д.». Это, так сказать, негативные описания психопатии. А вот приближающееся к позитивному: патологическое помешательство Качки проявлялось не в этих резких, всем очевидных формах, «а в формах abortивных, сидящих глубоко в организации и обусловливаемых конституционными расстройствами».

В результате подробного анализа патологических особенностей личности Качки В.Р.Буцке приходит к заключению, что у подсудимой имелось «известное расстройство нервной системы в форме возвышенной чувствительности и истерии, развившихся под влиянием наследственного предрасположения, дурных условий воспитания и не менее дурных условий жизни, в период первого возбуждения половых инстинктов». «Итак, я считаю, что Качка во время совершения ею пре-

ступления страдала тяжелым конституциональным расстройством в форме истерии или сродной с ней болезнью». Конкретизируя, что он имел в виду, говоря о конституциональном расстройстве истерического типа, В.Р.Буцке фиксирует внимание не на припадках или каких-либо сенсомоторных нарушениях, а на определенных чертах характера. Он говорил об эмоциональных изменениях, выражающихся «в преувеличенно-экзальтированных, восторженных привязанностях или в страстной ненависти без достаточного основания». «Рядом с знаменательной недостаточностью воли» он отмечал «возникновение стремлений, держащихся с необыкновенным упорством». Из особенностей интеллекта В.Р.Буцке обратил внимание на то, что «рядом с известным блеском и внешним лоском ума проглядывает известная недостаточность умственных способностей», выражающаяся в преобладании чувствований над доводами и в «чрезвычайном упорстве некоторых представлений, достигающих степени настоящих “навязчивых идей (Zwangsideen)”». Выступлению Буцке была посвящена конференция 15 апреля. На следующей конференции, проходившей 29 апреля, было заслушано мнение С.С.Корсакова. Это было мнение молодого, но уже вполне зрелого психиатра.

В выступлении Корсакова важно и интересно все, от начала до конца. Здесь мы выделим только то, что знаменовало отграничение нового в те годы понятия психопатии. Очертив патологические особенности личности Качки, которые, как заметил Корсаков, относятся «к самым тонким психическим расстройствам», он ставит наиболее важный для правильной оценки личности Качки вопрос: являются ли отмеченные патологические явления только реакцией на психогению, или они коренятся в самом существе ее личности? Прекрасный клинический анализ имеющихся в деле данных приводит к выводу, что патологические черты Качки не относятся к временным, реактивно обусловленным явлениям, а составляют существенные особенности ее личности. Вся жизнь человека есть болезнь, — говорит Корсаков. Противоречивость и дисгармоничность чувств, аффективная неустойчивость и легкая смена эмоциональной направленности, которые характеризуют истерических психопатов, не только были подчеркнуты Корсаковым у Качки, но и прямо определены понятием психопатия.

Отмечая, что Качка то любит, то ненавидит Байрашевского, то она не желает его смерти, то ее тянет к убийству,

Корсаков пишет: «Такое явление, такое раздвоение так напоминает то раздвоение душевной жизни, *которое встречали мы у некоторых психопатов*» (курсив наш).

При ознакомлении с экспертными заключениями в стадии предварительного следствия и на суде мы видели, что большой трудностью для экспертов было решение вопроса о том, относятся ли характерологические особенности Качки к явлениям болезненным, подлежащим оценке психиатра, или это такие проявления индивидуальности, которые находятся вне пределов компетенции психиатрии. На этот вопрос Корсаков дает следующий ответ: «это явление скорее болезненное, чем нормальное». В этом ответе отражено характерное для 80-х годов прошлого столетия вовлечение в компетенцию психиатра явлений, считавшихся до этого не подлежащими ведению психиатрии, расширение компетенции психиатрии, создание новой зоны пограничной психиатрии.

В своем заключении о состоянии Качки С.С.Корсаков больше чем отразил этот процесс — он был его деятельным участником; само его заключение расширяло компетенцию психиатрии.

В некоторых экспертных заключениях, а особенно в выступлении В.Р.Буцке, в описании и анализе личностных особенностей Качки наметились контуры клинического понятия психопатии; казалось, будет произнесено и само это слово.

Как видим, оно было произнесено С.С.Корсаковым и произнесено во вполне определенном контексте, а именно когда он отмечал дисгармоничность психики, характеризующую психопатов. С этого времени обозначение дисгармоничных личностей как личностей психопатических все шире входило в психиатрическую терминологию и прочно закрепилось в ней, опять-таки при участии С.С.Корсакова: известно, что уже в первом издании «Курса психиатрии» (1893) С.С.Корсаков широко пользуется терминами и понятиями «психопатическая конституция» и «психопатия».

С современной точки зрения, Качка — психопатическая личность из группы истеричных. В выступлении С.С.Корсакова дана характеристика общего (родового) понятия психопатии и характеристика частного (видового) понятия истероидной психопатии. Для психопатической личности вообще, независимо от формы психопатии, характерна несоразмерность реакции на внешние влияния — «непропорциональность реакции на внешние стимулы». Психику истеричных психопат-

тов характеризует поверхностность и нестойкость переживаний, тем не менее внешне проявляющихся очень бурно; у истеричных сила внешнего выражения превосходит истинную, внутреннюю сущность чувства. Нельзя не признать, что в этих характеристиках С.С.Корсаков обобщил наиболее существенные признаки психопатической конституции вообще и истероидной ее формы в частности.

На конференциях 6, 13 и 20 мая выступали Н.А.Голосов, Н.В.Фоминский, Н.П.Страхов и Ф.А.Савей-Могилевич.

После ознакомления с мнением В.Р.Буцке и особенно С.С.Корсакова их выступления не представляют большого интереса. Н.А.Голосов отмечал аномалию характера, странности и эксцентричности; на этой почве у Качки возникло истерическое умопомешательство, «которое подготовлялось с детства». Н.В.Фоминский отмечал наличие у Качки «ненормальности в нервной системе, которая, не имея резко выраженных типичных симптомов, не может быть подведена под какую-либо определенную форму психического расстройства, но приближается по своим проявлениям к болезни, известной под именем истерии в обширном значении этого слова». Н.П.Страхов полагал, что Качка как в детстве, так и в последующем представляла «хороший экземпляр нервного сложения»; преступление совершено ею в состоянии истерического помешательства. По мнению Ф.А.Савей-Могилевича, Качка страдает истерией, однако «психическая сфера у Качки поразила несколько иначе, несравненно глубже, чем бывает это обыкновенно при простой истерии».

Подведем итог.

В 1880 г. московские психиатры были привлечены к экспертизе обвиняемой, которая в настоящее время была бы квалифицирована как психопатическая личность из группы истеричных психопатов.

Своеобразие возникшей ситуации, ее проблемность состояли в том, что психиатрам предстояло оценить нарушения психики, относящиеся к области малой психиатрии, в то время, когда этого раздела психиатрии еще не существовало.

Опытные клиницисты отмечали патологию у обследуемой, однако они не имели критериев оценки наблюдаемого состояния. В этих условиях одни, отмечая отклонения психики обследуемой, не оценивали эти отклонения как проявления болезни и выносили их за пределы компетенции психиатрии. Другие пытались оценить эти отклонения применительно к принятым в тогдашней психиатрии классификационным схе-



мам. Третьи — С.С.Корсаков и отчасти В.Р.Буцке — стремились очертить контуры новых клинических понятий, т.е. закладывали основы нового раздела психиатрии — малой, или пограничной, психиатрии.

Как центральное клиническое понятие этого нового раздела психиатрии начинало обрисовываться понятие психопатии, но в процессе его отграничения и дифференциации намечались, также пока еще очень туманно, контуры реактивных состояний и ситуационно обусловленных патологических развитий.

Клиническое понятие психопатии возникало в недрах исторически предшествовавших ему понятий дегенерации, морального слабоумия и других уже терявших ценность, опиравшихся на ложные критерии образований.

Интересно, что клиническое описание одной из частных форм психопатии — истерической психопатии — опережало отграничение понятия психопатии в целом. Впрочем, так развивались и представления о других клинических формах: отграничение кататонии, гебефрении, параноидной и простой форм предшествовало выделению шизофрении; так же выделялся циркулярный психоз, которому предшествовало отграничение мании и меланхолии; истерия, неврастения, навязчивости были описаны порознь значительно раньше, чем было отграничено понятие невроза в современном его значении. Описание частных клинических фактов на уровне симптомов и синдромов предшествовало обобщению их, объединению в нозологические единицы.

В оценке состояния подсудимой П.Качки участвовали шесть врачей, привлекавшихся в качестве экспертов во время предварительного и судебного следствия. Во время конференций в Преображенской больнице с оценкой состояния Качки выступили семь психиатров. Среди экспертов были врачи — члены врачебной управы, имеющие большой экспертный опыт; на Преображенскую больницу в те годы было возложено осуществление стационарной судебно-психиатрической экспертизы. В свете этих обстоятельств имеет несомненное значение тот факт, что никто из высказавших свое мнение о состоянии Качки не сослался на аналогичное наблюдение, с которым ему пришлось бы встретиться в прошлом. По видимому, дело Качки было первым «громким делом», в котором подэкспертной оказалась психопатическая личность.

В истории психиатрии найдется немного фактов, <...> когда в дискуссии по вопросам экспертной оценки одной подсудимой участвовали бы тринадцать официальных и неофициальных экспертов.

## *ПРИЛОЖЕНИЕ*

### **ПРОТОКОЛ МЕДИЦИНСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПРЕОБРАЖЕНСКОЙ БОЛЬНИЦЫ ДЛЯ ДУШЕВНОБОЛЬНЫХ В МОСКВЕ АПРЕЛЯ 29 дня 1880 г.**

Присутствовали: И.д. главного врача Н.И.Державин, старший ординатор А.Ф.Беккер, ординаторы: В.Р.Буцке, Н.А.Голосов, Н.П.Страхов, Н.В.Фоминский, Ф.А.Савей-Могилевич, А.П.Александров, врач С.С.Корсаков. Секретарем был избран А.П.Александров. Мнение С.С.Корсакова:

«Положение эксперта на суде по делу Качки было далеко не завидное. Для того чтобы составить вообще какое-нибудь заключение по поводу психиатрического случая на судебном разбирательстве, нужно, чтобы было представлено довольно много данных, на основании которых можно было бы судить, а по такому делу, как дело Качки, их нужно было очень много, потому что если Качка больна, то во всяком случае, видно с первого раза, что болезнь эта принадлежит к самым тонким психическим расстройствам, не резко бросающимся в глаза. Между тем именно по этому-то делу суд представил очень мало данных и, как мне кажется, вовсе не потому, что это было невозможно. Так, например, уже на предварительном следствии указывали на наследственное расположение Качки к душевным болезням и, как нарочно, председатель указывает на недостаточность числа свидетелей, показывающих в пользу наследственного предрасположения, точно не от суда зависело доказать это очень обстоятельно, ну, хоть бы представивши показание доктора Португалова, лечившего отца Качки. Жизнь и характер Качки до знакомства с Байрашевским так недостаточно рисуется в судебном следствии, что опять является вопрос, отчего суд не постарался разъяснить дело лучше. Наконец, самое врачебное наблюдение над Качкой поручено было лицу, не специально занимающемуся психиатрией, и для специалиста это наблюдение оставляет очень много пробелов; для примера возьмем хоть то, что дело шло, как показывал Н.И.Державин на предварительном следствии,

об особенном случае истерии; мы все знаем, какое важное значение имеет при этом то изменение душевного состояния и вообще состояния всей нервной системы, которое является в период регул у многих истеричных, а в наблюдении об этом ничего не упомянуто, точно это совсем неважно; специалист-психиатр не сделал бы такого промаха...

Что же оставалось делать эксперту-психиатру, если данных, на основании которых ему приходилось судить, было слишком мало? В таком случае авторитеты советуют эксперту вовсе уклониться от ответа. Но как и всякий теоретический совет, он не ко всякому случаю приложим. Именно это случилось и здесь. В самом деле, наряду с экспертами-специалистами приглашены были эксперты-непсихиатры, из которых один, даже не замечая всей сложности дела, говорил, что все дело “очень просто” и Качка здорова, а другой, основываясь на необширных сведениях по психиатрии, говорил тоже, что Качка здорова, но заслуживает сожаления (как будто эксперта спрашивают, что здоровый человек заслуживает сожаления или нет). Что случилось бы, если бы врачи-специалисты отказались дать свое заключение, основываясь на том, что для специалиста требуется гораздо большая логическая связь, чем сказать “очень просто”? Конечно, для присяжных было бы тогда очень важно решение двух врачей, что Качка здорова, а между тем в деле было много фактов, которые очень намекали на болезнь. Следовательно, чувство нравственного долга обязывало специалистов даже при скудных данных дать заключение, которое наиболее могло приближаться к истине и было бы основано на специальных психиатрических сведениях. Эксперт-психиатр для того и призывается в суд, чтобы своим опытным взглядом заметить те отклонения от нормальной психической жизни, которые не бросаются в глаза судебному следователю и обыкновенному врачу, и указать на эти отклонения суду.

Мы в настоящее время находимся в гораздо лучших условиях, чем эксперт: никто нас не торопит, не сбивает, не конфузит, и более хладнокровно можем обсудить, что нам как психиатрам бросается в глаза как болезненное явление и насколько явления, о которых нам рассказывали на суде, могут быть выражением здорового или болезненного состояния, каждое явление порознь и все в совокупности. Такого рода разбор дела Качки я и намерен представить вашему вниманию: постараюсь каждый пункт тщательно обсудить и решить

вопрос, есть ли в данном явлении что-нибудь, указывающее на болезнь, и может ли быть это явление вполне объяснено, если болезни не признавать, или оно гораздо легче объяснится, если болезнь признать. Начну с самого момента преступления.

По своей необычности самая обстановка убийства обратила на себя всеобщее внимание. Необычность, конечно, сама по себе не имеет для нас большого значения. Но, во всяком случае, мы должны решить, были ли достаточные нормальные мотивы для этой необычности.

В кружке веселящейся молодежи раздастся выстрел. Только что певшая девица убивает молодого человека... Конечно, странно, почему именно это время было выбрано для убийства — время, неудобное уже потому, что очень легко можно было помешать убийству; заметить кто-нибудь движение Качки, и убийство не было бы, может быть, совершено. Следовательно, если Качка действовала по нормальным психическим мотивам, то заставить выбрать такой момент для исполнения своего желания ее могла только крайняя необходимость. Такого рода необходимостью могло бы быть то, что в этот день приехала Пресецкая и Байрашевский должен был скоро уехать. Но ведь мы знаем из процесса, что Качка могла видеться с Байрашевским и наедине; живя с ним в одних номерах, ей далеко нетрудно было даже в продолжении нескольких часов избрать более благоприятную обстановку. Остается, следовательно, думать, что Качка просто в увлечении не соображала неудобства обстановки, ей это не пришло в голову, — и это предположение, конечно, имеет многое за себя — или нужно искать другое объяснение. Можно было бы думать и так, что решимость убить Байрашевского созрела вдруг у Качки: до этого она только дразнила себя этой мыслью, а тут под влиянием аффекта эта мысль сделалась импульсивной и выразилась в действии. Не будучи в состоянии совершенно отрицать этого предположения, я укажу только, что против этого предположения говорит то, что Качка заранее решила на этом вечере кончить свою драму <...>, она перед этим раздала свои вещи и написала письмо Боре Малышеву, в котором просит после ее смерти принять участие в ее брате; третье объяснение может быть такое, что эта обстановка выбрана Качкой не без намерения, а намерение здесь может быть двояко: 1) может быть, ей хотелось устроить наиболее картинную декорацию для своей драмы. Но если бы можно было допустить та-

кое предположение, то невольно является такого рода рассуждение: такого рода желание созерцания картинности своего “я” в таком ужасном деле, как лишние жизни, заставляет подозревать, что способность понимать отношение своего “я” к внешнему миру болезненно нарушено. При исключительных только условиях это может быть здоровым явлением, в огромном большинстве случаев — это есть явление патологическое, и подобного рода явления сплошь и рядом встречаются у истеричных больных; 2) выбор такой обстановки для убийства мог быть и с тем, чтобы, действительно, поставить себя в наиболее неблагоприятные условия, т.е. чтобы кто-нибудь мог помешать совершению этого дела. Такого рода явление могло бы быть в таком случае поставлено в параллель с той запиской, которую написала Качка в жандармское управление, чтобы не дали совершить преступление, и значение которой я рассмотрю впоследствии, теперь же скажу только, что она дает много намеков на болезненное состояние.

Обо всех этих объяснениях можно было бы говорить очень долго и все-таки ни к чему положительному не придти; поэтому я, конечно, не придаю им особенного значения, привел же их только потому, чтобы показать, что даже такое явление, как необычайность обстановки, в данном случае допускает объяснения, заставляющие предполагать болезненное состояние, и в дальнейшем можно будет видеть, что эти объяснения далеко не фантастичные, а из рассмотрения всего дела и характера Качки мы найдем черты, которые дают возможным считать и последние 2 объяснения далеко не натянутыми, а заслуживающими внимания.

Переходим к дальнейшему. После выстрела в Байрашевского револьвер падает из рук Качки; она не имеет силы привести в исполнение намерение о самоубийстве (что намерение это было действительно, на это с достаточною вероятностью указывает заранее заготовленное письмо к “Боре” и раздача вещи горничной. Сама Качка падает на кровать; “Лицо ее, — показывает Перро, — выражало полнейшую апатию и равнодушие ко всему окружающему; но подобное состояние продолжалось недолго. Она сделалась беспокойна, начала говорить отрывочные, бессвязные фразы”. Тут были сожаления о неудавшемся самоубийстве (Гортынский), представление Байрашевского как бы закутанным в снегу, говорила, что настанет время, снег этот растает и Байрашевский опять явится перед нами. “Она встала, — говорит Малышев, — подошла к

Байрашевскому и поцеловала его, потом с какой-то блуждающей улыбкой смотрела на него и шептала "покой души моей"”. “Мы увели ее в соседний номер, — продолжает Перро, — уложили на кровать; там она постоянно то успокаивалась совсем, то снова начинала говорить бессвязные фразы или напевать отрывочные фразы из разных песен; несколько раз принималась хохотать”. “Когда кто-то засмеялся, саркастически заметила, что, вероятно, доставила кому-то приятное зрелище” (показание доктора Кочеткова). “Незадолго до того, как ее увезли (показание Перро), с ней сделалась истерика. После истерики остались в комнате я (Перро) и она; посидев несколько минут молча, она вдруг обратилась ко мне с вопросом, указывая рукой в пространство: “Это Байрашевский? — Байрашевский, идите ко мне!”. Когда же я сказал, что Байрашевского здесь нет, она спросила: “где же он?”. Я на это ничего не ответил. Она же по истечении нескольких минут истерически расхохоталась. В то время, как писали протокол, она несколько раз посылала узнать, можно ли ей видеть Байрашевского, мы отвечали, чтобы она подождала немного, что посмотрит его по окончании протокола. Но когда ее уведомили, она, видно, совсем забыла об этом”.

Так рассказывают свидетели о состоянии Качки после преступления. Что может заметить в этом объяснении специалист-психиатр? **Во-первых:** у Качки не хватило силы убить самое себя, следовательно, то состояние души, которое заставляло ее решиться на убийство и на самоубийство, после совершения одного убийства, разрешилось, и в душе не было достаточно импульсов для приведения в исполнение второй части плана. **Во-вторых:** тотчас после убийства наступило состояние, которое выражалось не полным затемнением сознания, а таким изменением сознания, которое состоит в неправильном понимании всего окружающего, когда все окружающее представляется не в реальном отношении к “я”, а в таком, какое бывает при грезах, причем восприимчивость к внешним впечатлениям сохраняется, но только эти впечатления своеобразно воспринимаются. Кто наблюдал истеричных, когда припадок истерических судорог соединен с психическим изменением, тот, конечно, часто видел подобное душевное состояние, и я думаю, что мы с полным правом можем сказать, что это состояние было истерическое, тем более, что свидетели прямо говорят, что с Качкой была истерика, — она плакала и в то же время хохотала и т.д. Таким образом, после

убийства Качка представляла патологические черты, на которых должен остановиться психиатр. Но, спрашивается, были ли эти патологические явления только реакцией на преступление или они глубже коренятся и настолько проникают в существо Качки, что, может быть, влияли и на развитие самого побуждения к преступлению и на приведение его в исполнение? Решить этот вопрос возможно разбором того, бывало ли такого рода состояние в другое время у Качки и насколько оно было глубоко и влияло на ее поступки. Что же касается до времени, следовавшего за убийством, то в это время истерическое состояние продолжалось; на это указывает врач Рубинштейн и частный пристав Бернов, который говорил прямо, что у нее бывали припадки, выражавшиеся в плаче, в смехе: “вдруг запоет, потом перестает петь, вообще была в неформальном состоянии, страдала бессонницей”, говорят, хотела отравиться. Относительно состояния, предшествовавшего убийству, мы имеем немногочисленные сведения, но все-таки довольно характеристичные: 1) сама Качка говорит о своем состоянии так, что видно, что в продолжение нескольких недель она мучилась периодической сменой ревности, отчаяния и нового проблеска любви; наконец, говорит она, чаша страдания переполнилась, и она решила покончить с собой, говорила об этом Байрашевскому, тот не верил, смеялся над ее решением вместе с Пресецкой, и вот в душе Качки начинается ненависть к Байрашевскому, смешанная с любовью, как ни к какому другому существу. Опять мучения, мучения и вот “я решаюсь, — говорит Качка, — убить его и себя”. При этом, показывает Качка на суде, она себя не чувствовала, как обыкновенно чувствуют, ясных определенных решений у нее не было, мысли ясно убить его не было; намерение убить Байрашевского было перемежающееся, то думала, его, то себя, и это продолжалось целый месяц.

Свидетель Малышев, видевший ее в это время в Петербурге, говорит, что поведение ее было чрезвычайно странное, так что он “составил себе понятие, что этот человек не может себе места найти, то сидит, то вскочит, голос не то просящий, не то молящий” и постоянно на уме мысль о Байрашевском.

Свидетель Савич тоже показывает, что Качка казалась ему ненормальной, но не может указать, на каких признаках основывает он свое мнение. Гортынского тоже поразила перемена в Качке: “передо мной, — говорит он, — которого она

не знает, начала говорить о своих несчастьях, начала жаловаться как на людей, так и на свою личную неудовлетворенность... Байрашевского она то превозносила до небес, то топтала в грязь так, что брань, перемежавшаяся с хвалой, приводила меня в недоумение. У меня, малознакомого, прожила по целым дням и, кроме разговоров о Байрашевском, о старых с ним отношениях и теперешних, кроме хвалы его или порицания, не было больше никаких разговоров. Ничего больше не могла она говорить, ничего не могла делать... часто она приходила в ужасное отчаяние, часто заметна была охота покончить с собой". Тут начинается повествование о револьвере, о его появлении в комодке Гортынского, то исчезновении — повествование, резко говорящее против того, кто захотел бы утверждать, что сила воли, сознательная решимость были велики у Качки.

Отношение Байрашевского к Качке, говорит далее Гортынский, было довольно пренебрежительное. Каждый приход его вызывал в ней истерическое состояние; она еще более начинала говорить о нем, восхищаться им, воспевать его или, наоборот, начинала усиленным образом его бранить. Когда один раз Байрашевский куда-то уезжал и Качке показалось, что он от нее убежал, то с ней сделалось очень сильное нервное состояние, выражавшееся в "ужасных истерических припадках, вскрикивании и плаче — и это продолжалось всю ночь". Перро тоже показывает, что Качка сильно изменилась в последнее время перед убийством и показывалась ему больной. "В особенности удивляли меня, — говорит он, — ее резкие переходы от угрюмости к веселости: сидит она на стуле грустная, после вдруг вскочит, начинает хохотать или петь какую-нибудь веселую песню, оборвет песню посредине и снова сядет грустная".

Все эти показания свидетелей указывают на потрясение душевной жизни Качки. Мотив, действительно, был значительный, мы, конечно, не знаем в точности, насколько Качка была близка к Байрашевскому, и не можем вполне судить, пропорционален ли был мотив тому возбуждению, которое он вызвал, но действительно и совершенно здоровый, несколько нервный человек может быть доведен ревностью, да еще насмешками, до отчаяния. Тем не менее психиатр и здесь может усмотреть черты, которые не свойственны обыкновенному отчаянию, а составляют скорее симптом болезни. Так, смена веселости и плача, о которой говорит Перро, дает ука-



зание на то, что к отчаянию примешивалась болезненная подкладка. Постоянные разговоры о Байрашевском, чрезмерные похвалы его в положении Качки тоже не свойственны здоровому отчаянию. Стремление перед каждым выкладывать душу бывает свойственно и человеку здоровому, находящемуся в отчаянии. Но тогда обыкновенно отчаяние и не проявляется ни в каких резких поступках, оно в этом выливается и разрешается, здесь же оно довело до убийства, что в нормальном состоянии чаще бывает свойственно сосредоточенному отчаянию, которое не имеет возможности выливаться наружу другим образом. Наконец, то состояние, которое описывает Гортынский, то отчаяние, которое явилось вследствие незначительного повода — случайного отъезда Байрашевского с чемоданом, — дает очень резкое указание на болезненное состояние. Конечно, все это только намеки, но такие намеки, которых не может оставить без внимания глаз психиатра и относительно которых он должен указать суду, что здесь есть для него подозрение болезни.

Еще больший намек на болезненное состояние дает та записка, которую писала Качка в жандармское управление, как бы желая предупредить преступление. Что и в нормальном состоянии может случиться такая вещь, этого, конечно, совершенно отрицать нельзя, но психиатр обязан указать суду, что во всей обстановке этого факта много такого, что ему приходится замечать при наблюдении душевнобольных. По поводу этой записки Качка сама говорит следующее: “Я действительно желала, чтобы меня кто-нибудь остановил, так как чувствовала, что меня какая-то сила подвигает к поступку 15 марта”. У нее происходила, говорит она, борьба одного чувства с другим, и под влиянием этой борьбы она искала выхода, приходили иногда, по ее выражению, нелепые мысли. Это письмо и было результатом ее состояния.

Таким образом, в душе Качки существовал ряд стремлений, которые влекли ее к совершению преступления, и другой ряд стремлений, которые противодействовали первым. И обыкновенно всякое внешнее проявление нашей воли есть результат разнородности стремлений, но в большинстве случаев нормальной жизни человека не доходит дело до того, что он чувствует, что его тянет к чему-то сила, с которой находится в антагонизме та совокупность свойств его, которую он привык считать своим “я”. Такого рода явления почти не бывают в нормальном состоянии, а в патологической жизни они встречаются довольно часто.

Сюда относится вся группа навязчивых идей (Zwangsideen). Этим именем нужно называть не только те идеи, которые являются как элементы мышления, т.е. неотступно преследующие своей докучливостью, бог знает откуда явившиеся мысли, но и такие психические продукты, которые соединены со стремлением к проявлению в действии; и иной раз это стремление к проявлению во внешнем действии бывает настолько сильно, что оно резко всего очерчивается, и тогда весь психический процесс ощущается как влечение к чему-то, влечение, идущее часто в разрез со всей остальной душевной жизнью. Тогда больной, если это человек самосознающий, старается поставить себя в такие условия, чтобы он не мог сделать того, к чему влечет его неведомая сила, — просит связать ему руки.

Записка Качки очень напоминает подобного рода явления. Во всяком случае, в казуистике преступлений такого рода вещи, сколько мне известно, — большая редкость.

Если объяснить эту записку тем, что Качка все-таки же любила Байрашевского, как это видно из ее же слов на суде, и, следовательно, ей было жаль его убивать, то все-таки это не уменьшает нашего недоразумения: хорошо, она любила его, ей его жаль было; но если под влиянием этого сожаления она пишет записку с целью разрушить ею одной задуманный план, то, значит, и в это время, в минуту нежелания смерти Байрашевскому, она чувствует, что ее что-то тянет к убийству, она чувствует раздвоение своего “я”.

Такое явление, такое раздвоение так напоминает то раздвоение душевной жизни, которое встречаем мы у некоторых психопатов, что мы не можем не сказать суду, что это явление скорее болезненное, чем нормальное, а если оно болезненное, то и самое убийство есть следствие болезненного состояния подсудимой.

Мы могли бы это положение с гораздо большей достоверностью высказать, если бы суд дал правильное психиатрическое наблюдение над больной и дал возможность более точно знать предшествовавшую жизнь подсудимой, ее характер до знакомства с Байрашевским. Относительно этого вопроса сведения наши довольно скудны. О ее детстве родственники ее показывают так. Воспитание она получила очень плохое, хороших примеров вокруг было мало, в обучении полный беспорядок, постоянная перемена училища, места жительства, частая перемена руководящих влияний. При такой обстановке характер ее обрисовывается так: “она была, — говорит

мать, — более, чем странная девушка: по временам очень добрая, по временам чрезвычайно сердитая и вспыльчивая девушка; она иногда училась прекрасно, так что поразительно было читать ее отметки, то и дело 12 и 0, 12 и 0. Она имела прекрасные способности, но училась неровно, была чрезвычайно капризна, чрезвычайно страстна по натуре... По временам у нее бывали припадки жестокости, которые выражались в каком-то немилосердном отношении, например, к животным, которых любила мучить”. Сестра Качки показывает, что когда у нее с сестрой бывали ссоры, то Прасковья Качка ужасно сердилась, так что приходилось ей уступать; она капризничает, потом упадет на пол и бьется головой до ужасной степени. Но несмотря на такое резкое проявление душевного настроения, она, говорит сестра, скоро забывала даже, о чем плакала, и начинала играть. Это было в такой сильной степени, что заставляло Анну Качку считать, что это не был обыкновенный каприз избалованного ребенка. В гимназии она занималась, как показывает и сестра, неровно — по временам зажималась, по временам ленилась. Мы находим здесь и объяснение этому: занятия она бросала тогда, когда читала книги, которыми она увлекалась, а книги эти были по преимуществу фантастические, как например, сочинения Жюль Верна.

16 лет Качка попадает зачем-то в Москву, знакомится с несколькими молодыми людьми и вот какой им представляется. Перро говорит, что он мог вывести, что “это еще очень молодой человек, не вполне сложившийся, но вместе с тем пылкий, страстный, решительный”. Гортынский говорит, что до отъезда ее в Петербург она производила на него впечатление простой девушки; относительно ее развития и ума он говорил со многими товарищами и все находили ее, говорит он, “женщиной замечательной, умной, женщиной недюжинной, не ставящей себе весьма узкую цель жизни, как вообще у нас многие ставят, не думала она о нарядах и смотрела на жизнь серьезнее, хотела трудиться, хотела приносить хоть чем-нибудь пользу, и, готовясь для будущего труда, училась и много читала...”. Затем он приводит мнение Байрашевского о Качке. Байрашевский говорил Гортынскому, “что это вовсе не та женщина, которую я видел несколько месяцев назад, что это особа, легко увлекающаяся чужими идеями и ради увлечения готовая идти за тем человеком куда угодно, так что приравнивал ее к нулю, говорил, что она несамостоятельная, несамобытная, что сегодня она из угождения одному готова идти

на такое дело, а завтра, чтобы понравиться другому, — в дело, диаметрально противоположное, что она человек несерьезный, имеющий лоск, внешний блеск, затем упомянул о любви ее к расточительности, к роскоши, к бросанию денег на одежду”.

Что же мы можем вывести из этих данных и из других обстоятельств, выяснившихся на суде? Самое главное значение имеют характеристики, сделанные матерью, сестрой и покойным Байрашевским, так как эти лица ее ближе всего знали. Из слов родных выходит, что Качка была странным существом, болезненно вспыльчивым, у которого реакция на внешние влияния была чрезмерна, ничтожные ссоры доводили ее до умоисступления, в гимназии быстро переходила от одного увлечения к другому, то занималась очень усердно, то увлекалась фантастическими книгами; фантастичность была основной чертой ее характера. Слова Байрашевского очень подходят к этой характеристике: человек чрезвычайно увлекающийся и в увлечении готовый следовать куда угодно, быстро меняющий свои привязанности, — серьезного, глубокого ничего нет, есть только внешний блеск. Под влиянием этого-то внешнего блеска сложилось, очевидно, и мнение, приводимое Гортынским. Всякому, кто прочтет его показание, видно, что сам он человек увлекающийся, и оценка его довольно односторонняя. Вот почему слова его о Качке, что это женщина в высшей степени умная, можно считать увлечением, тем более, что все дело вовсе не показывает, чтобы эти слова могли относиться по справедливости к Качке. Из показания Перро мне кажется несколько странным слово “решительный”. Решительный — это такое слово, которое часто употребляется без разбора. Иное дело сознательно, неуклончиво следовать раз принятому решению, иное дело быстро приводить в исполнение вдруг возникающую идею или, очертя голову, бросаться в пропасть, когда кажется, что другого выхода нет, а все это часто называется одним именем — решительность. Настоящей же решительности, т. е. в первом смысле, у Качки мы не видим. Так, перед убийством решительности не было, на что указывает письмо в жандармское управление, откладывание срока самоубийства и т.п. В момент убийства опять-таки Качка не выполнила своего плана — Байрашевского убила, а себя убить сил решительно не хватило, так что, я думаю, что я не буду не прав, если приму, что Перро под словом решительный подразумевал, что Качка была спо-

собна быстро привести в исполнение явившуюся идею, как бы ни страшны были последствия; на это, действительно, указывает самое дело.

Что Качка, действительно, имела внешний лоск, на это мы имеем некоторое указание в деле; в деле приведена одна фраза Качки из письма ее брату “виновата в нашем несчастье 3-я беспринципная сила”. Эта фраза имеет внешний блеск, указывает на значительную внешнюю культуровку человека, писавшего ее; посмотрим же на внутреннее содержание этого человека.

Почти два года проходит у Качки в занятиях бесцельных, бессодержательных. Мы не видим, чтобы она занималась хоть уроками или литературой; определенных занятий решительно не было, а она говорила, что хочет жить для пользы. Единственное, что било, по-видимому, ключом в этот период ее жизни, — это любовь к Байрашевскому, но любовь есть такое психическое состояние, которое развивается под влиянием половых инстинктов, следовательно, то чувство, которому подчинилась вся Качка, было чувство, развившееся под влиянием половых инстинктов, и именно это чувство дошло в своих проявлениях до таких чудовищных явлений, как убийство, но и в проявлении этого чувства мы видим особенности, резко отличающие это проявление от обычного проявления. После описания того страшного нервного возбуждения, в каком была Качка по поводу измены Байрашевского, интересно прочесть следующее место из наблюдения Былыгинского: “Во время разговора с Качкой о происшествии 15 марта ни разу не пришлось заметить, чтобы ею высказывалась тоска или грусть или хотя бы сожаление об убитом молодом человеке. Нередко повторяемые ею слова — “любила его беспредельно, считала нравственным идеалом, считала невозможным жить без него” — не звучали горем, и лицо при этом не выражало никакого душевного волнения”. Совершившееся преступление она называет своей глупостью. Невольно приходит на мысль, как это похоже на то, что было в детстве, когда она из-за ссоры приходила в иступление, а потом забывала, о чем плакала и начинала играть. Но если это так, значит и самое чувство любви к Байрашевскому было не таково, как оно кажется с первого взгляда, — оно проявлялось несравненно бурнее, несравненно резче, чем было на самом деле, сила внешнего выражения была гораздо больше внутренней сущности.

Что же должно броситься в глаза специалисту-психиатру из обрисованного таким образом характера Качки? Во-первых, эта резкая непропорциональность реакции, которой отвечает психический механизм Качки на внешние стимулы — небольшой даже стимул способен вызвать исступление; 2) способность к быстрому, порывистому увлечению, но притом так, что сегодня она увлекается одним, завтра другим; 3) отсутствие содержания, столь резко противостоящее внешней культуре, чрезвычайно малое развитие того, что составляет ядро психической жизни здорового человека, того фундамента, который удерживает человека от резкого уклонения в сторону, в которую тянут его влечения. Этим последним объясняется то, что, несмотря на чрезвычайно бурный характер реакции, вызванной внешним стимулом, подействовавшим на душу Качки, собственно глубина душевного изменения при этом далеко не так велика, как это кажется сначала. Возбуждение действует на поверхность, вызывает сильную бурю, в глубину же оно мало заходит, потому что в глубине содержания почти нет.

При обсуждении всего этого невольно приходит на память тот характеристический тип душевного расстройства, который некоторые ученые (напр. Крафт-Эбинг) называют истерическим характером и который выражается в чрезвычайно повышенной способности психического механизма к возбуждению и реакции, причем, несмотря на силу возбуждения и реакцию, глубокое душевное чувство мало затронуто, — чувство поверхностно, способно быстро меняться при перемене возбуждения. Человек способен к резкому увлечению, но все увлечение его вызвано не стойким убеждением, а мимолетным возбуждением, которого, однако, достаточно (*Lehrbuch der Psychiatrie*, Bd. II, p.114) для того, чтобы придать резкую окраску настроению и мыслям. При этом те возбуждения, которые получает человек от внутренних органов, играют чрезвычайно важную роль, особенно ощущения половые; часто под влиянием их у человека такого рода слагается весь строй душевной жизни, под влиянием этих ощущений являются такие мысли и желания, которые ведут то к мелким глупостям, капризам, то к чудовищным проявлениям, под влиянием этих ощущений являются навязчивые мысли, навязчивые побуждения, идущие в разрез с остальной душевной жизнью, но они так сильны, что все побеждают и влекут часто к таким поступкам, которые совершенно не находят себе достаточно-

го основания во внешних влияниях на данного человека. Мы не сможем не сказать, что многое, что узнали мы из дела Качки, говорит за то, что Качка должна быть причислена к этого рода типам. Такие типы часто попадают на скамью подсудимых и чаще всего заставляют суд сомневаться, тем более, что почти всегда находятся врачи, которые говорят, что здесь нет болезни, потому что то явление, которое дано им на обсуждение, “не стоит особняком в жизни подсудимой и не составляет решительного несоответствия с ее предшествовавшей жизнью”. Этими словами говорили и о Качке эксперты, свидетельствовавшие ее на предварительном следствии в окружном суде, но, конечно, эксперты забыли при этом о наследственной дегенерации, где часто вся жизнь человека есть болезнь, как, например, *moral insanity*, а к этого-то рода дегенерациям принадлежит и этот тип. Поэтому нам в высшей степени интересно, есть ли и в деле Качки указание на наследственную дегенерацию ее. Эти указания мы находим, и каковы бы они ни были для суда, для врача они чрезвычайно важны: отец Качки пил запоем, от которого и помер, — и это началось до зачатия Качки. Мать его пила более, чем следует, брат пил много, под влиянием вина у него были галлюцинации, другой брат тоже пил, умер от удара, одна из его сестер страдает сильной истерией. Все эти указания, ничем не опровергнутые, дают нам право заключить, что происхождение Качки в медицинском отношении было не из чистых, а кто знает законы наследственности, тот, конечно, не станет отрицать, что на этот факт специалист-психиатр должен обратить внимание, тем более, что он так согласен со всем тем, что нам дает тщательное изучение всех тех явлений, которые нам представило дело.

Ввиду всего этого я должен высказать, что было бы крайне смело утверждать, что Качка здорова. Все те основания, на которые указывают эксперты, утверждавшие, что Качка здорова, не выдерживают критики, многие же положительно указывают на недостаточную опытность в психиатрии. Так, я указал уже, что некоторые эксперты упустили из виду все дегенеративные формы, продолжающиеся чрезвычайно долго, а на суде один эксперт, например, утверждал, что если Качка предупреждала, что она убьет Байрашевского, то она не больна, потому что, говорит эксперт, “ни один меланхолик не предупреждает, что он намерен убить себя или жертву”.

Я думаю, что ни один психиатр под этими словами не подпишется. Поэтому обязанность специалиста предостеречь суд от доверия к подобного рода показаниям и указать, что много, очень много явлений кажутся для него симптомами болезни, и только потому он удерживается от решительного мнения, что суд не представил данных, чтобы составить верное, вполне доказательное заключение».



*Д.Б.Эльконин, Т.В.Драгунова*

## **[ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗРАСТНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ МЕТОДОМ НАБЛЮДЕНИЯ]<sup>1</sup>**

### **ПРОБЛЕМА, МЕТОД И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Более тридцати лет назад, в 1931 г., замечательный советский психолог Л.С.Выготский в своей книге, посвященной подростковому возрасту, охарактеризовал положение в этой области детской психологии следующим образом: «Она страдает переизбытком идейных конструкций и недостатком точно установленных фактов»<sup>2</sup>. Именно это, по мысли Л.С.Выготского, лежит в основе того, что «научная теория переходного возраста еще не создана».

Создание теории психического развития в подростковом возрасте является одной из актуальнейших задач. Без такой теории не может быть построена научно обоснованная практика не только коммунистического воспитания, но и обучение учащихся средних классов школы — подростков. Теория психического развития подростка должна раскрыть основное новообразование этого периода, объяснить процесс его развития, указать источники, условия и движущие силы.

За последние тридцать лет советскими психологами была проведена большая работа по собиранию фактического материала о возрастных особенностях подростков, были опуб-

---

<sup>1</sup> Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б.Эльконина, Т.В.Драгуновой. М.: Просвещение, 1967. С.4—49, 119—146.

<sup>2</sup> *Выготский Л.С.* Педология подростка. М.;Л., 1931. С.55.

ликованы исследования, посвященные отдельным частным вопросам: идеалам, интересам, отношению к литературным героям и поступкам подростков, особенностям воли, выдержки и характера подростков, некоторым моральным представлениям. Много фактического материала имеется и в зарубежных исследованиях. Однако в исследованиях, с которыми нам удалось познакомиться, недостает фактов, относящихся к формированию основного новообразования подросткового периода развития, и данных о функциональных отношениях, которые существуют между отдельными сторонами развития.

Объектом задуманного и начатого нами исследования является подростковый период психического развития; его предмет — возникновение основного новообразования этого периода; основной проблемой — источники и движущие силы формирования центрального новообразования в подростковом возрасте.

Наша исходная гипотеза — высказанное Л.С.Выготским положение о том, что основным новообразованием подросткового периода развития ребенка является формирующееся к концу этого периода самосознание, понимаемое как социальное сознание, перенесенное внутрь.

Исследование состоит из нескольких этапов.

На первом этапе исследования основная задача заключается в накоплении фактов, характеризующих особенности возникновения и развития основного новообразования на протяжении всего подросткового возраста в обычных условиях обучения и воспитания. Эти факты должны быть максимально разносторонними, потому что до окончания исследования может быть неясно, какие из них наиболее близко характеризуют основное новообразование данного возрастного периода. Обобщение собранных фактов должно в общем и основном или подтвердить, или внести поправки, или отвергнуть основную гипотезу. Лишь после этого может начаться второй этап исследования — психолого-педагогический эксперимент, т.е. активное формирование новообразования путем создания основных необходимых условий для усвоения подростком социального сознания. На основе этого может быть окончательно сформулирована теория развития этого новообразования в подростковом возрасте.

Большие трудности представляет выбор основного пути и метода исследования. Во-первых, мы отвергли такие методы

исследования, при которых к особенностям подростка подходят среднестатистически, поскольку считаем неправильным игнорирование разного темпа развития детей. Во-вторых, мы отказались от организации исследования по принципу «срезов», «снимаемых» через определенные промежутки времени на разных по возрасту группах подростков (как у А.Гезелла). Такие исследования дают возможность описать точки, через которые проходит развитие, но не дают материала для характеристики самого процесса развития. В-третьих, мы отказались от всякого рода бесед, даже в их экспериментальной форме, как от основного метода исследования. Собранные таким способом материалы не дают возможности изучить и выявить фактическое поведение и деятельность подростков. Наконец, мы отказались и от эксперимента в его классической форме, так как не нашли эксперимента, адекватного для решения стоявшей перед нами проблемы. Активный преобразующий и формирующий эксперимент на первом этапе работы был для нас недоступен.

При выборе метода исследования мы исходили из предположения, что возрастные особенности всегда существуют в форме индивидуальных вариантов развития. Понимание индивидуальных особенностей только как особенностей качеств личности является неполным. Ребенок как развивающееся существо всегда представляет собой и индивидуальный вариант возрастного развития. Развернутая гамма индивидуальных вариантов возрастного развития при сравнительном анализе может дать материал для ответа на вопрос об условиях формирования основного новообразования. Поэтому мы остановились на изучении индивидуальных вариантов развития подростков и на «клиническом» исследовании, как наиболее соответствующем нашим задачам. Детской психологии, так богатой фактами о развитии отдельных сторон психики ребенка, явно не хватает «клиники» детского развития.

*Под «клиническим» исследованием мы понимаем систематическое и детальное изучение одних и тех же детей на протяжении всего возрастного периода с фиксацией их поведения, деятельности и взаимоотношений с окружающими во всех основных сферах жизни. Естественно, что при этом необходимо изучение условий жизни, воспитания и обучения ребенка. Описание развития одного ребенка хотя и может быть исследованием по возрастной психологии, но его возможности ограничены. Требование доказательности делает необходимым изучение и сравнение по возможности*

большого количества индивидуальных вариантов. Именно их *сравнительный анализ* в известной степени может приблизить такое исследование к эксперименту и создать возможность отчленить отдельные симптомы от действительных процессов развития ребенка.

В советской психологической литературе нам известны только исследования Н.С.Лейтеса<sup>1</sup> и Л.С.Славиной<sup>2</sup>, проведенные таким методом. Этот метод оказался эффективным при изучении умственной одаренности, причин неуспеваемости и недисциплинированности детей.

Интересный и поучительный опыт углубленного изучения индивидуально-психологических особенностей детей представлен в книге под редакцией Л.И.Божович<sup>3</sup>. В этой работе психологи совместно с педагогами одной из школ-интернатов выявляли причины трудностей воспитания детей. В центре внимания исследователей стоял отдельный ребенок и его индивидуально-психологические особенности; на каждого ребенка составлялась индивидуальная характеристика. Полученные материалы подвергались анализу только внутри данных об отдельном ребенке. Никаких сопоставлений материалов, полученных о разных детях, в этом исследовании не проводилось.

Мы ассимилировали из названных работ все, что было полезно для решения поставленной в нашем исследовании задачи.

Отличие нашего метода заключалось в том, что длительное, углубленное изучение индивидуальных случаев развития детей было для нас лишь средством получить материал для последующего сравнительного анализа. Именно метод сравнительного анализа принципиально отличает наше исследование от изучения детей, проводившегося под руководством Л.И.Божович.

Таким образом, наш метод исследования может быть охарактеризован как сравнительно-клинический: клинический — по характеру собирания материала; сравнительный — по способу его анализа.

---

<sup>1</sup> См.: Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. М.: Изд. АПН РСФСР, 1960.

<sup>2</sup> См.: Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М.: Изд. АПН РСФСР, 1958.

<sup>3</sup> См. Психологическое изучение детей в школе-интернате / Под ред. Л.И.Божович. М.: Изд. АПН РСФСР, 1960.

Задачи и метод исследования определили организацию исследования. Для длительного систематического изучения индивидуального развития детей мы выбрали V класс одной из школ Москвы. В V классе учатся дети, только вступающие в подростковый период развития.

Мы изучали учащихся обычной общеобразовательной школы, а не школы-интерната, потому что в школе-интернате дети лишены возможности постоянного общения с семьей и с более широким кругом взрослых и сверстников. Нам было очень важно получить материал именно об общении детей с окружающими, так как мы стремились исследовать самые разнообразные формы поведения и отношений подростков.

Для того чтобы сотрудники лаборатории могли установить возможно более близкий контакт с изучаемыми детьми и вести ежедневное наблюдение, в классе была организована группа продленного дня. Ребята после подготовки уроков занимались пионерской и кружковой работой. Классный руководитель (он же руководитель группы продленного дня) работал в полном контакте с сотрудниками, изучавшими детей. Все планы работы разрабатывались совместно; в основу была положена работа пионерского отряда. Совет отряда руководил всей пионерской и клубной работой. Каждый из трех сотрудников лаборатории в качестве «консультанта» и «помощника» звеньев был прикреплен к одному звену (всего было три звена). Кроме того, сотрудники вели работу в кружках и руководили отдельными мероприятиями. В результате такой организации работы исследователи принимали самое активное участие в жизни класса, звеньев и отдельных ребят.

В классе проводилась большая пионерская и кружковая работа. К праздникам Октябрьской революции и Первого мая готовились сборы отряда. К Дню Рождения В.И.Ленина каждое звено подготовило монтаж о жизни и деятельности В.И.Ленина, ребята выступили на сборе отряда с небольшими сообщениями. По собственной инициативе ребята провели сбор у первоклассников с рассказом об Ильиче. К празднику Советской Армии они выпустили монтаж. Один раз в две недели проводились политинформации и чтение «Пионерской правды». Подготовили и послали подарки болгарским пионерам; был проведен сбор с рассказом о Болгарии и передачей подарков от болгарских пионеров. Некоторые пионеры нашего класса стали переписываться с пионерами из Болгарии. Было организовано шефство над I классом: а) работа со звездочками;

б) помощь учителю в подготовке наглядных пособий и материалов для уроков по труду; в) еженедельная демонстрация в классе диафильмов. Шефствовали над библиотекой — ремонтировали и переплетали книги. В звеньях было организовано воображаемое путешествие по трем маршрутам: а) Москва — Ленинград — Северный морской путь; б) Москва — Владивосток (через Сибирь с остановками в местахстроек); в) Москва — Средняя Азия. Во время этого путешествия ребята делали сообщение о городах, стройках, через которые проходил маршрут; писали письма в Братск и другие города, готовили подарки и отсылали их. Были организованы внутризвеньевые и отрядные соревнования по умениям (чистка картофеля, пришивание пуговиц, командование звеном), а также звеньевые турниры по шахматам и шашкам. Систематически велась спортивная работа: тренировки по волейболу, настольному теннису; посещение катка; соревнования между звеньями по волейболу; был организован один турпоход и две военные игры. Работали кружки: радиомонтажный, фотолюбителей, кукольный, драмкружок, вышивания. Кроме этого, ребята по желанию занимались выжиганием, выпиливанием, моделированием, лепкой. Драмкружок подготовил два спектакля: «Сказку о попе и о его работнике Балде» и «Чиполлино», которые несколько раз показывали в школе. Было немало коллективных походов в кино, театр и музеи. Ребята посетили Кремль, Третьяковскую галерею, Музей восточных культур, Музей изящных искусств. В Кремле фотографы класса делали снимки. После экскурсий пионеры готовили монтажи. Конец каждой четверти отмечался классным праздником с викторинами, самодеятельностью, играми.

Таким образом, ребята жили довольно насыщенно. Много времени уделялось на совете отряда, сборах звеньев и на классных собраниях обсуждению поступков отдельных пионеров, подготовке намечаемых дел, ходу их выполнения и оценке. Очень часто проводились классные линейки. Совместная деятельность сотрудников с ребятами в подготовке и проведении этой работы давала возможность собирать материал о самых различных сторонах жизни, деятельности и общения ребят, наблюдать их поведение в самых разнообразных ситуациях.

В V классе, избранном для изучения, к началу года было 39 учащихся. Класс был сформирован из двух четвертых классов: из одного класса — 26 человек, из параллельного — 11 и 2 втородника.

Изучение подростков началось в конце их обучения в IV классе. Были получены следующие материалы: 1) данные об успеваемости каждого ученика за четыре года обучения; 2) на основе бесед с родителями и с учителем, который учил детей с I по IV класс, были составлены на каждого ребенка индивидуальные характеристики о его развитии до V класса: об учении, интересах, положении в классе, общественной активности, отношениях с учителями, товарищами, родителями, индивидуальных особенностях, различных сторонах поведения, наконец, о трудностях в воспитании к моменту перехода в V класс.

В конце обучения детей в IV классе было проведено несколько письменных работ. В первой работе мы хотели выяснить интересы детей. Учащиеся письменно отвечали на четыре вопроса: 1) о чем бы ты хотел узнать; 2) чему хотел бы научиться; 3) что умеешь делать; 4) чему мог бы научить своего товарища. Во второй работе каждый учащийся называл трех товарищей, с которыми он хотел бы сидеть на одной парте, выполнять общественное поручение, жить в лагере в одной палатке, иметь их званиемыми. В третьей работе ребята писали о том, какое отношение к себе со стороны товарищей и взрослых они хотели бы иметь.

Перед началом учебного года все материалы о каждом ребенке обсуждались на заседаниях лаборатории, в результате чего еще до начала работы в классе мы имели известное представление о всех учащихся и о классе в целом<sup>1</sup>.

Изучение подростков в V классе началось с первого дня учения. Основным методом накопления материала было систематическое, детальное, каждодневное наблюдение учащихся. Все материалы фиксировались в дневнике: наблюдения за учащимися во время уроков, подготовки домашних заданий, пионерской, кружковой работы, различных соревнований; особенности поведения и взаимоотношений с товарищами, учителями, родителями; факты, связанные с интересами, планами на будущее, отношением к себе, претензиями и стремлениями, общественной активностью, реакциями на успех и неуспех, оценочные суждения, всевозможные обсуждения, беседы ребят, споры, реплики. Мы старались фиксировать все, даже мелочи.

Широко использовались разные формы бесед с детьми, которые, как правило, проводились в естественной обстановке и на самые разнообразные темы: беседы индивидуальные, груп-

---

<sup>1</sup> Все эти материалы представлены в первой части каждой индивидуальной характеристики.

повые (с рабочими группами ребят, звеном, советом отряда, со всем классом). Много материала давали всякого рода обсуждения, а также беседы исследователей с подростком во время совместного выполнения какого-нибудь дела. По некоторым вопросам беседы проводились со всеми учащимися класса.

Чтобы более организованно и целенаправленно собирать материал (путем бесед и наблюдений), были составлены два вопросника. Данные первого вопросника («Учебная деятельность») давали возможность судить об успехах ребенка, его отношении к учению и особенностях его учебной деятельности. Данные второго вопросника («Внешкольная жизнь») помогали выяснить содержание жизни и отношений ребенка во внеучебное время. После окончания учебного года с каждым ребенком была проведена беседа о его отношении к содержанию работы в группе продленного дня.

В течение всего учебного года проводились беседы с учителями. В конце учебного года учитель истории дал характеристики на всех учащихся класса. Учителя по арифметике, иностранному языку и физкультуре дали характеристики на 10—15 учащихся. Родители многих детей довольно часто бывали в школе. Каждый их визит использовался для получения того или иного материала о ребенке. В конце года с родителями каждого ученика была проведена беседа об изменениях, которые произошли с ребенком в V классе по сравнению с IV.

По отдельным вопросам средством сбора материала были обследования, экспериментальные методики, сочинения детей. В конце обучения в V классе мы организовали медицинское обследование всех учащихся силами сотрудников Института физического воспитания детей АПН РСФСР. Помимо общих данных о состоянии здоровья, о росте детей, весе и т.п., был получен материал о стадии полового созревания каждого ребенка в изучаемом нами классе.

Для выяснения симпатий между отдельными ребятами, их тяготения друг к другу, а также изменений в их отношениях и в составе группировок была использована социометрическая методика. Трижды (в течение года) каждый учащийся должен был назвать трех товарищей, с которыми он больше всего хотел бы: 1) сидеть за одной партой, 2) выполнять общественное поручение, 3) жить в одной палатке в лагере, 4) иметь его звеньевым. Перед окончанием IV класса ребята отвечали на все четыре вопроса, в середине V класса — на первый, второй и четвертый вопросы, в начале VI класса — на первый



вопрос. Каждый раз собранный материал подвергался количественной обработке и качественному анализу.

Особенности самооценки, уровня притязаний и реакции ребенка на успех и неуспех выявлялись при помощи экспериментальных методик из исследований Е.А.Серебряковой<sup>1</sup> и М.С.Неймарк<sup>2</sup>. В обоих исследованиях ребенок должен был решать задачи: в первом — арифметические, во втором — на сообразительность. Для учащихся нашего класса решение задач не выступало как эксперимент; вся работа была организована как подготовка к математической олимпиаде.

Эксперименты были проведены абсолютно со всеми учащимися класса. Экспериментальные задачи, организация эксперимента, техника его проведения были такими же, как в указанных исследованиях. Единственное отличие в проведении эксперимента по методике М.С.Неймарк заключалось в отсутствии «нагнетения» экспериментатором переживаний ребенка по поводу его неуспеха. Во время эксперимента фиксировались: номер выбранной задачи и их последовательность; решена задача или нет; сколько времени затрачено на решение задачи; все высказывания ребенка с первой до последней минуты эксперимента; особенности поведения, все эмоциональные реакции и особенности реакции на успех и неуспех. Критерии для суждения об особенностях самооценки ребенка были взяты из тех же исследований. Полученные данные сопоставлялись с материалами наблюдений.

Для выяснения вопроса о наличии у ребенка так называемого чувства взрослости и связанного с этим определенного отношения к себе и взрослым были проведены со всеми учащимися экспериментальные беседы по методике Т.В.Драгуновой<sup>3</sup>. Беседа давала материал об отношении подростка к фактам нарушения определенных требований и норм поведения, к отметкам, к некоторым качествам личности, к девочкам (или мальчикам) и т.д.

В классе было проведено два сочинения. Первое — «Поговорим о себе». В этом сочинении дети писали о том, какие положительные и отрицательные черты они видят у себя, как

---

<sup>1</sup> См.: *Серебрякова Е.А.* Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников. Автореф. ... канд. дис., 1957.

<sup>2</sup> См.: *Неймарк М.С.* Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе // *Вопросы психологии личности школьника.* М.: Изд. АПН РСФСР, 1961.

<sup>3</sup> См.: *Драгунова Т.В.* Психологический анализ оценки поступков подростками // Там же.

относятся к своим недостаткам и что делают для того, чтобы их исправить. Материал не был однородным по качеству, но давал дополнительные данные о том, как подростки оценивают себя и занимаются ли они самовоспитанием.

Второе сочинение называлось «О дружбе и товарищах». Оно имело следующий план: 1) кого из ребят ты считаешь хорошим товарищем и почему? 2) кого считаешь плохим товарищем и почему? 3) что в отношении товарищей тебя обижает больше всего? 4) по какой причине ты мог бы перестать дружить с товарищем? Полученный материал был интересным во многих отношениях. О некоторых ребятах, как хороших или плохих товарищах, писали 6—8 человек, что было известным доказательством наличия у соответствующих детей тех или иных положительных качеств или недостатков, а также отражало отношение к этим детям в коллективе, общественное мнение класса. Давая оценку товарищу, дети обосновывали свое мнение, а это помогало понять критерии их оценки. В высказываниях об обидах и причинах разрыва дружбы содержался материал, указывающий на моменты во взаимоотношениях, вызывающие аффективные переживания.

В результате всей работы был получен материал, характеризующий каждого учащегося во всех основных сферах его жизни, деятельности и отношений с окружающими людьми. Материал о каждом ученике систематизировался в виде индивидуальной характеристики. Каждая характеристика обсуждалась всем коллективом лаборатории с участием руководителя группы продленного дня и представляла собой в известном отношении результат коллективной работы. Эти характеристики и являлись основным материалом для сравнительного анализа. Конечно, в характеристике не мог войти весь материал, который был получен о каждом ученике. В них включен только основной фактический материал, на основе которого сделаны обобщения.

## **ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОДРОСТКОВ**

Помещенные [здесь] характеристики различны по своей полноте: некоторые дают сравнительно полную картину особенностей, в других подчеркнуты только отдельные, наиболее характерные особенности данного ученика.

Мы не случайно поместили первой характеристику Олега Кречетова. Во-первых, в этой характеристике больше, чем в других, представлена общая ситуация, сложившаяся в классе

в учебной работе и в отношениях между ребятами. Во-вторых, Олег — один из наиболее сложных и трудных мальчиков класса. В жизни Олега переплелись разнообразные обстоятельства, осложнявшие и запутывающие общую картину его развития. Такие сложные случаи развития в противоположность простым и однолинейным дают возможность поставить очень многие проблемы развития в подростковом возрасте, которые подлежат разрешению в ходе дальнейшего анализа и сопоставления.

Мы старались расположить характеристики так, чтобы материал каждой последующей ставил новые вопросы и содержал данные для сравнительного анализа и решения поставленных проблем.

## ОЛЕГ КРЕЧЕТОВ

Раннее детство Олега было очень счастливым. Его отец — молодой юрист, человек многосторонне образованный и эрудированный — уделял мальчику много времени и внимания. К трем годам Олег научился складывать слова из кубиков и читать их; в четыре года сам читал простенькие детские книжки, а в пять лет — сказки Андерсена и Гримма. Когда ему было три года, отец умер. После его смерти и вплоть до последнего времени в семье существует культ отца; все, связанное с его именем, неприкосновенно: книги, любимые безделушки, картины. И мать и родственники всегда говорили и говорят об отце Олега с поклонением и чрезвычайным уважением. Мальчику известно, что в школе отец учился неважно — получал и «двойки» и «пятерки», но блестяще кончил университет и аспирантуру.

Мать Олега — научный сотрудник, читает лекции в вечернем институте.

После смерти отца и до поступления в школу мальчик был в детском саду. Олег очень переживал отсутствие отца. Для матери было мучением ходить за ним в детский сад. Когда за другими детьми приходили отцы, одевали их и уводили, Олег садился на ступеньки или скамейку, складывал руки на колени и так смотрел на них, что у матери сердце переворачивалось. Олег всегда просил маму взять его с собой, когда она ездила на могилу отца.

Мать особо подчеркивала, что в детском саду мальчик очень тянулся к детям и весь отдавался общению. К концу дня он

так уставал, что ей даже предлагали взять его из детского сада. Время от времени она не водила сына в детский сад, чтобы он отдохнул.

В детском саду Олег был всеми признанным сказочником. Он уже знал массу сказок: память у него была прекрасная. Руководительница сажала его в центр круга, и он мог часами рассказывать сказки. Это он очень любил.

Когда Олег стал учиться в I классе, в семье появился отчим, человек довольно пожилой. Он жил и работал на юге (механиком на корабле), ходил в плавания. Сначала Олег называл его «дядя Сережа», а через год-полтора попросил разрешения называть «папа». Отчим бывал в Москве по месяцу-два в год. Раза два-три в год мать Олега ездит к нему, иногда на месяц, и оставляет сына на попечение соседки. Когда отчим Олега бывает в Москве, мать не знает никаких хозяйственных забот. Отчим очень часто говорит Олегу: «Мы с тобой должны заботиться о маме!». Его слова не расходятся с делом. По словам матери, отношения между Олегом и отчимом установились хорошие. Олег его любит, слушается. Соседка говорила, что отчим относится к Олегу как родной отец: любит его, добр с ним, внимателен. Когда бывает в Москве, уделяет мальчику много времени, рассказывает о кораблях, море. Лето или часть его Олег часто проводит у него, у моря. Они живут там либо вдвоем, либо втроем (с матерью). Отчим научил Олега плавать, и плавает Олег очень хорошо. Олег бывал на корабле, отчим ему все показывал, посвящал в морскую науку, брал с собой в недалекие плавания. После IV класса Олег целый месяц работал на пароходе юнгой и заработал восемь рублей. Там о нем все были очень хорошего мнения. Он всем стремился помочь: таскал продукты, драил палубу, помогал коку и матросам. В будущем Олег собирается стать моряком.

Однако до V класса Олег напоминал матери дни, когда нужно было ехать на могилу отца. Он ездил туда и один. Мать сказала: «Память отца Олег очень бережет. Ему часто и много напоминают о нем в семье». Соседка утверждала, что своего отца Олег помнит, но тягостных переживаний у него уже нет. Об отце Олега она отзывалась с восхищением — таких людей, как он, на свете не бывает; она больше таких не встречала.

Мать со второй половины дня и до позднего вечера была занята в институте. Олег виделся с ней рано утром, сразу после школы и иногда вечером. Целый день мальчик был предоставлен самому себе. По просьбе матери за ним присматривала соседка — тетя Саша. Она общалась с мальчиком, может быть,

даже больше, чем мать, и к Олегу относилась как к сыну. Ее рассказ об Олеге был во многом подтверждением слов матери. С раннего детства Олег тоже относился к тете Саше как к родному человеку. С ней он очень откровенен: «Маме не говорите!» — это бывало и тогда, когда Олег делал нечто недозволенное и боялся, что ему попадет от матери.

До V класса Олег не доставлял матери огорчений. В школу он пошел с большим желанием, учился в общем хорошо. В I классе у него были по всем предметам «четверки», во II классе — «тройки» по русскому и арифметике, в III и IV классах опять «четверки» по всем предметам и «пятерка» по природоведению. В текущих отметках было много «троек», а в IV классе бывали и «двойки». Олег всегда проявлял интерес к содержанию знаний. По всем предметам прекрасно усваивал материал, арифметика давалась ему очень легко. Однако дома он почти не работал. По возможности мать следила за учением Олега, но это удавалось не всегда и не полностью. Она требовала, чтобы Олег готовил уроки сразу после школы, и, если успевала, проверяла его днем или по вечерам. Чаще всего Олег садился за уроки после школы, но, посидев немного, говорил: «Я уже все сделал». Олег всегда работал совершенно самостоятельно, отвлекался мало, но очень спешил. Письменные задания выполнял очень небрежно. Несмотря на все старания, учительница и мать не смогли, даже к V классу, научить Олега аккуратно писать. На устные предметы Олег почти не обращал внимания. При проверке оказывалось, что учебника он не читал, но материал рассказать может, так как помнит объяснение учительницы.

Плохие отметки особенно не беспокоили ни мать, ни учительницу, ни самого Олега. Мать высоко оценивала способности сына, а в скачках с «пятерок» на «двойки» видела сходство с отцом Олега и не придавала этому серьезного значения. Ее огорчали небрежность и неорганизованность мальчика, но радовали интерес к знаниям и большая любознательность. Учительница считала Олега очень способным и развитым мальчиком, с прекрасной памятью и хорошей речью, но большим лентяем. Она говорила об этом в классе, когда бранила его за «двойку», небрежность или снижала отметки за неаккуратность.

«Двойки», «тройки» и выговоры учительницы Олег считал несправедливыми, обижался, готов был заплакать и нередко плакал. В IV классе его отношение к отметкам несколько изменилось. Плохие отметки его по-прежнему огорчали, но

он стал сдержан: «Подумаешь, «двойка»! — говорил Олег. — Вот Люська получила «пять», а я «три»!.. А ведь сочинение написал ей я!..». Олег считал, что ему снижают отметки за небрежность, а это не самое важное. «Я ведь знаю», — говорил Олег. В формировании у Олега уверенности в себе мать винила учительницу начальной школы, которая постоянно внушала мальчику, что он очень способный, но лентяй. Однако учительница полагала, что у Олега есть неуверенность в себе и его самооценка не может быть высокой, так как он очень небрежен, имеет «двойки» и часто получает замечания. При неуспехе ему необходимы поддержка, подбадривание.

Учительница отметила у Олега такие индивидуальные особенности, как повышенную обидчивость, скрытность и замкнутость. Он почти никогда не был весел, мог легко заплакать, особенно в первых двух классах. С IV класса Олег стал еще более обидчивым, очень чутко реагировал на любое замечание учительницы и товарищей, касающееся его неуспеха в каком-либо деле или личных недостатков. В IV классе стал менее замкнутым, так как учительница изменила отношение на более внимательное, ласковое. Именно такое отношение было наиболее эффективным средством воздействия на него. На резкий или требовательный тон Олег обычно реагировал слезами, замыкался.

С детства Олег дружил с Любой Оганян, а в III классе сблизился с некоторыми товарищами. В IV классе к нему тянулись уже многие ребята. Сидеть с Олегом на одной парте хотели 5 человек; 6 человек хотели выполнять общественное поручение и столько же — жить в одной палатке. Его выбрали 8 человек (18 выборов); это были ребята, которые пользовались в классе уважением. Сам Олег выбрал только трех мальчиков: Петю Ерофеева, Витю Шарова и Борю Хлопченко. Эти мальчики и еще Люба составляли постоянный круг общения Олега в школе.

Взаимоотношения Олега с товарищами по школе были хорошими, из года в год они улучшались. Олег не отличался общественной активностью, никогда не имел постоянных общественных обязанностей, но ответственно выполнял отдельные поручения учительницы и требования товарищей. Никогда не стремился командовать, отличиться, быть на виду. Особым авторитетом в коллективе не пользовался, но в IV классе ребята были к нему, безусловно, привязаны, любили его. Его считали мальчиком скромным и тихим, хорошим товарищем,

справедливым и добрым. Он никогда не хвастался, не зазнавался. У Олега с товарищами никогда не было серьезных конфликтов, ссор, стычек, драк. Отношения были равными, дружескими. Однако учительнице казалось, что Олег стоит в классе как-то особняком, равнодушен к общественной жизни коллектива, к мнению товарищей о нем. Этому противоречили факты, о которых она сама же рассказывала. Однажды Олегу пригрозили исключить его из пионеров за «двойки». Этот случай он очень переживал и стал учиться значительно лучше.

О том, какой Олег дома и вне школы, его мать рассказывала иное. Она говорила, что школе, коллективу, общению с товарищами Олег отдает очень много душевных сил. Он очень активно во всем участвует, все бурно переживает и перевозбуждается. В результате по вечерам бывают срывы, слезы. «Олег нервно возбудим, перетрачивается!..» — сказала мать.

Мать говорила, что у Олега много друзей и из школы, и во дворе. Он часто ходит к друзьям, и они не менее часто ходят к нему. Он давно дружит с Любой: отношения очень хорошие и даже трогательные. Они общаются по поводу уроков, заходят друг за другом в школу, вместе гуляют, играют, наконец, заботятся друг о друге, когда кто-нибудь из них болеет. В доме Любы Олег свой человек, его там очень любят.

Олег давно симпатизировал Пете Ерофееву, а с III—IV классов они стали дружить. Через Петю Олег сблизился с его товарищами — Борей и Витей и стал членом этой дружной компании ребят. Он часто бывал у Бори, где ребята занимались гимнастическими упражнениями, фехтовали, делали «оружие», рассказывали о прочитанном, а во дворе играли в какие-нибудь игры или в войну, бегали, куда-нибудь лазили. Часто ребята подолгу играли у Олега. Они наливали в таз воды, строили корабли и пускали их «в плавание». Во дворе у Олега тоже были товарищи — Коля и Федя, старше его на год. Мать была довольна отношениями Олега с ребятами. Они никогда не ссорились, никто из них не жаловался друг на друга. Олег не стремился командовать друзьями, но и не подчинялся им. Держался он независимо.

Мать особо отметила, что Олег очень любит ребят, готов отдать им все и «добр до глупости». Он раздает ребятам деньги, вещи, и некоторые этим пользуются, эксплуатируют его щедрость. Так, из дома исчезла коллекция монет, набор ножей и некоторые другие вещи. Его бранили, он обещал, что

больше не будет так поступать, но доброта пересиливала. Учительница тоже говорила о большой доброте Олега и рассказала следующее. Одному товарищу Олега жилось довольно трудно. После школы Олег приводил его домой и кормил, чем мог. Они съедали то, что готовила мать, а когда еды было мало, Олег отдавал товарищу свое, а сам оставался голодным. Потом они готовили уроки, играли. Если дома было что-либо вкусное, Олег либо звал «пировать» тетю Сашу, либо ждал, когда к нему придут ребята.

Хотя Олег с удовольствием общался с товарищами, он мог и подолгу сидеть дома один и чем-нибудь заниматься. Больше всего он любил читать. Читал много, а в IV классе — запоем, мог читать чуть ли не сутками — на уроках, дома, даже ночью (с фонариком под одеялом). Ложился спать всегда с книжкой. Мать, возвращавшаяся с работы в 10—11 часов, нередко заставляла его еще за чтением. Читал Олег все без разбору: классику (Пушкина, Гоголя, Лермонтова), приключения и фантастику, книги на исторические и военные темы, научно-популярную литературу с техническим, географическим и морским уклоном. Олег любил рассказывать о том, что прочитал, узнал.

У Олега был давний и постоянный интерес к технике, хотя в отношении к технике его интерес, по словам матери, еще не определился: в занятиях он разбрасывался, часто не доводил дело до конца. То занимался моделями подводных лодок и планеров и что-то выпиливал, вырезал, клеил; то решал сделать фонарик и возился с батарейками и т.п. У Олега был набор необходимых инструментов и столик, где он работал. Чаще всего он мастерил один и редко с товарищами.

Других устойчивых интересов у Олега не было. Одно время в IV классе он занимался плаванием. Это было в значительной мере связано с самовоспитанием Олега: он решил закаляться. До занятия плаванием Олег ради этой цели обливался водой из-под крана. Мать запрещала это делать, особенно зимой, но Олег обливался холодной водой днем, когда ее не было дома.

Говоря об отношениях с Олегом, мать подчеркивала внутреннюю близость с ним, свое отношение к нему как к взрослому и самостоятельному сыну.

С малого возраста Олег был очень самостоятелен. Это определялось не только обстоятельствами, но и позицией матери. Он был самостоятелен в уроках, в распределении своего времени, в занятиях, в чтении, в выборе товарищей. Мать ему



только подсказывала, наталкивала, советовала. Она считалась с ним как со взрослым, уважала его решения, относилась к ним серьезно. Однажды Олег категорически отказался ехать в лагерь. Она пыталась его переубедить, но это не удалось. В лагерь Олег не поехал. Он отрицательно отнесся к организации в школе группы продленного дня. Мать не хотела его заставлять и настойчиво рекомендовала классному руководителю поговорить по этому вопросу в классе и с Олегом — рассказать, убедить. Олег во многом советовался с матерью, спрашивал ее разрешения и почти всегда его получал. В III и IV классах он ездил один по Москве (например, в «Детский мир»), к родственникам, ходил в кино.

Систематических обязанностей дома у Олега не было, кроме мытья полов и вынесения мусора. Он довольно охотно выполнял некоторые просьбы: ходил в магазин, убирал в комнате.

По словам матери, Олег ничего не скрывал от нее: рассказывал о школе, отметках, учительнице, товарищах, своих занятиях, прочитанном. Утром и вечером он одолевал ее рассказами и был, с ее точки зрения, даже слишком болтлив. Настроение Олега дома она назвала «оптимистическим, жизнеутверждающим».

Олег был в общем послушен, но не всегда. Он мог вдруг нагрубить или сделать гримасу при выполнении какого-нибудь требования. Мелкие столкновения матери с Олегом из-за его небрежности в уроках и неряшливости — явление частое. Серьезных проступков у Олега не было, за исключением двух следующих (в IV классе). Однажды мать заметила, что у нее в сумке не хватает денег, а у Олега появились батарейки — он их купил. На вопрос, откуда деньги, Олег сказал, что накопил. Мать этому не поверила. Олег признался, что взял деньги. Тогда она взяла батарейки и стала на кухне разбивать их молотком. Когда осталась одна, Олег положил на нее руку и сказал: «Бей по руке!». Мать замахнулась молотком; он отдернул руку и подбежал к окну: «Если разобьешь последнюю, я выброшусь в окно!..». Она сказала: «Бросайся!», разбила последнюю батарейку и ушла из кухни. Весной произошел еще один случай. Когда мать была в больнице, Олег без разрешения взял деньги и купил голубей, которые тут же улетели. В своем поступке Олег признался, но все равно был наказан.

По словам тети Саши, мать нередко применяла физические наказания (из-за «двоек», лжи, излишней доброты). Тетя

Саша упрекала мать Олега в излишней строгости, но та не соглашалась с ней. С тетей Сашей Олег был послушнее, чем с матерью.

Особо подчеркивала мать, что у Олега обострено чувство собственного достоинства. Он болезненно восприимчив к вопросам справедливости, доверия, честности. Непослушание и резкость Олега нередко были реакцией на казавшееся ему неправильным отношение матери или других людей. В пионерлагере был случай, когда у Олега из тумбочки один мальчик взял сладости. Вожатый сказал: «Надо было сразу съесть!». Этот случай вызвал у Олега тяжелое недоумение — как же так? В том же лагере из столовой пропадали какие-то вещи и кто-то додумался обыскивать ребят. «Что же мы, жулики, что ли?!» — возмущался Олег. Он был оскорблен, не захотел ехать в лагерь во вторую смену.

Олег всегда очень чутко относился к людям, с которыми случались какие-нибудь неприятности, беда, когда человек заболел. Однако в выражении своего отношения Олег был очень сдержан. Например, учительница Олега даже не подозревала, как хорошо он к ней относится. Об этом она совершенно случайно узнала от меня, когда Олег учился уже в V классе. Мать рассказывала следующее. В день, когда в классе стало известно, что у учительницы умер муж, мать Олега, вечером рассказывая о чем-то, засмеялась. У Олега сейчас же на глаза навернулись слезы, и он остановил ее словами: «Как ты можешь смеяться, когда у Г.Ф. такое горе?!». Именно он подал Любе мысль поговорить с ребятами в классе, чтобы в этот тяжелый для учительницы период ребята учились и вели себя как можно лучше. Люба так и сделала. В V классе Олег был единственным из всего класса, кто послал учительнице телеграмму на Новый год.

Олег был трогательно заботлив, когда заболела мама: он не отходил от нее, все по хозяйству делал быстро, охотно, без напоминаний. Когда болела Люба, он после школы шел к ней и оставался до вечера. Ему не раз попадало во дворе, когда он защищал маленьких от нападков более взрослых ребят. Он приходил с синяками, исцарапанный, но никогда не жаловался, а всегда говорил, что упал. О таких поступках Олега мать узнавала от соседей или товарищей сына.

Таким образом, в младшем школьном возрасте из-за семейных обстоятельств Олегу предоставлялась большая самостоятельность (в подготовке уроков, внеучебных занятиях, проведении свободного времени, общении с товарищами).

Мать относилась к нему как к взрослому, но при этом применяла физические наказания. Учение интересовало Олега, но привычки и умения систематически и аккуратно работать у него не было. Общение с близкими товарищами и любимые занятия (чтение, моделирование) занимали существенное место в жизни Олега. Этому отдавалось предпочтение по сравнению с уроками. Наиболее яркие особенности Олега — доброта, чуткость, обостренное чувство справедливости и собственного достоинства. Никаких особых или серьезных трудностей в воспитании Олега не было.

Начало V класса для всех ребят было очень трудным. Причин этого несколько.

Класс был сформирован из двух четвертых классов (приблизительно две трети ребят были из одного класса и одна треть из другого). В классе появились два второгогодника-переростка, мальчики старше большинства ребят на два-три года. Оба были совсем взрослые ребята, уже приобщившиеся ко многим сторонам жизни взрослых, чрезвычайно самостоятельные, заметно выделявшиеся среди других ребят. Особенно выделялся Толя Петухов. Это был сильный и смелый, живой, веселый и энергичный парень, безусловно, способный и умный. Он многое умел: лучше всех играл в шашки и шахматы, был незаменимым игрок в футбол, баскетбол, волейбол и настольный теннис, хорошо катался на коньках, лыжах и здорово дрался. Толя был верным и надежным товарищем. Однако этого мальчика воспитывала улица. Душой и помыслами он был вне школы. Толя остался на второй год в основном из-за русского языка. По другим предметам он тоже учился плохо. Он ничего не знал, не хотел знать, не учил уроки и получал много заслуженных «двоек». Учение было для него тяжкой и скучной обязанностью, и он компенсировал необходимость сидеть на уроках тем, что развлекался сам и развлекал ребят, как только мог. Он не признавал никаких норм и требований, ничего и никого не боялся — ни наказаний, ни учителей, ни даже директора школы. На всех уроках Толя вел себя одинаково плохо. Изобретательный, хулиганистый и дерзкий, он изводил учителей всевозможными выходками и мешал работать всему классу. Толя безобразничал в школе от скуки, от избытка энергии, из желания продемонстрировать ребятам свои достоинства и взрослость — смелость со взрослыми, независимость, неуважительное к ним отношение. Сначала ребята, разинув рты, смотрели на подвиги и дерзкие поступки Толи. Мно-

гих, особенно мальчиков, он покорял своей смелостью со взрослыми, силой, веселостью, умелостью. Ему стали подражать.

Пребывание Толи в классе было настоящей бедой. Его влияние на ребят было и сильным и пагубным. Это происходило еще и потому, что Толя очень активно устанавливал отношения с новыми товарищами. Он «прошупывал» ребят, пробовал на них силу и сортировал всех с точки зрения физической силы, отпора ему и наличия некоторых качеств. С его помощью прежние авторитеты класса слетали со своих пьедесталов и на их место становились другие.

Появление в классе Толи и еще одного второгодника явилось своеобразным катализатором для изменения у ребят (особенно у мальчиков) критериев в оценке товарища. Такие основания оценки, как «хорошо учится», «хорошо себя ведет», «хороший мальчик», в быстром темпе уступали место другим: сильный, смелый, умелый, знающий (в любой области), хороший и верный товарищ. Это во-первых; а во-вторых, у подавляющего большинства ребят класса, помимо учения, интенсивно развивалась сфера жизни, связанная с общением и интересами, лежащими вне учения. Ускорению и выявлению этого процесса, видимо, способствовала организация в классе группы продленного дня. Ребята вместе готовили уроки, а потом занимались пионерской работой и в разных кружках, играли, развлекались, отдыхали. Подавляющее большинство ребят очень тянулось к общению с товарищами. Основа для общения была самой разнообразной. В процессе общения ребята раскрывались и узнавали друг друга все с новых и новых сторон. В процессе общения рушились старые и устанавливались новые отношения, причем на разной и порой самой неожиданной основе. Общение друг с другом само по себе и особенно на основе общих интересов составляло особую сферу жизни, которая захватывала ребят все больше и больше, во многих случаях даже отодвигала учение на второй план. Все это привело к странному на первый взгляд явлению: многие ребята стеснялись показывать, что они хотят хорошо учиться и добросовестно готовят уроки; некоторые даже старались скрыть это. Это было побочным отрицательным результатом, сопровождавшим смену в критериях оценки товарища и интенсивное развитие новой сферы жизни детей. Борьба с этим, т.е. с изменением отношения к учению, была особой и далеко не легкой задачей.

В V классе все учителя были новыми. Учитель русского языка и литературы предъявлял ребятам массу требований, которые

касались многих сторон учебной работы и поведения на уроке. На уроке нужно было дословно повторять формулировки правил и определений из учебника или данные учителем, делать разбор предложений в строго определенной словесной форме и последовательности, на любой вопрос всегда давать только полный ответ. Особое и немалое внимание учитель обращал на поля в тетради, на то, чтобы обязательно было написано число, «домашняя» или «классная работа». Все это нужно было делать по всем правилам, на положенном месте, через определенное количество строк. Учащиеся должны были сидеть в классе, положив руки на парты, только по команде учителя открывать и закрывать книги и тетради, выходить к доске всегда с дневником и тетрадью и т.д.

В проведении этих и многих других требований учитель русского языка был очень неровным человеком: то он предъявлял все требования, то только одни и забывал про другие, а иногда в классе была довольно вольготная жизнь. Временами требования предъявлялись всем учащимся, но чаще какой-то группе ребят или «избранным». Периодов строгости в предъявлении некоторых требований было больше, и учитель за малейшее нарушение их не только делал замечания и применял различные наказания (стоять на месте, у доски, в углу, вызов родителей), но и ставил «двойки», например, за неправильно сделанные поля, за дисциплинарные моменты. «Двойки», замечания, наказания сыпались на ребят как из рога изобилия. В начальной школе система требований и стиль отношений с учителем были несколько иными.

Все это действовало ошеломляюще — ребята недоумевали. «Двойки» и отношение учителя русского языка далеко не всегда казались ребятам справедливыми. Это отношение питалось и поддерживалось тем, что ни один из других учителей, преподававших в классе, не предъявлял к учащимся подобной системы требований. Наоборот, некоторые учителя были не строги и не предъявляли детям даже тех требований, к которым они привыкли в IV классе. На разных уроках учащиеся должны были и могли работать и вести себя по-разному, причем то, за что один учитель ставил «двойки» и наказывал, другой даже не замечал. Это порождало сложную и тяжелую ситуацию во всей учебной работе в классе. Ребята нервничали, учителя были недовольны. Процесс приспособления к требованиям разных учителей проходил трудно и приводил к отрицательным результатам, касающимся как учебной работы и поведения на уроке, так и отношения к учителям.

В первые дни сентября Олег особенно не выделялся своим поведением на уроках и в группе продленного дня. Вскоре все стало меняться: учителя жаловались на его плохую работу и дисциплину, он не хотел готовить уроки и мешал работать ребятам, не стал слушаться взрослых. В середине сентября учитель русского языка отправил Олега и еще троих ребят в I класс к учительнице, учившей детей в I—IV классе, и сделал им выговор в присутствии малышей. В конце сентября он потребовал обсудить поведение Олега и Толи в классе и вызвал их родителей в школу. Что произошло за этот месяц?

События, которые привели к этому финалу, были связаны с неожиданно возникшей дружбой между Олегом и Толей и отношениями того и другого с учителями, причем главным образом с учителем русского языка.

С первых дней учебного года Олег попал в орбиту внимания Толи. По существу их связывало немного. Во-первых, Толя имел голубятню и голубей. Олег давно хотел завести голубей, но это у него никак не получалось. Толя помог ему купить пару голубей; голуби были их общим увлечением. Во-вторых, — и это главное — Толя усиленно приобщал Олега к взрослости самого различного рода. Олег полностью находился под влиянием Толи.

Как уже говорилось, первые дни Олег вел себя на уроках неплохо и учил уроки. Как всегда, он работал небрежно; почерк у него был ужасный. У Олега, конечно, не хватало аккуратности и исполнительности выполнять все требования учителя русского языка. Олег получал «двойки» за не сказанное дословно правило, за неумение найти недостатки в ответе товарища, за недостаточно полный, хотя в общем правильный ответ, за отсутствие дневника или учебника, за то, что разговаривал или вертелся, и т.д. Его работы перечеркивались красным карандашом, раза три рвались тетради («Грязь!» или «Без полей!»). В наказание он часто стоял на месте, у доски или в углу; если он не знал, что задано на дом, его ставили в угол; не положил руки на парту, как велел учитель, а спросил, зачем это надо, — к доске («постой, подумай!»); не смог дополнить ответ товарища, значит, либо не учил, либо прослушал — «два» и в «угол!»

Сначала отношение учителя к Олегу не было исключительным, многим доставалось не меньше, чем ему. Однако его небрежность и неаккуратность давали больше оснований и поводов для «двоек», замечаний, наказаний. Именно это сразу

выделило Олега в группу ребят, на которых, с одной стороны, учитель обращал особое внимание, а с другой, эти ребята были теми отрицательными примерами, на которых воспитывались остальные. В процессе этого воспитания в адрес провинившихся сыпались и обидные замечания, неуважительные и резкие по своему содержанию и форме. Учитель был справедливым и тактичным не всегда.

Сначала Олег обижался, но молчал и вел себя неплохо. Толя же с первых дней вступал в пререкания с учителем. Постепенно обида у Олега накапливалась и, наконец, стала выражаться в виде всевозможных нарушений дисциплины. Это началось с середины сентября. Во-первых, Олег стал сначала тихо и незаметно, а потом все более громко и явно нарушать всевозможные требования, особенно дисциплинарного порядка, а во-вторых, стал при товарищах и взрослых открыто высказываться о несправедливости учителя и делать резкие критические замечания в его адрес. Уроки по русскому языку Олег готовил.

На уроках по другим предметам поведение Олега тоже быстро ухудшалось и стало таким же плохим, как поведение Толи. Учителя жаловались, что Олег не выполняет требований, не подает дневник, безобразничает на уроках. На уроке пения Олег перекидывался с Толей бумажными шариками и «кукарекал» исподтишка. На ботанике сделал с Толей микроскоп из двух луп, а когда его отобрали, то оба мешали работать классу. Некоторые учителя на поведение Толи и Олега реагировали резко.

В школу вызвали мать Олега. Она не поверила рассказу о поведении сына, защищала его и обвиняла учителя русского языка в несправедливости к Олегу. Учитель и мать не убедили друг друга.

Выговор учителя и разговор с классным руководителем не произвели на Олега должного впечатления — он был убежден в несправедливости учителя и не чувствовал за собой большой вины,

Во второй четверти поведение Олега ухудшилось. Однако на разных уроках он стал вести себя по-разному. На уроках русского языка и литературы (один или с Толей) изводил учителя всевозможными выходками, репликами, комментариями. В его поведении была злостная преднамеренность, направленная в адрес учителя. На уроках географии, пения и отчасти рисования активность Олега была в основном направ-

лена на общение с товарищами. На уроках арифметики он вел себя по-разному, но все же работал. Только учительница истории и учительница немецкого языка не предъявляли к Олегу особых претензий, хотя считали, что учиться и работать на уроках он мог бы значительно лучше.

Неодинаковое поведение Олега на уроках было не случайно. Оно непосредственно зависело от взаимоотношений с учителем и его реакций на отвлечения Олега и невыполнение требований.

На уроках русского языка и литературы Олег вел себя плохо далеко не всегда. Бывали периоды, когда он старался не давать учителю поводов для недовольства и замечаний, но они были непродолжительны и кончались не только по вине Олега. Многое зависело и от учителя. Не было урока, чтобы учитель не сделал Олегу замечания, а если поводов для замечания не было, он вспоминал прошлые грехи или придирался к мелочам. Бывали случаи, когда Олег обижался, но сдерживался, однако его выдержки хватало ненадолго. Одним словом, отношения между учителем и Олегом были настолько острыми и напряженными, что на каждом уроке кто-нибудь из них обязательно срывался.

Учительница истории никогда не делала замечаний в резкой форме, так как считала, что такие замечания и вообще принуждение не являются эффективными средствами воздействия на Олега. Она говорила, что лучше всего оставить Олега в покое. Он сам скоро включится в работу.

Учительница немецкого языка почти никогда не делала громких замечаний Олегу. Она или вставала около его парты, или ждала, пока он поймет, что мешает работать, или повторяла требование, обращаясь ко всем ребятам. Одного из этих средств или их сочетания было достаточно, чтобы Олег выполнил ее требование.

В V классе Олег не раз говорил, что немецкий язык ему нравится больше всего. Справедливой Олег назвал только учительницу немецкого языка. Русский язык он, по его собственным словам и словам матери, «ненавидел» и учителя тоже. Отношение Олега к учебному предмету немало зависело от умения учителя найти подход к нему, от сложившихся взаимоотношений между учителем и мальчиком.

Безусловно, учителя имели основания быть недовольными поведением Олега. Уже во второй четверти фамилии Олега и Толи стали в школе «притчей во языцех». Их знали все.



Мать Олега часто вызывали в школу. Она расстраивалась, плакала, но продолжала защищать Олега.

Никакие разговоры и уговоры не оказывали на Олега существенного влияния. Он твердил о несправедливости, даже плакал.

Иногда поступки Толи и Олега были недопустимыми и требовали строгого наказания. Кто-то зимой и весной три раза бил стекло в кабинете русского языка. Однажды подозрение, не без оснований, пало на Толю и Олега. Оба были замешаны еще в одном проступке, а Толя еще и в драке. На педсовете был поставлен вопрос об исключении Толи из школы. Было решено исключить на неделю и Олега. Ребят из школы не исключили, но им было сделано последнее предупреждение. До педсовета и после него с Олегом очень серьезно разговаривали мать и классный руководитель. Во время разговора со мной Олег плакал. Инициатором этого разговора был он сам. Олег сказал, что его исключают из школы на неделю. На вопрос о том, что произошло на уроке русского языка, Олег ответил, что сидел тихо, слушал и только растягивал себе пальцем щеку. Учитель велел ему встать в угол — он не встал, послал убирать двор — не пошел. Учитель сказал, что терпеть больше такое поведение Олега не будет, отправил его к директору школы и послал за матерью. Олег твердил, что растягивал щеку незаметно и никому не мешал, не встал в угол потому, что не маленький, а двор никто не убирает — «я тоже не буду». Заодно он вспоминал о некоторых фактах, которые расценивал как придирки и несправедливость: например, он ответил правило о правописании суффиксов совершенно точно так же, как Ира Малинина. Ей поставили «пять», ему «три», да еще выругали. Любе за две ошибки в сочинении поставили «четыре», а ему — «два». Однажды, чувствуя, что его вызовут, Олег выучил заданные правила. Во время ответа учитель его прерывал, вызывал других ребят дополнять и сказал, что он все знает очень нетвердо. Олег со слезами и злостью утверждал, что ему ни за что ставят «двойки». Его задевало, что учитель без конца делает обидные замечания по поводу внешности, пуговиц, воротничка, ботинок, рук и т.д. Он утверждал, что учитель утром специально ждет его у входа, чтобы сделать замечание: «Воспитывает, воспитывает!.. Что он от меня хочет!..»

Мои попытки убедить Олега в его неправильном поведении и предвзятом отношении к учителю наталкивались на упорное сопротивление мальчика — он не соглашался ни с какими доводами. Олег говорил, что русский язык он учит и знает, уже несколько раз пробовал сдерживаться, но «все равно он придира-

ется». Своей вины он не видел. В разговоре с матерью и классным руководителем проявлялись эти же особенности Олега. Все это говорило о том, что у Олега по отношению к учителю русского языка возник «смысловой барьер».

Описанные события происходили в начале марта. Вскоре мать поставила вопрос о переводе Олега в другой класс, но Олег этого не захотел. Мать категорически запретила Олегу дружить с Толей. Полностью добиться этого ей не удалось.

После этих событий учитель русского языка несколько изменил свое отношение к Олегу, и это дало некоторый результат. Периодами Олег вел себя, работал на уроках и дома хорошо, занимался с матерью каллиграфией и даже получил две «четверки» по русскому языку и «четверку» по литературе. Однако время от времени возникали конфликты, появлялись «двойки» и в школу вызывали мать. Это продолжалось до конца учебного года.

Каковы причины общего срыва поведения Олега?

С первых дней учебного года стало ясно, что резкие, строгие замечания, придирижки, а тем более насмешки и реплики неуважительного и унижительного характера вызывали у Олега серьезную обиду, острое переживание несправедливости, ущемление чувства собственного достоинства. На уроках русского языка и литературы эти переживания были у него постоянными. Эти уроки были пять раз в неделю и часто первыми. Постоянные конфликты с учителем русского языка непосредственно влияли на поведение Олега на других уроках. На следующий урок он приходил уже возбужденный, обиженный, внутренне настороженный и ошетинившийся, готовый резко отреагировать на любое замечание. Он долго не мог успокоиться, собраться, вернуться, разговаривал и, конечно, получал замечания, на которые давал неадекватные реакции. Почва для этого была создана на предыдущих уроках. Однако невыполнение Олегом всевозможных требований, непослушание, упрямство нередко проявлялись без видимой причины и даже повода. Олег вместе с Толей или Андреем Костровым и Женей Зарецким могли сорвать подготовку уроков, линейку, бегать и орать в коридоре, заглядывать в классы и набезобразничать там (облить стол чернилами, сломать стул, испортить выключатель). Часто никакие замечания, уговоры и наказания на ребят и Олега не действовали. В его поведении и поступках был вызов, противопоставление себя взрослым, много показного: нарочитое пренебрежение к требованиям взрослых, претензии на независимость и право по-

ступать так, как ему хочется. Тенденция к взрослости проявлялась у Олега очень ярко.

Отношение Олега к себе как к взрослому также обнаружилось в беседе о поступках Николеньки, героя повести Л.Н.Толстого.

Николенька понравился Олегу тем, что он «смелый, дерзкий, не боялся никого, ни губернатора, ни даже наказания розгами». В Николеньке как человеку Олегу понравилось все. С его точки зрения, Николенька всем похож на наших ребят, которые тоже не боятся учителя, хотят показать себя с хорошей стороны. Олег утверждает, что губернатор унизил Николеньку: «Он обиделся правильно и имеет право на самозащиту». Олег сказал, что Николенька считает себя взрослым. Это проявляется в том, что он чувствует свою силу и может ударить губернатора: «Пожалуй, на месте Николеньки я поступил бы так же, как он». На вопрос: «Какие переживания Николеньки тебе близки?» — Олег ответил: «Мне, пожалуй, все они близки!..» — «А в истории с губернатором?» — «Тоже!..» Это было правдой. Поступки и поведение Олега доказывали это. Следует отметить, что в беседе об отношении к поступкам Николеньки очень многие ребята говорили о сходстве Олега с Николенькой. Одни говорили, что, будучи на месте Николеньки, Олег тоже бы «взбунтовался», другие — стал бы «буянить», третьи — ударил бы губернатора.

Говоря о своем сходстве с Николенькой, Олег был искренен в том, что он так же, как Николенька, хотел показать свою взрослость и смелость, которая заключалась в том, чтобы никого не бояться. Именно этот способ поведения стал средством реагирования Олега на неудовлетворяющее его отношение, формой проявления и утверждения им определенных качеств и своей взрослости. Этот способ поведения быстро сформировался под влиянием Толи и по существу был усвоен от него.

В V классе Олег очень снизил успеваемость по сравнению с IV классом: в годовых отметках было только две «четверки» — по арифметике и по труду; остальные — «тройки». В четвертой четверти Олег получил «двойку» по русскому языку. Учитель поставил вопрос о том, чтобы оставить его на второй год. Олег был ошеломлен этим, его мать тоже. На лето он получил работу. Вопрос перевода в VI класс должен был решаться осенью.

Учителя считали Олега способным и умным мальчиком, но очень ленивым и небрежным. Учительница математики го-

ворила, что Олег — один из трех-четырех наиболее способных по математике учеников класса. Учительница немецкого языка тоже высоко оценивала Олега: «У него светлая голова». Учительница истории дала Олегу следующую характеристику:

«Мальчик с головой, способный, начитанный, но очень ленивый. Особого интереса к истории нет, но во время объяснения слушает. Требования выполняет из-под палки. Наверяд ли он учит историю, но иногда заглядывает в книгу. Дополнительный материал при ответе привлекает. Речь хорошая, хорошо соображает, легко может сделать вывод. Умеет работать с книгой. Любит интеллектуальную работу. В ответах есть глупина.

Оценивает себя высоко. Характерно для него показное безразличие и стремление нечто показать взрослым: что не слушает объяснение, что на уроке ему неинтересно, что равнодушен к “двойкам”. Мальчик сложный. По сравнению с IV классом изменился в худшую сторону».

Математика давалась Олегу очень легко, задания по арифметике он обычно выполнял. Бывали случаи, когда Олег списывал, но только потому, что это был наиболее легкий и быстрый способ покончить с подготовкой уроков. Устные домашние задания по гуманитарным предметам часто не готовил. В течение всего года у Олега не было желаний сделать все хорошо и аккуратно. Он часто опаздывал на подготовку уроков, работал небрежно, очень быстро и очень часто под давлением.

Несмотря на небрежную подготовку уроков, Олег всегда стремился понять учебный материал. Нередко он был инициатором делового общения со взрослыми, часто присоединялся к группе ребят, когда разбиралась трудная задача или пример. Олег как правило, не учил описательный материал, но если надо было в чем-то разобраться, то при проверке оказывалось, что именно этот материал Олег знает. Однажды группа ребят учила урок по географии. У доски чертили и спорили. Олег с ребятами урок не учил, а где-то бегал. Во время спора он вошел в класс, и я позвала его на помощь. Он очень хорошо знал материал и быстро начертил на доске схему ориентировки по звездам. Видимо, именно этот материал он выучил днем раньше или сразу после урока географии.

Олег как-то своеобразно делил знания на важные и неважные. В отношении первых его знания не были поверхностными и всегда находились в его активе независимо от времени, когда

этот материал проходил в школе. Знания из этой категории он не забывал.

Олег умел работать быстро, умел сосредоточиться. Может быть именно поэтому казалось, что уроки он совсем не готовит. Бывало, ребята еще только «раскачивались», а Олег уже говорил: «я все сделал» и давал для проверки тетрадь. Когда Олег сталкивался с трудностями в арифметике, он все же добивался понимания и находил правильное решение. Случалось, он бросал решать задачу, начинал баловаться, но решал ее дома, а на следующий день говорил, что все-таки додумался. Однажды у товарища Олега, шестиклассника Феди, не получались задачи. Олег решил ему помочь. Он долго сидел и решал задачи. Наконец, кончил. Мать проверила — задачи были решены правильно. При подготовке к математической олимпиаде Олег не решил самые трудные арифметические задачи. Решал их дома — не получалось. Попросил объяснить мать.

В решении задач на сообразительность Олег проявил еще большее упорство. Из пяти задач не решил две. Через неделю сказал, что додумался, как правильно решить задачу о восьми кольцах. На следующий день решил и вторую задачу. Задачи были решены правильно. Олег попросил дать ему еще такие же задачи. Я дала ему книжку. Время от времени он сообщал, какие задачи решил. Почти через месяц Олег решил одну очень трудную задачу, которую где-то отыскал, а вторую решить не мог, хотя исчертил всю тетрадь. Он показал мне эту тетрадку — она действительно была вся исчерчена и исписана. В самом конце учебного года Олег попросил у меня еще одну книгу с математическими задачами, чтобы решать их летом. На районной математической олимпиаде Олег занял третье место.

Все это говорит о том, что у Олега был интерес и вкус к интеллектуальной работе, он умел работать упорно, искать все новые варианты для размышления и добиваться желаемого результата.

Мать Олега не раз говорила, что его интересуют прежде всего знания, а то, как выполнена работа, для него неважно. Когда она бранила его за каракули в тетради, Олег говорил: «Я же знаю? Спроси!» — и отвечал правильно. Мать утверждала, что равнодушие Олега к отметкам показное. В V классе он почти совсем не говорил об отметках. Это тоже показательно, поскольку у него ни в чем не было настоящего успеха. Дома Олег пренебрежительно высказывался об отличниках и «пятерках» товарищей: «Какие у них знания?! Списывают тоже!

Задачи решать не умеют!..». И в школе и дома он довольно часто сравнивал свои ответы с ответами хороших учеников. Его вывод: «Отвечает одинаково, но им ставят «пять» или «четыре», а мне — «три». Олегу было очень не безразлично, какие отметки он получает.

Уже после окончания учебного года в разговоре со мной Олег сказал, что он мог бы учиться не только на «четверки», но и на все «пятерки». Для этого надо заниматься в день часа два. Надо только захотеть. Однако он не видит в этом смысла, так как все равно из «двоек» и «троек» по русскому языку ему не вылезти, поскольку учитель просто придирается. По существу точка зрения Олега такова: либо все будет на самом высоком уровне, а если это не получается, то и стараться не надо.

Высокий уровень притязаний Олега проявился в решении арифметических задач и задач на сообразительность. В обоих случаях, выбрав по одной задаче из серии легких и средних, Олег сейчас же выбирал самую трудную задачу и все остальные задачи были только из группы самых трудных (см. рис. 1).

Несмотря на неуспех, Олег не брал более легкие задачи, а продолжал выбирать и решать самые трудные. При высоком

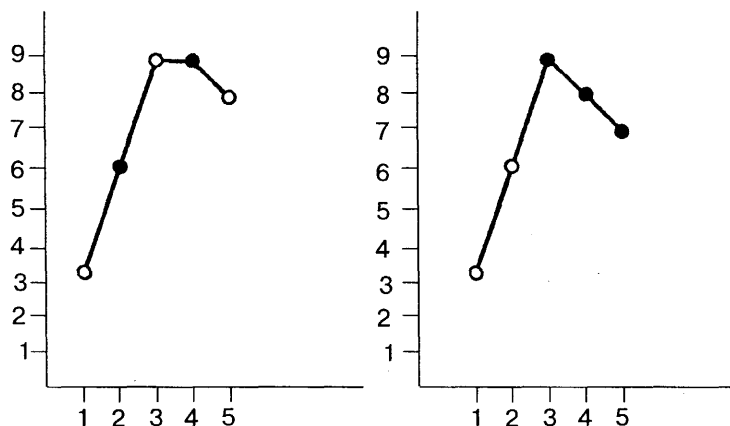


Рис. 1

Слева — график решения учащимися задач на сообразительность, справа — арифметических задач; по вертикали — номера задач; по горизонтали — порядок выбора задач учащимися; светлые кружки — правильно решенные задачи, темные — нерешенные

уровне притязаний в самооценке Олега нет устойчивости: дважды он первыми выбирал легкие задачи.

Возникает вопрос: почему при способностях и высоком уровне притязаний Олег не пошел в учении по пути преодоления трудностей, а встал на путь бесшабашно-безразличного отношения к учению и демонстративного нарушения всех требований правил? Получать «четверки» и «пятерки» за письменные работы Олегу было трудно, так как они имели массу погрешностей и никогда не заслуживали настоящей «пятерки»; если Олег старался, он получал «четверки». Устные ответы — дело другое. При систематической и сравнительно небольшой работе Олег мог получать «пятерки» по всем предметам. Следовательно, для того чтобы учиться очень хорошо, Олегу нужно было работать систематически и, безусловно, стараться ломать свои привычки. Это было не так уж легко, но, пожалуй, главное заключалось в ином — в отношении к отметкам.

Еще в IV классе Олег внешне относился к отметкам равнодушно. В V классе это отношение развилось. Оно отражало новую атмосферу в классе: у большой группы мальчиков бытовало демонстративно безразличное отношение к отметкам. Такое отношение было своеобразным показателем взрослости, своеобразным геройством. Это было плохо, но было именно так и проявлялось часто по разным поводам и в разных ситуациях. Однажды Олег даже похвалил расстроенного «двойкой» Петю: «Молодец, что получил! «Двойка» — это ерунда!..». Нередко, получив «двойку», Олег шел на место с пренебрежительной ухмылкой: ему, мол, это неважно, мало ли что вздумается учителю — он-то себе цену знает. В других случаях Олег своим видом как бы говорил, что материал настолько нестойкий, что его и знать-то не следует. Своим поведением и разговорами Олег как бы показывал, что отметки не важны, а важны знания, да и то не все, а он, Олег, что нужно, знает. Эти моменты были основой его позы и демонстраций. Подлинная позиция Олега от позы отличалась только одним: за его безразличием к отметкам скрывалось желание иметь не только хорошие, но и отличные оценки.

По-видимому, еще до V класса у Олега было сформировано отношение к знаниям как главному в учении. Мы полагаем, что основное значение в этом имела семья и отношение Олега к отцу. Наверное, он идеал Олега. Высокий уровень притязаний Олега сформировался под влиянием оценки его способностей учительницей начальной школы и матерью.

Именно высокая оценка своих способностей и особое отношение к знаниям были самыми твердыми точками опоры, на которых держалась позиция и поза Олега, но это обостряло его конфликт и переживания в связи с неудачами.

Поза и некоторые формы поведения Олега были во многом усвоенными образованиями. В V классе Олег интенсивно усваивал от товарищей новые критерии оценки поступков, которые давали возможность проявлять и доказывать зрелость и личные качества не на основе учебных успехов и выполнения требований взрослых, а путем игнорирования того и другого. Одним словом, путь и способ доказательства Олегом своей зрелости был неправильным, но более легким и соответствовал требованиям некоторых ребят к качествам личности товарища. Олег пошел на поводу этих требований, а не требований взрослых.

Мать Олега довольно часто бывала в школе. Почти до декабря она упорно защищала сына. И вдруг первого декабря в школу прибежал заплаканный Петя и сказал, что Олега выгнали из дома, так как он утащил ящик с мандаринами и два пакета гречневой крупы. Сейчас же пошли домой к Олегу. Мать сказала, что у них была большая посылка с фруктами; вдруг она обнаружила, что почти все исчезло. Соседи видели Олега с карманами, полными фруктов. Олег отрицал, что их брал. Мать рассердилась и велела ему убираться из дома. Олег надел пальто, шапку и ушел. Где он был ночь и следующий день — неизвестно. Его всюду искали, но не нашли.

И только в этот день мать впервые сказала, что Олег стал ужасный — непослушный, грубый. Она не раз замечала пропажу денег. Ничто, кроме голубей, его не интересует. Он бросил читать, заниматься техникой, все время где-то пропадает с Толей. Эта дружба очень тревожит мать. Она несколько раз приглашала Толю. Он ей понравился, хотя она считает его «педагогически запущенным» и дурно влияющим на Олега. Однажды Олег был серьезно наказан за историю с серебряными рублями. Олег их собирал и держал в письменном столе. Как-то мать спросила его: «Где деньги?» — «В столе!» — «Покажи!». Олег признался, что истратил их на голубей. Мать полагает, что этот поступок был совершен не без участия Толи.

Вскоре, после того как был поставлен вопрос об исключении Олега из школы, его мать уехала к мужу. Олег остался с соседкой. Через несколько дней она заболела, и ее увезли в больницу. Олег остался совершенно один. В школе он не гово-



рил, что живет один. После очередного конфликта директор школы послал за матерью Олега. Ее дома не оказалось. Он позвонил к ней на работу, рассказал ее сотрудникам о плохой успеваемости и поведении Олега, о его безнадзорности. В общем договорились, что на время отсутствия матери Олег будет жить у бабушки. Дома он тоже бывал. Однажды Люба Огання под большим секретом сказала мне, что Олег нашел в письменном столе удостоверение о том, что он был взят маленьким из детского дома. «Оказывается, у него и мать не родная! Вы знаете, как Олег это переживает!» — говорила Люба. Никто из взрослых не решился спросить об этом у Олега до разговора с матерью. В его поведении и настроении не было видно никаких особых изменений, наоборот он говорил, что ему у бабушки хорошо живется и она даже дает ему деньги на корм голубям.

Когда приехала мать Олега, то ей рассказали обо всем. Она сказала, что Олег все это выдумал, а рождение этой идеи, по видимому, связано с прошлыми разговорами бабушки, когда Олег себя плохо вел. Она показывала ему какую-то женщину и говорила, что это его мать, и если он себя будет плохо вести, то его ей отдадут.

Мать сказала, что под Новый год Олег послал учительнице IV класса поздравительную телеграмму, что зимой и весной ездил на могилу отца. Один.

В январе и феврале у матери была одна тема в разговоре об Олге: он стал хулиганом, все тащит из дома, лжет, грубит.

Из прежних друзей Олега бывает дома только Люба, да и то редко. Мать говорила, что очень изменились интересы Олга. Прежние исчезли. Весь год увлекался только голубями. С весны стал читать и делать модель, но занимается тем и другим меньше, чем в прошлом году. Рвется гулять. Дома почти не бывает. Задержать его дома, если он хочет уйти, почти невозможно. Если мать запрещает идти гулять, все равно уходит. Следить за ним она не может, так как занята на работе. Дома почти не помогает, не выполняет просьбы и требования. Уроками почти не занимается. С V класса еще больше привязан к коллективу, товарищам по классу. Ни в коем случае не захотел переходить в другой класс, школу. Отношения Олге с отчимом испортились. Мать жаловалась, что Олег не может с ним разговаривать спокойно, все время огрызается. С ней стал ужасно разболтанным, дерзким; отвечает на слово пятью словами, сразу никогда ничего не сделает.

По-прежнему Олег болезненно чуток к отношению матери. Очень обидчив. Очень критичен. На замечания реагирует резко грубо: «Не твоё дело!» или «Я сам знаю!». Повышение тона, настойчивость вызывают упрямство, протест, непослушание. Мать вынуждена отказаться от каких бы то ни было физических мер воздействия. Даже при угрозе Олег выходит из себя: глаза наливаются слезами, сжимает кулаки, весь трясется. У матери сложилось впечатление, что Олег может ее ударить.

В V классе Олег замкнулся, про многое молчит, былой разговорчивости нет. С этого года перестал ходить с мамой в кино, музеи, театры. На ее предложение отвечает: «Мне неинтересно», но мать чувствует, что в этом есть оттенок «неинтересно с тобой», очень изменилось настроение: мрачен, подавлен, совсем не улыбается, раздражителен, вспыльчив, плаксив, бывают аффективные вспышки. Плохо спит ночью, кричит, разговаривает, встает с постели, ходит с закрытыми глазами, потом ложится. Мать хочет показать его невропатологу. Ее очень беспокоит бурное половое созревание Олега и его интерес к этим вопросам. Соседи нашли под ванной ее учебник по физиологии человека для медицинских вузов, раскрытый на самом «интересном» месте. Через несколько дней она спросила Олега, не брал ли он эту книгу. Он ответил отрицательно.

У Олега изменилось отношение к девочкам — нет прежней простоты и непосредственности. Он стал проявлять интерес к внешности девочек и учительниц. Рассказывает о платьях и прическах. Очень хорошо все запоминает, даже мелочи в фасоне платьев.

Важно и интересно отметить, что в V классе Олег был наиболее откровенен с тетей Сашей и слушался ее больше, чем маму. С ней он не был упрямым и грубым. Тетя Саша не соглашалась с матерью Олега в его оценке. Она продолжала верить, что Олег — хороший мальчик. Ее отношение к нему строилось на этом убеждении.

Таким образом, в V классе в поведении Олега дома и его отношениях с родителями произошли серьезные изменения, смысл которых был во многом таким же, как в школе. Мрачность, подавленность Олега, его раздражительность, уход из дома, выдумка о том, что мать ему не родная, поездки на могилу отца свидетельствуют о тяжелых внутренних переживаниях Олега и о наличии у него чувства внутреннего одиночества в отношениях с родителями.

Факты лжи, видимо, были связаны с боязнью Олега наказаний и запретов того, что ему хотелось. Поступки, называемые матерью воровством, совершались Олегом под влиянием Толи и так или иначе были связаны с удовлетворением его новых интересов (голуби), требующих денег, которых у Олега не было, а получить их от матери он не надеялся.

На протяжении всего учебного года у Олега было несколько кругов общения, которые в чем-то не соприкасались друг с другом и строились на основе разных интересов Олега. Его поведение с разными товарищами было разным.

Первый круг общения Олега был связан с Толей. Характер занятий, поведения и общения Олега во время и после уроков во многом зависел от того, был Толя в это время в школе или нет, а позднее — от отношений с ним. В паре с Толей поведение Олега в лучшем случае было неровным. В школе вместе с Толей Олег чаще всего играл в настольный теннис, шашки, шахматы и раза два занимался выжиганием. Мероприятия неспортивного характера Толю не интересовали. Он старался уйти из школы, тянул за собой Олега, и они уходили. Их общим увлечением были голуби. В этом у них была своя жизнь, полная всевозможных событий и переживаний.

Они ухаживали за голубями и гоняли их. Время от времени голуби улетали или исчезали, и мальчики приобретали их разными способами: покупали, сманивали, лазили на чердаки, чтобы отыскать среди сизарей хороших голубей, улетевших от хозяев. Эти походы были рискованным мероприятием, не только очень интересным, но и опасным. И Толя и Олег рассказывали мне о них увлеченно; с ними всегда случались какие-нибудь приключения. Один раз Толя, чтобы испытать Олега, сказал, что у него подвернулась нога и он от боли не может идти. Олег тащил его на спине по крыше и с лестницы. Другой раз они лезли с голубями по карнизу третьего этажа; Толя чуть не сорвался, а Олег, по словам Толи, «ужасно переживал» за него. Олег подтвердил это. Несколько раз кто-нибудь из них говорил, что, например, «с понедельника будет хорошая жизнь!», это означало, что к тому времени они достанут голубей. На сборе звена Толя и Олег уговаривали ребят завести голубей и построить голубятню. Одним словом, в общении Олега с Толей голуби занимали огромное место. Их «штаб-квартира» была в голубятне Толи. Они там бывали утром, сразу после школы, раза два бегали в течение дня и бывали вечером. У Толи свой круг товарищей-голубятников и просто

дружков из более старших классов и даже взрослых. Место их встреч — голубятни и двор. У этих ребят было много общего с Толей и в интересах, и в способах времяпрепровождения. Ребята гоняли голубей, играли в футбол, ездили на каток, знакомились с девочками, курили. Толя приобщал Олега к взрослости особого рода: просвещал его в вопросах интимной жизни, учил курить и пить вино.

Толя в течение всего года плохо влиял на ребят и Олега. В ход были пущены многие средства, противодействующие этому. Постепенно влияние Толи уменьшалось, круг его близкого общения в классе сужался. По выражению ребят, зимой он «ушел в подполье». У Толи остался один Олег. Толя держал его очень крепко, причем даже в прямом смысле: несколько раз Олег хотел уйти от какой-нибудь группы ребят, но Толя держал его за руку, не отпускал, уговаривал не уходить. Интересно, что, несмотря на дружбу с Толей, Олег не выражал желания сидеть с с ним вместе.

Поворотным пунктом в отношении Олега к Толе была история с чуть было не состоявшимся исключением обоих из школы и масса сопутствующих этому моментов: влияние взрослых и товарищей, их активное стремление включить Олега в работу звена, развитие отношений с другими товарищами. В марте стало заметно, что Олег не только отходит от Толи, но даже иногда избегает общения с ним. Так, во время сбора звена Толя заглянул в класс и вызывал Олега. Олег не пошел с ним. Во время игры в шашки Толя предложил Олегу сыграть с ним партию, но Олег отказался и убежал. На празднике после окончания третьей четверти Олег играл и развлекался вместе с ребятами. Толе было скучно: он безобразничал. Его выгнали. Толя несколько раз заглядывал в класс и звал с собой Олега, но Олег остался с ребятами. Это вовсе не значит, что ребята разошлись или поссорились. Они продолжали общаться, вместе заниматься голубями, в паре безобразничать на уроках и после них, но вместе они бывали уже реже. Олег стал более самостоятельным и независимым от Толи, но влияние Толи было еще очень сильным.

С самого начала учебного года у Олега был и второй, совершенно определенный круг общения — Петя, Витя и Женя. Первые двое были его близкими товарищами по IV классу; отношения с Женей развивались и улучшались в течение всего года. В середине года Олег назвал именно этих мальчиков, как желаемых товарищей по парте и в выполнении обществен-

ного поручения. Уже в VI классе (сентябрь) он выразил желание сидеть за одной партой с ними же. В отношениях с близкими товарищами Олег был очень постоянен.

Все мальчики были в одном пионерском звене. До середины года Олег с ними общался главным образом в отсутствие Толи и часто вел себя иначе: хотя он и баловался, но участвовал в общей работе с желанием, интересом и пользой для дела. Основной общении Олега с Петей, Женей и Витей в школе были разные пионерские дела, занятия, спортивные игры. С этими ребятами Олег занимался тем, что его интересовало в IV классе, во-первых, моделями. Ими Олег занимался в самом начале года и в четвертой четверти. Над первой моделью Олег работал увлеченно, не отвлекаясь, не хотел уходить в положенное время. Модель он почти закончил. В его работе чувствовались опыт и хватка: умение пользоваться чертежом, знание деталей, владение инструментами. Когда решили делать более сложную модель, Олег принес из дома «Морской словарь» с несколькими отмеченными чертежами-схемами. Они оказались очень сложными. Олег без спора согласился с Витей сделать упрощенный вариант. Витя очень быстро остыл, Олега уводил от этих занятий Толя, и эта идея оказалась неосуществленной. Весной Олег согласился сделать модель катера для подарка в Болгарию. Работал в школе, брал модель домой. Очень хотел кончить. Модель получалась даже красивой. Однако она почему-то заваливалась на один бок. Олег ее исправлял и без конца пробовал в воде. Она была насквозь мокрая, красить ее было нельзя. Время было упущено — модель не послали. После этого Олег стал дома делать модель с моторчиком и управляемым прожектором. Сам на тисочках сделал винт, разобрал карманный фонарь, использовал лампочку, приладил на расстоянии батарейку. Когда все было сделано, то прожектор вертелся и светил, но мотор не заработал. Олег разобрал модель, хотел перемотать мотор, но потом все бросил (это было уже перед каникулами).

В течение всего года, хотя и с перерывами, эта же четверка ребят занималась фильмоскопом: разобрали его устройство, время от времени чинили, налаживали и показывали диафильмы малышам, товарищам и самим себе. Они всегда ходили и действовали дружной стайкой, не спорили и не ссорились. Мальчики играли в настольный теннис, бильярд, шашки и шахматы, весной увлекались выжиганием.

Олег, Петя, Витя и Женя относились друг к другу по-разному и их отношения развивались тоже по-разному. На протяже-

нии всего учебного года у Олега наиболее ровные отношения были с Петей: они явно симпатизировали друг другу.

Хотя Петя лазил с Олегом по чердакам за голубями, но в общем они общались мало. Пете очень не нравился Толя, он сторонился его, категорически и резко осуждал и его поведение, и Олега за дружбу с ним. На советах отряда, на звеньевых сборах Петя открыто и критиковал, и защищал Олега, и сочувствовал ему. Олег не обижался на Петю за критику, так как Петя всегда бывал прав и желал ему добра. В спорах и стычках с ребятами Олег почти всегда становился на сторону Пети. Только Пете Олег сказал, что его выгнали из дома, и согласился пойти к нему ночевать. Они должны были встретиться у школы, но Олег не пришел. Петя всюду его искал, но не нашел. Он плакал и говорил, что с Олегом что-то случилось. Развитию и укреплению их дружеских отношений, таких хороших до V класса, во многом мешала дружба Олега с Толей.

Отношения Олега с Витей несколько ухудшились. Олега раздражало пустозвонство Вити, его стремление к командованию и «яканье». К тому же Витя вел себя трусливо с Толей. Наконец, Витя допустил по отношению к Олегу два поступка, которые ребята назвали предательством. Олег с Витей не ссорился, не спорил, но его отношение к нему было снисходительно ироническим: он провоцировал его на активность, отрезвлял скептическим замечанием при разглагольствованиях. Когда Витя начинал всем руководить, Олег давал ему возможность показать свои умения и знания. При его провале реагировал короткой, ехидной репликой, вроде «сапожник». К общению с Витей Олег не очень стремился.

Более близкие отношения с Женей возникли только в V классе. Женя очень тянулся к Олегу: если Олег чем-нибудь занимался, Женя очень часто оказывался рядом с ним. Сначала их объединяли общие занятия в звене и в судомодельном кружке. Зимой и весной Женя стал верным и веселым сотоварищем Олега в баловстве и всевозможных нарушениях дисциплины. Весной я отдала Олегу выпавшего из гнезда голубенка. С этого времени Женя стал бывать у Олега дома почти каждый день. Они ухаживали за птенцом, прятали его от мамы Олега, дрессировали. Оба рассказывали, какой голубенок умный и чему он уже научился: например, мальчики без привязи выпускали его в одно окно, а он влетал в другое.

В конце года Олег бывал с Женей больше, чем с другими ребятами. Будучи вдвоем, они очень хорошо относились друг

к другу. В присутствии других ребят и всего класса они очень редко держались вместе. Бывали случаи, когда Олег пользовался своей властью над Женей и раза два даже издевался над ним при ребятах. Женя все это сносил, не протестовал. Однажды на звене обсуждали, брать Олега в поход или нет. Олега критиковали, предлагали не брать. Женя молчал. Ребята потребовали, чтобы он сказал свое мнение. «Я с ним дружу», — сказал Женя и замолчал.

С весны вместе с Олегом стал появляться Федя. Олег приводил его на волейбольные тренировки и даже на сборы звена. Федя его ждал, заходил за ним, они бывали вместе во дворе. Федя бывал у Олега дома. Олег помогал ему в уроках. Что их связывало, помимо интереса к голубям и волейболу, выяснить не удалось.

Были периоды, когда Олег вдруг сближался с Андреем Костровым. Никаких общих занятий у них не было. Иногда Олег, Андрей и Женя безобразничали на переменах или после уроков. Влияние Андрея было более вредным, чем Толи. Он усиленно просвещал ребят в вопросах интимной жизни и отношениях с девочками, был вдохновителем и создателем вульгарной манеры в отношении к девочкам. Он курил и учил ребят тому же. Олег, так сказать, прошел через руки Андрея и, конечно, повзрослел в определенном отношении.

Из вышеизложенного видно, что Олег находился под влиянием Толи и Андрея, которые были старше и взрослее его. Женя и Федя находились под влиянием Олега.

Совершенно особыми были отношения Олега с девочками.

До V класса Олег очень хорошо дружил с Любой Оганян. С начала V класса их дружба распалась. Люба это очень переживала и несколько раз даже плакала. О причинах разрыва этой дружбы сама Люба, Олег, их родители и ребята говорили разное. Люба говорила, что какие-то ребята стали их дразнить «жених и невеста», что Олег стесняется дружбы с ней перед Толей и распускает про нее «разные сплетни». Олег говорил матери, что Люба стала постоянно подчеркивать свое превосходство, свои знания и его незнание, свои достоинства и его недостатки, несколько раз отказывала ему в помощи. «Она плохой товарищ», — сказал Олег. Одни ребята говорили, что Люба наябедничала на Олега и он обиделся; другие — что Люба обиделась и т. д. и т. п. Олег к Любе больше не приходил; когда она болела, он посылал Федю, чтобы передать ей уроки. Их отношения очень изменились, но переживаний по этому поводу у Олега не было.

С самого начала учебного года<sup>1</sup> отношение Олега к девочкам обнаруживалось все ярче и отчетливее. Так или иначе Олег проявлял интерес к каждой девочке: красивой и непривлекательной, к более или менее взрослой и к совсем маленькой, к отвечающей на его внимание и к совсем равнодушной, даже сторонящейся его. Этот интерес был разлитым, глобальным.

Олег всегда замечал новое платье, кофточку, прическу и так или иначе реагировал на малейшее кокетство в туалете, внешности и поведении девочки. Еще в сентябре, увидя Валю Федорову в голубом нарядном платье, Олег воскликнул восхищенно: «Вот это да!..». Бывали случаи, когда Олег рассматривал и оценивал внешность девочки, но замечание делал через несколько дней.

Внимание и интерес Олега к девочкам выражались в том, что он с ними не только всячески заигрывал, но и бесцеремонно приставал, причем абсолютно ко всем. У него были объекты постоянных приставаний, периодических и коротких, временных. Характер этих приставаний во многом зависел от силы отпора. Некоторые девочки боялись и избегали Олега, жаловались на него. Многие не без удовольствия возились и бегали с ним, пищали и задирали его сами. Одно время Олег называл «моя невеста» самую робкую, тихую и очень инфантильную Раю Камалдинову и оказывал ей знаки внимания, чем ужасно перепугал девочку. Поочередно Олег многих девочек называл «моя невеста» и пытался обнимать. Потом вдруг стало известно, что он назначил свидание Вере Гавриловой. Девочки эту встречу расстроили.

В таком поведении Олега было много подражания Толе и Андрею. Эти двое ребят были прямыми вдохновителями одной неприятной истории, активным участником которой был и Олег. Во-первых, в классе появился Мопассан, и девочек заставляли слушать отрывки или их пересказ. Во-вторых, начались грубые приставания к девочкам. К счастью, все это было обнаружено в самом начале и совместными усилиями девочек, классного руководителя и взрослых, работавших в классе, было быстро ликвидировано. Многие девочки действовали дружно и даже применяли силу как в одиночку, так и помогая друг другу. Некоторых ребят проучили довольно здорово; в их числе был и Олег.

---

<sup>1</sup> В сентябре Олегу исполнилось только 11 лет. В V классе он находился на второй ступени полового созревания. Оно началось очень рано и было быстрым по темпу.



Олег оказался замешанным еще в одну очень неприятную и некрасивую историю. Вере Гавриловой от имени ее «мужа», Олега, было прислано домой письмо совершенно неприличного содержания. Его распечатала мать Веры и, конечно, с возмущением и ужасом прибежала в школу. Никто в классе и в школе об этом письме не знал. Взрослые всевозможными способами старались установить автора письма. Это не удалось. Под величайшим секретом Олегу сказали только о факте письма, чрезвычайно его компрометирующего, и попросили помочь найти человека, который сделал ему такую подлость. Олег был возмущен и оскорблен до слез. Его первой реакцией было: «Узнаю — набью морду!». Однако, несмотря на помощь Олега, узнать автора письма так и не удалось. Эта история осталась тайной для всех, хотя в самом ее начале в классе бродили слухи, что Вера получила какое-то особенное письмо.

Эта история была случаем чрезвычайно и исключительным, но в некотором отношении показательным. Олег общался с плохими ребятами. Содержание письма раскрывает отношение к девочкам и вообще к женщине, которое бытовало у ребят, так или иначе связанных с Олегом.

Отношение Олега к Ире Малининой во многом отличалось от отношения к другим девочкам. У пятиклассников оно называется по-разному: «нравится», «влюблен», «бегает». Симпатии к Ире Олег выражал не только в форме заигрывания и приставаний, но и другими способами. Олег вместе с Толей посвящал Иру в их голубиное хозяйство и заботы. Ни одну девочку они не удостаивали такой чести. Только в Олеге и Толе Ира нашла сочувствие и поддержку во время обострения ее отношений с девочками и мальчиками класса. Олег всегда «болел» за Иру, когда она участвовала в каких-нибудь соревнованиях. Если она очень волновалась или проигрывала, Олег оказывался рядом — один, с Толей или с Женей. Олег всегда был готов прийти Ире на помощь, поддержать ее.

Олег, безусловно, стремился к общению с Ирой, но иногда давал какие-то неадекватные этому эмоциональные вспышки. Когда на звене выделяли пары для тимуровской работы, Олег, имея в виду Иру, возбужденно выкрикивал: «Меня только не с ней!!!..». Олег в общем подчинялся командованию Иры, но однажды он устроил бунт против назначения ее ответственной за одно дело, хотя она была самой лучшей кандидатурой. При разговоре на звене об отношениях Иры с мальчиками он был возбужден до крайности и во время красочного рассказа

Вити свалился от хохота под парту. Когда Олег спрашивал мнение матери о прическе «конский хвост», то имел в виду Иру, так как она первая ввела в класс эту моду. О своем отношении к Ире Олег дома ничего не рассказывал. Классный руководитель не раз делал замечания Олегу по поводу его отношения к девочкам. Однажды такой разговор происходил при матери Олега. Он заплакал и убежал.

Все это свидетельствует о том, что Олег был фиксирован на девочках. Способ общения с девочками был во многом усвоен Олегом от Толи, Андрея и их товарищей. Он явился внешней формой проявления его новых интересов и стремлений, но за этой формой скрывались и совершенно иные особенности Олега — его неуверенность и стеснительность. Они всегда проявлялись на классных праздниках. Почти всегда он находился в возбужденном приподнятом состоянии, особенно во время танцев. Многие мальчики и девочки уже танцевали. Немногие танцевали очень хорошо и даже «стилем», большинство больше хотели, чем умели, третьи не умели, но учились танцевать. Никакими силами Олега нельзя было заставить не только танцевать, но даже учиться этому. Он не хотел танцевать даже с мальчиками, ни всерьез, ни в шуточной форме. Он в панике убегал. Подобное отношение к танцам было, пожалуй, у него одного. Когда играли в ручеек, Олег почти никогда не выбирал девочек, а если и выбирал, то таких, в настоящей симпатии к которым его было трудно заподозрить. Когда девочки выбирали его, особенно такие, как Ира, Маша или Зина, он был очень доволен, но и смущен: становясь в пару, выдергивал руку и даже отворачивался. Во время танцев и этой игры поведение Олега было лишено непосредственности.

Вообще Олег избегал ситуаций, когда он оказывался в положении человека, на которого смотрят и оценивают его. Он категорически отказывался выступать на сцене. Один-единственный раз на классном празднике Олег вместе с Женей и Петей под руководством Вити устроили потешный хоровод «В лесу родилась елочка». Были только свои ребята. Олег и Женя не знали, куда себя девать, и от смущения и хохота попадали на пол. Даже во время ответа на уроке Олег испытывал какую-то неловкость. Очень часто создавалось впечатление, что Олег смотрит на себя со стороны и оценивает. Актерства и паясничанья в его поведении не было, но была постоянная оглядка на себя. По-видимому, Олегу было важно, какое впечатление он производит. В поведении Олега бравада сочеталась с большой стеснительностью.

В отношениях с товарищами Олег не стремился командовать, быть на виду. Наоборот, он старался остаться в тени. Он никогда не стремился выиграть во что бы то ни стало, не спорил, не докладывал о выигрыше. На сборах звена Олег бывал не очень активен. Иногда казалось, что к происходящему он относится довольно безучастно. Однако когда ему давали поручение, Олег хотя и не сразу, но соглашался с плохо скрываемой охотой и даже удовольствием. Он никогда не забывал об обещанном.

Олег согласился рассказать об атомоходе, поддержал идею сделать модель корабля, принес схемы и начал делать модель. Он принимал участие в обсуждении маршрута воображаемого путешествия по Северному морскому пути. Согласился сделать сообщение на тему «Ленинград в период Великой Отечественной войны». Он прочитал данную ему книгу и рассказал неплохо, хотя очень смущался. Олег участвовал во всех соревнованиях внутри звена. Желание Олега участвовать в работе звена проявлялось по-разному. Когда делали монтаж в Кремле, Олег вдруг сам принес несколько открыток с видами башен и церквей Кремля. Когда на звене разговаривали о том, что хорошо было бы собрать марки, посвященные В.И.Ленину, Олег первым принес четыре марки. То же самое было и с материалами для стенда о В.И.Ленине. Эти кажущиеся на первый взгляд мелочи таковыми не являлись. Они были симптомами положительного отношения Олега к общественной работе. Однажды Люба в пылу обиды и раздражения упрекнула Олега в том, что он не дорожит пионерским галстуком. Олег на нее очень серьезно обиделся, а все ребята встали на его защиту.

Стремление Олега к общению с товарищами по классу проявлялось и в других фактах. Перед началом обучения в V классе Олег сказал матери, что он не хочет посещать группу продленного дня. Однако без всяких дополнительных уговоров Олег с первого дня оставался в школе после уроков. Если бы не Толя, Олег оставался бы очень часто, как это было в первой, в конце третьей и в четвертой четверти. Олег без уважительной причины не пропускал сборов звена, отряда, участвовал во всех мероприятиях в классе. Он мог баловаться, мешать, но приходил на сборы всегда. Довольно часто Олег приходил в школу, когда его присутствие было не обязательно, т.е. когда собирались ребята из других звеньев, работали кружки или выполнялись поручения, в которых он не

участвовал. Олег приходил «просто так». В школу Олега, безусловно, тянуло. Общение с коллективом и товарищами по классу составляло важное содержание его жизни.

Олег в основном общался с ребятами, которых считал хорошими товарищами. Единственным исключением был Андрей Костров. Отношения Олега с Витей и отчасти с Любой ухудшились потому, что в V классе он стал считать их плохими товарищами. Поведение самого Олега не расходилось с его требованиями к другим людям.

Олег не командовал ребятами, но и не любил, когда командовали им. Он даже не обижался, а просто не делал того, что от него хотели. Зато Олег очень обижался, когда сокращали его фамилию («Кречет») или называли каким-нибудь прозвищем.

Дружба с Толей и плохое поведение поставили Олега в несколько особое положение в коллективе. В школе он считался злостным дезорганизатором, почти хулиганом.

С товарищами Олег держался независимо, не стремился примкнуть ни к одной из групп мальчиков, в результате чего стоял в классе как-то особняком. Эти изменения в положении Олега по сравнению с IV классом обнаружилось в социометрических данных. В IV классе Олега выбрали 8 человек (18 выборов). В V классе Олег имел два выбора от одного человека (Толи), а 1 сентября в VI классе — один выбор от Иры. Следовательно, в V классе ребята предпочитали более близко общаться не с Олегом, а с другими товарищами.

Отношение товарищей к Олегу проявлялось довольно часто: поведение давало много поводов для разговоров на совете отряда и на звене. Это происходило и в присутствии Олега, и без него, но никогда не носило характера «официальной проработки» в коллективе. Причиной этого были обстоятельства, связанные с отношением товарищей к Олегу.

В мнении об Олеге все ребята, хорошо знавшие его, были единодушны. Наиболее полно и ярко отношение товарищей к Олегу проявилось на одном совете отряда, который происходил в середине января.

Стихийно возник разговор о наиболее трудных ребятах. Поставили вопрос: как быть с Олегом? Какой он был хороший, а какой стал?! Ребята начали вспоминать и рассказывать об Олеге: он сразу все схватывает и понимает; Ира даже сказала: «У него таланты есть!», а Люба: «Внутри он очень серьезный и увлекающийся». Вите раньше было очень интересно с Олегом:

они разговаривали о книгах, вместе играли, чем-нибудь занимались, ходили в кино, а теперь у Олега на уме только голуби. Говорили, как изменился Олег: бездельничает, безобразничает, никого не признает и не слушается. Во время разговора ребята пытались найти причины изменения Олега, способы подхода к нему и пути его исправления. Говорили, что основное зло в Толе и учителя русского языка. Учитель бывает несправедлив к Олегу: все замечает и ничто не прощает. Толя всех перепортил, но он уже не опасен для всех. У него остался один Олег, и потому он опасен только для Олега, поскольку Олег одинок. Думали, почему одинок Олег. Может быть, обижается на прозвища? Может быть, думает, что ребята к нему плохо относятся? Может быть, очень переживает это и не хочет показывать? И т. д. и т. п. Стали думать, что с ним делать. Рассуждали так: он одинок, настоящих друзей у него нет; есть опасность, что, если сделать неправильный шаг, обидеть его, будет еще хуже. Ребята решили: бранить Олега не надо, а лучше поговорить по душам. Ребята очень подчеркивали, что с Олегом надо разговаривать «нежно и ласково», выразить веру в него, обязательно говорить, что он хороший и что все ребята считают его хорошим. Сначала решили поговорить с Олегом на совете отряда, но потом отказались от этого, так как «для него это не подходит». Лучше, если с ним поговорят члены совета отряда, его близкие товарищи — Петя, Ира и Витя. Наконец, решили придумать для Олега дело, которое было бы ему по душе, и вообще больше включать его в общую работу. Решение было выполнено: Петя и Ира разговаривали с Олегом.

Отношение членов совета отряда к Олегу было как к больному, как к человеку, попавшему в беду, — чуткое, бережное, с раздумьем, педагогическое в высшем смысле этого слова. Товарищи в чем-то осуждали Олега, но очень и сочувствовали ему, понимали, стремились помочь. Обсуждение шло как бы под лозунгом: «надо спасти Олега».

Интересно, что к другим «трудным» ребятам отношение было совершенно иным. Толю все безоговорочно осуждали и не сочувствовали ему; полагали, что его надо еще больше изолировать от ребят. Женю называли «нахалом»; единственная и необходимая по отношению к нему мера — «бить и наказывать».

Различия в оценках и в отношении ребят были связаны с анализом мотивов поступков и сложившейся ситуации в отношениях с учителями и товарищами. Ребята не видели достаточных оснований и причин для поступков Толи и Жени и поэтому осуждали их. Поступки Олега они понимали как реакцию на определенное отношение, да еще при условии сильного и плохого влияния Толи. Для ребят было важно и то, что

Толя и Женя «не переживали», а Олег все переживал очень сильно.

Дважды разговор об Олеге происходил на сборе звена. Первый был в конце февраля в присутствии его самого. Ребята говорили о достоинствах и недостатках каждого, о том, что кому надо исправить. Когда ребята высказывались об Олеге, он был очень смущен. Вот отрывок из протокола сбора звена.

*Люба.* Он был хороший товарищ. В IV классе, когда я болела, он приходил, приносил уроки. А сейчас, как с Толькой связался, стал хуже учиться, стал плохим товарищем. Раз Г. Д. попросила его зайти ко мне, так он не пошел, а Федьку послал. Разве это хорошо?

*Петя.* Нет, он надежный товарищ, никогда не предаст, ничего такого не сделает, всегда поможет...

*Ида.* В V классе он лучше учился, никто на него не жаловался...

*Петя.* А ты-то! Молчала бы уж лучше!..

*Рита.* Он обзывает все время...

*Почти все.* А сама? А ты?

*Рита.* И дерется, и за волосы тянет... Зине клок волос выдрал...

*Стася.* Я его мало знаю и как товарища тоже. Вот на уроках он мешает. А как товарищ он, по-моему, хороший!..

*Женя.* Олег — хороший товарищ. Это я точно знаю!

*Витя.* Товарищ он, конечно, хороший, а что к Любе не зашел, так это он постеснялся. Раньше он совсем был хороший, плохое от Петуха перешло. У него еще хорошее сохранилось, но...

*Петя.* Но стал он намного хуже.

*Стася.* А, по-моему, хорошо, что он голубей любит. Значит, любит животных, заботится. Плохой человек не стал бы этого делать. Это хорошо И вообще он симпатичный.

В мае ребята обсуждали вопрос, кого брать в поход, а кого нет. Олега на сборе не было. За организацию похода ребята отвечали сами и поэтому отбирали придирчиво. Брала только тех, кто достоин этого удовольствия, не нуждается в особом внимании, кому не нужно срочно исправлять отметки.

*Витя.* Я против Олега и все, конечно!

*Ира.* Я тоже. Во-первых, безобразная дисциплина; во-вторых, по горло «двоек»; в-третьих, он будет такие номера выкидывать!.. Ну его!..

*Женя.* А я хочу, чтобы его взяли!..

<...>

*Петя.* Почему?

*Женя.* Я с ним дружу!

*Петя.* Как ты с ним дружишь?? Голубей вместе гоняете!..

<...>

*Рита.* Я, например, хочу высказаться. Не брать его. Стал плохо учиться, плохо ведет себя. Потом за девочками гоняется...

*Люба.* Он настоящий гад. Ужасно, что я с ним дружила столько лет! И почему он опять ходит без галстука?..

*Петя.* Придется не брать... Сам виноват, дурак!!! Ну, ладно, чего разгваривать — ясно! Кто у нас следующий?

Из высказываний товарищей Олега очень ясно выступает мнение об Олеге и отношение к нему: был хороший, но очень изменился и стал много хуже; скверно, что плохо учится, плохо ведет себя, груб по отношению к девочкам, но человек он хороший и прежде всего хороший как товарищ.

Олег, конечно, знал, как его оценивают ребята, и чувствовал их отношение. В нем было осуждение и сочувствие, сожаление и доброжелательство, недовольство и вера в него, желание наказать и стремление помочь. Отношение товарищей к Олегу было в высшей степени справедливым и очень правильным по существу. Именно поэтому у Олега с товарищами никогда не возникали конфликты. Более того, Олег прислушивался к мнению ребят, и именно это было одной из наиболее существенных причин стремления Олега лучше учиться и вести себя, изменения его отношений с Толей и временных улучшений его успеваемости и поведения в четвертой четверти.

Одним из средств, положительно влиявших на Олега во второй половине года, были разговоры и замечания справедливо оценивающих его и доброжелательно относящихся к нему взрослых, в хорошее отношение которых он верил. Завоевать хорошее отношение Олега было трудно, так как требовалось большое терпение, понимание того, что с ним происходит и почему он поступает так или иначе. Осложняло общение с Олегом то, что он очень чутко реагировал на любую мелочь, в которой проявлялось отношение взрослого к нему.

История развития отношений с Олегом классного руководителя и взрослых, работавших в классе, позволяет выделить те условия и моменты, которые были необходимы для установления с Олегом хороших, дружеских отношений. Первое — это наличие у взрослого убеждения, что Олег — хороший, умный и способный мальчик, т.е. веры в его качества и возможности. Второе — отношение к нему как к взрослому и такт в отношениях. Третье — внимание. Четвертое — готовность помочь Олегу советом и делом, оказание ему поддержж-

ки в трудном для него деле, ситуации. И наконец, пятое — своевременное подбадривание и похвала, вера в то, что он может справиться с трудностями, неуспехом.

Когда Олег, наконец, начинал разбираться и правильно понимать отношение взрослого к нему, его поведение постепенно менялось почти на противоположное по сравнению с предыдущим. В четвертой четверти поведение Олега на уроках было неровным и в общем плохим, но его поведение в группе продленного дня и взаимоотношения с классным руководителем и некоторыми взрослыми становились все лучше и лучше. Олег стал более общительным, откровенным, охотно выполнял разные просьбы и поручения, сам стремился к общению со взрослыми. Пожалуй, именно это было единственным, но очень важным результатом педагогических усилий в течение всего года, направленных на то, чтобы помочь Олегу выбраться из того трудного положения, в которое он попал. Именно это было той основой, без которой нельзя было в дальнейшем ликвидировать неуспехи и конфликты Олега, трудности в его воспитании.

---

V класс в жизни Олега был чрезвычайно важным, может быть, даже решался вопрос о судьбе этого мальчика, о пути, по которому он пойдет дальше. Условия и обстоятельства, от которых это зависело, были двоякого рода: одни были связаны с индивидуальными особенностями Олега и фактом его перехода в подростковый возраст, другие — с особенностями отношений Олега со взрослыми и товарищами.

Еще в IV классе Олег очень чутко реагировал на отношение взрослых к нему. Мы полагаем, что это самым тесным образом связано со следующими моментами.

Во-первых, из-за особых семейных обстоятельств (смерть отца, занятость матери) потребность Олега в общении со взрослыми, конечно, не удовлетворялась. Это обнаружилось, когда Олег был еще в детском саду, и наиболее ярко выразилось в его отношении к отсутствию отца (поездки на его могилу). Это дополнительно обострялось тем, что в семье имя отца было окружено ореолом. Олег усвоил отношение близких — для него отец был образцом. Однако отца не было, а с матерью он общался очень мало. У Олега появился отчим. Олег сам попросил (и это очень показательно) называть его не «дядей», а «папой». Однако и этот взрослый, которого Олег признал как отца, был в его жизни явлением эпизодическим. Отчим мало общался с Олегом, но относился к нему как к



сыну. И то и другое еще более обострило потребность Олега в общении.

Во-вторых, мать не была последовательной в отношении к Олегу как к взрослому, особенно в III—IV классах. С одной стороны, она считалась с Олегом как со взрослым, поощряла его самостоятельность, т.е. способствовала формированию взрослости сына и его отношения к себе как к взрослому, а, с другой стороны, обращалась с ним как с маленьким и довольно часто применяла физические наказания. Один этот факт превращал ее отношение к Олегу в декларацию, а его взрослость — в фикцию. Иначе говоря, мать одновременно воспитывала у Олега чувство взрослости и отношение к себе как к взрослому, но и колебала, разрушала их. Объективно создавались условия, когда внимание Олега фиксировалось на степени его взрослости и отношении взрослых к этому.

Общим следствием этой специфической ситуации было то, что у Олега очень рано возникло чувство собственного достоинства и взрослости, а также определенные требования к взрослым, касающиеся отношения к степени его взрослости и личности. У него возникла повышенная чуткость именно к этой стороне отношения взрослых к нему. Другим следствием этой ситуации стала неуверенность и ранимость Олега, а также стремление как бы отстоять свое право на самостоятельность, взрослость, уважение к себе как к человеку.

К V классу у Олега еще не сложился способ реагирования на не удовлетворяющее его отношение взрослых. Обида и переживание несправедливости выражались в двух формах протеста: дома — в виде ситуативной грубости и непослушания, в школе — в увеличении скрытности, замкнутости, т.е. в отказе от общения.

Мы полагаем, что именно очень повышенная чуткость Олега к отношению взрослых к нему как к человеку и степени его взрослости была отличительной чертой комплекса взрослости у этого мальчика. Она явилась важнейшим условием, во многом определившим индивидуальное своеобразие симптокомплекса его особенностей при переходе в подростковый возраст.

В V классе отрицательную роль в жизни Олега сыграли два человека: учитель русского языка и Толя Петухов.

Толя Петухов был в классе образцом взрослости, своеобразной по содержанию, способам ее проявления и утверждения в отношениях со взрослыми и товарищами. В поведении

Толи все это было представлено максимально ярко и наглядно. Особенно это касалось способов реагирования на не удовлетворяющее его отношение взрослых. Толя считался взрослым, но его взрослость была в общем доступна ребятам. Примером своего поведения он как бы говорил: будь таким, как я, и ты тоже будешь считаться взрослым.

Быстро возникшая дружба Толи и Олега была основана не только на общности интересов (голуби), но и на тенденции Олега к взрослости. Именно это было главным, а увлечение Олега голубями объективно имело второстепенное значение: оно было той общей деятельностью, в процессе которой они могли больше всего общаться.

Учитель русского языка предъявлял детям много всевозможных требований, но был непоследователен в этом; он придирался к мелочам, ставил «двойки» за дисциплинарные моменты и очень часто наказывал; часто был несправедлив в оценке знаний, не проявлял к детям необходимого уважения и такта. В развитии взаимоотношений учителя и Олега имело значение то, что к V классу у Олега была довольно высокая самооценка и уровень притязаний, а в его учебной деятельности сочеталось правильное отношение к знаниям с небрежностью в их усвоении и учебной работе, к тому же у него была повышенная чуткость к отношению взрослых и их оценкам.

Все это привело к тому, что Олег не выполнял некоторые требования учителя (он был не подготовлен к их выполнению) и получал «двойки», замечания, его наказывали публично. При его отношении к знаниям и самооценке «двойки» он расценивал как несправедливые, а при его чуткости к отношению взрослых наказания и некоторые замечания считал унижительными и оскорбляющими его. Он обижался, и эта обида накапливалась. Самое первое время обида Олега была его внутренним переживанием и вовне проявлялась мало. Однако очень скоро этот внутренний протест приобрел иную форму и стал резко проявляться в виде грубости, упрямства, различного рода демонстраций и безудержного критицизма. Ранее ничего подобного в поведении Олега не было. Откуда это взялось?

Накопление обиды у Олега, очевидно, совпало с другим очень важным процессом, который был связан с развитием его отношений с Толей Петуховым. Уже в IV классе у Олега была тенденция к взрослости. Его новый товарищ был в классе «образцом взрослости». Олег обижался на учителя русского

языка, Толя конфликтовал со всеми учителями и конфликтовал «как взрослый». До V класса у Олега еще не сложился способ поведения и реагирования на не удовлетворяющее его отношение со стороны взрослых. Наличие у Олега тенденции к взрослости при обиде на взрослого и образцах «взрослого» поведения товарища на не удовлетворяющее отношение обусловили усвоение новых для него способов поведения. В результате поведение Олега стало точно таким же, как Толи Петухова. Копирование Толи стало для Олега средством проявления и утверждения своей взрослости, права на уважение и демонстрацией своих некоторых качеств. Это выразилось в форме игнорирования требований взрослых и пренебрежения ими, в противопоставлении себя взрослым, в демонстрации своей независимости, самостоятельности и права на свободу в поступках.

Эти особенности поведения Олега начали проявляться в школе, а потом и дома. Этот факт связан не только с конкретными моментами отношений (взаимного недовольства), но и обострением ранимости Олега, возникновением аффективных переживаний и связанных с этим неадекватных реакций.

Таким образом, *новые особенности поведения Олега были по существу усвоенными и реактивными образованиями*. Для их появления была подготовлена почва в виде тенденции Олега к взрослости и его чуткости к отношению взрослых (к нему как к человеку и степени его взрослости), но их возникновение было непосредственно спровоцировано не удовлетворявшим Олега отношением взрослого. То, что новые особенности поведения Олега были реактивными, подтверждается фактом их отсутствия в отношениях с некоторыми людьми (с тетей Сашей, с учительницей немецкого языка), а также почти полным их исчезновением в конце года в условиях определенных отношений с классным руководителем и некоторыми взрослыми.

В V классе у Олега отчетливо проявилась большая потребность в общении с товарищами и коллективом. По сравнению с IV классом она увеличилась: выполнение учебных обязанностей и любимые занятия дома занимали в жизни Олега значительно меньшее место, чем раньше. Его тянуло в школу, к ребятам, на улицу.

Сфера общения Олега с товарищами расширилась, а отношения с близкими товарищами менялись. В отношениях Олега с товарищами, видимо, имел место своеобразный по-

иск близкого товарища, взаимоотношения с которым и его качества личности удовлетворяли бы Олега. Отношения Олега с товарищами строились на основе общности в интересах и занятиях, причем общение с одним товарищем или группой своеобразно связывалось с определенными, но разными интересами Олега (к голубям, моделям, девочкам).

В развитии отношений Олега с близкими товарищами большое значение имело наличие или отсутствие у них следующих качеств: верности и преданности в дружбе, стремления и умения помочь в любом деле, уважения к товарищу, желания показать свое превосходство и командовать товарищем, т.е. уважения, равноправия, взаимопомощи. В отношении товарищей к Олегу решающими были его положительные качества как человека и товарища, его способности и возможности.

Совершенно новой и особой сферой отношений Олега были его отношения с девочками. В V классе у Олега появился и интенсивно развивался интерес к другому полу, к интимной стороне отношений.

В V классе началась эмансипация Олега от взрослых (родителей). У него возникла сфера «личной жизни», которая стала во многом неизвестной матери. Эта сфера касалась отношений с товарищами, девочками, новых интересов и переживаний, личного и интимного порядка. Все это занимало в жизни Олега очень большое место, не было связано с домом и родителями. Попытки матери вмешаться в эту сферу жизни наталкивались на сопротивление Олега.

Таким образом, V класс был для Олега периодом появления изменений в нем самом и серьезных трудностей в его воспитании. Очень многие из них были непосредственно связаны с характером его отношений со взрослыми и товарищами.

## **Ира Малинина**

Своеобразие воспитания Иры в семье заключалось в сочетании ряда «строгих правил» с некоторой полубезнадзорностью.

Отец Иры до позднего вечера был занят на работе (работал инкассатором) и уделял мало времени общению с дочерью. Мать после смерти младшего брата Иры (несколько лет назад) заболела: она периодически продолжительное время находилась в психиатрической больнице. Часто целыми месяцами Ира была предоставлена самой себе. Когда она была маленькой, то во время болезни матери жила у взрослого сына

отца от первого брака, а в более старшем возрасте жила дома. Она помогала отцу в элементарном хозяйствовании без матери, а в IV классе иногда хозяйничала сама.

Своим временем Ира распоряжалась совершенно свободно. В периоды болезни матери контроля за ней не было, не было и ограничений. Только уроки Ира готовила дома (да и то не всегда), а остальное время проводила на улице и у подруг. В периоды относительного здоровья мамы Ира тоже бывала дома мало времени. В маленькой комнате, заставленной громоздкими вещами, повернуться было нелегко. Разговоры, шум утомляли и раздражали мать. Обстановка в семье была в общем тяжелой, и это во многом создавалось отцом Иры: его мрачностью, раздражительностью, недовольством женой и дочерью. Это выливалось в ссоры и конфликты и отнюдь не способствовало развитию у Иры желаний и стремления быть дома с папой и мамой.

Мать считала, что обременять Иру поручениями по хозяйству не следует — пусть учится, а с хозяйством можно справиться и без нее. Время от времени Ира выполняла отдельные поручения родителей.

В семье учение Иры считалось главным в ее жизни. Именно ее успеваемости и подготовке уроков мать уделяла большое внимание, когда была здорова. Хорошая успеваемость и хорошее поведение в школе были самыми важными моментами в оценке Иры дома. Внимание матери к школьным делам дочери заключалось в контроле за дневником и подготовкой уроков. В помощи Ира никогда не нуждалась, да и помочь мать не всегда могла. После подготовки уроков Ира бывала свободна. За развитием познавательных интересов, содержательных занятий и чтением дома не следили. Ни то, ни другое, ни третье не занимало в жизни семьи сколько-нибудь существенного места. Книг дома не было. Отец не раз говорил Ире, что надо читать, но дальше этого не шел. Мать была удовлетворена тем, что дочь читает книги по школьной программе. Все годы мать была довольна Ирой, даже гордилась дочерью. Ей было очень приятно, что Ира хорошо учится, ее хвалят в школе, любят товарищи.

В классе Ира была очень заметной девочкой и не только потому, что хорошо училась, отличалась общественной активностью, была живой и веселой, но и потому, что считалась самой красивой. Она старше большинства одноклассниц на год и вообще выделялась большей зрелостью. К моменту окончания IV класса ей было почти 12 лет.

В I—IV классах Ира училась хорошо и ровно. Неизменными годовыми отметками были «четверки». В IV классе стала учиться даже лучше — на «четыре» и «пять». Ире очень хотелось стать отличницей. По поводу «троек» дома так огорчалась и горько плакала, что мать ее не бранила, а утешала и успокаивала. Успехам товарищей Ира никогда не завидовала, и любому готова была помочь в трудностях. Учительница подчеркивала, что Ира очень волнуется во время ответов на уроке, и полагала, что это происходило из-за боязни Иры ответить неправильно и получить отметку ниже желаемой. Училась Ира с желанием. Правда, ни одному предмету не отдавала предпочтение, но происходящее на уроке ее всегда интересовало. Была внимательна, активно участвовала в работе класса. Очень способная, Ира легко и быстро усваивала новый материал. Обладая прекрасной памятью, Ира хорошо рассказывала, всегда приходила в школу с выученными уроками. До IV класса Ира была старательной, а в IV классе подготовке домашних заданий времени уделяла немного: от 30 минут до полутора часов (в крайнем случае). При этом она никогда не бывала полностью поглощена уроками, работала несосредоточенно, отвлекалась: то перебирала вещи, то подбегала к зеркалу — поправляла прическу, прихорашивалась.

В IV классе у Иры было два центральных интереса: собственная внешность и общение с товарищами. Своей внешности Ира уделяла много внимания и времени. Она могла часами вертеться перед зеркалом, наряжаться во всевозможные платья (свои, мамы, подруг), примерять туфли на высоком каблуке, навешивать разные украшения, делать невыдуманные прически. Одевшись, она так и сяк вертелась перед зеркалом, рассматривала себя с разных сторон, изучала мимику, жестикулировала, произносила какие-то «монологи», кого-то копировала.

Ире очень хотелось быть хорошо одетой и обязательно по моде. Платья Ире шила мать. Ира одолевала ее всевозможными просьбами и принимала самое активное участие, когда мать ей шила: заранее всегда знала, какое именно платье хотела иметь — приталенное или с широким клешем, с подробностями рассказывала об общих линиях и деталях, рисовала фасон и настаивала, чтобы мать сшила именно такое платье. Ира и ее подруги очень любили надевать вещи друг друга и часто менялись сарафанами, юбками, кофтами.

Одно время Ира с огромным интересом занималась в драмкружке при домоуправлении: пропадала все вечера на ре-

петициях и выступала — танцевала, читала, играла в спектаклях. Руководительница говорила, что Ира у них «главная фигура». Мать беспокоило это чрезмерное увлечение дочери, и по ее настоянию Ира перестала ходить на занятия кружка. Несмотря на это, она мечтала стать актрисой. Ей хотелось сниматься в кино и вообще выступать перед зрителями. Она всегда проявляла интерес ко всяким выступлениям, часто выступала на утренниках.

Ира очень любила смотреть телевизионные передачи. Приходя домой, сейчас же включала телевизор, смотрела все передачи подряд до последней. Часто одновременно делала уроки, заявляя, что телевизор ей абсолютно не мешает. Мать пробовала запрещать, но натолкнулась на упорное сопротивление дочери и махнула рукой. В связи с этим Ира очень поздно ложилась спать.

Интересно сочинение Иры, написанное ею в конце обучения в IV классе, о том, что она хотела бы узнать, чему научиться и чему могла бы научить товарища:

«1. Мне хотелось бы знать многое о Луне, о строении человека, о людях древнего мира, о жизни растений.

2. Я хотела бы хорошо научиться танцевать русские танцы, играть на рояле, фотографировать.

3. Я умею делать вырезки из бумаги, умею петь, танцевать вальс, фокстрот, танго, падеграс, умею играть в волейбол и баскетбол, умею кататься на лыжах, могу управлять лошастью.

4. Я могу научить товарища играть в баскетбол, волейбол, научить друга танцевать и всему, что умею делать сама».

Из сочинения видно, что интересы Иры сосредоточиваются вокруг танцев и спорта. И в том и в другом она достигла успехов: лучше всех девочек класса играла в баскетбол, волейбол и танцевала не только некоторые балльные, но и западные танцы. Старалась танцевать «стилем».

К сугубо девчоночьим занятиям — вязанию и вышиванию — Ира не проявляла интереса. Читала очень мало, в основном то, что требовала учительница. Дома за книгу сама никогда не садилась. Вечно ей приходилось напоминать. Подаренной книге в первый момент радовалась, но, повертев ее в руках и прочитав первые страницы, скоро откладывала, а потом и вовсе о ней забывала. Некоторые книги валялись за платяным шкафом.

Общение с товарищами всегда занимало в жизни Иры большое место. Она делила время между уроками и общением, и второе постепенно занимало все больше и больше времени.

Круг общения Иры широкий и разнообразный. Во-первых, у нее было много товарищей в школе. Ребята в классе любили и уважали Иру, и это отношение было обоснованным. Ира — хороший товарищ; она справедливая, честная и прямая, очень добродетельна к ребятам, всегда готова помочь и утешить, взять под свою защиту пострадавшего или обиженного, «болеет» за класс, в общественных делах активна и ответственна, умеет работать сама и организовать ребят; в ней нет заносчивости и зазнайства, эгоизма и хвастливости; когда она командует ребятами (будучи звеньевой), то делает это с тактом; обид на нее не бывает. Ребята сами выбирали Иру на командирские должности и с охотой подчинялись ей.

К общению с Ирой тянулись как девочки, так и мальчики. К концу обучения в IV классе Ира была, так сказать, «звездой» класса. 13 девочек выразили желание сидеть с ней на одной парте, иметь ее звеньевой и выполнять с ней общественное поручение. По сравнению с другими ребятами положение Иры в классе было наилучшим.

Сама Ира очень любила школу и ребят класса. Она никогда не бывала равнодушной к происходящему в классе, касалось ли это успеваемости или поведения отдельных ребят, организации каких-нибудь дел или мероприятий. Ей нравилось выполнять общественные поручения, нравилось, что ребята выбирали ее на все более ответственные должности в классе и слушались ее. Сама Ира охотно подчинялась требованиям ребят. Никаких конфликтов, обид между нею и товарищами не было.

К концу учебного года учительница стала замечать, что Ира огорчалась, когда ей приходилось быть только исполнителем; ей больше нравилось командовать ребятами, чем самой подчиняться. Она была не совсем довольна своим положением в классе и претендовала на большее: ей хотелось быть старостой или председателем совета отряда. По словам учительницы, Ира оценивала себя адекватно. В IV классе она стала более уверенной в себе.

Все требования учительницы Ира выполняла беспрекословно, всегда слушалась. Справедливое указание на неуспех или замечание при товарищах очень переживала, но больше досадовала на себя, чем обижалась на взрослого.

У Иры была в классе задушевная подруга — Катя. Они жили рядом, с I класса учились вместе. Обе девочки были очень привязаны друг к другу. Мать Иры отзывалась о Кате



как о девочке умной, серьезной, скромной и поощряла дружбу Иры с ней.

Другая близкая подруга Иры, Света, училась в параллельном классе. Ира отзывалась о ней как о хорошем товарище. Эти три девочки составляли неразлучную тройку, с ними Ира постоянно общалась вне школы. Среди них Ира была командиром. Серьезных ссор и конфликтов не бывало, а мелкие стычки и споры случались очень часто, главным образом между Ирой и Катей. Никто не хотел уступать, поскольку обе были с командирскими замашками.

По словам матери, «весь двор — товарищи Иры». В IV классе ради общения с ребятами она была готова бросить все.

Мать считала, что Ира, гуляя во дворе, играет с ребятами в прятки, в мяч, бегает и прыгает. Это было, но девочки не только так проводили время. Собираясь у Кати или Светы, они нередко заводили патефон, слушали наимоднейшие пластинки, учились танцевать. Не только днем, но и вечером часто бывали на бульваре, прохаживались с мальчишками.

Однажды Ира пришла домой очень поздно, усталая, но чрезвычайно довольная. Оказалось, что она, ничего не сказав матери, поехала с друзьями в ЦПКиО. Там они гуляли, кто-то из ребят фотографировал, они ели мороженое. Мать подозревала, что были и другие поездки: например, она знала, что летом (после окончания IV класса) Ира несколько раз ездила с ребятами за город, но сама Ира ей ничего об этом не говорила.

Любовь Иры к гулянью стала беспокоить мать. Она пыталась противодействовать этому, но натолкнулась на настойчивость и упрямство Иры. Она не слушалась даже отца, грубила родителям, настаивала на своем, не подчинялась.

Дома начались конфликты из-за того, что Ира часто приходила много позднее назначенного срока, настаивала на своем праве пользоваться свободным временем по своему усмотрению и гулять, где она хочет, т.е. не около дома. Мать не разрешала этого, но Ира делала по-своему: приходила поздно вечером, взбудораженная, утомленная, изнемогая от усталости, засыпала с большим трудом.

У Иры всегда много товарищей. Летом в деревне Ира всегда была окружена ребятами, которые безоговорочно признавали ее «командирство» в походах по грибы, на речку, в играх. В деревне Ира еженедельно ходила в кино на десятичасовые сеансы. Поскольку перед кино всегда бывали танцы, Ира от-

воевала себе право ходить на них. На кино и танцы уходил весь вечер с 6—7 часов до 12. Мать пыталась протестовать, но удержать Иру дома было невозможно, и мать сдалась. Она даже оправдывала свою капитуляцию: ведь надо девочке посмотреть кино, и она не виновата, что сеанс начинается так поздно. С началом учебного года связь Иры с летними товарищами не прекращалась. Они переписывались. Ребята писали ей, что ее ждут, что без нее у них игры не клеятся.

Уже в IV классе Ира пользовалась у мальчиков большим успехом. Не только в классе, но и многим родителям ее школьных товарищей было известно, что она очень нравится Орлову, Кострову и Кречетову. Саша Орлов сам признался в этом матери. Были у Иры друзья из параллельного класса и во дворе. Ира знала о своей привлекательности, успехе у мальчиков. Она сама проявляла к мальчикам интерес, хотела нравиться. Однажды уже в VI классе у меня с Ирой был очень откровенный разговор о мальчиках. Она сказала, что у нее начало «сердце биться» со II класса и, безусловно, «билося» оно дважды. Она рассказала, как у нее впервые «забилося сердце». До II класса Коля был ее постоянным товарищем в играх во дворе. Он всегда кричал ей со двора, и они гуляли и играли вместе со всеми. Раз она была на дне рождения у кого-то из товарищей и очень понравилась одному мальчику. Он сказал об этом Коле, а тот ответил, что он Иру уже «давно любит». Когда Ира узнала об этом, то «меня как дернуло, забилося сердце и я почувствовала, что тоже люблю Колю». Ира добавила: «Но все это по-детски было. Мы никогда не были вдвоем. Всегда со всеми вместе». С Колей Ире было хорошо и весело. Потом его отдали в интернат. «Что же я теперь без него буду делать?!» — в этой фразе Ира выразила свои тогдашние переживания. Она добавила, что без Коли все стало скучно, неинтересно, она ждала субботы и воскресенья, когда они могли увидеться. Когда Ира училась в IV классе, семья Коли переехала на другую квартиру, и они совсем перестали встречаться.

После IV класса Ире летом в деревне очень понравился Сеня. Они тоже дружили: вместе с ребятами гуляли и играли, ходили в кино. Потом Ира с ним переписывалась. После этого ей нравились многие мальчики, но все это было «не то». Она очень сожалела по этому поводу. Ира подчеркивала, что хотя она с Колей и Сеней дружила очень хорошо, но «по-детски» — вдвоем не бывали, а только вместе со всеми. Ира ничего не рассказывала матери о своих отношениях с мальчиками.

Отношения Иры с матерью были более близкими, чем с отцом. Мать говорила, что дочь ее ласковая и заботливая, но несколько эгоистичная, особенно когда дело касалось приобретения вещей для нее. Ира откровенна во всем, что касалось ее школьных дел, и только. В остальных случаях она отделывалась общими словами: «гуляли», «играли».

С незнакомыми людьми Ира легко устанавливала контакт, никогда не терялась. По словам отца, «Ира подход к людям знает», и он был прав: она умела найти подход и к нему, когда ей хотелось, чтобы ей купили какую-нибудь вещь.

Итак, до V класса основные требования родителей к Ире касались успеваемости и поведения в школе. Ира училась хорошо. Однако для нее в учении было главным не столько усвоение знаний, сколько желание хорошо учиться и быть отличницей. Никаких познавательных интересов у Иры не было, читала она очень мало.

К окончанию IV класса у Иры был опыт командования сверстниками; она претендовала на более высокое общественное положение в коллективе, т.е. во взаимоотношениях Иры с товарищами по школе имели место позиционные моменты. Круг общения Иры с товарищами очень широк, и общение с ними всегда занимало важное место в ее жизни. Преобладающие занятия — игры, развлечения. Привлекательность Иры и интерес мальчиков к ней определили раннее возникновение повышенного интереса к своей внешности, интереса к мальчикам и желания нравиться. В IV классе все это занимало значительное место в жизни Иры. Взаимоотношения с подругами и мальчиками составляли совершенно особую сферу жизни Иры, никак не связанную с учением и малоизвестную родителям.

В IV классе у Иры очень возросло стремление к общению с товарищами. Она претендовала на самостоятельность в распределении и использовании свободного времени, систематически не выполняла соответствующие требования родителей.

Возникшие в IV классе трудности в воспитании Иры в семье были следствием попыток родителей ограничить претензии Иры на самостоятельность именно в сфере ее личной жизни и взаимоотношений.

V класс начался для Иры приятно: она стала старостой класса. Большинство ребят, с которыми Ира училась с I класса, были довольны этим.

С первых дней учебного года Ира сразу включилась в довольно бурную жизнь класса этого периода. Во время уроков и

перемен она с рвением выполняла функции старосты, заболталась о журнале, наглядных пособиях и картах, следила за дежурствами, а на переменах сама выгоняла ребят из класса. Она была преисполнена административного и организаторского пыла, возбуждена, весела, шумлива. Правда, в ее общественном функционировании было много неорганизованности, недочетов, но у нее, безусловно, было желание «навести в классе порядок» и упоение своим положением. Одна девочка правильно сказала про Иру: «Она очень воображает, что староста».

После окончания уроков Ира приходила в школу для подготовки домашних заданий, потом оставалась, чтобы участвовать в каких-либо общих мероприятиях или занималась в кружках. Если ребята играли в волейбол, играла и Ира, если в шашки, то Ира тоже играла, окруженная охапкой болельщиков; она оставалась на сборы звена и была очень активна; участвовала в работе кружков (фото и кукольном) — одним словом, была всюду с ребятами и старалась участвовать во всем. Если Ире это по каким-либо причинам не удавалось, она бывала очень огорчена, как например когда не оказалась в группе ребят, которые ездили в «Детский мир» за материалами и играми для продленного дня.

Что касается отношений Иры с товарищами, то вначале казалось, будто бы здесь все обстоит благополучно. Общение Иры в классе было широким и содержательным, поскольку ей симпатизировали многие девочки и мальчики и в классе было много общих дел, занятий и развлечений.

Но в двадцатых числах сентября сначала классному руководителю, а через несколько дней и мне Ира пожаловалась, что ее не слушают некоторые ребята. Они не выходят на переменах из класса, не хотят дежурить. Она с огорчением говорила о том, что ребята на нее обижаются, когда она, будучи старостой, называет учителю фамилии товарищей, не выполнивших каких-либо требований учителя. Ей посоветовали командовать помягче, стараться быть максимально объективной и самой быть примером во всех отношениях. Последний совет имел основание, поскольку Ира требовала от дежурных выполнения их обязанностей, а сама однажды «забыла» о своем дежурстве и несколько раз приходила к концу уборки. Она делала замечания ребятам по поводу отметок, а сама получала не только «тройки», но и «двойки». В классе это не оставалось незамеченным.

Несколько дней все обстояло благополучно, а потом стало очевидным, что ребята (главным образом мальчики) не слушаются Иру, и с каждым днем все больше и больше. Ира не раз жаловалась по этому поводу, очень огорчалась, переживала и даже плакала. Она жаловалась, что ребята ее дразнят, называют «малина».

В конце октября было ясно, что в отношении мальчиков к Ире появились насмешки, ирония, критицизм, какое-то пренебрежительное отношение, грубость. Однажды это проявилось на сборе звена. Обсуждался вопрос, кто из ребят за выполнение какого дела будет отвечать, и мальчики (правда, в отсутствие Иры) устроили бунт против нее. Они категорически возражали против назначения ее ответственной. Из реплик мальчиков было ясно, что им надоело ее командование и они не хотят ей больше подчиняться.

Олег Кречетов утверждал, что она «наведет свои порядки», а это ему надоело. Его поддержали Петухов и Шаров. Я попыталась возразить им и подчеркнула, что Ира — ответственная и вообще «хорошая девочка». Поднялся общий шум, и ребята наперебой стали рассказывать о вечерних прогулках Иры, как они видели шествующую за ней ватагу ребят, которые потом познакомились с ней. Они убеждали меня, что ничего в ней хорошего нет: очень уж раскомандовалась, дерется, сама лезет к ребятам и к тому же... кривоногая. Это заявил Витя Шаров, который, по его собственным словам, детально ее рассматривал во время экскурсии в Кремль. Он установил, что ноги у Иры «треугольником», и показал какие. Все хохотали, Кречетов свалился под парту, а Петухов залез за шкаф. Прекратить это и уговорить ребят было просто невозможно — не действовали ни строгость, ни повышение голоса. Все были очень взбудоражены. Проявившееся в этом эпизоде отношение мальчиков к Ире было не очень простым: здесь были и обида, и недовольство, но в своем осуждении, протесте, насмешках они не были абсолютно искренни — что-то в Ире их задевало, нравилось.

Возникает вопрос: почему отношение товарищей к Ире развивалось в этом направлении? Причин здесь несколько. В V классе с первых дней обращали на себя внимание внешность Иры и ее манера держаться. Она выглядела внешне какой-то взрослой, уверенной в себе и своих внешних достоинствах, кокетливой и требующей к себе особого внимания. Первые десять дней сентября Ира каждый день приходила в школу с новой прической. Почти каждый день в ее costume было нечто новое или обращающее на себя внимание: то бан-

тик, то брошка, то новый воротничок; ее юбочки были или очень короткие, или очень яркие, или очень модны; кофточки с очень глубоким вырезом или модным воротником, а ее любимая в неучебное время прическа «конский хвост» была предметом обсуждения девочек и мальчиков не только в школе, но и дома. Ира хотела обратить на себя внимание и, безусловно, преуспевала в этом.

В классе к кокетству Иры относились по-разному: кто посмеивался, кто осуждал, кто иронизировал, кто завидовал, кто подражал — абсолютно равнодушных почти не было. Дело доходило до того, что в некоторых случаях манера Иры одеваться вызывала протест не только со стороны взрослых, но и товарищей. На праздник песни, когда должен был выступать хор наших девочек, все пришли в пионерской форме, а Ира — в песстрой пышной юбке с белыми пуговицами и большими карманами. Девочки возмутились, стали ее стыдить. Ира защищалась, но они заставили ее переодеться.

Отношение Иры с мальчиками в классе были не такими, как у подавляющего большинства девочек. Она, безусловно, предпочитала общаться с мальчиками. С одними ее связывали чисто товарищеские отношения; другим она нравилась как девочка; с некоторыми проводила время вне школы. Она как должное, как выражение симпатии принимала всякого рода приставания (толчки, дергание за косы и т. п.). Свои ответные симпатии она нередко выражала похожим способом, колотя книгой или рукой спины и головы ребят.

Некоторых ребят Ира выделяла: Олега — потому, что «у него таланты есть», а Петухова считала «хорошим парнем». Она им, безусловно, нравилась. Одно время они много общались. Ребята даже посвятили Иру в свое голубиное хозяйство. Она подолгу бывала с ними в голубятне и минут на 40 опаздывала на подготовку уроков. Однако Олег и Толя были в классе отъявленными дезорганизаторами, многие осуждали их поведение. Дружба Иры с ними не характеризовала ее в глазах коллектива с хорошей стороны. Одно время она встречалась вне школы с Костровым. Он охранял ее от приставаний ребят; злые языки утверждали, что их отношения дошли до поцелуев.

Ирина неизменно вызывала интерес у незнакомых мальчиков, где бы она ни появлялась. Когда мы ездили на каток, то именно к ней и Маше Субботиной проявляли особый интерес незнакомые ребята. Нашим мальчикам пришлось их защищать и охранять.

У Иры были романтические отношения с мальчиками из других классов и других школ. Она нравилась многим. Ее увлечения были непродолжительными — недели две, месяц. Она поддерживала отношения со многими мальчиками. Бывала в компаниях с более взрослыми ребятами, которые танцевали «стилем», пили вино, курили.

Однако мальчики нашего класса видели в Ирине не только привлекательную девочку, но и ценили в ней хорошего товарища, с которым весело и интересно. Ира не уступала им в игре в баскетбол и волейбол, проявляла интерес к мальчишеским увлечениям. Она всегда была готова помочь, посочувствовать. Мальчикам было известно, что Ира в спорах с ребятами, на сборе звена и на совете отряда может одна встать на защиту не только девочки, но и мальчика, причем таких, как Олег и Толя, как это было однажды, когда Ира «давала голову на отсечение», отвергая подозрения некоторых членов совета отряда, касающиеся честности этих мальчиков.

В отношении Иры к мальчикам не чувствовалось скованности, стеснительности; наоборот, она чувствовала себя совершенно свободно и стремилась ими командовать. В отношении стиля командования претензии мальчиков к Ирине были во многом справедливы. Несмотря на то, что Ира — девочка вежливая и мягкая, она, как староста, командовала в классе довольно бесцеремонно и добивалась, чтобы ее требования выполнялись. Если она встречала сопротивление, то в ход пускалась физическая сила. Серьезного сопротивления в таком же стиле мальчики класса ей не оказывали: они отбивались, убегали, начинались преследование, возня, шум. Если они сопротивлялись, то Ира обижалась. Нередко она бывала с мальчиками резка и даже груба, но умела добиваться желаемого и другими способами: уговорами, увещеваниями, проявлением настойчивости в мягкой форме.

Случалось, что Ира, придравшись к чему-либо, была инициатором столкновения, борьбы, возни. Делала она это с упорством, забывая об окружающем, не чувствовала меры и границ. Однажды был следующий случай, по своему характеру не единственный. На перемене Ира первая начала возню с мальчишками. Прозвенел звонок, все сидели на местах, одна Ира боролась с Липкиным в дальнем углу класса у стены. Весь класс замолк и посмеивался, глядя на нее, а она, разгоряченная, красная, взлохмаченная, ничего не замечала. Липкин лениво отбивался от нее. В конце концов Саша Орлов взял

Иру за плечи и со словами: «Иди ты отсюда!» — вытолкнул ее из прохода. На следующей перемене Ира затеяла такую же возню с Олегом.

Однажды я наблюдала на улице такую сцену. В нескольких шагах передо мной медленно, играя портфелем, все время останавливаясь, оборачиваясь и стреляя глазами, развинченной походкой шла Ира. В момент, когда я ее увидела, от нее опрометью мимо меня пробежал Толя Петухов. Я обернулась — он бежал к группе каких-то незнакомых ребят, что-то им сказал и сейчас же побежал обратно. Когда он подбежал к Ире и она обернулась, мы все трое столкнулись нос к носу. Ира растерялась, была смущена, ее манеры моментально изменились. В этой сцене я впервые увидела Ирину совершенно непохожей на обычную Иру: ее манера поведения была вульгарной, и все ее кокетство прямо адресовалось мальчикам.

Своеобразной форме выражения интереса и симпатий мальчиков — всевозможным приставаниям — Ира не давала по-настоящему серьезного отпора, как например Оганян или другие девочки. Она довольно кокетливо защищалась, в крайнем случае убегала. Ребят это, конечно, не останавливало, и они продолжали действовать в том же духе.

Отношения Иры с мальчишками, с одной стороны, возбуждали интерес и любопытство, а с другой стороны, ее поведение осуждали и девочки, и мальчики: оно их шокировало. Это привело к тому, что отношение к Ире изменилось — прежнего уважения уже не было.

Ира чувствовала, что отношение к ней в классе становилось все хуже и хуже. Однажды (в конце ноября) она заговорила об этом на совете отряда, но сочувствия не нашла. Когда все ушли, она плакала, разговаривая со мной. Ира ходила грустная и подавленная.

Она стала находить разные причины, чтобы не остаться в школе на подготовку уроков, не прийти на сбор звена, на спортивную тренировку и т.п. Когда ее спрашивали о причинах, у нее всегда была наготове отговорка: то ей хотелось побыть с мамой, которая только что вернулась из больницы, то у нее не были сделаны уроки или она обещала подруге куда-то пойти вместе с ней, то ей хотелось поговорить с родными, приехавшими из деревни, и т.д. и т.п.

С ноября и до весны поведение Иры было очень неровно; с одной стороны, она как бы избегала быть вместе с товарищами, а с другой стороны, тянулась к ним. Чувствовалось,



что она находится в какой-то изоляции. Так, Ира не пошла со звеном в Третьяковскую галерею, не была на собрании класса по вопросам спортивной работы, и в совет физкультуры ее даже не выдвинули, хотя она лучшая спортсменка класса; в Музее восточных культур она все время ходила с Кисельман, такой же неприкаянной, как она; только один раз ездила со всеми на каток; в феврале три раза подряд не приходила на сбор звена; однажды пришла после уроков и, взяв для вышивания платочки, попросила разрешения уйти и вышивать дома; раза три не была даже на совете отряда и т.д.

С другой стороны, Ире, видимо, хотелось наладить отношения с товарищами, особенно с некоторыми девочками, примкнуть к какой-нибудь группе, но из этого ничего не получалось. На репетиции самодеятельности к Октябрьскому вечеру она хотела присоединиться к «квартету» девочек во главе с Машей Субботиной, но они ее не приняли; хотела вместе с Ритой и Зиной читать стихотворения, но они сказали: «Мы сами»; на репетиции к новогоднему вечеру девочки опять не приняли Иру, хотя она очень хотела с ними петь; девочки не взяли Иру в баскетбольную команду, хотя мальчики убеждали их это сделать. На катке девочки катались по очереди друг с другом, а с Ирой катались только мальчики и я. Даже на классных собраниях Ира несколько раз сидела одна. Однажды вечером ребята смотрели диафильмы, осталась и Ира; она присаживалась то к одной, то к другой группе девочек, но они ее как бы не замечали; тогда она приткнулась к Олегу и Толе.

Почему у Иры не было в классе близкой подруги и не налаживались отношения с девочками? Давняя подруга Иры из класса, Катя, перешла в другую школу. Из девочек Ире больше других нравилась Люба Оганян. Люба тоже очень симпатизировала Ире, но они все-таки не дружили так, как бы им хотелось. Причину этого они объясняли по-разному. Ира утверждала, что главное в том, что они далеко живут друг от друга и мама Любы не разрешает ей уходить от дома, а Люба говорила о других причинах: во-первых, они в разное время делают уроки и поэтому бывают свободны в разное время; во-вторых, Ира очень много гуляет, а Люба не может это делать — ей некогда; в-третьих, когда они гуляют вместе, то к ним почти всегда подходят мальчики и уводят Иру с собой. Ира с ними уходит, а Любу это обижает.

Симпатизировала Ира Лене Гвоздевой, а Лена — ей. Однако с обеих сторон было желание дружить, а основы для отношений не было: они были в разных звеньях, в школе

Лена больше всего общалась с девочками из своего прежнего класса, а после уроков очень редко приходила в школу.

Ира несколько раз пыталась наладить отношения с главной группой девочек класса — дружной «шестеркой», в которой задавали тон Маша Субботина и Надя Преображенская, но девочки упорно не принимали ее в свою компанию и вообще относились к Ире недоброжелательно. Они осуждали ее за командование, шумливость, поведение с мальчиками, но внутренне соперничали с ней. Это отношение девочек к Ире проявилось уже в первые дни, когда ее назначили старостой. Больше всего назначение Иры задело Машу Субботину, и она не скрывала своего недовольства и раздражения. Ей вторили некоторые девочки, которых она либо уже успела подчинить своему влиянию, либо потому, что они сами внутренне претендовали на это положение. Маша говорила, что Ира не нравится ей и еще некоторым девочкам потому, что она дружит только с мальчиками, а из девочек с одной Раей из VII класса. На вопрос, почему Ира не гуляет с ними, Маша высказалась в такой общей форме: Ире неинтересно то, что интересно им, а что Ире интересно, она не знает. Думаю, что это объяснение было в очень большой степени неполным. Правдой в нем было одно: Маша и другие девочки одно время увлекались скакалками, классами, игрой в ножички, а Ире это действительно было неинтересно.

Эти же девочки объяснили свой отказ взять Иру в баскетбольную команду тем, что она играет одна, затирает других. Девочкам не нравилось, что Ира слишком «воображает» и всюду старается быть впереди.

Полного единства в отношении класса к Ире не было. Некоторые девочки, с которыми она училась с I класса, по-прежнему продолжали относиться к ней хорошо. Несмотря на временные улучшения в отношениях с группами ребят и коллективом, общее отношение к Ирине, раз изменившись, потом оставалось по существу неизменным.

Данные письменных работ также свидетельствуют об изменении отношения ребят к Ире на протяжении V класса.

В IV классе Иру выбрали 13 человек (20 выборов), из которых 3 выбора были взаимными. В V классе (зимой) Иру выбрали только 5 человек (8 выборов), причем взаимным был выбор с двумя девочками — Оганын и Гвоздевой. По сравнению с IV классом Ира за полгода потеряла симпатии многих товарищей. Сама же Ира симпатизировала очень

многим. В IV классе она назвала 9 человек (причем и четырех мальчиков). В V классе Ира назвала 8 человек, из них новыми были все, кроме Оганян.

Таким образом, на протяжении V класса взаимоотношения Иры с ребятами очень изменились, и при этом двусторонне: симпатии очень многих товарищей Ира потеряла, а приобрела меньше. У самой Иры где-то в середине V класса произошла как бы полная переориентация в товарищах: из восьми названных ею товарищей семь было новых.

Несмотря на сложившиеся отношения с девочками и мальчиками, Ира ко всем товарищам всегда относилась очень доброжелательно и хорошо. Она могла обидеться по какому-нибудь конкретному поводу, но зла не таила, не мстила, ее отношение не менялось. Она никогда не скрывала своего осуждения в оценке поведения отдельных ребят, но и первая вставала на защиту многих, восстанавливала справедливость. В таком споре могла идти одна против звена, совета отряда. Она умела увидеть хорошее в незаметных ребятах. Так, на последнем в году совете отряда она произнесла тираду о незаметных достоинствах Раи Камалдиновой.

Хорошее отношение Ирины к товарищам выражалось в том, что она им помогала в уроках, объясняла непонятное, всегда сочувствовала, наконец, давала списывать домашние задания.

Ира всегда очень переживала, когда дело касалось успеха класса, коллектива, группы ребят, которые его представляли. Она бурно переживала спортивные соревнования с V «Б», «болела» за успех хора девочек, классной самодеятельности.

Ребята чувствовали отношение Иры к коллективу и товарищам и, безусловно, ценили ее за это. В сочинениях о дружбе Иру называли хорошим товарищем наибольшее количество ребят — пять человек. Признавали у нее это качество очень многие и по разному поводу говорили об этом. В коллективе Иру в общем любили и ценили.

В V классе очень отчетливо выявилось стремление Иры к первенству и желание общественного признания ее успехов. Участие Иры в общей и звеньевой работе находилось в большой зависимости от трех моментов:

- 1) от места, которое она занимала в общей работе или занятиях: командира, организатора или исполнителя;
- 2) от успеха в занятиях, которые планировались на этот день;

3) от ее отношений с товарищами в этот день или в предыдущие дни.

В течение зимы и всей весны Ира приходила после уроков в школу очень нерегулярно и в общем довольно редко. Она всегда бывала только на репетициях, соревнованиях, на некоторых мероприятиях. Обычные, будничные занятия ребят были ей неинтересны.

Как-то получилось так, что в течение года Ира почти не имела конкретных поручений. Поручение — рассказать о Смольном — ее не заинтересовало, она мало работала, и ее рассказ мог быть значительно лучше. Рассказы ребят на сборах звена Иру интересовали мало, особенно если то, о чем рассказывалось, было ей мало знакомо. Единственный раз она была очень активна — во время беседы о В.И. Ленине, когда ребята сами рассказывали о жизни и деятельности Ильича по картинкам двух монтажей, которые сделали I и II звено. Когда ее и Гришу Альтмана выбрали рассказчиками о Ленине у первоклассников, Ира согласилась с явным удовольствием. Ира была одной из немногих девочек, которые не увлекались выжиганием. Первый раз она пришла с большим желанием выжигать и бесцеремонно отобрала аппарат у Зарецкого. Однако качество ее работы было хуже, чем у других. Я ей посоветовала потренироваться, но она больше не приходила выжигать. «Это неинтересно», — сказала она мне через несколько дней. Зато в другой раз она взяла чью-то работу ради того, чтобы ее сфотографировали за выжиганием, а потом и во время игры в пинг-понг, хотя до этого Ира ни разу не брала ракетку в руки. Она побежала прихорашиваться, а когда ее снимали, то принимала позы. Вообще фотографироваться Ира очень любила и с удовольствием позировала начинающим фотографам класса.

Почти на всех сборах звена Ира старалась подменить звеньевого — Петю Ерофеева. Это продолжалось в течение всего года и проявлялось по-разному: вдруг она оказывалась рядом с Петей за столом учителя или садилась на место звеньевого, а после его или моего замечания с неудовольствием возвращалась за парту. Во время обсуждения, кого брать в турпоход, Ира вела себя как председатель: что-то все время записывала, говорила: «здесь все ясно», «перейдем к другому», «ребята, кто хочет говорить», «не тяни, быстрой говори», и т.п. Вела себя так, будто звеньевого вообще не было.

Ира всегда упрямо отстаивала свое мнение. Однажды, когда группа ребят из звена писала заметку о Кремле, разгорелся

бурный спор между Ирой и Витей Шаровым. Ира хотела вычеркнуть предложенное Витей определение «изящные» украшения, а он не соглашался и даже поставил ультиматум: или оставляйте, или я совсем в этом не участвую. Мне удалось их утихомирить, но, когда заметка была готова и Витя ушел, Ира все же вычеркнула слово «изящные».

Ира была уверена, что может добиться подчинения себе некоторых ребят и повлиять на них. Женю Зарецкого из-за его недисциплинированности ребята решили не брать в турпоход. Потом решили дать ему шефа. Ира сразу сказала: «Дайте его мне», на что Шаров с сочувствием Жене заметил: «Ох, как она его научит!.. Как научит!.. Держись, Женя!».

Во всех спортивных играх, соревнованиях очень отчетливо проявилось стремление Иры к первенству, желание быть в центре внимания, ее аффективные реакции на успех и неуспех.

Предпочтительное отношение Иры к волейболу или баскетболу зависело от ее успеха в этих играх. Все же больше ей нравился баскетбол, и, безусловно, потому, что она играла в баскетбол лучше, чем в волейбол. Ира явно гордилась, когда мальчишки называли ее «наша баскетболистка», и огорчалась, когда они немного иронизировали над ней, если она уж слишком начинала «фасонить». Однако надо отдать должное: во время игры в волейбол и особенно в баскетбол на Иру приятно смотреть. Она играет не только увлеченно, но и действительно хорошо. Именно она организует и ведет нападение, забрасывает в сетку наибольшее количество мячей. Успех ее воодушевляет, она готова играть без конца.

Однажды девочки играли с мальчиками, и силы, конечно, были неравные. Мальчики играли всерьез и так, будто бы их противники тоже мальчики. Несмотря на быстроту, ловкость, большую активность, у Иры ничего не получалось. Она несколько раз падала, пытаясь отнять мяч, но безрезультатно. Игру вела не она — она потерялась среди ребят. Ира то смеялась, то чуть не плакала — не то от обиды, не то от досады; она несколько раз подбегала ко мне с жалобами на неправильную игру ребят. Прогрыш команды девочек Ира восприняла как свой личный проигрыш.

В классе было известно, что Ира хорошо играет в шашки. В IV классе она выигрывала даже у мальчиков. В первый день соревнований внутри звена Ира пришла одна из первых. Была очень оживлена; охотно села играть с Идой. Обе были доброжелательно настроены друг к другу. Первую игру выиграла Ида,

о чем сейчас же радостно сообщила мне. Ира молчала. Вторая игра была ничья. В третьей игре Ира стала проигрывать. Она очень нервничала, вслух оправдывала себя: «Я давно не играла, уже забыла, как играют», а Ида ей в тон: «Я тоже уже два года не играла». Из-за какого-то пустяка между ними разгорелся бурный спор, пришлось позвать арбитра — Петухова, который три раза разбирался в их спорах. На сообщение кого-то из ребят взрослому, что Ида выигрывает, Ира вспыхнула. Женя с усмешкой спросил о причине этого, на что Петя ему ответил: «Бойтся проиграть!». Когда же Ида во всеуслышание и с торжеством сообщила: «Я выиграла!», Ира встала, охнула, скривилась и как-то перегнулась, будто у нее вдруг что-то заболело. Она еле сдерживалась, чтобы не заплакать.

Через некоторое время Ира села играть с Любой Оганян. За нее «болели» Толя и Олег. Начала игру спокойно, с легкой улыбкой. Однако проиграла. Болельщики молчали. Вид у Иры был просто несчастный. Из проигравших ребят никто не переживал свой неуспех так, как Ира.

На следующий день соревнования продолжались. Ира пришла с твердым решением выиграть. Села играть с Петей Ерофеевым. Стала проигрывать и постепенно расстраивалась все больше и больше. Я старалась ее подбодрить, говоря о трудности игры с мальчиками. Ира проиграла и была растерянна, почти обескуражена. Больше играть она не стала и заявила, что «шашки — это не так интересно; а было бы очень интересно, если бы мы пьесу поставили, например “Золушку”». Раньше она играла эту роль, и ей опять хотелось ее сыграть. Это была уже явная компенсация неуспеха, хотя и в воображаемом плане.

Сразу после проигрыша Ира попросила разрешения уйти и больше недели не оставалась в школе после уроков, когда ребята играли в шашки. Однажды я ее спросила, почему она не играет в шашки. Она ответила: «Я все равно не выиграю». Значит, выигрыш, первенство были для Иры важнее всего остального.

Однажды Ира вдруг выиграла у Толи, который в турнире шел без поражений. Было ясно — он просто пожалел Иру, видя, как она огорчается и переживает свой неуспех. О своем выигрыше Ира сейчас же сообщила мне с радостным удивлением, заметив, что ведь у Толи очень трудно выиграть. Однако после очередного проигрыша Ира опять отказалась играть в шашки и больше ни разу не приходила в школу, когда ребята играли.

Характерен следующий факт. На вопрос, что Ире понравилось в продленном дне, она сказала: «Шашечный турнир. Я давно не играла, а выиграла у Петухова». Она, так сказать, забыла все свои неуспехи и переживания, а взрослому сказала только о своей победе.

В умениях соревновались все ребята. Ире очень хотелось выиграть соревнования, причем в значительной степени и «для себя». После проигрыша в шашки у нее не было прежней уверенности. На звеньевых соревнованиях она очень волновалась, отходила к окну, чтобы все обдумать, тщательно готовилась, приводя в порядок иголку, нитки, пуговицу, картошку, нож; заранее все держала наготове, боясь пропустить старт. Руки у нее дрожали. Работая, она очень и очень старалась и очень спешила — обязательно хотела кончить первой. При удаче и похвале она откровенно радовалась, при неуспехе очень огорчалась. Все же она выиграла соревнование. Узнав, что на следующий день ей предстоит защищать честь звена, сказала, что будет тренироваться весь вечер: перечистит всю картошку и всюду, где надо, пришьет пуговицы. Боялась, что завтра у нее будут дрожать руки и из-за этого она проиграет.

На сборе отряда Ира волновалась еще больше. Перед соревнованиями по чистке картошки она нервно ходила от доски к окну, шепча: «Ой, не могу! Ой, не могу!». Соревновались трое: Маша, Ира и Поля. Когда девочек усадили за учительский стол и надо было положить перед собой картофелину и нож, Ира никак не могла выпустить их из рук. Перед стартом она судорожно держала картошку и несколько раз принималась ее потихоньку чистить в разных местах. Во время соревнования все делала быстро и сосредоточенно, очень спеша и волнуясь, а когда кончила, выпалила: «Кончила!» — и облегченно вздохнула — она была первая.

Судьи оценивали результаты по нескольким параметрам. Шансы Маши и Иры были равными. Стали считать количество невырезанных темных пятен и глазков. Для Иры это было уже слишком, нервы у нее не выдержали. Она без конца повторяла: «Т. В., я не могу! Не могу!». В это время Ида держала ее дрожащие руки, а Женя отвлекал шутками. Наконец первенство присудили Ире, но ее волнение не улеглось, оно стало еще большим, когда началось соревнование по пришиванию пуговиц. Опять она заранее готовилась, внутренне собиралась и очень спешила. Кончила первой, но что-то сле-

лала не так; она и Маша получили по пол-очка. Ира сочла это несправедливым и пожаловалась: «Я же скорее!».

Через несколько дней была тренировка в умении строиться и командовать. Из всех ребят к этому занятию наиболее серьезно и ответственно отнеслась Ира. Ей нравилось командовать звеном, и она стремилась научиться этому. Результаты у нее были лучше, чем у других девочек.

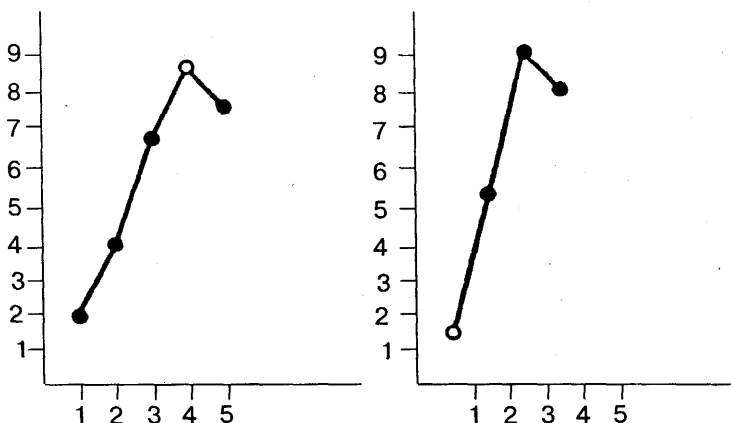


Рис. 2

Итак, всюду Ира стремилась к первенству. Успех делал для нее занятия интересными; при неуспехе интерес к ним ослабевал или вовсе пропадал. Неуспех Ира переживала очень остро. В поведении Иры, в ее отношении к товарищам очень ярко проявлялись позиционные стремления — стремление к командованию, общественному успеху и признанию.

Высокий уровень притязаний проявился у Иры при решении арифметических задач и задач на сообразительность (см. рис. 2). В обоих случаях картина в общем одинаковая: Ира начинала с легкой задачи, потом брала задачу средней трудности и, наконец, самую трудную, девятую задачу. Несмотря на неуспех, Ира упорно брала все более и более трудные задачи и сказала, что будет участвовать в классной и районной олимпиадах.

Высокий уровень притязаний и стремление Иры к первенству проявлялись и в учении. Она стремилась стать отличницей и почти добилась этого — V класс кончила второй ученицей (имела «четверки» только по географии и истории). Правда, в текущих отметках у нее было много «троек» и даже



«двойки», но по сравнению с IV классом ее успеваемость улучшилась. Однако никаких существенных улучшений в отношении Иры к учению, знаниям, в интересах и подготовке уроков не произошло; наоборот, это все несколько ухудшилось.

Ире больше всего нравились биология и история: первая — потому, что надо делать опыты и «интересно узнать, как устроен организм человека, как все происходит в человеке», а история — потому, что там «всякие раскопки, все такое таинственное». Учительница истории так охарактеризовала Иру:

«Особого интереса к истории нет. Успевает на «четыре». Девочка с ленцой, учит уроки несистематически. Если не выучит, сразу сознается. Однажды получила «два» и очень (!) переживала. Вообще свои отметки очень переживает. В отношении знаний уверенной ее назвать нельзя. Девочка способная, сообразительная, быстро схватывает материал, объяснения учителя запоминает хорошо. Активна, умеет самостоятельно работать с книгой, не зубрит, умеет дать развернутый ответ, сделать вывод. За этот год выросла, но не стала серьезнее, даже наоборот. Легкомысленна. Сейчас ее голова забита мальчишками».

Следовательно, даже к «интересному» предмету Ира настоящего интереса не проявляла и даже не всегда учила уроки.

Арифметику Ира не любила, считала ее трудным, хотя и нужным предметом. Она создалась, что многое в арифметике не понимает и не знает, почему ей ставят «пятерки». Это она объяснила тем, что всегда хорошо пишет контрольные.

Важно отметить, что по всем предметам знания Иры были «от сих и до сих», и не больше.

Отношение Иры к тому или иному предмету в значительной степени зависело от получаемых отметок. Наиболее ярко это проявилось в ее отношении к истории. Сначала, когда у нее были «четыре» и «пять», история ей нравилась. Весной Ира получила «двойку», а потом «тройку», и история ей нравится перестала. Ира была в числе немногих ребят, у которых не было «ненависти» к русскому языку и учителю по этому предмету. Отметки по этому предмету у нее были отличные и хорошие, однако некоторые ребята утверждали, что за такие же ответы, как Ирины, учитель другим ребятам ставил «тройки».

По сравнению с IV классом на уроках Ира работала хуже: была не так внимательна, больше разговаривала, отвлекалась. Это сказывалось на ее знаниях: по пробелам, которые обнаруживались во время подготовки уроков, можно было с боль-

шой степенью достоверности сказать, при объяснении какого именно материала она была невнимательна, так как часто после однократного объяснения Ира усваивала этот материал легко и быстро. Желание хорошо учиться было у Иры очень общее, мало влияющее на ее ежедневную работу и не организующее ее.

Ира всегда выполняла только письменные задания по русскому языку и почти всегда по арифметике. Она не скрывала, что весной и когда ей бывало лень заниматься, она списывала у ребят арифметические примеры и задачи, а также задания по немецкому языку.

Устные уроки Ира, как правило, не учила. Об этом говорила ее мать и сама Ира. Она ограничивалась тем, что читала учебник на перемене, а когда материал казался ей трудным или ее должны были обязательно спросить, то раза два читала урок дома и думала, о чем будет рассказывать.

Ира часто опаздывала на подготовку уроков в школе, приходила возбужденная и долго не могла себя организовать. Во время работы она часто отвлекалась, вертелась, разговаривала, с кем-нибудь возилась и смеялась. Однажды она настолько разошлась, что ее попросили выйти и успокоиться за дверью. Часто Ира делала уроки в какой-то спешке, куда-то торопясь. Бывали случаи, когда, увидев в окно группу мальчиков, Ира кое-как заканчивала домашнее задание и убегала на улицу. Иногда мальчики или подруга вызывали ее из класса, и, придумав какую-нибудь причину, Ира просила разрешения уйти.

Дома Ира готовила уроки, как правило, вечером после гулянья (зимой в 7—8, а весной — в 10 и даже в 11 часов). Делала только письменные уроки и одновременно смотрела телевизор. Когда мать спрашивала об устных уроках, Ира говорила, что «и так все знает».

Мать с огорчением сказала, что учение не интересуется Иру, учится она без особого желания.

Ира действительно хорошо работала только в определенных ситуациях: в начале и в конце четверти, когда должны были спросить по какому-нибудь предмету, когда она получала отметку, которую хотела исправить, перед контрольными и иногда в плохую погоду. В такие периоды работала организованно, быстро, почти не отвлекаясь. При непонимании добивалась от взрослых или товарищей ответа на непонятные ей вопросы.

Про свое отношение к учению Ира говорила, что в начале года и четверти она учится с желанием и удовольствием, но

постепенно это пропадает. Она объяснила это тем, что учиться не хочется, «на уроках скучно и неинтересно, в голову ничего не лезет». Она никак не может заставить себя делать уроки, «хочется только гулять, хочется поговорить с подружками, посмотреть телевизор». Она заметила, что когда на улице плохая погода, она еще делает уроки, а при хорошей никак не может заставить себя заниматься. Весной бывали дни, когда Ира, делая уроки, без конца причитала: «Ой, не могу! Ой, не могу!..».

Несмотря на такое отношение к учению, Ира очень радовалась «пятеркам» и чрезвычайно огорчалась, когда получала «тройки». В таких случаях у нее надолго портилось настроение и она начинала заниматься. Получив «пятерку», она с радостью сообщала об этом взрослым (матери, классному руководителю, мне). В отличие от IV класса Ира дома умалчивала об отметках ниже «пятерки», а если мать узнавала о «тройках», то Ира всегда старалась оправдаться.

Когда выдавались дневники с четвертными отметками, Ира всегда очень волновалась. Отметками первой четверти она была очень огорчена и сказала, что постарается их исправить. Вторую четверть она кончила неплохо (по ее словам, «чуть не стала отличницей») и решила в третьей четверти заниматься еще лучше. Однако этого не получилось, и в третьей четверти отметки ее были значительно хуже, чем во второй. Получив дневник, Ира растерянно смотрела в него, чуть не плакала — там была «тройка». Я ее спросила, как же так получилось; она отвернулась к окну, а потом сказала: «Я исправлю. “Троек”-то уж я могу не иметь». Она была подавлена и обескуражена, ей было, безусловно, стыдно и неудобно.

Таким образом, и в V классе у Иры не возникли содержательные учебные интересы, наоборот, учиться ей становилось все более скучно и неинтересно; исчезла добросовестность и старательность; Ира заставляла себя заниматься; приготовление домашних заданий требовало от нее волевых усилий.

Свои неуспехи Ира всегда объясняла недостаточной старательностью. У нее не было никаких особых претензий к учителям, к их несправедливому отношению. По сравнению с другими ребятами Ира высказывала очень мало критических замечаний в адрес учителей. На уроках она была дисциплинированна, с учителями вежлива, скромна. Учителя были в общем довольны Ирой, а Ира — учителями.

Каковы мотивы учения Иры, почему она стремилась быть отличницей?

Безусловно, что приобретение знаний не являлось единственным мотивом учения Иры. Это, конечно, не значит, что у нее абсолютно не было интереса к знаниям. В ситуации общей работы в классе она почти всегда активна, но за пределами класса, урока приобретение знаний, содержательные познавательные интересы не занимали значительного места в ее жизни. По-видимому, не являлось основой стремления Иры стать отличницей и желание кончить школу с медалью, чтобы потом было легче поступить в вуз. Планы Иры относительно будущего ограничивались задачей кончить восемь классов, затем поступить работать в магазин или на завод и одновременно заниматься в вечерней школе. После ее окончания она предполагала поступить либо в кинематографический, либо в медицинский институт — куда именно, она еще не решила, но больше ей хотелось быть актрисой. Стремление Иры стать отличницей определялось ее желанием занять особое и видное общественное положение в коллективе, определялось потребностью в высокой общественной оценке и признании ее достоинств. Положение «отличницы» в школе в значительной мере обеспечивает удовлетворение подобных желаний.

Помимо этого, у Иры, безусловно, было какое-то особое отношение к требованиям взрослых, касающимся учения и поведения. Когда ее желания шли вразрез с ними, она себя «заставляла», но не только потому, что хотела добиться отличных успехов, но и потому, что так «надо», потому что она «должна». Сказать нечто определенное об источниках подобного отношения Иры трудно. Видимо, имело значение и то, что требование родителей Иры хорошо учиться было все годы основным, и в отношении родителей к Ире именно успехи в учении являлись чрезвычайно важными, может быть, самыми существенными моментами.

Какие изменения произошли в интересах и занятиях Иры вне школы, в ее отношениях с близкими подругами и родителями?

В общем можно сказать, что наметившиеся в IV классе особенности и тенденции стали в V классе проявляться резче и определеннее.

Время вне школы Ира в основном проводила с двумя девочками: со своей давней подругой Светой и новой — Раей из VII класса. Она очень хорошо о них отзывалась. «Они хоро-

шие, добрые, веселые, поддерживают все начинания. Мы помогаем друг другу. У нас все вместе, все сообща», — говорила Ира.

Никаких существенных изменений в отношениях Иры с подругами не произошло. Ира по-прежнему главенствовала, и не было случая, чтобы девочки ей не уступили. Никаких изменений в их занятиях и времяпрепровождении тоже не было. Содержательные интересы или занятия девочек не связывали. Они очень много времени проводили на улице. Дома разговаривали, пели, играли в карты; много времени посвящали рисованию женских фигурок с модными прическами, маникюром и одеванию их в наимоднейшие платья. Ира научила этому рисованию своих подруг и в Москве, и в деревне. По словам отца, девочки проводят за этим занятием целые вечера. Подруги у Иры бывают редко, чаще — она у них.

Из школьных товарищей у Иры никто дома не бывал, кроме Иды, которая несколько раз заходила, и они разговаривали о школьных делах.

Мать рассказывала, что Ира не раз с гордостью говорила ей о своем умении командовать и о том, как она командует в классе, командует подругами, мальчиками и ребятами в деревне. Мать видела, что мальчики с Ирой очень считаются и подчиняются ей. Именно в этом мать видит причину того, что Ира предпочитает общаться больше с мальчишками, чем с девочками.

Родители Иры очень обеспокоены чрезмерным интересом Иры к гулянью, внешности, тряпкам и модничанию. По сравнению с IV классом эти стремления и интересы Иры очень возросли. Мать говорила, что дома Ира почти не бывает и удержать ее просто невозможно: она рвется на улицу, к подругам и товарищам. На ограничения в этом отношении отвечает упорным непослушанием и грубостью.

Ире очень хочется хорошо и модно одеваться, а возможности семьи ограничены. Однако, если Ира что-то задумывает, она обязательно своего добьется; поэтому дома бесконечные разговоры, споры и ссоры из-за туфель, платьев, разных украшений. В своих требованиях Ира настойчива, упряма, доводит мать чуть не до слез. В прошлом году, когда Ира училась в IV классе, этого не было.

Перед зеркалом Ира проводит времени еще больше, чем в IV классе. Она по-прежнему делает различные прически, надевает платья матери, рассматривает себя со всех сторон, явно

оценивая и немного красуясь. Однажды она сказала: «Мама, говорят, что я красивая. Правда, ведь я красивая?». Мать с ней не согласилась, а Ира в свою очередь не согласилась с ней: «Нет, я очень симпатичная!».

Мать говорила, что Ира по-прежнему ласкова, внимательна, но по сравнению с IV классом стала еще более скрытной, отделилась от нес. Не любит, когда спрашивают, где была, с кем гуляла, чем занималась. Отделяется общими фразами.

Ира ничего не рассказывала маме об отношениях с товарищами в классе и о своих переживаниях по этому поводу. Мать была в полной уверенности, что здесь все обстоит благополучно.

Ира не рассказывала матери о своих отношениях с мальчиками. Мать упорно утверждала, что у Иры нет интереса к мальчикам, а время она проводит только с девочками. В этом мать была, безусловно, неискренна. Сама того не замечая, она много говорила об отношении Иры к мальчикам и об их отношении к ней. В частности, она хотела как можно скорее после окончания V класса увезти Иру в деревню, так как боялась, что в Москве она окончательно разболтается, поскольку ей стало известно, что весной Ира опять ездила с товарищами за город. Мать не была уверена, что ездили только одни девочки, как сказала Ира.

Из разговора с матерью стало ясно, что Ира часто говорит неправду. Мать выразила недовольство тем, что Ира очень загружена общественной работой и слишком много времени проводит в школе. Уходя из дома, Ира часто говорила, что идет в школу по каким-либо делам. Это была явная неправда. Дома Ира помогала мало: по настроению, по просьбе матери и в тех случаях, когда мать была больна. Ира стала учиться у матери шить, но шила только для себя. Однако шитье Ире быстро надоело, и она просила разрешения пойти гулять. Вообще мать не замечала у Иры интереса к домашней работе, физическому труду.

Мать говорила, что Ира изменилась и к лучшему: стала быстрее соглашаться, уступать, стала послушнее, если дело не касалось гулянья и костюмов.

В семье не было единства требований родителей по отношению к Ире. Отец предъявлял ей требования, касающиеся обязанностей, но не считался с ее претензиями на свободу. Мать видела в Ире еще ребенка, хотя считала, что за прошедший учебный год дочь очень повзрослела. Она не предъявляла

Ире таких требований, как отец, многое в ней оправдывала, прощала и защищала ее перед отцом. Хотя многое в дочери огорчало и беспокоило мать, она по-прежнему гордилась успехами Иры в учении.

Об изменениях, происшедших в Ире по сравнению с IV классом, отец высказывался очень категорически и резко. Он говорил, что Ира стала значительно хуже, и аргументировал это следующим: дома Ира почти не бывает, ее интересует только гулянье и больше ничего, она занята только личными (отнюдь не учебными) делами, не признает ни мать, ни отца, не считается с их требованиями, все делает по-своему, стала очень непослушна, груба, упряма. Он недоволен отсутствием у Иры интереса к знаниям и чтению, ее нежеланием помогать дома. Он упрекал жену, что она скрывает недостатки Иры и ссоры с ней по поводу ее увлечения улицей и позднего возвращения домой. Он считал, что за год Ира «очень распустилась».

Мать не отрицала, что Ира с отцом груба, часто разговаривает с ним в повышенном тоне, реагирует на его слова репликой «замолчи», но она видела в этом лишь ответную реакцию Иры на отношение отца, с ее точки зрения чрезмерно требовательное, даже грубое. Она говорила, что Ира не переносит крика, грубости, резкости — становится упрямой, грубит в ответ или уходит из дома. Добиться от нее желаемого можно, только разговаривая спокойно.

Мать соглашалась с отцом, что Ира очень мало помогает дома, но это она оправдывала тем, что дочь очень устает в школе и в ее помощи нет особой необходимости.

Одним словом, я была свидетельницей резкого и, по-видимому, не первого и не последнего разговора отца и матери об Ире и их отношении к ней. Единства в оценке Иры матерью и отцом не было, но они говорили об одних и тех же фактах, смысл которых заключался в том, что Ира изменилась к худшему.

---

Ира — довольно яркий пример того, по какому пути может пойти развитие интересов девочки в условиях некоторой безнадзорности, при отсутствии содержательных интересов и правильного отношения к учению, знаниям.

Ира — очень способная девочка. Ведь в V классе она почти не занималась, но закончила год второй ученицей. Если бы она систематически занималась и читала художественную и

научно-популярную литературу, то не только бы догнала, но, может быть, и оставила позади самых начитанных и развитых мальчиков класса. Однако в силу ряда обстоятельств ее возможности оказались неиспользованными; более того, все, связанное со знаниями и книгой, не занимало в жизни Иры действительно важного места. В V классе ее больше всего интересовали мальчики, собственная внешность и наряды.

Каким образом и почему это произошло?

Еще в младших классах у Иры сформировалось неправильное отношение к отметке как самому главному в учении. Это отношение было усвоено прежде всего от родителей, которые требовали от Иры хорошей успеваемости, т.е. главным образом хороших отметок. Родители не занимались воспитанием у Иры правильного отношения к знаниям, вопросами ее развития и развития содержательных интересов. Никаких систематических обязанностей по хозяйству Ира не имела. Быстро освободившись от уроков, она оказывалась совершенно свободной и полностью предоставленной самой себе. Все свободное время она отдавала только играм и общению с девочками и мальчиками.

Ира — девочка хорошенькая. Мальчики очень рано стали выделять ее среди других девочек. Из собственного рассказа Иры следует, что у нее появилось первое чувство романтического характера к мальчику только в ответ на его признание. Иначе говоря, толчок для появления у Иры каких-то новых чувств был дан извне. Это чрезвычайно важно, так как позволяет предположить, что тогда эти чувства Иры не были связаны с половым созреванием и появились до его начала. Однако их появление стимулировало развитие желания нравиться, а поскольку мальчиков очень привлекала внешность Иры, то именно это и определило направление ее забот. У нее появился интерес к собственной внешности, заботы о ней, о своей привлекательности. Вначале взаимоотношения Иры с мальчиками носили характер своеобразной игры «во взрослых», «в любовь», смысл которой заключался в копировании некоторых внешних сторон отношений взрослых. Половое созревание, начавшееся у Иры еще в IV классе и проходившее быстрым темпом, подвело под все эти отношения известную базу как в смысле трансформации отношений Иры к мальчикам, так и в ее отношении к своей взрослости. Не без оснований Ира могла считать себя в известном смысле взрослой уже в IV классе. Она себя таковой и считала, да и вела она себя с



мальчиками не как обычная девочка ее возраста. Уже к V классу отношение Иры с мальчиками и связанное с этим отношение к себе и своей внешности превратилось в важную сторону ее жизни. Она уже имела в отношениях с мальчиками своеобразный опыт полуигрового-полуромантического характера. На этой основе сформировалась ее объективная и субъективная взрослость, значительно большая по сравнению с другими девочками.

Таким образом, чувство взрослости возникло и сформировалось у Иры на специфическом содержании — во взаимоотношениях с мальчиками.

Немалое значение в формировании у Иры чувства взрослости имела ее почти полная самостоятельность в выборе товарищей и занятий, в распределении и использовании своего времени. Длительные периоды времени она вообще не знала никаких ограничений. Будучи ребенком, она как бы имела в этом отношении права взрослого человека. Уже в IV и особенно в V классе это стало давать свои результаты.

Попытки родителей вмешаться в важную для Иры сферу личных отношений и ограничить самостоятельность наталкивались на протест, так как девочка чувствовала себя здесь уже достаточно взрослой и самостоятельной. Иначе говоря, в V классе отчетливо выявилось наличие у Иры, так сказать, двух планов жизни: одна жизнь в школе — «официальная», связанная с учением и школьными товарищами, а вторая жизнь вне школы — «личная», которую она скрывала от взрослых; ее содержанием были отношения с близкими подругами и мальчиками. По сравнению с V классом «удельный вес» этой сферы жизни Иры увеличился, она становилась для нее все более значимой и оттесняла учение на второй план.

У Иры был разлитой интерес к мальчикам вообще, стремление нравиться, заводить все новые и новые знакомства. Ира очень неразборчива, и это понятно: ведь она скрывала от матери свои знакомства, и никто не мог ей объяснить, что в ее знакомых мальчиках и ее отношениях с ними плохо. Среди знакомых Иры были мальчики года на два — четыре старше ее и некоторые не отличались хорошим поведением. Ира усиленно следовала моде, копируя прически, платья, манеру держаться у взрослых. Мать обратила на это серьезное внимание лишь тогда, когда все это превратилось, по ее словам, «в бедствие», но по существу она уже почти ничего не могла изменить, даже если бы заперла Иру дома. Она заболела, и Ира опять была свободна.

В V классе Ира чрезвычайно выделялась на фоне всех остальных девочек-одноклассниц. Она будоражила класс, вызывая любопытство, давая массу поводов для разговоров и осуждения. Иру осуждали все. Она постепенно теряла уважение товарищей.

Среди своих подруг и знакомых мальчиков Ира была «главной фигурой», она командовала и привыкла, чтобы ей подчинялись. Возникшее у Иры чувство взрослости, вызванное отношениями с мальчиками, видимо, иррадиировало и превратилось в представление о своей большой взрослости вообще и каких-то больших правах на командование товарищами по сравнению со сверстниками — мальчиками и девочками. К тому же Ира была старше на год своих одноклассников и вообще любила быть в центре внимания. «Командовала» Ира по-разному, часто прибегала к нажиму и силе. Товарищам это не нравилось. В этом проявлялось недостаточное уважение и к девочкам, и к мальчикам. Мальчики, которым Ира нравилась, многое ей прощали, но все остальные товарищи уже не хотели мириться с этим. Таким образом, в основе осуждения Иры товарищами лежали морально-этические моменты.

Отношение товарищей и классного коллектива к Ире в основном строилось не на основе ее учебных успехов. В V классе Ира стала учиться лучше, а ребята перестали ее уважать и не хотели ей подчиняться. Отношение товарищей к Ире строилось на основе ее особенностей, в которых проявлялось ее отношение к мальчикам и товарищам вообще. В основе осуждения Иры товарищами лежали определенные представления ребят о том, что «хорошо» и «плохо» в отношениях между мальчиками и девочками и в товарищеских взаимоотношениях. Эти представления касались как существа, так и формы проявления соответствующих отношений.

Недовольство ребят «командованием» Иры наиболее ясно выявилось только в V классе. Причины этого двусторонние. Во-первых, до V класса у Иры не было такого явного стремления к первенству и командованию, а во-вторых, ребята относились к таким стремлениям более безразлично и терпимо. В V классе изменилось и то и другое и создалась ситуация, когда Ира позволяла по отношению к ребятам то, что они уже не позволяли ей по отношению к себе. Поведение Иры шло вразрез с новым и важным требованием своеобразного кодекса подростков относиться друг к другу с уважением и не

ущемлять чувство собственного достоинства. Это требование еще далеко не всегда было нормой собственного поведения, но оно уже стало нормой для поведения товарища.

Несмотря на осуждение Иры, ребята ее ценили за отношение к коллективу и как хорошего товарища, заинтересованного в общем успехе, всегда готового помочь, посочувствовать, защитить.

Таким образом, наиболее существенные изменения в учении Иры, ее положении в классе и поведении дома были непосредственно связаны с характером и развитием ее отношений с одноклассниками, близкими подругами, мальчиками и родителями.

П.Д.УСПЕНСКИЙ

## ПСИХОЛОГИЯ ВОЗМОЖНОЙ ЭВОЛЮЦИИ ЧЕЛОВЕКА<sup>1</sup>

Речь пойдет о психологии, но я должен вас предупредить, что психология, о которой я говорю, сильно отличается от всего того, что известно под этим именем. Прежде всего я должен сказать, что никогда еще в истории психология не находилась на *столь низком уровне*, как сегодня. Она утратила всякое соприкосновение со своими *истоками* и *смыслом*, а потому сейчас даже трудно определить сам термин «психология», т.е. сказать, что же такое психология и что она изучает. И это так, несмотря на то, что еще никогда в истории не было такого множества психологических теорий и книг по психологии.

Психологию иногда называют новой наукой. Это совершенно неверно. Психология конечно же *древнейшая наука* и, к сожалению, в главных своих чертах — *забытая наука*. Для определения того, что такое психология, необходимо знать о том, что психология, исключая Новое время, никогда не существовала под своим собственным именем. По тем или иным причинам психология всегда подозревалась в *неправедных или подрывных тенденциях* в религии, политике или морали, а потому должна была носить различные маски.

На протяжении тысячелетий психология существовала под именем философии. В Индии все формы *йоги*, представляющей собой, по сути, психологию, приписаны к одной из шести философских систем. *Учения суфиев*, которые опять-таки в основном являются психологическими, рассматриваются частью как религиозные, а частью как метафизические. Совсем недавно, в последние десятилетия XIX в., многие работы по психологии считались в Европе философскими. И это вопре-

---

<sup>1</sup> Успенский П.Д. Психология возможной эволюции человека // Заблуждающийся разум?: Многообразие вненаучного знания / Отв. ред. и сост. И.Т.Касавин. М.: Политиздат, 1990. С.387—402.

ки тому, что почти всеми разделами философии, занятыми работой человеческого ума и органов чувств, такими, как логика, теория познания, эстетика, психология рассматривалась как подчиненная философии и обращенная только к низшим и самым тривиальным сторонам человеческой природы.

Параллельно своему существованию под видом философии психология еще дольше существовала в связи с той или иной религией. Это не значит, будто религия и психология тождественны или что связь религии и психологии осознавалась. Но нет сомнений в том, что почти все известные нам религии — я не имею в виду, конечно, современные *подделки* — содержали в себе то или иное психологическое учение, нередко связанное с определенного рода практикой, так что изучение религии очень часто включает в себя и изучение психологии. Есть множество превосходных работ по психологии во вполне ортодоксальной религиозной литературе различных стран и эпох. Например, раннее христианство дало целую коллекцию книг разных авторов под общим названием «Филокалия», которое используется и в наше время в восточной церкви, в особенности для обучения монахов.

В те времена, когда психология сочеталась с философией и религией, она существовала также в форме искусства. Поэзия, драма, скульптура, танец, даже архитектура были средствами передачи психологического знания. Например, готические соборы были психологическими трудами в подлинном смысле этого слова.

В древности, до того как философия, религия и искусство обособились друг от друга и приняли известную нам ныне форму, психология существовала в форме *мистерий* — например, в Египте и в античной Греции. Позже, вместе с исчезновением мистерий, психология существовала в форме *Символических Учений*, которые иногда выступали в связи с современными им религиями, а иногда и независимо от них: астрология, алхимия, магия, а в более близкие нам времена — масонство, оккультизм и теософия.

Здесь необходимо отметить, что все психологические системы и доктрины, те, что существуют или существовали открыто, либо те, что вели тайное и замаскированное существование, могут быть подразделены на две главные категории.

Первая: системы, изучающие человека таким, как он *находят*, либо таким, *каким он ими предполагается или пред-*

*ставляется.* Современная «научная» психология, вернее, то, что носит это имя, принадлежит к этой категории. Вторая: системы, которые изучают человека не с точки зрения того, каким он является или кажется, но с точки зрения становления, т.е. *возможной эволюции.*

Только последние системы являются изначальными либо, во всяком случае, древнейшими, и только по ним можно установить преданные забвению истоки и смысл психологии.

Когда мы поймем важность изучения человека с точки зрения *его возможной эволюции*, мы поймем, что первым ответом на вопрос «что такое психология», будет следующий: психология есть исследование принципов, законов и фактов возможной эволюции человека. В этих лекциях я буду придерживаться исключительно этой точки зрения.

Нашим первым вопросом будет вопрос о смысле эволюции человека, а вторым — о необходимых для нее особых условиях. Относительно обычных для современности воззрений на происхождение и эволюцию человека я должен сразу сказать, что они неприемлемы. Нам нужно признаться, что о происхождении человека мы ничего не знаем и у нас нет доказательств физической или умственной эволюции человека.

Напротив, если взять историческое человечество, т.е. человечество за 10—15 тысяч лет, мы обнаруживаем безошибочные следы высшего человеческого типа, чье присутствие можно с очевидностью установить по древним монументам и мемориалам, которые нынешнее человечество ни повторить, ни даже скопировать не умеет. Относительно *доисторического человека* или внешне похожих на него, но в то же время весьма отличных от него существ, чьи кости обнаруживаются иногда в отложениях ледникового и доледникового периода, мы можем принять ту достаточно приемлемую точку зрения, согласно которой они принадлежат отличающемуся от человека и давно вымершему существу.

Отрицая эволюцию человека в прошлом, мы должны отвергнуть и возможность *механической эволюции человека* в будущем, т.е. саму собой происходящую эволюцию по законам наследственности и отбора, без сознательных усилий человека и понимания им своей возможной эволюции.

Нашей основополагающей идеей будет следующая: человек, как он нам известен, не является *завершенным существом*; природа, развив его до определенной точки, оставляет его затем либо для дальнейшего развития *собственными* его уси-

лиями и средствами, либо для жизни и смерти таким, каким он родился, либо для вырождения и утраты всякой способности к развитию. Эволюция человека в таком случае будет означать развитие определенных *внутренних* качеств и черт, каковые обычно остаются неразвитыми и *не в состоянии развиться сами по себе*.

Наблюдение и опыт показывают, что это развитие возможно только в определенных условиях, путем приложения неких усилий со стороны самого человека и при *достаточной помощи* от тех, кто начал сходную работу ранее и уже достиг какой-то степени развития, либо, *по крайней мере*, наделен неким знанием методов. Нам нужно начать с той идеи, что без усилий эволюция невозможна; она невозможна и без помощи. После этого нам необходимо понять, что по ходу развития человек должен стать *другим существом*, и нам следует научиться и постичь, в каком смысле и в каком направлении человек должен становиться другим существом.

Затем нам требуется понимание того, что развиться и стать другими существами могут не все люди. Эволюция есть вопрос личных усилий, в человеческой массе эволюция представляет собой редкое исключение. Это может показаться странным, но мы должны осознать, что оно не только редкое, но и *становится все более редким*. Естественно, эти утверждения рождают множество вопросов: *Что значит превращение в другое существо по ходу эволюции?* Что значит другое существо? Какие внутренние качества или черты могут развиться в человеке и как это достижимо? Почему не все люди могут развиться и стать другими существами? Почему такая несправедливость?

Я постараюсь ответить на эти вопросы и начну с последнего. Почему не все люди могут развиться и стать другими существами? Ответ очень прост. *Потому что они не хотят этого*. Потому что они не знают и не поймут без длительной подготовки, даже если им рассказать об этом.

Главная идея состоит в том, что для становления *другим существом* человек должен очень желать этого на протяжении длительного времени. Преходящее или случайное желание, опирающееся на неудовлетворенность внешними условиями, не дает достаточного импульса. Эволюция человека зависит от понимания им того, что он может получить и что он должен ради этого отдать. Если человек не хочет или хочет *недостаточно сильно*, не предпринимает необходимых усилий, то он

никогда не разовьется. Так что тут нет никакой несправедливости. Зачем человеку то, чего он не хочет? Было бы несправедливостью как раз то, что человека принуждают стать другим существом, тогда как он вполне собой доволен.

Теперь нам нужно спросить себя: что означает *другое существо*? Если мы бросим взгляд на все доступные нам материалы по этому вопросу, то мы обнаружим следующее утверждение: став другим существом, человек обретает многие новые качества и силы, каковых он лишен сейчас. Это общее утверждение, обнаруживаемое нами в различных системах, признающих идею психологического или внутреннего роста человека. Но этого недостаточно. Даже самое детальное описание этих новых сил никак не поможет нам понять того, как появляются и откуда берутся эти силы. В общеизвестных теориях, даже в тех, отмеченных мною теориях, которые основываются на идее возможности эволюции человека, отсутствует одно звено. Истина заключается в том факте, что перед обретением каких бы то ни было *новых* способностей или сил, неизвестных человеку и отсутствующих у него, он должен обрести те способности и силы, *каковыми он также не обладает*, но которые он себе приписывает. Т.е. те, о которых он думает, что знает их, может использовать их и контролировать.

Это и есть недостающее звено — и *это очень важный момент*. На пути описанной ранее эволюции, т.е. основанной на усилении и помощи, человек должен обрести качества, о которых он думает, будто владеет ими, но на самом деле обманывается. Чтобы лучше понять это и узнать, каковы эти способности и силы, которые человек может приобрести, будь то совершенно новые и неожиданные, либо те, которыми он уже владеет в своем воображении, нам нужно начать с общих знаний человека о самом себе.

И тут мы сразу же сталкиваемся с очень важным фактом. *Человек не знает самого себя*. Он не знает своих пределов и собственных возможностей. Он не знает даже всей глубины своего незнания.

Человеком изобретено множество машин, он знает, что сложная машина требует иногда долгих лет тщательной учебы перед тем, как кому-нибудь будет доверено ее использование или контроль над нею. Но этого знания он не применяет к себе самому, хотя сам он является куда более сложной машиной, чем все им изобретенные.

У него масса разнообразных ложных идей относительно себя самого. Прежде всего он не сознает того, что сам он яв-



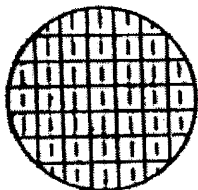
ляется в действительности *машиной*. Что значит «человек есть машина»? Это означает, что он не совершает независимых движений ни внутри, ни вовне себя самого. Он есть машина, приводимая в движение *внешними явлениями и внешними толчками*. Все его движения, действия, слова, идеи, эмоции, настроения и мысли производятся внешними воздействиями. Сам по себе он является просто автоматом с определенным запасом воспоминаний о прошлом опыте и каким-то запасом энергии. Нам нужно понять, что человек *ничего не может сделать*. Но он этого не осознает и приписывает себе *способность делать*. Это первое, что он ложным образом себе приписывает. Нужно очень ясно это понять. *Человек не способен делать*. Все, что, по его мысли, он делает, на самом деле происходит с ним так же, как происходит выпадение осадков или оттепель.

В английском языке нет безличных глагольных форм для человеческих действий. Поэтому нам приходится говорить, что человек думает, читает, работает, любит, ненавидит, начинает войны, драки и т.д. В действительности же все это с ним *происходит*. Человек не способен двигаться, думать или говорить на свой собственный счет. Он представляет собой марионетку, которую приводят в движение невидимые нити. Если он понимает это, то может научиться большому о самом себе, а тогда возможны и определенные изменения. Но если ему недоступна его *абсолютная механичность*, либо если он не желает принимать ее как факт, то он уже ничему не выучится и ничто тогда не изменится.

*Человек есть машина*, но машина особая. Он является машиной, которая в определенных обстоятельствах и при правильном обращении *может знать то, что он — машина*, а полностью это осознав, он может обнаружить и пути к прекращению своего бытия машиной.

Прежде всего ему требуется знать, что он не единое, а многое. У него нет одного постоянного и неизменного Я или Эго. Он всегда различен. В один момент он один, в другой — другой, в третий — третий и так далее почти до бесконечности. Иллюзия единства или целостности создается у человека в первую очередь ощущением одного физического тела, *его именем*, которое в нормальных случаях всегда остается тем же самым, а в-третьих, множеством механических навыков, внушенных ему воспитанием или приобретенных путем имитации. Обладая все теми же телесными ощущениями, слыша все то же имя и замечая за собой те же навыки и склонности, что и раньше, он верит, будто всегда был тем же самым.

В действительности же никакого единства нет, нет контролирующего центра, постоянного Я или Эго. Общая картина человека такова:



Всякая мысль, всякое чувство, ощущение, желание, хотение и нехотение есть некое Я. Эти Я не связаны и не скоординированы друг с другом каким бы то ни было образом. Каждое из них зависимо от перемен во внешних обстоятельствах и от изменения впечатлений. Одно из них механически следует за другим, иные проявляются всегда в компании других. Но в этом нет ни порядка, ни системы. Имеются некие группировки этих Я, которые наделены природной связью. О них речь пойдет далее. Сейчас же нам нужно постараться понять, что есть группировки Я, связанные лишь случайными ассоциациями, воспоминаниями или воображаемыми сходствами.

Любое из этих Я представляет в каждый данный момент незначительную часть нашего «мозга», «ума» или «интеллекта», но каждое из них мнит себя представителем *целого*. Когда человек говорит Я, это звучит так, словно он имеет в виду себя целиком, но на деле, даже когда он думает, будто имеет это в виду, речь идет о преходящей мысли, преходящем настроении, желании. Через час он совсем о нем забудет и с той же убежденностью начнет утверждать нечто противоположное — мнение, точку зрения, интерес. Хуже всего то, что человек не помнит этого. В большинстве случаев он верит в то последнее Я, которое выражало себя, пока другое Я, иной раз совсем не сочетаемое с первым, не стало выражать мнение или желание громче первого.

Вернемся теперь к двум другим вопросам. Что означает развитие? И что это значит — стать человеку другим существом? Или, иными словами, какого рода изменения *возможны*, когда и как они начинаются в человеке? Уже было сказано, что изменения начинаются с тех сил и способностей, которые приписываются человеком самому себе, но коими он в действительности не обладает. Это значит, что перед тем, как приобрести *новые* силы и способности, он должен действи-

тельно развить в себе те качества, каковыми он *думает*, что владеет и относительно которых у него имеются величайшие иллюзии.

Развитие не может начаться на основе лжи самому себе или самообмана. Человек должен знать, что у него есть, чего нет. Это значит, что ему нужно признаться в отсутствии приписываемых им себе качеств, т.е. *способности делать, индивидуальности, единства, постоянного Эго, а вдобавок Сознания и Воли.*

Человеку необходимо знать это, поскольку до тех пор, пока он верит в наличие этих качеств, он не предпримет правильных усилий для их обретения, точно так же, как человек не станет покупать дорогие предметы и дорого платить за них, если он полагает, что уже обладает ими. Самое важное и самое обманчивое из этих качеств — *сознание*. И перемены в человеке начинаются вместе с изменениями в понимании *смысла сознания*, а затем и постепенном обретении контроля над ним.

Что такое сознание? В обыденном языке слово «сознание» в большинстве случаев используется как эквивалент слову «интеллект» в смысле «умственной деятельности». В действительности сознание есть особого рода «отдавание себе отчета» прежде всего в том, что он знает, чего не знает и т.д. Только сам человек может знать: «сознателен» ли он в данный момент или нет. Это было давно доказано одним из направлений в европейской психологии, которое понимало, что лишь сам человек способен знать нечто относительно себя самого.

Применительно к вопросу о сознании это означает, что лишь сам человек может знать, существует сознание в данный момент или нет. Это означает, что присутствие или отсутствие сознания у человека невозможно проверить с помощью наблюдения его внешних действий. Этот факт, как было сказано мною, был давно установлен, но важность его никогда не понималась в полной мере, поскольку он всегда сочетался с пониманием сознания как ментального процесса или умственной деятельности. Если человек сознает, что до мгновения этой вспышки сознания он не был сознателен, а затем забывает о ней (или даже заминает), то говорить о сознательности не приходится. Это лишь воспоминание о сильной вспышке сознания.

Теперь я хочу привлечь ваше внимание к другому факту, который проходит мимо всех современных школ психологии.

Сознание человека, что бы оно ни значило, никогда не остается в одном и том же состоянии. Высшие моменты сознания создают *память*. Другие моменты человек попросту не запоминает. Это больше, чем что бы то ни было, создает у него иллюзию постоянства сознания, непрерывности отдавания себе отчета.

Некоторые школы современной психологии, правда, отрицают сознание, отрицают даже нужду в таком термине, но это не более чем экстравагантность или недоразумение. Другие школы, если только к ним употребляемо это слово, говорят о *состояниях сознания*, имея в виду мысли, чувства, движущие импульсы и ощущения. Они базируются на фундаментальной ошибке: смешении сознания с психическими функциями. О них мы поговорим далее.

В действительности современная мысль в большинстве случаев по-прежнему держится старой формулы, согласно которой у *сознания нет ступеней*. Общее, хотя и молчаливое принятие этой идеи, даже если оно вступает в противоречие с позднейшими открытиями, останавливает многочисленные возможности наблюдения вариаций сознания. Фактом является наличие у сознания видимых и наблюдаемых ступеней, *конечно же видимых и наблюдаемых у себя самого*.

Во-первых, имеется длительность: можно сказать, *как долго* некто был в сознании. Во-вторых, частота появления — как часто он становился сознательным. В-третьих, степень и острота, протяженность и глубина проникновения в то, *что осознается*, — они могут сильно меняться вместе с ростом человека.

Если мы возьмем только первые две ступени, мы сумеем понять идею возможной эволюции сознания. Эта идея связана с чрезвычайно важным фактом, хорошо знакомым древним психологическим школам, таким, например, как авторам «Филокалии», но совершенно недоступным европейской философии и психологии последних двух или трех веков. Этот факт заключается в том, что сознание может стать непрерывным и контролируемым посредством специальных усилий и особого рода учения.

Я постараюсь объяснить, как можно изучать сознание. Возьмите в одну руку часы и смотрите на другую свою руку, стараясь *отдавать отчет о себе самом* и концентрируя мысль на себе: «Я — Петр Успенский», «Я существую здесь и теперь». Старайтесь ни о чем другом не думать, просто следите за другой рукой и находитесь в сознании самих себя, своего

имени, своего существования и места, где вы находитесь. Все остальные мысли отгоняйте.

Если вы будете настойчивы, то вас хватит *на две минуты*. Это и есть *предел вашего сознания*. А если вы попытаете повторить опыт без достаточно долгого перерыва, то обнаружите, что вам будет труднее его проводить, чем в первый раз. Этот эксперимент показывает, что человек в своем естественном состоянии с величайшими усилиями способен быть сознательным по поводу *одного предмета* (себя самого) пару минут, а то и меньше.

Самый важный вывод после такого эксперимента будет следующим: *человек себя не осознает*. Иллюзия самосознания создается памятью и процессом мышления. Например, человек идет в театр. Если он к тому привычен, то он не обращает особого внимания на то, что он в театре, хотя он видит предметы, наблюдает, получает наслаждение от постановки (или не получает), запоминает ее, помнит о встреченных им людях и т.д. Когда он возвращается домой, он помнит, что был в театре, и, конечно, не думает, что был в сознании, пока он там был. Так что у него нет сомнений относительно своего сознания, и он не понимает того, что его сознание может полностью отсутствовать в то самое время, как он разумно действует, думает, наблюдает.

Для общего обзора достаточно упомянуть четыре возможных для человека состояния сознания: *сон, бодрствование, самосознание и объективное сознание*. Но при наличии возможности этих четырех состояний сознания в действительности человек живет только *в двух состояниях*. Одну часть своей жизни он проводит во сне, другую — в состоянии, именуемом им «бодрствованием», хотя на деле это бодрствование очень мало отличается от сна.

В обычной жизни человек ничего не знает об «объективном сознании», никакие эксперименты здесь невозможны. Третье состояние — «самосознание» — приписывается человеком самому себе, т.е. он верит, что им обладает, хотя в действительности он может осознавать себя лишь в крайне редких вспышках и даже тогда сам того не понимает, ибо не знает, что предполагается действительным владением самосознанием. Эти проблески сознания приходят в исключительные моменты, в высшей степени эмоциональных состояниях, в моменты опасности, в совершенно новых и неожиданных обстоятельствах и ситуациях. Либо иногда в самые заурядные моменты,

когда ничего особенного не происходит. Но и в таком ординарном, или «нормальном», состоянии человек не имеет над ними какого бы то ни было контроля.

Что касается нашей обычной памяти или моментов воспоминания, то мы в действительности *помним* только осознаваемые моменты, хотя этого-то мы и не понимаем. Техническое значение памяти и различные роды памяти, которыми мы обладаем, будут разъяснены мною позже. Пока что я просто хотел бы обратить ваше внимание на собственные наблюдения относительно вашей памяти. Вы заметите, что вы по-разному помните о вещах. Одни вещи вы помните живо, другие лишь очень смутно, а некоторые не помните вообще. *Вы знаете только, что они происходили.* Вы очень удивитесь, если осознаете, сколь мало вы в действительности помните. Происходит это потому, что вы *помните* только те моменты, *когда вы были в сознании.*

Так что касательно *третьего состояния сознания* мы можем сказать, что у человека имеются случайные моменты самосознания, оставляющие ему живые воспоминания о сопровождающих их обстоятельствах, но у него нет над ними власти. Они приходят и уходят сами собой, находясь под контролем внешних обстоятельств и случайных ассоциаций либо воспоминаний об эмоциях.

Возникает вопрос: возможно ли обрести власть над этими текучими мгновениями сознания, чтобы пробуждались они чаще, сохранялись дольше или даже сделались постоянными? Другими словами, возможно ли стать сознательным? Это очень важный пункт, и требуется понять с самого начала нашего поиска, что он полностью игнорируется всеми современными психологическими школами *без исключения.* Ибо с помощью правильных методов и усилий человек *может обрести контроль над сознанием,* он может стать *осознающим себя,* со всеми вытекающими отсюда последствиями. И мы даже не представляем себе в нашем нынешнем состоянии всех последствий. Только после того, как этот момент нами осмыслен, становится возможным серьезное изучение психологии. Оно должно начаться с исследования препятствий сознанию в нас самих, поскольку сознание может начать свой рост только при уничтожении хотя бы части этих препятствий.

<...> Величайшим из этих препятствий является наше *невежество относительно самих себя* и наше ложное убеждение, будто мы сами себя хоть в какой-то степени знаем и можем

быть в себе уверены, тогда как в действительности мы себя вовсе не знаем и даже в самом малом не можем быть в себе уверены.

Мы должны понять теперь, что психология действительно означает *изучение себя самого*. Это вторая дефиниция психологии. Психологии нельзя научиться так же, как астрономии, т.е. отдельно от самого себя. И в то же время нужно изучать себя так же, как изучают любую новую и сложную машину. Требуется знать части этой машины, ее главные функции, условия ее правильной работы, причины неправильной работы и много других вещей, которые трудно описать, не прибегая к специальному языку, который тоже необходимо знать, чтобы быть в состоянии изучать машину.

Человеческая машина имеет семь различных функций: 1) Мышление (или интеллект). 2) Чувство (или эмоции). 3) Инстинктивная функция (или внутренняя работа организма). 4) Двигательная функция (или внешняя работа организма, движение в пространстве и т.д.). 5) Пол (функция двух начал, мужского и женского, во всех их проявлениях). Кроме этих пяти функций есть еще две, для которых в нашем обычном языке нет названия и которые проявляются только в высших состояниях сознания. Одна из них — *высшая эмоциональная функция*, проявляющаяся в *состоянии самосознания*, другая — *высшая умственная функция*, проявляющаяся в *состоянии объективного сознания*. Пока мы не находимся в этих состояниях сознания, мы не можем изучать эти функции или экспериментировать с ними, и мы знаем о них лишь опосредованно, от тех, кто достигал этих состояний, испытывал их.

В религиозной и ранней философской литературе разных народов есть множество намеков на высшие состояния сознания и высшие функции. Дополнительные трудности для понимания этих намеков создает отсутствие четкого различия двух высших состояний сознания. То, что называлось *самадхи*, состоянием *экстаза* или *просветления*, а в более поздних работах «космическим сознанием», может относиться как к одному, так и к другому, иногда к опыту самосознания, иногда к опыту объективного сознания. Сколь бы странным это ни казалось, у нас имеется больше материала относительно наивысшего состояния, т.е. *объективного сознания*, чем о промежуточном состоянии *самосознания*, хотя к первому можно прийти лишь *после* второго.

Изучение самого себя должно начаться с изучения четырех функций: мышления, чувства, инстинктивной и двига-

тельной функций. Лишь много позже можно перейти к изучению половой функции, т.е. после достаточного понимания четырех функций. Вопреки некоторым современным теориям, половая функция является в действительности поздней — она проявляется в жизни достаточно поздно, после того как первые четыре уже полностью проявились и она *обуславливается* ими. Поэтому изучение половой функции может быть полезным только после полного познания первых четырех функций во всех их проявлениях. В то же самое время следует понимать, что всякая серьезная беспорядочность или аномальность в половой функции делает саморазвитие и даже *самоизучение* невозможным.

Итак, мы должны вначале постараться понять четыре главные функции. Я считаю само собой разумеющимся ваше знание относительно того, что я имею в виду под интеллектуальной или *мыслительной функцией*. Сюда включаются все умственные процессы: осознание впечатлений, образование представлений и понятий, рассуждение, сравнение, утверждение, отрицание, словообразование, речь, воображение и т.д.

Вторая функция — это чувства или эмоции: радость, печаль, страх, удивление и т.д. Даже если я уверен в том, что вам ясно, как и чем эмоции отличаются от мыслей, посоветую вам проверить свои воззрения на сей счет. Мы путаем мысли и чувства в нашем обыденном мышлении и речи, но для начала изучения самого себя требуется четко знать, что есть что.

Две следующие функции, *инстинктивная* и *двигательная*, труднее для понимания, поскольку ни одна из обычных психологических систем не описывает и не определяет эти функции должным образом. Слова «инстинкт», «инстинктивный», как правило, используются в ложном значении, а иногда вообще без всякого смысла. В частности, инстинкту обычно приписываются внешние функции, которые в действительности принадлежат двигательной (а иногда и эмоциональной) функциям. *Инстинктивная функция* у человека включает в себя четыре различных класса функций:

*Первый.* Вся внутренняя работа организма, вся, так сказать, физиология; переваривание и усвоение пищи, дыхание, циркуляция крови, вся работа внутренних органов, построение новых клеток, элиминация отработанного материала, работа желез внутренней секреции и т. д.

*Второй.* Так называемые пять чувств: зрение, слух, обоня-



ние, вкус, осязание, а также все другие чувства, такие, как чувства тяжести, температуры, сухости или влажности и т. д., иначе говоря, все безразличные ощущения — ощущения, которые сами по себе не вызывают ни удовольствия, ни неудовольствия.

*Третий.* Все телесные эмоции, т.е. всякие физические ощущения, которые либо приятны, либо неприятны. Это разного рода чувства боли или неудовольствия, скажем неприятного запаха или вкуса, и всякого рода физические удовольствия, такие, как приятный вкус, запах и т. д.

*Четвертый.* Все рефлексы, даже самые сложные, такие, как смех, зевота; любого рода физическая память — память о вкусе, запахе, боли, являющаяся в действительности просто внутренним рефлексом.

Двигательная функция включает в себя все внешние движения, такие, как ходьба, письмо, речь, принятие пищи и память о них. К двигательной функции относятся также те движения, которые на обычном языке называются «инстинктивными», такие, например, как при ловле падающего предмета без всякого мышления.

Разница между инстинктивной и двигательной функциями совершенно ясна и может быть легко понята, если только припомнить, что все без исключения инстинктивные функции являются врожденными и нет никакой нужды им учиться для использования, в то время как ни одна из двигательных функций врожденной не является и всем им требуется учиться, подобно тому, как ребенок учится ходить или некто учится писать или рисовать.

Помимо этих нормальных двигательных функций существуют также некоторые странные двигательные функции, которые представляют бесполезную работу человеческой машины, каковые не входили в намерения природы, но которые занимают весьма значительное место в человеческой жизни и отнимают у него огромное количество энергии. К таковым можно отнести сновидения, воображение, мечтательство, разговоры с самим собой и всякого рода болтовню ради болтовни и вообще все *неконтролируемые и не поддающиеся контролю проявления* этой функции.

Четыре функции — интеллектуальная, эмоциональная, инстинктивная и двигательная — сначала должны быть поняты во всех своих проявлениях, и только потом они должны наблюдаться сами по себе. Такое самонаблюдение, т.е. наблю-

дение на правильном фундаменте, с предварительным пониманием состояний сознания и различных функций составляет основу изучения самого себя. Иначе говоря, это *начало психологии*.

Очень важно помнить, что при наблюдении различных функций полезно наблюдать в то же самое время их отношение к различным состояниям сознания. Возьмем три состояния сознания — сон, бодрствование и возможные проблески самосознания — и четыре функции — мышление, чувство, инстинктивную и двигательную. Все четыре функции могут проявляться во сне, но тут их проявления недостоверны и бессвязны. Их никак нельзя использовать, они просто сами собой происходят. В состоянии бодрствования или относительной сознательности они до известной степени могут служить нам ориентирами. Результаты их сравниваются, проверяются, выправляются, и, хотя ими создается немало иллюзий, все же в обычном нашем состоянии другого у нас нет и мы должны пользоваться ими, насколько возможно. Если бы мы знали число ложных наблюдений, ложных теорий, ложных дедукций и заключений в этом состоянии, то вовсе перестали бы себе верить. Но людям неизвестно, насколько ложными могут быть их наблюдения и теории, и они продолжают в них верить. Именно это отвлекает людей от наблюдения тех редких моментов, когда эти функции проявляются в связи с проблесками третьего состояния сознания — самосознания.

Все это означает, что каждая из четырех функций может проявляться в любом из трех состояний сознания. Но результаты в каждом случае различны. Когда мы научимся видению этих различий, то поймем и правильное соотношение между функциями и состоянием сознания.

Но еще перед тем как мы перейдем к различиям функций в отношении их с состояниями сознания, необходимо понять, что сознание и функции человека представляют собой совершенно различные феномены совершенно различной природы. Они зависят от различных причин и могут существовать друг без друга. Функции могут существовать без сознания, а сознание — без функций.

## РАЗДЕЛ II

# НАБЛЮДЕНИЕ КАК ПРОЦЕСС ВОСПРИЯТИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВИДЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ СЕБЯ И ДРУГОГО

*Е. МЕЛИБРУДА*

## ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ ЛЮДЕЙ<sup>1</sup>

### ОТ ЧЕГО ЗАВИСИТ ВОСПРИЯТИЕ ЛЮДЕЙ

Существует множество факторов, влияющих на восприятие и понимание других людей. Среди них: возраст, пол, профессия, индивидуальные особенности личности, такие, как «Я»-образ и уровень принятия самого себя.

Широко распространено представление о том, что чем старше человек, тем лучше он понимает других. Это мнение, однако, в экспериментальном исследовании не подтвердилось. Исследования не подтвердили также и то, что женщины более проницательны, чем мужчины. Правда, в последнем случае вопрос до конца еще не выяснен.

Мне думается, что ряд особенностей, связанных с индивидуальными чертами и качествами личности, имеют большее значение, нежели пол и возраст. Важную роль играет, например, образ «Я» и самооценка — они как бы являются психологическим фундаментом, на котором базируются различные факторы, влияющие на взаимоотношения с людьми. Я имею в виду те мысли, оценки, суждения и убеждения относительно себя самого, которые имеют отношение как бы к тем внешним, видимым проявлениям личности, о которых человек может спокойно говорить. Я подразумеваю также и оценки, которые человек выносит своим, скрытым от дру-

---

<sup>1</sup> Мелибруда Е. Я—Ты—Мы: Психологические возможности улучшения общения. М.: Прогресс, 1986. С.178—199.

гих, но доступным ему самому, особенностям, и те ощущения, которые он до конца не осознает, но которые беспокоят и волнуют его. Нередко именно эти элементы образа «Я», от которых человек хочет избавиться, вытеснить их или вовсе забыть, становятся источником трудностей и проблем в восприятии и понимании окружающих людей.

Я не имею в виду патологические нарушения восприятия, связанные с психическими заболеваниями. Душа каждого из нас имеет свои особые закоулки, в которые мы не хотим и не любим заглядывать; у каждого из нас имеются плохо осознаваемые причины для большего или меньшего беспокойства, — причины, которые не исчезнут, если мы постараемся о них не думать или забыть. Чаще всего это различные внутренние конфликты, разрешить которые пока не удалось. Это могут быть конфликты, связанные с какими-то желаниями, которые не могут быть удовлетворены и оцениваются негативно. Мы стараемся перебороть эти желания, но безрезультатно, и, когда они в очередной раз заявляют о себе в «полный голос», мы испытываем беспокойство и страх. Именно поэтому восприятие аналогичных желаний и связанных с ними переживаний у других людей может оказаться значительно нарушенным. Нередко существование «темных пятен» в душе объясняется наличием у человека каких-то чувств, которые он не хочет или не может за собой признать. Это не обязательно так называемые отрицательные чувства, люди подчас не признают в себе нежности, сердечности, взволнованности и т.д.

Подобные внутренние конфликты и нерешенные проблемы отнимают внимание и энергию, которые можно было бы направить на более полное и всестороннее познание и понимание других людей. Именно в этом смысл часто употребляемого выражения «человек, слишком сосредоточенный на самом себе». Обычно это значит, что такой человек отягощен конфликтами, проблемами, вопросами, которые постоянно требуют с его стороны заботы и внимания. Если это состояние затягивается, то можно предполагать, что способ, с помощью которого человек хочет разрешить свои проблемы, неудачен и, для того чтобы справиться с собственными трудностями, он недостаточно ясно себя воспринимает и осознает. Естественно, это состояние мешает адекватному восприятию людей, с которыми он общается, однако преодолеть это препятствие только «усилием воли», как предлагают некоторые, невозможно. Понятно, что самопознание, как путь по-

иска причин, из которых проистекают внутренние проблемы, и способов их разрешения, требует серьезных усилий, затрат времени, определенных навыков и помощи со стороны других людей.

Очень полезным в этом направлении может стать осознание собственных ограничений и трудностей в познании окружающих. Осознание типичных и сугубо индивидуальных особенностей, вмещающихся временами в процесс восприятия и познания людей и искажающих его, позволяет приблизиться к пониманию окружающего мира. Зная эти особенности, легче вносить соответствующие поправки в свои представления, проще избегать неточностей и ошибок. Тот, кто утверждает, ни минуты не сомневаясь, что у него все в порядке, что он «воспринимает все, как это есть на самом деле», вряд ли сможет далеко продвинуться в понимании других людей. Трезвый взгляд на самого себя — дело очень нелегкое, а самоанализ вовсе не исчерпывается только интеллектуальной деятельностью. Можно быть высокообразованным и достаточно интеллигентным человеком, но располагать весьма ограниченными возможностями для самоанализа.

Одним из самых серьезных препятствий на пути к адекватному и глубокому самопознанию является система психологической защиты «Я». Чаще всего это набор неосознанных средств, выработанных каждым из нас для того, чтобы обеспечить безопасность своей личности перед лицом реальной или воображаемой угрозы. Эффективность этих средств основана главным образом на том, что с их помощью субъект так переиначивает картину внешней или внутренней реальности, что стимулы, вызывающие чувство беспокойства или страха, оказываются вытесненными. Каждый из нас пользуется такими «защитными» искажениями при восприятии себя и других людей, как бы забывая какую-то информацию, не замечая чего-то, преувеличивая или преуменьшая что-то, приписывая свои черты другим, и наоборот и т.д.

Это нередко помогает нам справляться с повседневными трудностями, избегать болезненных столкновений с реальностью и прочее.

Так, девушка, страдающая от того, что ее бросил возлюбленный, будет изо всех сил стараться забыть о нем, стереть из памяти образ этого обаятельного, веселого и беззаботного человека. Однако если ей не удастся добиться этого, то каждый раз, встречая беззаботных мужчин привлекательной внеш-

ности, она будет считать их коварными и ненадежными. Она будет стараться держаться подальше от каждого, кто напомнит ей утраченного возлюбленного, и предпочитать тех, кто будет совсем не похож на него, — людей мрачных, зажатых. Однако со временем, когда прошлое забудется, она вдруг ясно поймет то, что было очевидно с самого начала: ее новый избранник не отличается чувством юмора, угрюмый и мрачный человек, не любит развлекаться и шутить, и выносить все это оказывается очень тяжело, потому что сама она любит смеяться и развлекаться.

Другой человек, затаивший зло в отношении к кому-то из своих близких и уже не осознающий своих чувств, начинает воображать, что этот другой настроен по отношению к нему враждебно. Приписывая ему свои собственные чувства, он как бы убеждается в своей правоте. На самом деле причины его злости совершенно иные, но он не хочет осознавать их, чувствуя, что они снижают ценность его «Я». Различные средства психологической самообороны перед неприятными или угрожающими сведениями о нас и об окружающем мире облегчают нам жизнь, но вынуждают дорого платить за это. Цена, которую мы платим, — неадекватное, искаженное или неполное восприятие и понимание реальности.

Среди множества факторов, влияющих на восприятие и познание людей, особую роль играют основанные на догматических установках укоренившиеся стереотипы мышления, оценок и поступков. Поскольку догматичность проявляется в нашем повседневном общении довольно часто, следует остановиться на этом явлении подробнее. Для этого воспользуемся положениями выдающегося польского психолога Анджея Малевского, много работавшего над этой проблемой.

Догматизм обычно сосуществует с такими психологическими явлениями, как неприязнь к членам других групп, стремление к четко структурированной иерархии власти и влияния, потребность в конформизме и подчинении авторитетам, признанным в той или иной группе, недоверие к людям, нежелание анализировать себя, склонность приписывать вину за те или иные проступки не себе, а другим, готовность сурово наказывать провинившихся, тенденция видеть мир в черно-белых красках. Если все эти качества присущи одному человеку, можно говорить об авторитарной личности.

Догматизм прежде всего проявляется в том, как воспринимаются и понимаются другие. Можно перечислить несколь-

ко форм проявления догматизма:

1. Различные суждения и убеждения догматика не связаны между собой, а, напротив, изолированы друг от друга. В силу этого обстоятельства он придерживается противоречивых взглядов; например, осуждая в целом применение грубой силы, он может признавать и даже одобрять насилие в конкретных ситуациях или, напротив, провозглашая, что верит в человека и его возможности, в то же время утверждать, что человек по своей природе слаб и нуждается в постоянном контроле извне.

2. Догматики склонны преувеличивать различия и преуменьшать сходство между положениями, которые, по их мнению, соответствуют действительности, и теми, которые кажутся им ложными. Например, они могут утверждать, что нет ничего общего между католицизмом и другими религиями, или считать, что воспитание детей в атмосфере доверия и безопасности не имеет ничего общего с укреплением в них чувства ответственности и совестливости, а способствует как раз противоположному.

3. Один и тот же человек может очень много и подробно знать о каких-то вещах, которые он одобряет и приемлет, и очень мало и совсем неточно знать о чем-то, что ему не нравится. Например, людей, которые в силу своих особенностей получили у таких субъектов отрицательную оценку, они знают весьма поверхностно. Догматики не хотят узнавать что-то, к чему относятся отрицательно.

4. Люди или взгляды, которых догматик не приемлет, кажутся ему сходными между собой, даже если в действительности между ними есть принципиальная разница. Они с подозрением и неприязнью относятся к тем, чьи точки зрения расходятся с их взглядами.

5. Окружающий мир и взаимоотношения, в которые догматики вступают с другими, кажутся им источником реальной или потенциальной угрозы.

Перечисленные выше признаки догматической позиции могут быть выражены с разной степенью интенсивности. Исследователи утверждают, что *догматизм часто является следствием чувства внешней угрозы, защиту от которого догматик ищет в слепом подчинении авторитетам, проповедующим иррациональные и в то же время упрощенные взгляды и оценки.* Не стоит забывать, однако, что протест и бунт против определенных авторитетов еще не означает полного отсутствия догматизма, потому что может прекрасно уживаться с готов-

ностью подчиняться и следовать во всем за авторитетом других. Порой в роли такого авторитета может выступать целая группа, и, если члены ее настроены догматично, нетерпимы и враждебны по отношению ко всем, кто не входит в состав той же группы, любой, кто захочет примкнуть к подобной компании, неминуемо также станет догматиком.

Еще одно проявление догматизма в отношении к другим заключается *в неспособности дифференцировать по-настоящему ценную информацию от сомнительных сведений, подкрепленных престижем передавшего их. Для догматика важнее то, кто передал информацию, чем то, является ли она объективной, достоверной и логичной.* Ценность сведений определяется статусом и положением человека, являющегося источником этих сведений.

Поскольку догматизм мышления выражается в наличии укоренившихся стереотипов, трудностей в восприятии и ассимиляции новой информации, понятно, что он препятствует глубокому и разностороннему пониманию других, способствует закреплению упрощенных схем восприятия и оценки. Кроме того, догматики с трудом идут на то, чтобы обогащать свой жизненный опыт новыми сведениями. Такие люди неохотно соглашались вводить новшества в характер взаимоотношений с окружающими, производить какие-то изменения в стиле своей жизни.

Однако все же можно при желании преодолеть ограниченность догматической установки, сделать ее более гибкой, если, с одной стороны, предоставить людям или группам, которым свойственны подобные качества, большую самостоятельность, а с другой — обеспечить им ощущение психологической безопасности. Вероятность подобных изменений может особенно возрасти, если их инициаторами будут по-настоящему авторитетные люди, пользующиеся признанием и уважением не за счет своего статуса или положения на иерархической лестнице, а за реальную ценность мыслей и истинное значение поступков.

В своих размышлениях о восприятии и понимании других я неоднократно напоминал о роли определенных схем и стереотипов, влияющих на процесс социальной перцепции. В большинстве случаев я говорил о том, что эти схемы искажают или ограничивают характер восприятия. Однако важно не забывать о том, что различные стереотипы и категории, которыми мы пользуемся, общаясь с другими, несут как бы



двойную нагрузку. С одной стороны, они могут быть причиной чрезмерного упрощения и даже искажения восприятия, а с другой — помогают нам упорядочить информацию, которую мы постоянно получаем извне. Мы пользуемся определенными категориями, чтобы лучше отличать важные сведения от менее важных, чтобы быстрее понять суть того, что воспринимаем, чтобы с помощью нашего прошлого опыта глубже и лучше познавать других.

За счет подобных схем мы можем порой на основе едва уловимых признаков делать очень серьезные заключения о сложных и важных явлениях, происходящих внутри других. Поэтому *чрезвычайно полезно постоянно заботиться об увеличении и обогащении своего репертуара схем и категорий, служащих для восприятия и познания других и самого себя.* Если репертуар таких средств богат и разнообразен и мы умеем гибко пользоваться ими, то нам легко извлекать максимальную пользу из их достоинств и сводить к минимуму их недостатки. В противном случае мы можем оказаться во власти стереотипов, сформированных на основе ограниченного количества категорий и схем.

Однако на конечный результат восприятия и познания других влияют не только факторы, так или иначе связанные с особенностями субъекта восприятия, но и особенности воспринимаемых индивидов и ситуаций общения.

## **ВЗАИМНОЕ ПОЗНАНИЕ — ОТКРЫТОСТЬ И ДОВЕРИЕ**

Проблема восприятия и понимания других людей встает перед нами, как правило, когда мы завязываем и поддерживаем с ними контакт. То, как нас поймут окружающие, зависит в значительной степени от нашего поведения — мы можем помогать или мешать другим правильно нас воспринимать. Каждый может задать себе такие вопросы: «Хорошо ли знают меня другие люди?», «Легко ли им понимать меня?», «Знаю ли и понимаю ли я сам себя?», «Помогаю ли я другим лучше понять меня?». Самой лучшей и самой непосредственной формой помощи здесь является наша собственная открытость.

Открытость означает умение поделиться своими впечатлениями об актуальной ситуации, а также переживаниями, связанными с прошлым, чтобы помочь партнеру лучше по-

нять нас. Открытость — это готовность высказать другому свои соображения, выразить свои чувства в связи со сказанным или сделанным. Быть открытым — это вовсе не значит рассказать партнеру наиболее интимные подробности своей жизни, такого рода откровенность возможна лишь при настоящей близости. Но для того, чтобы поддерживать глубокие и искренние отношения, партнеры должны ясно представлять себе, что чувствует другой в данный момент. Открытость — это прежде всего умение быть честным и естественным в отношениях с людьми. Подобное поведение хотя и не является гарантией абсолютного взаимопонимания, но все же помогает другим лучше понимать нас. Чтобы открытость и искренность были взаимными, нужно уметь еще так реагировать на проявления откровенности со стороны партнера, чтобы он почувствовал, что его принимают и поддерживают.

Степень открытости не может носить случайный характер, она зависит от актуальной ситуации и особенностей разворачивающегося контакта. Желательно, чтобы она была связана с тем, что происходит в данный момент в партнерах и между ними.

Я уже писал о том, что в кризисные периоды отношений между людьми открытость приобретает особое значение, а способность быть открытым зависит от степени осознания и принятия себя. Связь самосознания и открытости можно проиллюстрировать с помощью модели, которая называется «Окно Йогари» в честь двух психологов, создавших эту модель.

Каждый человек лишь частично осознает все, что составляет содержание его «Я». Также можно сказать, что окружающие нас люди лишь частично понимают нас. Чтобы скрыть от других и от самих себя какую-то важную информацию, мы должны тратить на это свое внимание и энергию, поэтому чем более мы открыты, чем больше информации доступно и известно, тем вероятнее, что наше общение с окружающими будет полноценным и глубоким, выразительным и эффективным.

В соответствии с моделью можно представить, что каждый человек несет в себе как бы четыре «пространства» своей личности (см. с.251).

Как видно из этой модели, укрепление и углубление отношений между людьми приводит к увеличению размеров открытых и доступных познанию «пространств» и уменьшению размеров закрытых и недоступных пониманию «пространств» личности. Когда мы ведем себя открыто, другие получают воз-

Открытые и закрытые «пространства» личности

Известное мне	Неизвестное мне
I. Открытое для меня и для других людей	II. Закрытое для меня, но открытое для других
III. Открытое для меня, но закрытое для других людей	IV. Закрытое и недоступное ни мне, ни другим людям

Размеры «пространств» в начале общения с каким-то человеком

I.	II.
III.	IV.

Размеры «пространств» в результате установления близких и подлинных взаимоотношений

I.	II.
III.	IV.

возможность узнать о нас больше, что повышает вероятность хорошего взаимопонимания и одновременно более глубокого самопознания. Когда мы закрываемся от других, мы начинаем хуже осознавать себя. Открываясь другим, мы приобретаем некоторую гарантию того, что они помогут нам увидеть в себе то, что до сих пор было нам недоступно. Чем лучше мы будем осознавать эту область, тем более открыто мы сможем вести себя с окружающими.

Я уже писал выше об *обратной связи* — информации, которую мы можем поставлять другим и которая содержит нашу

реакцию на их поведение. Целью обратной связи является прежде всего помощь окружающим в лучшем осознании того, как мы воспринимаем их поступки, какие чувства они вызывают у нас, как влияют на наше состояние и поведение. Умение обеспечить обратную связь таким образом, чтобы не вызвать у партнера ощущение исходящей от нас угрозы и чтобы не спровоцировать у него психологическую самозащиту, чрезвычайно важно и вырабатывается совсем не просто. Мне хотелось бы остановиться здесь на некоторых моментах, повышающих эффективность обратной связи.

1. В своих замечаниях постарайтесь затронуть прежде всего особенности поведения партнера, а не его личности; старайтесь говорить о конкретных поступках партнера, а не о ваших соображениях по поводу представлений о нем как о человеке.

2. Говорите больше о своих наблюдениях, а не о заключениях, к которым вы пришли. Наблюдения — это описания того, что вы видели или слышали, а заключения — это уже результат вашей интерпретации виденного, домыслы, основанные на реальных фактах. Возможно, что с вашей помощью партнер придет к более глубоким и правильным выводам. Но если все же вам захочется высказать свои соображения и выводы, старайтесь подчеркнуть, что они являются результатом вашей мыслительной работы. Не создавайте иллюзии, что ваши выводы объективно отражают реальность.

3. Старайтесь высказываться скорее в описательном ключе, чем в форме оценок. Описывая, попробуйте просто отмечать, что происходило или что актуально происходит. Давая оценки, пользуйтесь простыми категориями добра и зла, правильности и неправильности, приятности и неприятности. Такого рода оценки основываются на вашей собственной системе ценностей и говорят не только об оппоненте, но и о вас самих. Конечно, все это вовсе не значит, что следует вообще избегать любых оценок — это попросту даже невозможно. Однако следует помнить, что оценки и суждения — не самый ценный материал для лучшего взаимопознания и взаимопонимания. Описания более информативны.

4. Описывая поведение другого человека, старайтесь больше пользоваться категориями типа «в большей или в меньшей степени», а не типа «ты всегда...» или «ты никогда...».

Пользуясь категориями первого типа для описания поведения другого, подчеркивайте то, что те или иные проявления могут выражаться в большей или меньшей степени, встре-

чаться с большей или меньшей частотой. Это гораздо ближе к действительности, нежели допущение о возможности альтернативы только того или иного поведения. Склонность пользоваться формулировками типа «ты всегда...» или «ты никогда...» обычно приводит к недопониманию и чрезмерным упрощениям.

5. Старайтесь сосредоточить свое внимание на конкретных поступках вашего партнера в ситуациях, имевших место совсем недавно, а не на каких-то расплывчатых историях далекого прошлого.

Наше поведение обычно связано с определенным местом и временем. Если нам удастся увидеть эту связь, мы сможем многое понять в поведении людей. Если что-то в поведении другого или в ваших собственных реакциях привлекло ваше внимание, старайтесь сказать ему об этом по возможности скорее (конечно, при условии подходящей обстановки) — это повышает ценность информации.

6. Старайтесь давать как можно меньше советов, лучше высказывайте свои соображения, как бы делаясь мыслями и информацией с партнером.

Когда вы делитесь с ним соображениями на его счет, вы оставляете за ним право свободно решать, как воспользоваться полученной информацией. Он сможет при этом исходить из своих собственных целей и возможностей. Чем больше вы говорите о том, что именно должен делать человек, тем больше вы ограничиваете его в выборе собственного способа поведения, за который он мог бы полностью отвечать сам.

7. Обеспечивая человеку обратную связь, старайтесь подчеркнуть то, что может быть ценным для него, а не то, что может принести удовлетворение лично вам. Говоря кому-то о том, как воспринимается его поведение и что чувствуется в связи с этим, можно помочь ему лучше понять, как он воспринимается окружающими. При этом вам следует стараться не злоупотреблять собственными потребностями в выражении чувств, не прибегать к эмоциональной разрядке, стараться не манипулировать другим. Обратную связь, как и любую другую форму помощи, следует скорее предлагать, чем насильно навязывать.

8. Старайтесь давать партнеру такую информацию и в таком количестве, чтобы он был в состоянии воспользоваться ею. Когда разовая «порция» обратных связей чрезмерно насыщена, возникает вероятность того, что собеседник не сможет

эффективно и конструктивно подойти к тому, что вы ему говорите. Бессмысленно критиковать какие-то особенности поведения или личности партнера, на которые нет возможности повлиять, например его физические недостатки, — такая критика не вносит ничего конструктивного в ваши взаимоотношения.

9. Внимательно следите за тем, чтобы момент обеспечения обратных связей был подходящим, это может значительно увеличить их эффективность. Когда вы желаете сказать другому человеку, как воспринимаете его, то важно выбрать для этого удачное время, место и ситуацию. Нередко в ответ на обратную связь партнер реагирует серьезными и глубокими эмоциональными переживаниями. Поэтому нужно быть очень щепетильным в выборе обстоятельств такого разговора и трезво оценивать возможности собеседника — даже самая ценная информация, переданная в неподходящей ситуации или в неадекватной форме, может принести больше вреда, чем пользы.

10. Помните, что и давать и принимать обратные связи можно при наличии известной смелости, умения, понимания и уважительного отношения к себе и другим.

Обратная связь может способствовать лучшему взаимопониманию и углублению взаимоотношений между партнерами при условии, если приведенные выше соображения будут приняты во внимание не только тем, кто обеспечивает ее, но и тем, для кого она предназначена.

*Своими реакциями человек, принимающий обратную связь, может облегчить процесс взаимопознания и взаимопонимания.* Здесь я выскажу несколько соображений относительно того, как следует реагировать на обратную связь.

1. Для того чтобы правильно понять, что же вам хотят сказать, следует внимательно выслушать своего собеседника до конца. Как правило, в ответ на какие-то не особенно приятные замечания в свой адрес мы очень скоро перестаем вслушиваться в слова собеседника и начинаем готовить про себя разные аргументы в свою пользу или аргументы для самозащиты. Это мешает полноценному принятию информации и пониманию того, что нам говорят.

2. Для того чтобы лучше понять, что же нам говорят, можно своими словами пересказать то, что мы услышали. Это поможет вовремя заметить все недопонимания и недоразумения, избежать ошибочных приписываний собеседнику того,

что он не говорил. Обмен обратной связью нередко вызывает сложные эмоциональные переживания и мобилизует систему психологической защиты личности. Этот момент важно принимать во внимание и каждый раз проверять, чем обусловлены те или иные соображения, возникающие у нас в ответ на слова партнера.

3. В обратной связи содержится лишь личная точка зрения и субъективное представление о нас конкретного человека, а отнюдь не ответ на вопрос, что мы из себя представляем. В этих сведениях указывается лишь на актуальное состояние наших отношений. Любопытный человек может задаться целью узнать, как его воспринимают самые разные люди, и таким образом расширить круг своих представлений о субъективных переживаниях, которые вызывает у других его поведение. Но не надо забывать, что эти представления никогда не будут полными, так же как и мы сами никогда не являемся неизменными и статичными.

4. Когда ваш собеседник обеспечивает вам обратную связь, это еще не означает, что вам необходимо тут же менять свое поведение. Известно, что существует множество причин, в силу которых люди стремятся изменить поведение окружающих. Обмен обратной связью направлен на то, чтобы улучшить взаимопонимание между партнерами, что делает возможными, но не всегда обязательными определенные изменения в их поведении.

5. Высказывание каких-то соображений в адрес партнера побуждает его к ответной реакции, и это тоже помогает нам лучше понять, как воспринимаются наши слова. Обеспечивая обратную связь, вы, как правило идете на определенный риск и никогда не сможете быть заранее уверены в том, как будете восприняты. Очень важно поэтому, чтобы партнеры помогали друг другу в этот трудный момент.

Люди не всегда расположены открыто демонстрировать свои реакции на поведение других. Гораздо чаще мы скрываем свои чувства, потому что боимся обидеть или поранить другого человека, боимся вызвать его гнев, не хотим быть высмеянными или отвергнутыми. Всего этого можно избежать, если тонко и умело обеспечить обратную связь партнеру. Благодаря такому мастерству удастся устанавливать более глубокие и искренние контакты с другими людьми.

Уровень открытости во взаимоотношениях можно повышать только исходя из желания улучшить контакты, а не из стрем-

ления унижить партнера или манипулировать им. *Сама по себе открытость не является ценностью, если за ней не стоит потребность повысить качество взаимоотношений.* Поэтому особо ценны попытки быть более откровенным с теми, кто нам по-настоящему дорог. Готовность партнеров к взаимной открытости тесно связана с уровнем доверия между ними. Тем, кто искренне заинтересован в улучшении взаимоотношений, следует заботиться об углублении и укреплении взаимного доверия.

Каждый человек имеет свои собственные и, как правило, весьма общие представления о том, что такое доверие. Мне представляется, что немаловажно определить это понятие, его сущность и проявления в отношениях между людьми.

Признаки доверительного отношения, которые я хочу привести <...>, во многом заимствованы из работ Мортон Дейтча и некоторых других психологов, специально исследовавших как это явление, так и особенности феноменов сотрудничества и готовности идти на риск.

Можно следующим образом определить доверие к партнеру по общению:

а) в ситуации, когда принимается решение о том, можно ли доверять другому человеку, нужно понимать, что доверие к нему может быть вам на пользу или обернуться против вас, ваших потребностей, целей, вашего самоощущения. Поэтому, решаясь довериться кому-то, осознавайте, что идете на риск;

б) отдавайте себе отчет в том, что последствия вашего доверительного отношения во многом зависят от поведения того, кому вы доверились;

в) будьте готовы к тому, что возможные неприятности и потери в результате негативных последствий вашей доверительности могут быть куда больше, чем возможные выгоды и преимущества, которые вы приобретете благодаря тому, что последствия вашей доверительности будут благоприятными;

г) несмотря на все это, рассчитывайте, правда не безоглядно, на то, что в ответ на ваше доверие другой человек поведет себя так, что вы будете довольны следствиями своей доверчивости.

Нетрудно видеть, что между взаимным доверием и взаимным познанием в процессе общения есть прямая связь. Чем более открыты партнеры, тем лучше они понимают друг друга. Возможные преимущества взаимной открытости связаны прежде всего с углублением отношений. Потенциальные не-



приятности могут проявиться в первую очередь в форме отвержения, унижения, обиды. Если партнеры готовы пойти на риск большей взаимной открытости, значит, в их отношениях есть основа для углубления взаимного доверия.

Доверие укрепляется, если в ответ на свои откровенные реакции вы чувствуете, что вас приняли, поняли, что ничто вам не угрожает. В таком случае доверие возрастает, потому что вы убеждаетесь в том, что партнер не настроен враждебно. Напротив, если вы понимаете, что в реакциях партнера звучат нотки насмешки или пренебрежения, доверие к нему падает, и растет уверенность в том, что он сознательно настроен против вас. Однако можно привести много примеров, когда люди, заинтересованные в улучшении взаимоотношений во имя общей цели, сознательно идут на то, чтобы доверять друг другу, в этом случае *доверие порождает ответное доверие*. Итак, можно сказать, что качество отношений зависит от того:

— готов ли кто-то из партнеров пойти на риск и больше открыться перед другим;

— готов ли второй партнер показать, что он понимает и принимает намерения первого, что он согласен ответить тем же.

Когда мы чувствуем, что другой человек относится к нам с доверием, мы сами начинаем больше доверять ему и испытываем потребность сблизиться с ним. Неуверенность в партнере и подозрительность в отношении его намерений являются значимыми препятствиями на пути установления доверительных отношений. *Человек, рискующий раскрыть себя, одновременно демонстрирует нам, что у него нет злых намерений, что он не настроен предпринимать угрожающие нам действия.*

Некоторые люди в такие моменты подозревают другого в коварстве, и, к сожалению, это порой оправданно. Это одна из самых больших невзгод, которые сваливаются на человека. Я имею в виду несчастье утраты доверия к другим. Оно, как правило, проявляется в тотальной и слепой подозрительности. Трудно бывает преодолеть барьер такой подозрительности и сблизиться с подобным человеком. Очень часто глобальное недоверие к другим сочетается с недоверием к самому себе.

Естественно, трудно встретить такого человека, которого бы хоть раз в жизни кто-нибудь не обманул. Будучи однажды обманутыми, мы стараемся избегать впредь подобных ситуаций и связанных с ними разочарований. Стараемся быть осторожными, внимательными, подозрительными, решаем, что «никогда больше никому не будем доверять». Но все это явля-

ется мнимой гарантией безопасности, потому что в результате мы оказываемся в одиночестве и изоляции. Я говорю о мнимых гарантиях, потому что мы хотя уже и не рискуем, доверяясь другим, но и не избавляемся от чувства беспокойства и внутреннего напряжения, которые к тому же подкрепляются нашими воспоминаниями. Нас мучают при этом ужасные представления о том, что могло бы произойти, если бы мы вдруг открылись кому-то или позволили другим вести себя с нами более откровенно.

Мы можем помочь друг другу избавиться от подозрительности, если постараемся держаться более открыто и доверять партнеру. Однако все это очень нелегко, требует усилий и стараний, и, к сожалению, не существует готовых рецептов, как помочь в такой ситуации. Ведь когда мы пытаемся изменить что-то в лучшую сторону, у нас нет гарантий, что все будет действительно хорошо.

## НЕСКОЛЬКО СЛОВ ОБ ЭМПАТИИ

Среди проблем, о которых говорилось выше, я неоднократно упоминал те, что связаны с потребностью досконально узнать, не довольствуясь тем, что видно из поступков и слов другого, что же происходит у него «внутри».

Умение понимать внутренние процессы и состояния человека, с которым мы общаемся, психологи называют *эмпатией*.

По мнению некоторых исследователей и практиков, эмпатия предполагает не только умение видеть и понимать другого, но и информировать его об этом. Для определения понятия «эмпатия» нередко пользуются обиходным термином «вчувствование в другого», что можно неправильно истолковать как способность вызывать в себе такие же эмоциональные переживания, какие испытывает человек, которого пытаешься понять.

*Эмпатия основана на умении правильно представлять себе, что происходит внутри другого человека, что он переживает, к чему стремится, как воспринимает и оценивает себя и окружающий мир.* Способность смотреть на людей и воспринимать различные события их глазами имеет чрезвычайно важное значение для понимания окружающих.

Большинство из нас, хотя и в разной степени, может как-то представить себе, что происходит внутри других людей. Эмпатию можно постоянно развивать, и, хотя здесь невоз-

можно достичь абсолютного совершенства, все же чем более эта способность развита, тем больше шансов на улучшение взаимоотношений. Я хочу специально остановиться на вопросе, каким же образом можно представлять себе то, что нельзя непосредственно увидеть, то, о чем не говорит человек, ставший объектом нашего познания. Существуют две концепции, объясняющие феномен эмпатии, и, по-видимому, они указывают на два основных механизма этого явления.

В соответствии с первой концепцией эмпатия возможна *благодаря выводу по аналогии*. Мы можем непосредственно наблюдать наши собственные действия и мысленно связывать их со своими внутренними состояниями, чувствами, желаниями, оценками и так далее. Таким образом, мы интерпретируем свое поведение, наделяя его определенным значением. На основе этого мы формируем образ себя, опираясь на собственные наблюдения и интерпретации. Общаясь с другими, наблюдая их поведение, мы уже располагаем сформированным образом «Я». Далее, пользуясь готовыми интерпретациями, с помощью которых мы объясняли собственное поведение, мы пытаемся судить о внутреннем состоянии других людей. Эти суждения мы выносим на основании сходства наших собственных поступков и поступков окружающих.

Однако, если бы эмпатия объяснялась только таким образом, человек никогда не смог бы понять состояние другого, коль скоро он сам раньше не испытывал ничего подобного. Мы не смогли бы представить себе чувства, которых у нас не было до этого, мысли, которые не приходили нам в голову, и т.д. Кроме того, представляется сомнительным допущение, что одни и те же поступки вызывают одни и те же внутренние переживания. Правда, люди часто говорят: «Чего не испытал, того никогда не поймешь», но вряд ли это является аксиомой. Предположение, что одни и те же внутренние состояния всегда тесно связаны с одними и теми же действиями у различных людей, слишком часто оказывается ложным, приводит к недопониманию между ними. Для выражения сходных чувств или желаний разные индивиды могут выбирать различные внешние формы. Таким образом, хотя концепция эмпатии через вывод по аналогии помогает понять некоторые способы познания людей, она не дает исчерпывающего объяснения этого сложного феномена.

В соответствии с другой концепцией эмпатия основана на способности с помощью воображения прочувствовать жизненную ситуацию другого человека и те роли, которые он исполняет.

Каким образом формируется эта способность? Чтобы лучше понять это, необходимо проанализировать развитие эмпатии у детей. В раннем младенчестве ребенок не умеет отличать себя от других. Чтобы у него сформировался образ себя, ребенок должен научиться смотреть на себя со стороны как на некоторый объект и воздействовать на себя так же, как он воздействует на других людей и предметы. Конечно, каждый из вас обращал внимание на то, что маленькие дети своими действиями часто копируют взрослых, в том числе поступки, адресованные им самим.

Ребенок имитирует мимику матери, звуки ее голоса, немало не заботясь о том, чтобы понимать их значение. Со временем количество и разнообразие копируемых ребенком действий или слов взрослых увеличивается. Ребенок все чаще адресует свои поступки самому себе, так, как это делали другие по отношению к нему. Он овладевает речью и значением различных действий, начинает понимать, чего хотят от него другие и что они думают о нем. Т.е. в своем воображении ребенок пытается поставить себя на место другого человека, чтобы посмотреть на себя его глазами.

Нередко можно наблюдать, как маленький ребенок разговаривает сам с собой, отчитывает себя, запугивает или хвалит словами своей матери или отца. Он как бы исполняет роли другого, одновременно пытаясь понять его. По мере развития мышления и речи такое «влезание в шкуру других» все чаще осуществляется про себя, молча, ребенок проигрывает различные роли и ситуации в своем воображении. Материал для этих внутренних инсценировок ребенок заимствует, подражая конкретным людям, прислушиваясь к тому, что ему читают или рассказывают, вспоминая виденные им фильмы или спектакли и т.д.

Каждый из нас располагает более или менее разнообразным репертуаром ролей, позиций и ситуаций, которые мы можем воспроизвести в воображении, и понятно, что у двух разных людей не может быть двух одинаковых репертуаров. Все эти представления о возможных формах поведения, мыслях и чувствах других как бы прячутся за кулисами нашего сознания.

Но вот наступает момент, когда нам надо представить себе, что происходит во внутреннем мире какого-то человека, и мы обращаемся к уже готовым образам, пытаемся выбрать среди них те, которые кажутся нам подходящими для данного человека.

Хотя такое внутреннее *представительство* мира других является частью нашей личности, иногда возникает чувство, будто мы действительно проникаем во внутренний мир другого человека. Это чувство сопровождается уверенностью: «Я знаю наверняка, что с ним происходит». Конечно, такая уверенность иллюзорна, поскольку *никогда нельзя быть уверенным в том, что абсолютно точно представляешь себе состояние чувств и мыслей другого*. Мы не знаем в точности, каков механизм формирования подобных представлений. Известно, однако, что их выбор основывается не на систематической и упорядоченной мыслительной деятельности, а посредством интуиции. Интуицию можно развивать, совершенствуя навыки адекватного представления о том, что происходит во внутреннем мире других. Самым лучшим критерием оценки правильности наших представлений о переживаниях другого человека является его реакция на наши предположения, подтверждающая или опровергающая их обоснованность.

Думается, способность человека к эмпатии тем выше, чем богаче и разнообразнее его представления о других людях, чем гибче и изобретательнее он пользуется ими. Из всего, что говорилось выше, становится ясно, что понимание других людей тесно связано с пониманием себя. Стараясь познать себя, причины своих поступков и потребностей, человек прибегает к тем же самым способам, которыми он пользуется для познания других. Конечно, образ «Я» может значительно влиять на понимание других, но эта связь является двусторонней.

Если человек способен представить себе, как одно и то же событие или явление будет воспринято разными людьми и если он способен допустить существование этих разных точек зрения, то он сумеет достаточно адекватно отражать окружающую реальность. Возрастут и его шансы установления хороших отношений с другими людьми. Его образ самого себя станет более богатым и зрелым. Важно помнить, что контакты между конкретными людьми всегда осуществляются на основе воображаемых связей между образом себя и образом партнера.

Поэтому когда Павел и Петр общаются между собой, можно выделить по меньшей мере шесть фигур, принимающих участие в контакте:

- реальный Павел;
- представление Павла о самом себе;
- представление Павла о Петре;
- реальный Петр;
- представление Петра о самом себе;
- представление Петра о Павле.

Поэтому если у людей возникают какие-то проблемы в отношениях и во взаимопонимании, им следует попытаться осознать образ каждой из этих фигур и роли, которые они исполняют.

Хотя большая часть этих фигур вызвана к жизни нашим воображением, существование их тем не менее реально, поскольку реальны наши усилия привести самих себя и окружающих в соответствие с этими образами.

*И.Н.Калинаускас*

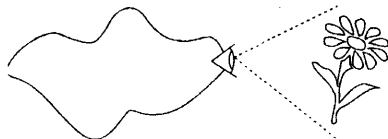
## ОЧЕРК О САМОПОЗНАНИИ И ДИАЛОГЕ<sup>1</sup>

Познай себя! — завет всех древних и новых учений. Мы, следуя ему, делаем это. Накопилась масса разнообразной информации о человеке как биологическом, социальном, психологическом объекте. Чего же, кажется, еще можно желать? Ответ: того, что отсутствует во всей этой информации, — хотя бы намек на целостное человеческое «Я». Ведь, исследуя, например, психологические реакции человека, мы учитываем в момент исследования все, кроме присутствия самого исследователя.

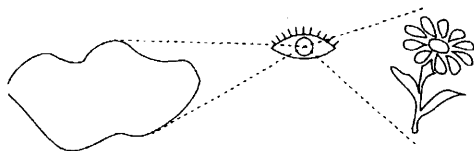
Изобразим замкнутой кривой какую-нибудь эмоцию человека, например, удивление:



Человек смотрит на цветок и удивляется:



Вдруг он спохватывается и спрашивает себя: «А чему я все-таки удивляюсь?» и смотрит на свое удивление и на цветок, который его удивил, со стороны:



---

<sup>1</sup> *Калинаускас И.Н.* Жить надо! СПб.: Медуза, 1994. С.20—25.

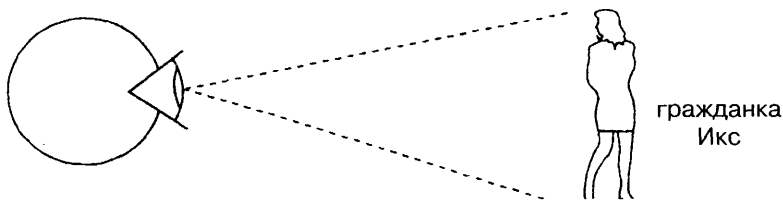
Он может исследовать цветок и свое удивление как объекты, искать взаимосвязь между цветком и удивлением и таким образом написать психологический трактат. Но как ему описать глаз, который описал и цветок, и удивление? Для этого понадобился бы еще один глаз, но как сразу, в один момент, охватить и цветок, и удивление, и глаз, который все это видит? В философии этот эффект обычно описывается так: нельзя в один и тот же момент времени нечто понять и понять, каким образом я это нечто понял. Понимание и понимание понимания происходят в разные моменты времени.

Это можно продолжить до дурной бесконечности: нельзя сразу понять понимание понимания и понимание понимания понимания.

Короче говоря — человек каждый момент своего существования может видеть все, кроме самого себя в данный момент времени. А его «Я» существует в каждый момент времени. Иначе говоря, человек не может понять своего «Я» потому, что это его инструмент понимания. Как можно увидеть свой глаз? Не отражение глаза, а глаз? Истинное человеческое «Я», или точка его понимания, или вечный наблюдатель, или истинный субъект, чистая, абсолютная субъективность никогда не может быть объективирована, положена перед нашим взглядом потому, что она сама и является этим взглядом.

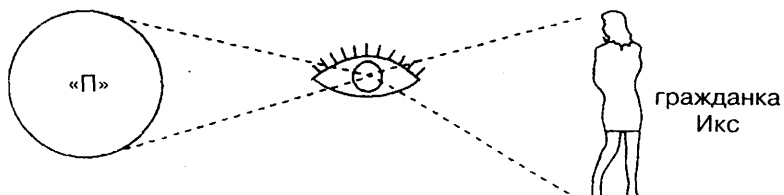
Какие тут возникают проблемы?

Представим, что мы изучили психологию и заложили в свой мозг некую структуру с информацией «П», которой будем пользоваться как инструментом, вступая в контакт с другими людьми. Если гражданка Икс накричала на меня и наговорила мне грубостей, я, может быть, интерпретирую это в терминах информации «П». Например, «МНЕ КАЖЕТСЯ, что агрессивность гражданки Икс — проявление скрытого комплекса неполноценности». Я интерпретирую именно так потому, что в информации «П» как раз можно сказать об агрессивности, комплексе неполноценности и т.д. и т.п. Попробуем нарисовать наш взгляд (МНЕ КАЖЕТСЯ, что происходит то-то и то-то):





Но ведь из всего вышесказанного следует, что информация «П» никак не может быть вашим истинным «Я», потому что с ней можно растождествиться и посмотреть на нее со стороны:

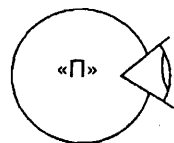


Правильнее было бы сказать: «Моей памяти, т.е. информации, знаниям, психологической структуре, которую я называю просто «П», кажется то-то и то-то».

Вам показалось только потому, что вы отождествились с информацией «П». Если вы с ней растождествитесь, то, конечно, все останется по-старому, но вы будете знать, что это не вам кажется, а кажется какой-то информации «П», и кажется ей только потому, что свое понимание, или свою точку зрения, или свое истинное «Я» вы наполнили, расположили, поместили на информации «П».

После такого сдвига в сознании или растождествления происходит странная вещь. Вы начинаете понимать, что информация «П» в вашем мозгу оказалась случайно. Если бы вы жили в другое время и в другом месте, информацию «П» могла заменить другая информация. Например, магическое сознание, иная психологическая теория или просто шизофрения.

Выходит, что наше понимание, истинное «Я», глаз сознания, чистая субъективность, короче говоря, то, что в нашем методе называется САМОСОЗНАНИЕМ, является абсолютно пустым. Пустым для кого? Для самого себя, конечно. У человека ведь нет другого понимания, другого самосознания. Самосознанию нельзя приписать никаких качеств. Нельзя сказать, где оно расположено, каковы его границы, когда оно возникло, когда оно исчезнет. Это абсолютная пустота, являющаяся предпосылкой полноты нашей жизни. Самосознание существует, но оно всегда выпадает из причинно-следственных связей, которые постигаются при помощи самосознания. Это абсолютный «нуль», при помощи которого



информация, поступающая извне, становится «сдвигами» сознания. «Если нет пустого пространства, которое можно заполнить, нет процесса заполнения, т.е. времени» (*Абу Силг*).

Вступая в диалог с другим человеком, мы предполагаем, что он нас ПОЙМЕТ. Мы не можем ожидать, что он поймет нас так, как мы этого хотим (это почему-то называется «понимать правильно»), но обращаемся к нему потому, что ожидаем понимания вообще. С непонимающими объектами обычно не разговариваем, а если и разговариваем, то сами за этот объект и воспринимаем сказанное нами. Такие объекты называем неодушевленными предметами (подумайте, со сколькими людьми вы общаетесь как с неодушевленными!).

Вот пример. Маленький ребенок, посмотрев на фото, где изображена балетная пара, заявил на своем языке: «Деде баба ни ляля пу-у-у», что в переводе означает: «Дядя без сапог, а тетя купается». Мы скажем, что ребенок неправильно понял сюжет снимка. Ведь тетя вовсе не купается, а делает реверанс. Просто она обнажена больше, чем это бывает в повседневной жизни. Малыш решил, что она купается, потому что видел, как купается мама. Он понял неправильно с нашей точки зрения, но ПОНЯЛ. Понял так, как мог понять на данном этапе развития.

Несомненно, малышу уже присуще понимание, или самосознание. Но ребенок, возразит психолог, не обладает самосознанием, точнее, самосознание ребенка не развито. И он будет прав с точки зрения психологической трактовки самосознания. И неправ в нашем определении самосознания как способности к пониманию, или понимания как такового, или нулевого понимания, или чистой, абсолютной субъективности — называйте это просто наличием пустоты, дающей возможность заполнения.

Мы показали, что самосознание всегда выпадает из причинно-следственных связей, которые сами постигаются при помощи самосознания (понимания). Мы также показали, что самосознанию нельзя приписать никакого качества, кроме качества нуля. Резюмируем это в тезисах:

1. Самосознание существует.

2. Самосознание не обладает качествами, но оно является предпосылкой всех качеств, которые мы постигаем.

3. Самосознание нельзя включить в причинно-следственные связи, которые мы постигаем при помощи самосознания. Короче говоря, самосознание есть, оно активно, но оно никакое.

Разговаривая с другим человеком, мы приписываем ему наличие самосознания только в случае, если удостоверились, что он нас понял, «услышал». Как понял, это его дело, но что вообще понял, что он является одушевленным предметом, нам надо знать обязательно. Есть только один способ определить, является ли человек понимающим, — услышать его ответ. Любой ответ. Выходит, Диалог — единственный способ для каждого из нас встретить другого понимающего. Не методы анализа, а Диалог на любом языке, на любых знаках является единственным методом обнаружения в Мире другого самосознания.

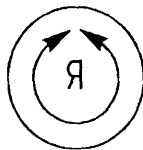
Теперь разберем такой вопрос. Встретились два человека и переговорили. Как они поняли друг друга, это уже их дело, но они ГОВОРИЛИ, значит, каждый из них предположил, что у другого существует самосознание.

Отличаются ли самосознания этих людей? Исходя из трех выше сформулированных тезисов, нельзя принять ни утверждения о том, что их самосознание одно и то же, ни утверждения о том, что самосознания этих людей отличны друг от друга. Говорить что-то о самосознании, значит, приписывать ему качества.

Так что вариант



не годится, как и вариант



О самосознании можно говорить только парадоксом, а говорить парадоксами — значит молчать.

Мир — это то, о чем можно хоть что-то сказать, а самосознание есть говорящий, поэтому о себе оно не может сказать ничего. О себе самосознание молчит. Молчать вслух — значит говорить парадоксами, например — «Самосознание одно, едино и множественно», или, как сказал один философ, «Понимание одно и положено на многих».

Мы уже определили, что самосознание обнаруживается практически только через диалог. Предположим, вы попытаетесь вступить в диалог с камнем. Ничего не получилось, и вы решили, что камень не обладает самосознанием. Но сказать, что камень в принципе не может обладать самосознанием, значит, через камень приписать качества самосознанию и включить его (самосознание) в причинно-следственные связи. Это запрещено тремя тезисами, поэтому никогда не говорите, что камень молчит лишь потому, что он камень. Практически мы можем обнаружить только наличие самосознания, но не его отсутствие.

Исходя из наших посылок, тот факт, что мы не можем поговорить с планетой Венера как с субъектом, услышать, например, вразумительный ответ на вопрос: «Как поживаешь, матушка Венера?», не является доказательством того, что планета Венера не обладает субъективностью или пониманием. Нам просто не удалось поговорить — вот и все. Ну, а если бы мы все-таки услышали ответ? Не в пору ли обратиться к психиатру?

Перед тем, как поговорить о критериях истины и веры, сделаем несколько замечаний.

Во-первых, есть люди, для которых камень не просто камень, внутренности барана — не просто анатомический объект, а расположение звезд на небе — не просто астрономический факт. Эти люди — профессиональные гадалки. Абстрагируемся от того, что они могут быть сумасшедшими, шарлатанами, просто темными, суеверными людьми — об этом поговорим при разборе критериев истины и веры. Нас интересует только то, что они воспринимают некоторые факты объективной реальности как язык, посредством которого какой-то субъект с ними изъясняется. Субъект, который, например, может знать будущее. Гадалки всегда состоят в Диалоге, и если не со всем Миром, то с какими-то предполагаемыми существами, говорящими посредством объективных фактов. Другая категория подобных людей — поэты. Кстати, еще никто не объявил поэта сумасшедшим потому, что он воспринимает реальность как говорящую.

Ученый тоже воспринимает реальность как текст, который нужно прочесть, расшифровать. У этого текста нет автора, хотя, как мы знаем, текст все время меняется. Но, может быть, изменения и есть автор?

Реальность становится говорящей тогда, когда мы приписываем Миру самосознание, наличие незаполненной пустоты.

Философы скажут, что в таком случае человек воспринимает Мир антропоморфно, т.е. приписывает ему свои собственные качества.

Но можно ли, читая текст Мира, удалить из него человека как часть этого текста? Качества человека входят в текст Мира так же, как качества Мира входят в читающего его человека.

Искусство Диалога есть реализация неразрывной целостности Человека и Мира.

Не отменяя ни одного из существующих методов познания, Диалог включает добытые человечеством объективные знания о Мире в субъективный процесс жизни каждого человека, давая возможность преодолеть отчуждение от любого сложного целого.

Участвуя в Диалоге, человек сохраняет свою целостность в любой частичной деятельности, сливаясь с деятельностью человечества, сливаясь с жизнью Мира.

*И. Н. Калинаускас*

## НАЕДИНЕ С МИРОМ<sup>1</sup>

### ВВЕДЕНИЕ В ТЕХНОЛОГИЮ

Существует принцип: что ты ешь — такой ты и есть. Этот подход ставит нас в полную зависимость от потребления и заставляет его регулировать: мы увлекаемся разными системами питания, выбираем литературу для чтения, ограничиваем общение, дозируем дружбу и любовь.

Есть и другой принцип, противоположный по смыслу: каков ты есть, то ты и ешь, т.е. ты можешь, не ограничивая входа, переработать все потребляемое в то, что тебе нужно, в то, что ты есть сам.

Первая позиция — реактивная, это позиция пассивного человека. Вторая позиция — активная, она дает человеку возможность воспринимать Мир таким, каков он есть и при этом быть самому таким, каким он хочет быть.

Мы попробуем изменить свои инструменты в этом направлении. И под техническим развитием будем понимать развитие наших инструментов до такой степени, чтобы их состояние минимально зависело от нашего потребления, чтобы они могли трансформировать все поглощаемое во внутреннее нужное нам качество. Это способ сделаться творцом своей жизни во всех ее аспектах.

Люди по-разному строят свои отношения с Миром. Для одних есть только «Другой», но нет «Я». Это инфантильный способ мировосприятия, он позволяет человеку быть пассивным, не нести ответственности за происходящее, оправдываясь обстоятельствами, ситуацией и т.д. В конечном итоге такая философская позиция сводится к стремлению достичь состояния полного растворения (есть Мир и нет меня), некоторые «духовные» учения построены таким образом, чтобы привести человека в это блаженное состояние растворения, когда никто ни за что не отвечает, ибо отвечать некому, «Я» растворено в бесконечном Мире.

---

<sup>1</sup> Калинаускас И.Н. Жить надо! СПб.: Медуза, 1994. С.45—55.

Другая философская концепция — агрессивная, она утверждает, что есть только Я. Другой отсутствует. Люди с такой концепцией сужают «свой круг» до предела, не желая признать реальность «Другого» и боясь реальности. Это — эгоистическая позиция. И есть «духовные» системы, которые реализуют эту философскую концепцию.

Отрицание либо своего Я, либо Другого обусловлено страхом перед противостоянием «Я—Другой». Ведь если признать, что реально существую Я и реально существует Другой, то придется признать, что реально существует и сложность их взаимоотношений, есть напряжение в этом противостоянии.

Данная система предполагает, что есть Я и есть Другой, и предлагает Диалог в качестве способа их взаимодействия. Диалог принесет вам реальность переживаний, а переживание — это особая форма познания окружающего Мира. Об этом много говорят разного рода эзотерические школы, и, к сожалению, очень мало внимания уделяется искусству переживания как способу познания действительности в нашей культуре.

Все остальное: здоровье, внешний вид, коммуникабельность, — это побочные эффекты, но не цель. Ибо причина того, что вас беспокоит, лежит в неправильном отношении между объективной и субъективной реальностями, и нужно воздействовать на причину, а не избавляться от ее следствий.

Практическая философия для конкретного человека — это его мироотношение (что не следует путать с мировоззрением — категорией идеологического порядка). В этом смысле каждый из нас — философ и нуждается в навыках практической философии.

Вначале попытаемся выяснить содержание понятий мироозрения и мироотношения.

Мировоззрение — это система взглядов на Мир.

Мироотношение — это система отношений с Миром (отношений субъективного с объективным).

В чем проявляется мироотношение?

Объективная реальность существует вне нашего сознания и независимо от него. Если принять это, то тогда интерес каждого из нас должен быть направлен на то, что находится вне и независимо от нас, на эту самую реальность. Куда наше внимание направлено на самом деле? На то, что зависит от нас. При этом человек совершенно избегает интересоваться тем, что от него не зависит, и потому подавляющее большинство людей в своей практической философии — идеалисты. Они утверждают, что есть только то, что они воспринимают сво-

им сознанием, т.е. то, что зависит от них. Остального просто нет и быть не может.

Заниматься только тем, что зависит от тебя,— удобно. Дети удобны нам, когда они зависят от нас, когда подчинены нам. Друг хорош тогда, когда он зависит от нас, любимый человек тоже хорош, когда зависим. И вообще, хороша та реальность, с которой я согласен. Руководствуясь такой философией в практике, в быту, мы собираем вокруг себя то, что от нас зависит, удобно в этом устраиваемся, а сама реальность, та, независимая, до нас уже достучаться не может. Мы, так сказать, адаптировались.

И тут происходит любопытное. Устроившись удобно, мы вдруг ощущаем внутреннюю тоску, такое «томление духа» и начинаем искать что-то абсолютно от нас не зависящее, как в детстве. Отправившись на поиски, человек может найти некоторый замкнутый коллектив, секту, где он будет абсолютно зависим от ее правил или от того, кто является лидером. Нашел, успокоился — и снова начинается «томление духа».

Так человек мечется между двумя крайностями, между двумя полюсами: абсолютной зависимостью и полной независимостью. В этом суть проблемы отношений Я—Другой, и это есть реальная практическая философия, в одной крайней позиции которой стоит тезис, что есть только Я и нет Другого, во второй крайней позиции — есть Другой, но нет Меня. Это проявляется во всех наших поступках, т.е. в быту и является тем, что называется практической философией.

Где же выход из наших бесконечных метаний между двумя полюсами? Выход в том, чтобы действительно стать материалистом, принять для себя действительное существование объективной и субъективной реальностей и признать их равноправие.

Каждый человек — один-единственный в своей уникальности, и в то же время вокруг него — другие такие же уникальности. И нужно мужество, чтобы принять этот факт не умозрительно, а всей своей целостностью. Тогда вы начнете смотреть не в даль (космическую, или «астральную», или еще какую-либо другую), а рядом с собой, где живут ваши дети, мужья, жены, родители — реальные, живые люди. Если вы сможете это сделать, вы откажетесь от насилия над Другим, потому что он такой же одинокий в своей уникальности. Именно тогда возможны действительно человеческие отношения, понимание и глубокое общение, к которому мы так стремимся. Отпадает сама причина насилия, когда человек не хочет при-



знать факт, что есть Он и есть Другой, есть субъективная и объективная реальности, и от них не нужно бежать, ибо это — человеческая судьба. Найдете в себе мужество для такого признания, — и станет легче вашим близким, вы станете источником Диалога, ваше общение будет более легким и свободным.

Но возникает и другая проблема: что делать с реально существующим, какие нужны для этого средства? Если захотите, мы сможем тут помочь вам. Это решит ваши проблемы кардинально, все же остальные решения будут частичными. Ибо беда в том, что мы кидаемся в крайности, но обе эти крайности приводят нас к насилию.

Не путайте здесь вашу зависимость с зависимостью функционального порядка — это уже ролевые механизмы, которые не затрагивают ваших глубин. В глубоком же понимании ваши проблемы решит Диалог, когда есть Вы и есть Другой. Если же двое просто говорят по очереди — Диалога еще нет.

В решении этой задачи нам может помочь осознание того, что же есть ядро личности человека?

Ядром личности является комплекс само собой разумеющихся норм. Он складывается в процессе социализации человека без контроля самого субъекта и играет большую роль в его становлении как личности. Ядро формируется к наступлению взрослости, и часто оказывается, что некоторые из составляющих его норм уже неадекватны существующей реальности и только мешают человеку. Сложность тут в том, что комплекс защищен от пересмотра, он не может быть осознан самим человеком изнутри. Здесь нужна работа другого, причем поистине ювелирная. Как помочь ему отделить нужное от ненужного? Иными словами, нужен специалист. Чем кончаются попытки пересмотреть ядро личности в самодеятельных группах — хорошо известно психиатрам.

Процесс отделения ненужных норм называется «раскруткой» ядра само собой разумеющихся норм и является глубокой психологической операцией. Возникает проблема хирурга, так как это дело уникальное. Мы не будем заниматься психохирургией, но косвенно, с помощью психокорректирующих приемов, попытаемся помочь вам в выявлении самых неадекватных, само собой разумеющихся норм, что будет способствовать освобождению некоторого количества психической энергии.

Очень важным моментом является представление о здоровье, модель здоровья, которую может обнаружить в себе каж-

дый из вас. У некоторых признаком здоровья является максимальное функционирование (могу много сделать), у других — максимальная сохранность (хорошо сохраняюсь). Существует огромное многообразие концепций здоровья. Модель определяет ваше практическое поведение, которое является бесконечной цепью выборов.

В моделях здоровья есть ловушка — по сути все они физиологические, т.е. вульгарно механические. Их общая концепция по сути сводится к формуле — «В здоровом теле — здоровый дух».

Многие века концепции здоровья не существовало вообще, были страдания и избавления от страданий. Тело как бы «появилось» в античные времена, человек стал объемным, философия — эмпирико-материалистической. Тогда же появилась и формула «В здоровом теле — здоровый дух». Настолько «здоровый», что только в Средние века ценой огромных жертв удалось доказать и обратное: дух тоже кое-что может, независимо от того, в каком он теле.

Во времена Возрождения дух побратался с телом («верх» соединился с «низом» и появилась некая «меннипея»), потом наступило Просвещение, и дух и тело отступили под натиском сознания. Человек провозгласил: я мыслю, следовательно, я существую. Зародился рациональный способ мышления, и началась эпоха весьма разнообразных увлечений, которые были порождены не телом, не духом, а изощряющимся сознанием. В эпоху научно-технической революции наступил хаос. Тело ослабело, измученное экспериментами над ним, и уже не может жить без фармакологии. Дух в полном смущении, и непонятно, существует ли он вообще и что это такое? Возникла диаметрально противоположная ситуация с представлением о здоровье: вместо общей концепции появилось множество: от «горю на работе» до полного изнеможения — до самого рационального взвешивания всего на весах «вредно — полезно» с доминированием желания сохраниться.

Какую же концепцию здоровья нам принять практически?

Все дело в нашей энергоемкости и энергопроводимости. Ведь житейский критерий именно в том и заключается: если у меня есть энергия, это хорошо, если нет — плохо. Для того, чтобы взбодриться, вы применяете кофе, для того же люди прибегают к наркотикам, медитациям и т.д. Т.е. общечеловеческой меркой здоровья является наличие энергии.

Осваивая технику Диалога, старайтесь выполнять три правила:

1. Никогда не объясняйте свои действия действиями других (даже если это Бог).

2. Не пытайтесь прожить жизнь за другого человека и не вваливайте на других свою жизнь.

3. Никогда не помогайте, если вас о том не просят (исключение — спасение жизни), свою помощь вы можете только предложить.

В освоении этих принципов есть социально-психологический аспект. Малая социальная группа (семья, коллеги, друзья) не любят, когда человек меняется. Все социальные отношения построены на конвенциях (договорах), чтобы исключить неожиданности при взаимодействии и сделать общение стабильным. Согласно конвенциям, мы должны вести себя ожидаемо, и поведение наше должно быть вполне определенным. Это естественный процесс социализации, который и делает нас людьми, но затем и консервирует, делает реактивными, предсказуемыми, зависимыми от того образа, который нам приписали окружающие или мы закрепили сами.

Пытаясь применить эти правила на практике, вы можете выйти за пределы привычного для вас образа, и это, естественно, не понравится вашему окружению. Помните об этом.

## **АКТИВНОСТЬ И РЕАКТИВНОСТЬ**

Нетрудно заметить, что современный человек в смысле потребления информации всеяден. И если с телом он совсем в иных отношениях и нередко тщательно заботится о своей диете, то информацию, как правило, поглощает без разбора. Очевидно, человеку необходим некоторый перекодирующий механизм, который позволил бы ему воспринимать информацию без ограничения входа и без разрушения целостности его пространства сознания. Над этим с недавних пор стали задумываться, что активизировало интерес к проблемам стабильного самосознания и Я-концепции.

Мир становится все более динамичным, а наша способность изменяться с возрастом падает — труднее и понимать, и принимать все, что происходит вокруг. Утрачивается психологическая стабильность (потому-то такой ощутимый разрыв между взрослым и подрастающим поколениями). Компенсация такой нестабильности чаще всего обеспечивается за счет ограничения активности. Но динамичность Мира заставляет нас все время меняться, учиться, мы живем в напряжении, и

потому возникла потребность в такой психотехнике, которая позволила бы максимально повышать психологическую устойчивость без ограничения активности.

Если вы будете изучать свои механизмы и автоматизмы, то разовьете свое истинное Я. Т.е., занимаясь всеобщим в себе, разовьете то Я, которое делает это. Изучая же в себе неповторимое, вы разовьете автоматизмы, всеобщее в себе. Ибо развивается то, что действует, находится в активной позиции. Ничего нельзя изменить в себе без активной деятельности, а чтобы включить себя в такую деятельность, нужно самому создавать ситуации и проходить через них.

Искусство самому формировать ситуации — это позиция предельной активности. Развив в себе это качество, вы освободитесь от позиции пассивного человека, которому нужен родитель. Мы же с вами с детства привыкли к тому, что ситуации — не наша забота. Это детский механизм, но по привычке, став взрослыми, мы по-прежнему ждем, пока кто-нибудь создаст нам ситуацию. По сути, в каждом из нас живет ребенок, который ждет созданной ситуации, и этим мешает нам делать ситуации для себя самим.

Очень часто мы ждем одного, а делаем совсем другое. Вы хотите измениться, но ведь это само собой не случается. Для этого нужно что-то делать. Сейчас говорят, что о деятельности судят по конечному продукту. Если иметь в виду общество в целом, то его конечный продукт — люди. А каков конечный продукт человека? Его жизнь. Жизнь как целое, как творческий целокупный акт. Древние считали, что если человек не рад тому, что живет, то чему он вообще может радоваться?

Для нас же эта ценность исчезла, изъята в процессе воспроизводства людей, разбита на конечные цели достижения, обладания.

Чтобы формировать ситуации, надо стать активным, а первый враг активности — страх. Он уничтожает творческий момент и заставляет приспособляться. У большинства аргумент примерно одинаков: я ничего не могу с этим сделать, таковы объективные причины. Но «ищет причины» тот, кто не хочет действовать, тот же, кто хочет, — ищет средства. У активного человека вопрос упирается в средства, возникает проблема квалификации. И нужно, прежде чем говорить человеку «давай», дать ему средства, как и с помощью чего он может это сделать. Нам же никогда и никто не говорил, что такое занятие, как жизнь, тоже требует квалификации. И мно-

гие наши неприятности происходят оттого, что обучение технике, искусству жизни происходит на уровне случайности: во дворах, коридорах, компаниях. Организованных знаний по этому вопросу получить нигде.

Известны три наиболее типичных кризиса смысла жизни у человека: подростковый — в 13—14 лет, личностный — в 25—27 лет, сущностный — в 37—40 лет.

Почему именно эти периоды? Вот наша гипотеза. Известно, что дети живут, поглощая. В подростковом возрасте происходит перестройка всего целого, выключается механизм жизни за счет поглощения, и человек начинает жить на своей энергии, реализуя свою индивидуальность. Базальная программа периода — найти партнера. В этом возрасте больше всего внимания уделяется утверждению своей неповторности, уникальности.

В 25—27 лет механизм индивидуальности выключается, и источником энергии становится личность, т.е. доминирует совокупность отношений на базе сознания. Базальная программа — обеспечить социальную территорию.

В 37—40 лет личность как источник энергии выключается, таким образом источником становится сущность человека. Общение людей на базе сущности имеет меньше всего конвенций, это состояние глубочайшего резонанса. Уметь реально воспринимать сущность человека — одна из высших ценностей духовного мира. Есть резонанс инструментальный, но это другое — он мало информативен, а если вы действительно обращены к сущности другого, вам в человеке откроется многое. Кроме того, занимаясь сущностью другого, вы развиваете свою.

Есть эмпирические техники определения возраста сущности. Одна из гипотез: возраст сущности определяется тем отрицательным эмоциональным воздействием, которое останавливает состояние полной открытости в детском возрасте. Чаще всего эта остановка происходит до 10—14 лет. И вот, в период третьего кризиса, на человека с возрастом сущности, как у ребенка, обрушивается вся сложность внешнего мира. Возникает кризисная ситуация. В этот период может угаснуть мотивация достижения, и человек переориентируется на смысл. Недаром же во многих духовных школах начинали серьезно учить с 35 лет.

Если сущность является слабой, не обеспечивает жизнь достаточным количеством энергии, человек становится пси-

хологически навязчивым для окружающих, иными словами, начинает навязывать свою жизнь другим (чаще всего своим детям).

Зная, что в человеке есть слой, называемый сущностным, вы можете проделать для себя работу по определению момента остановки вашей сущности: «прокрутите» свою жизнь, найдите момент, когда было нарушено целокупное восприятие, проследите влияние этого события на всю вашу жизнь. Такое внутреннее действие имеет большой корректирующий эффект.

Можно надеяться, что интерес к практической конструктивной психологии будет возрастать, и эта информация станет более доступной широким слоям населения. В нашей культуре появится такая плюс-ценность, как жизнь, появится и знание, и техника в искусстве жизни.

## НЕКОТОРЫЕ ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ

Работа только начинается, и впереди немало сложностей различного типа. И первая из них, которая встанет на вашем пути, — это барьер восприятия, иначе — неумение учиться.

Критерий нашего отношения к любой новой информации — понимаю—не понимаю. Если не понимаю, то стараюсь понять. Но каким образом? Как правило, пытаюсь объяснить новое старым. И таким образом искажаю новое.

С какого-то определенного момента, когда пространство сознания уже заполнено и становится достаточно жестким, мы вообще перестаем воспринимать принципиально новое. Мы говорим: «Не понимаю!» — и это часто равнозначно тому, что того, о чем мы так говорим, не существует.

В эзотерических учениях этот барьер преодолевался за счет жестко зафиксированной системы отношений между учителем и учеником. Принцип состоял в следующем: ученик должен был Слушать, Думать, Делать. Ему запрещалось, порой в течение долгого времени, говорить.

Это подобно обучению иностранному языку методом полного погружения. Через барьер «понимаю — не понимаю». Метод, как вы знаете, дающий положительные результаты.

Практически во всех эзотерических системах можно выделить четко зафиксированные этапы обучения, которые одинаковы, несмотря на различия в технических приемах. Первый — послушничество (подготовка к ученичеству). Здесь порой даже понятное излагается в непонятных формах, разрушая

всякое оценочное деление новой информации. Идет удар по фиксированным точкам, давление на то, что в социальной психологии называется «само собой разумеющиеся нормы».

Следующий этап — непосредственное обучение. Это в первую очередь «раскрутка», т.е. отделение ложной личности и перестройка ценностной структуры.

Далее — практические навыки. Здесь перестраивается картина мира и Я-концепция за счет практических действий, в результате чего человек обладает новым знанием уже как умением.

Во всех этих системах есть закон: человек может сказать «Я это знаю» только тогда, когда он это умеет, когда может сделать. Понятно, что прямое перенесение законов этих учений в нашу жизнь просто не реально. Там обучение проходило в монастырях, закрытых школах. Не зря же эти учения называются эзотерическими.

Задача, стоящая сегодня перед нами, чисто практическая — овладение своим психоэнергетическим инструментом. Поэтому будем использовать знания этих учений с учетом сегодняшнего времени и этой нашей задачи. Как, скажем, К.Станиславский, Е.Вахтангов, А.Чехов в поиске способов профессионального овладения эмоциональной сферой в театральной деятельности использовали йогические и суфийские методики.

Современный человек, как правило, в большей или меньшей степени энергетически истощен. Мы даже знаем, что есть люди, рядом с которыми возникает чувство энергетического опустошения, условно говоря, «энергетические вампиры».

В чем причина этого истощения? Тут, пожалуй, можно привести такой пример. Столетиями в Рейн люди сбрасывали различные отходы. И река сама справлялась с собственным очищением, ведь еще лет 25 назад она была сравнительно чистой. Теперь, говорят, течет река яда. Система не выдержала и разрушается катастрофически. Примерно то же самое происходит и с человеком. Если раньше он, даже «ничего не зная» про психоэнергетику, естественным образом восстанавливал затраты энергии, то теперь затраты значительно превышают возможности восстановления.

Дело в том, что человечество перешагнуло из мира вещей в мир процессов.

Если раньше, даже еще сто лет назад, человек рождался и умирал примерно в одном и том же мире, то теперь все изменилось — процессы, сменявшие друг друга раньше раз в сто-

летие, а то и реже, сегодня сменяются в течение нескольких лет. Мир вокруг нас постоянно меняется; если человек не будет меняться вместе с ним, он безнадежно отстанет от своего времени и будет жить в прошлом. «Чтобы стоять на одном месте, надо бежать изо всех сил» (*Абу Силз*).

<...> Заметим, что для того, чтобы меняться адекватно меняющемуся миру, необходимо определенное качество инструментов, которого у нас, к сожалению, нет. Если говорить конкретно о состоянии психоэнергетики, то проблема в том, что требуются определенные затраты энергии, которых мы себе позволить не можем по причине того, что для многих это «нездорово», а те, для кого «здорово», не в состоянии управлять этим процессом.

Что же необходимо осознать, принять в сознание, чтобы приступить к конкретным практическим занятиям и иметь в дальнейшем конкретный практический результат?

Прежде всего то, что наше сознание является раздробленным, множественным. Для одной сферы жизни у нас одна система критериев, т.е. одно сознание, и нами руководит одна совокупность принципов, в другой сфере — уже совсем другая система критериев, другое сознание, и выборы совершаются по абсолютно иному, чем в первом случае, принципам. И таких сфер у нас не две и не три, а, как правило, намного больше. Это не хорошо и не плохо. Это просто есть.

Решение проблемы целостности сознания непосредственно связано с проблемой Диалога, с противостоением Я—Другой.

(Помните, об этом уже было сказано в первой части книги? Повторим?)

Существуют три способа решения проблемы. Первый — есть только Я и нет Другого. Это, своего рода, вульгарный идеализм. Второй способ — есть только Другой и нет Меня — «детский» вариант, отказ от субъективной реальности. Его можно назвать вульгарным материализмом.

И тот, и другой способы противоречат принципам диалектики и несут в себе страх перед объективной реальностью. Способ «только Я» снимает этот страх методом ее отрицания, способ «только Другой» — методом растворения в объективной реальности.

Диалектическое же решение этой проблемы только одно: есть Я и есть Другой. Для такого общения с Миром, для таких практических отношений, осуществляя их в каждом поступке



и выборе, необходимо определенное мужество, так как это всегда напряженная ситуация и не всякий в состоянии выдержать ее до конца. Люди, как правило, выбирают или первый, или второй вариант. Опять же это не плохо и не хорошо, это есть и с этим надо работать.

Для сохранения такого напряженного состояния в Диалоге должно появиться нечто третье, одинаково объективное и для Меня и для Другого: так называемый «третий голос», который будет служить перекодирующим устройством между Мною и Другим.

Третий голос здесь не является для вас чем-то новым — вы им пользовались и пользуетесь. Им может быть какой-либо объективный факт, скажем, время года; авторитет или цитата; какой-либо общий интерес, скажем, хобби; какой-либо одинаково для двух сторон значимый человек или даже идеальный субъект (к примеру, Бог — на исповеди).

Третий голос, предлагаемый в данной системе Диалога, — это инструменты, так как они одновременно принадлежат и субъективной, и объективной реальностям. Они — часть Мира и часть Меня.

Это самый практичный, с нашей точки зрения, путь к стабильному самосознанию, к осуществлению качественного Диалога с Миром.

Инструменты есть у всех нас, но надо учиться ими пользоваться. Для этого данная система предлагает путь растождествления.

Как можно сказать: «Мое сознание», если я им не управляю? Или сказать: «Мое тело» — если оно не в состоянии выполнить задачи, которые я ему ставлю? Как сказать: «Моя психоэнергетика» — если от какого-либо случайного неприятного впечатления я заражаюсь на целый день, мучаюсь сам и мучаю других?

Только тогда можно относиться к себе как к существу сознательному, когда вы действительно можете всем этим управлять.

Мы уже говорили, что во всех подобных системах есть четко выраженные этапы, которые отвечают объективным закономерностям развития человеческого существа.

Для нас в этом месте важно осознать следующий сложный момент. Еще Фрейд говорил: «Прежде чем лечить невротика, подумайте, что вы ему можете дать взамен». Ведь даже такое

образование, как ложная личность, т.е. личность, построенная вразрез с природной данностью, тоже имеет свой приспособительный смысл. Когда же в процессе нашей работы будет происходить разрушение ложной личности, а это необходимо, так как ложная личность мешает нам освоить инструмент и растождествиться с ним, мы попадаем в сложную ситуацию, когда старого приспособительного механизма уже нет, а новый еще только в процессе становления. Этот период перехода субъективно воспринимается как сильное возрастание напряжения.

Мы знаем из социальной психологии, что зачастую субъективно наиболее свободным человек чувствует себя тогда, когда он свободен от выбора, когда у него как можно большее количество само собой разумеющихся норм, — т.е. когда выборы, им совершаемые, производятся словно автоматически и не требуют каждый раз специального осмысления. Нашу жизнь можно представить как бесконечную цепь выборов, и каждый из них требует какой-то работы. Но когда приспособительных механизмов уже много и ситуации достаточно стабильны, большинство выборов совершается автоматически, без участия самосознания. Человек при этом чувствует себя в меньшем напряжении, т.е. он субъективно воспринимает это как наиболее удачный вариант своей жизни.

Всякое новое знание вызывает напряжение, которое является порой непреодолимым препятствием для продолжения дальнейшей работы. Человеку очень трудно перешагнуть через это напряжение, трудно выдержать определенный психологический дискомфорт, если он уже привык существовать без него.

Те из вас, кто обращался к литературе, излагающей то или иное учение, знакомы с такими точками зрения: мы все спим, и задача состоит в том, чтобы проснуться; или: мы существуем автоматически, не ведая, что творим, и задача в том, чтобы взять бразды правления в свои руки. Преодоление бессознательности, воспринимаемое само по себе, приводит к необходимости выйти из автоматического режима работы, когда даже незначительные выборы начинают требовать осознания. А это на первых порах очень сложно.

Но путь к стабильному самосознанию лежит через просмотр само собой разумеющихся норм, через разрушение ложной личности. Только сила потребности в стабильном самосознании и определяет возможность преодоления подобного

эмоционального дискомфорта.

Дело в том, что если личность выстроена не на природных данных, то невозможно добиться качественного использования той психической энергии, которая у вас образуется, так как она будет распределяться неверно, ложная личность будет эту энергию «пожирать», что ведет к блокировке определенных «центров». В таком случае вы уже не сможете работать как целостный механизм, часть вашего психоэнергетического аппарата просто окажется выключенной.

С такими искажениями приходится встречаться часто, и довольно редки люди, у которых этот инструмент работает гармонично без специальной тренировки.

Каким образом разрушается ложная личность? Существует такая методика, которая называется психологической раскруткой. Этот термин встречается и в суфийской, и в йогической техниках. В какой-то степени принцип раскрутки используется в психотерапии, в психодраме.

Вот миниатюра-сон, которую можно назвать «Мне приснилась ложная личность».

«Мне снилась женщина, ищущая ножницы. Она хочет обрезать ногти. Женщина перебирает вещи, открывает шкафчики, передвигает стулья и столик, но ножниц не находит. Что-то нащупав в коробке от лекарств, она радостно вскрикивает, но увы — это только пинцет. Ее внимание рассеяно между множеством мелочей, которые она никогда не охватывает взором полностью.

Откровенно говоря, ее ногтей никто бы не заметил, если бы она так нетерпеливо не старалась их обрезать. У миллиардов людей ногти неухожены, и нам на это наплевать.

Она все суетится и не видит меня, скрывающегося между подоконником и комнатными цветами. Может быть, я несу ответственность за ее рассеянность, беспорядок и вечную суету?

Я ее не люблю, меня злит, что, так и не найдя ножниц, она бросается искать другие вещи, все более ожесточаясь».

## РАЗДЕЛ III

# ИСКУССТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ. ЗНАЧЕНИЕ НАБЛЮДЕНИЯ В ОБЩЕНИИ В ПСИХОЛОГИИ. РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА

*Ролло Мэй*

## [ИСКУССТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ: ЛИЧНОСТНЫЕ И НРАВСТВЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ]<sup>1</sup>

### ЛИЧНОСТЬ КОНСУЛЬТАНТА

Поскольку личность консультанта является его орудием труда, ее полнота и целостность приобретают важное значение для эффективности консультирования. Все терапевты охотно согласятся со словами Адлера, что «метод лечения должен быть в вас самих». <...>

### ЧТО ТАКОЕ ХОРОШИЙ КОНСУЛЬТАНТ?

Перечислим качества, лежащие, так сказать, на поверхности: умение привлекать людей к себе, умение чувствовать себя свободно в любом обществе, способность к эмпатии, и прочие внешние атрибуты обаяния. Эти качества не всегда бывают врожденными, но в значительной мере благоприобретенными. Они появляются в результате постепенного просветления самого консультанта и, как следствие, проявляемого им доброжелательного интереса к людям. Говоря яснее, если общение с людьми доставляет консультанту радость и он желает им добра, он сам автоматически начинает притягивать к себе окружающих. Поэтому не пользующийся всеобщей лю-

---

<sup>1</sup> Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М.: НФ «Класс», 1999. С.102—121.

бовью человек часто сам не стремится к тому, чтобы его любили, либо из опасения, что это обяжет его к ответному чувству, либо из желания сохранить свое уединение. Мы часто употребляем выражение «личное обаяние», редко задумываясь над тем, что же это за качество. Попытаемся дать свое определение: это *оборотная сторона проявляемого к людям интереса и радости от общения с ними*.

Но если взглянуть на проблему глубже, следует определить, что же отличает хорошего консультанта от менее способного. Профессиональная подготовка? В определенной мере, да. Однако, как показывает опыт, долгие годы занятий экспериментальной психологией при современном уровне преподавания не всегда являются залогом успехов в практическом консультировании, а иногда даже, напротив, мешают консультанту. Классический ответ на наш вопрос дал Фрейд. Указывая, что медицинское образование не обязательно для психоаналитика, он считал самым важным «прирожденную способность проникать в душу человека и, в первую очередь, в подсознательные уровни собственной души и учиться на практике».

Вот ключ, данный нам Фрейдом. Умение «учиться на практике» означает способность отказаться от тенденции руководствоваться в своей работе более или менее устойчивыми стереотипами. Симпатии и антипатии нашего *ego* так же живучи, как мифологическая многоголовая гидра, и для борьбы с ними требуется такое же хитроумие. Выступая перед аудиторией, состоявшей из служителей церкви, я привел в пример одного студента, который никак не мог выбрать профессию и, переходя из одного учебного заведения в другое, оказался, наконец, в духовной семинарии. Мои слушатели тут же дружно согласились, что хотя, к сожалению, юноша долго метался, он все же нашел свое настоящее место! Уверен, что, слушай меня медики и окажись студент в медицинском училище, одобрение было бы таким же единодушным. Видеть людей через призму собственных предрассудков — вот главный камень преткновения для личности консультанта.

Как избежать влияния личностных предрассудков? Полностью избавиться от них невозможно, но их можно осознать и быть настороже. Вот почему многие психотерапевтические школы настаивают на том, чтобы абитуриенты сначала сами прошли психоанализ, чтобы осознать собственные комплексы и по возможности избавиться от них. Иначе они подсозна-

тельно будут исходить из этих комплексов при лечении пациентов.

Безусловно, консультанту также следует пройти курс психоанализа у профессионального психотерапевта, что поможет ему лучше узнать самого себя. Полагаю, что в будущем дидактическая терапия станет составной частью в системе подготовки преподавателей, религиозных деятелей и социальных работников.

Некоторые из будущих консультантов живут в таких отдаленных местах, где нет возможности получить помощь психотерапевта. Тогда есть другой выход, предложенный и использованный самим Фрейдом — заняться самоанализом. Читая его книги, видишь как замороженно глядит он в открывшиеся перед ним глубины подсознания, как проникает в тайны своих снов. И кажется, что Фрейд смотрит на открывающееся ему «Я», как испанские первопроходцы смотрели на воды Тихого океана:

*И мнится мне,  
что это небосвод,  
Планеты новой  
вижу я восход...  
Иль, как Кортес, вперяю  
в воды вежды.  
Вот он настал,  
желанный миг,  
И все охвачены  
безумною надеждой—  
Всплывает из воды  
Дарьена пик.*

(Из поэмы Д. Китса)

Благодаря самоанализу, Фрейд сделал если не все, то большинство своих научных открытий, в том числе открыл и Эдипов комплекс. Я лично не засыпаю, не положив рядом с кроватью блокнот и ручку, чтобы от меня не ускользнули сокровища, которые может подарить мне сон.

Понять себя до конца невозможно — слишком изворотливо наше «Я», чтобы позволить вытащить себя из своего укромного логова. Без посторонней помощи здесь не обойтись. И все же можно значительно продвинуться на пути самопознания, а это уже будет подспорьем для консультанта. Я надеюсь, что эта книга, равно как и другие, рассматривающие данную область науки, поможет читателю лучше разобраться

в себе. Можно посоветовать консультанту, завершившему непредвзятый и добросовестный самоанализ, проводить периодически встречи с психотерапевтом или коллегой-консультантом, чтобы выявить те уловки, которыми пользуется наше *ego*, чтобы обмануть нас самих.

## АНАЛИЗ УСЛОВНОГО КОНСУЛЬТАНТА

Чтобы облегчить читателям задачу самопознания, я хочу предложить несколько общих мыслей относительно профессии консультанта. Из этих, как выяснилось из моей практики, наиболее часто встречающихся особенностей у людей моей профессии складывается картина некоего «профессионального невроза»<sup>1</sup>. Когда я изложил результаты моих наблюдений на конференции, многие из участников тут же засыпали меня вопросами: «Ведь это я» или «Ведь вы имели в виду меня?». Я их заверил, что никого конкретно не имел в виду, но если «башмак впору», то это только подтверждает правильность моего вывода относительно склонности профессионального консультанта к определенному виду невроза. Вполне возможно, что, ознакомившись с моим анализом, многие читатели узнают себя, а следовательно, сумеют лучше понять свою личностную модель.

Главные черты служителей церкви — необыкновенное трудолюбие и сознание своего долга. Они практически не отдыхают, в отличие от тех, кто регулярно берет отпуск. У них редко есть увлечения помимо профессиональных интересов. Они всецело отдаются своей работе, что приносит им осознанное удовлетворение и гордость. Работают они весьма интенсивно, и если бы им позволили, то им и суток не хватило бы, поскольку характер работы таков, что не ограничивается определенным рабочим временем. Иногда напряжение настолько велико, что работники этой профессии с трудом уходят в отпуск или на выходные дни, испытывая при этом чувство вины.

Такой условный консультант всегда с готовностью принимает ответственность. Он весьма педантичен в работе и в общении, иногда вызывая этим раздражение окружающих.

---

<sup>1</sup> Договоримся, что условный консультант, пришедший ко мне в качестве клиента, является служителем церкви. Этот выбор в какой-то степени связан с моим первым опытом подобного консультирования, когда я работал в Мичиганском Университете, а мой кабинет находился в помещении с Межконфессиональной Народной Церковью.

Одно из главных стремлений — всегда добиваться успеха. Боязнь неудачи, что само по себе нормальное явление, когда человек занимается серьезным делом, у него приобретает преувеличенное значение и распространяется на малозначащие, мелкие действия.

Все это указывает на то, что служители церкви живут по закону «все или ничего», как заметил Адлер, уходя с головой в работу и не умея управлять своей одержимостью. Это неумение соблюсти меру обычно связано с отсутствием интересов и друзей вне работы, неспособностью радоваться сиюминутности жизни из-за постоянной озабоченности ее конечным итогом. Для невротика характерна, между прочим, полная поглощенность поставленной целью, которая становится в его уме незыблемым абсолютом.

Наличие значительного напряжения, опасение неуспеха даже в мелочах, чрезмерный педантизм — все это дает основание подозревать существование сильных амбиций. Типичные служители церкви, действительно, отличаются крайним честолюбием. Убежденные в необходимости и важности своей работы, они всегда спешат по своим делам с таким видом, словно без них мир рухнет.

Нормальная уверенность в значимости своей работы — качество желательное и вполне здоровое. Но когда оно выражается в постоянном напряжении, можно предположить, что личностная модель такого человека слишком сконцентрирована на работе. Вот логика такой модели: работа — призвание человека, а поскольку чувство собственной значимости у него преувеличено, то автоматически и его работа становится самой необходимой на свете. О таких людях часто говорят: «Много о себе понимает». А ведь это как раз выражает то, о чем мы говорим. Умеренное честолюбие — вещь вполне здоровая, если оно является естественным выражением творческих способностей. Но если человек работает, в прямом смысле «не покладая рук», то это наводит на подозрение, что истинным мотивом такого поведения скорее является возвышение своего «Я», чем беззаветное служение человечеству.

Такое чрезмерное честолюбие можно назвать «комплексом мессии». Это — убежденность в необходимости своей личности, а, следовательно, и работы, для человечества и вселенной. Такой человек преисполняется гордыни и мнит себя новым реформатором, которому дано моральное право судить своих собратьев. Он не говорит, а *вещает* с амвона.



Какой бы важной ни считалась работа по оказанию моральной поддержки людям — может быть, даже самой главной в мире — это вовсе не означает, что мир без нее не проживет.

Стоит обратиться к примерам истории, чтобы увидеть, как опасен такой мессианский комплекс. Можно вспомнить ужасы инквизиции, основатели которой возомнили, что исполняют волю Божию! «Мессианство» может послужить оправданием для того, чтобы погасить в себе последние проблески совести и человечности. В самозванных «святых» иногда гораздо больше «играет бес», чем в простом смертном (вспомним поход крестоносцев в Константинополь). Вряд ли стоит пояснять, что подсознательность мотивов, скрывающихся за мессианским комплексом, только подтверждает справедливость наших опасений. Мотивация рядового служителя церкви также подсознательна, и только объективный исследователь может установить, сколько эгоизма скрывается за внешним рвением. Авторитет Вечности служит прикрытием для личной жажды власти — какая трагическая насмешка заключается в таком ложном использовании религии!

Этому условному проповеднику часто не удастся успешно разрешить свои сексуальные проблемы. Среди представителей религии не редки лица, не испытывающие нормального влечения к противоположному полу. Это внешнее безразличие может оказаться свидетельством специфической сексуальной ориентации, которая впоследствии может принять более нездоровые формы. Тенденция исключить из своей жизни секс как таковой и рассматривать брак только как способ иметь семью и детей часто говорит о боязни честно рассмотреть проблему секса.

Вполне можно было предсказать те скандалы на сексуальной почве, в которых оказались замешанными Джимми Сваггарт и Джим Баккер. Не они ли громче всех кричали на каждом углу о своей добродетели и с пеной у рта осуждали ту самую разнузданность, в которой уличили их самих! Подобную сверхправедность, за которой скрывается сверхразврат, правдиво описал Синклер Льюис в своем романе «Элмер Гантри». Во времена Льюиса, попав в ловушку собственного лицемерия, «прославилась» проповедница Семпл Макферсон, имевшая репутацию истового борца со злом.

Можно в какой-то мере понять проблемы, возникающие в связи с сексом, как результат развития культуры, резко из-

менившей сексуальное поведение. С одной стороны, мы видим крайнюю раскованность, а с другой — неумение серьезно подойти к динамике секса и проблемам продолжения рода.

Иногда консультанты в своей религиозной или иной практике прибегают к понятию «сублимации», чтобы оправдать свое неумение адекватно решить сексуальные проблемы. Но понятие сублимации (довольно любопытный фрейдовский термин) вовсе не несет в себе того содержания, которое придают ему религиозные деятели. Этим термином Фрейд пытался объяснить общественную и художественную деятельность как одну из форм выражения либидо. Он отнюдь не хотел сказать, что, находя забвение в художественном творчестве или служении обществу, человек полностью освобождается от сексуальных импульсов. Конечно, такая деятельность в определенной мере снимает напряжение организма, но это будет обыденное, ограниченное употребление термина «сублимация», потому что нормальное сексуальное влечение все равно остается. Конечно, можно с ним справиться без заметного ущерба для здоровья, как это, например, происходит с людьми, принявшими монашество. Но надо честно и открыто относиться к этой потребности без тайного подавления своих инстинктов. Попытки затушевать фактор секса или пренебречь им в большинстве случаев говорят о неискренности и уж никак не о «воспарении», а скорее о желании «лечь на дно». В ситуациях, когда действительно требуется воздержание, необходимо мужество и здоровое физиологическое регулирование, основанное на честном признании «этой» потребности. С подобной проблемой сталкиваются даже супружеские пары. Такая же честность требуется и от тех, кто еще не в браке, но должен научиться разумно сдерживать себя, не впадая в крайности полного подавления сексуальных побуждений или распушенности. Наградой им будет оптимальное решение проблем любви и брака.

Каким образом оставшиеся нерешенными проблемы секса сказываются на работе консультанта? Во-первых, совершенно очевидно, что он не может эффективно консультировать по вопросам секса. Ему надо также следить за тем, чтобы невольно не навязать клиенту собственных нарушений модели.

Во-вторых, у такого консультанта (будь то мужчина или женщина) может возникнуть эмоциональная привязанность к клиенту, что безусловно повредит последнему. Можно привести в пример знакомую мне женщину-консультанта, работавшую со студентами, которые для нее были в какой-то мере

детьми (на сознательном уровне), а в какой-то — возлюбленными (здесь, конечно, на подсознательном уровне, и заметить это мог любой внимательный специалист). Все это вносит субъективный элемент в процесс консультирования и затрудняет его или вообще делает невозможным. Умение удерживать клиента на расстоянии и избежать эмоционального сближения — одна из сложнейших задач, с которыми приходится сталкиваться консультанту. Перенос чувства — это реальность, причем активная, и если консультант проявляет готовность к эмоциональному отклику, его отношения с клиентом должны строиться с крайней осторожностью. Если консультант начинает испытывать особое удовольствие при встрече со своим клиентом, причину этого следует поискать в себе.

Вернемся к личностным особенностям условного религиозного деятеля. Существует ли особая модель, по которой можно определить весь склад его жизни? Мы уже выделили такие черты, как чрезмерная увлеченность работой, педантизм, нерешенность сексуальных проблем и преувеличение значимости своей работы.

Педантизм — равно как и другие перечисленные симптомы — является безошибочным признаком «невроза принуждения», называемого иногда неврозом «навязчивых состояний». Человек чувствует необъяснимое побуждение выполнять мелкие поведенческие акты, которые обычно не имеют для людей особого смысла. Например, каждое утро, уходя на работу, человек запирает дверь, но сделав несколько шагов, возвращается, чтобы еще раз проверить, заперта ли она. Это безобидная и довольно распространенная форма навязчивого невроза. Но совсем другое дело, когда мы видим человека, снedaемого чувством долга, особенно когда он озабочен малозначимыми внешними проявлениями этого чувства. Навязчивый невроз характерен для религиозных людей, да и для всей нашей сегодняшней жизни <...>. Часто он связан с ожиданием высшего или магического наказания. Например, такой невротик будет старательно переступать через все трещины на тротуаре или постукивать палкой по всем столбам изгороди, опасаясь, что если он этого не сделает, с ним произойдет какое-то ужасное несчастье.

Что касается нашего условного священнослужителя, мы также отметили у него признаки, говорящие о боязни неуреха, даже в мелочах. Откуда эта боязнь? Каждому когда-нибудь приходится сталкиваться с провалом даже в крупных пред-

приятнях, не говоря уж о мелочах. Человеку свойственно ошибаться, но выбранный нами тип человека особенно опасается неуспеха из-за суеверного страха, что это навлечет на него несчастье.

Основным свойством невротической амбициозности является ее связь с затаенным чувством неполноценности, признаки которого мы находим у нашего условного деятеля церкви. Проявляясь иногда как чувство глубокой нравственной вины, оно требует компенсации в виде честолюбивых устремлений, а всякий провал усиливает самообвинение. Желание быть «святей всех» не что иное, как выражение комплекса превосходства — оборотной стороны комплекса неполноценности. Такова подоплека всех видов «борьбы с безнравственностью», когда под ней нет объективных оснований.

Каждому ясно, что, раздувая до невероятности мелкие проступки окружающих, такой проповедник пытается утвердиться в собственной непогрешимости. А уж если служителю церкви отказывается от употребления чая, кофе и какао <...>, то делается это с явной целью возвыситься над своей паствой, которая охотно впадает в подобные искушения. Обсуждая такой случай, Адлер делает вывод: «Это пример того, как амбиция вторгается в проблемы религии и как овладевшее человеком тщеславие заставляет его брать на себя роль судьи в вопросах добродетели, порока, невинности, разврата, добра и зла».

Есть очень важный аспект этой проблемы, касающийся глубоко верующих людей, которые, испытывая чувство неполноценности, вызванное осознанием своей грешности и несовершенства, просто не в состоянии удержаться от нравственного порицания окружающих. Поскольку их *ego* ищет пути самоутверждения в морали, то, осуждая других, они возвышают себя. Сколько бы такой человек ни повторял себе «Не суди» и ни пытался удержаться от нравственных оценок, даже испытывая некоторое удовлетворение от того, что ему удалось справиться с искушением злословия, подсознательно он все так же будет осуждать других. А это еще хуже, чем открыто высказать свое мнение о другом человеке, тем более, что последний и так догадывается, что тот о нем думает. Где же выход из порочного круга? Только через понимание своей личностной модели. <...>

Здесь мы подходим к вопросу нравственных оценок в консультировании. Само собой разумеется, что судить человека в моральном плане не имеет права никто. Здесь неоспори-

мо действует заповедь «Не суди», а для психотерапевта это тем более непозволительно. «И самое главное, — утверждал Адлер, — никогда не следует позволять себе никаких *нравственных* оценок относительно моральных достоинств человеческого существа!».

Но, как мы уже убедились, удержаться от подобных оценок труднее всего именно религиозно-ориентированному консультанту. Юнг отмечает, что часто люди предпочитают пойти к психиатру, чем на исповедь, из опасения, что священник осудит их. Некоторые представители фрейдовского учения считают, что терапевт должен быть абсолютно нейтрален в вопросах морали, что подразумевает недопущение религиозных людей в область психологического консультирования. Этим проблему не решить. Ни один терапевт не сможет остаться нейтральным, у каждого существует своя шкала этических ценностей, и он будет ею пользоваться, если не сознательно, то подсознательно.

Консультанту нужно научиться уважать и оценивать других людей, не осуждая их, понимать объективно, без предвзятости, через эмпатию, о которой мы говорили ранее. Способность «не судить» — это водораздел между истинной верой и религиозностью эгоцентрика.

Завершая наше обсуждение типичных невротических склонностей, свойственных религиозным деятелям, хотим предложить пути их преодоления, что сделает процесс консультирования более эффективным.

Во-первых, консультанту следует изучить особенности этой невротической модели и определить, как она проявляется в его личности. Такое понимание будет способствовать просветлению и поможет следить за собой в процессе консультирования. Выяснив истоки чувства своей неполноценности, консультант четко увидит и эгоистическую направленность своих амбиций, что поможет значительно их умерить. Не стоит опасаться, что это скажется на творческом потенциале и результативности работы. Наоборот, творчество требует всплеска энергии, что происходит в результате периодического расслабления, и оно вообще невозможно при постоянном напряжении честолюбивого *ego*.

## **МУЖЕСТВО НЕСОВЕРШЕНСТВА**

Во-вторых, консультанту следует развить в себе то, что Адлер назвал *мужеством несовершенства*, т.е. умение муже-

ственно принимать неудачу. Страдающий навязчивым неврозом пациент воюет по мелочам, потому что именно здесь он меньше всего рискует потерпеть неудачу. Мужество несовершенства заключается в том, чтобы собрать все силы на одну решающую битву, исход которой может оказаться и победой, и поражением.

В-третьих, консультант должен научиться *радоваться* не только достигнутым целям, но и *самому процессу жизни*. Удовольствие, получаемое от жизни и работы, избавит нас от необходимости постоянно мотивировать наши поступки и взвешивать каждый шаг, в зависимости от того, что он нам даст. Вовсе не это должно определять нашу жизнь.

В-четвертых, консультант должен быть убежден, что *проявляет интерес к людям ради них самих*. Если он полагает, что любит их «во имя Бога», стоит приглядеться, не скрывается ли за «Богом» рвущееся к самоутверждению *ego*.

Тем, кто всерьез собирается заняться консультированием, необходимо пройти через это внутреннее очищение и покаяние.

## МОРАЛЬ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

Каждая личностная проблема — в определенном смысле проблема нравственная, поскольку касается главного вопроса этики: «Как следует жить?». Творческая самостоятельность личности всегда сумеет правильно разрешить те нравственные проблемы, которые поставит перед ней жизнь. Выработка именно такого отношения к жизни и является целью консультирования.

Однако не стоит торопиться при достижении этой цели. Ошибочно поступает неопытный консультант, когда спешит сформулировать для своего клиента свод определенных нравственных принципов. Этим он обедняет процесс консультирования и лишает клиента возможности и права самому сформулировать свой нравственный облик в борьбе за претворение своих жизненных целей.

Посмотрим, к чему ведет попытка консультанта выступить в роли моралиста. Один священник рассказал мне о студенте, который пришел к нему посоветоваться по поводу компульсивной мастурбации. Священник стал расписывать перед ним картины его будущей идеальной любви, брака и семейной жизни и увещевал его постоянно думать об этом, чтобы преодолеть искушение мастурбации.

И что же? Бедняга студент возвращается в свою комнату, где живет ему довольно одиноко (с подобной проблемой обычно сталкиваются замкнутые и одинокие люди), и, чтобы удержаться от греха, начинает думать о своей будущей семейной жизни. Но цепляется он за эти мысли только потому, что благодаря стараниям своего советчика, они теперь накрепко связаны с его искушением. И чем больше он думает о так называемом идеале, тем сильнее его желание, тем глубже (благодаря увещаниям священника) чувство вины и тем сильнее он борется с искушением. А желание все подпирает, тем сильнее, чем старательнее он думает о картинках будущей любви. Чувство вины возрастает, и он думает о себе все хуже. Наконец, придя к заключению, что он презренное, порочное существо, бедняга сдается. Порочный круг замкнулся, только еще больше обострив проблему юноши.

Просто удивительно, как многим еще непонятна простая психология искушения. Совершенно ясно, даже без глубокого знания психологии, что лобовой атакой с искушением не справиться, наоборот, можно его еще больше подстегнуть, будь то алкогольное или сексуальное пристрастие. Чтобы ослабить силу искушения, клиенту наоборот, надо отвлечься от мыслей на эту тему. Надо направить свою энергию на здоровые увлечения, чтобы новые интересы вытеснили нездоровые желания.

Человек должен научиться жить полнокровной, разносторонней жизнью, только так можно сохранить душевное здоровье и удержаться от искушений. Так нужно было подойти и к незадачливому студенту. Если бы священник заглянул в проблему поглубже, он без сомнения выяснил бы, что мастурбация всего лишь симптом более серьезного нарушения личностной модели, и вдвоем они смогли бы найти пути коррекции. Нет ничего плохого в том, чтобы у человека был идеал будущей любимой и семьи. Положительные цели важны в консультировании. Но идеал должен складываться и вызревать в определенных жизненных обстоятельствах, а не выдаваться кем-то со стороны в готовом виде. Идеальный образ должен быть выношен самим клиентом, выразить его неповторимые устремления, продиктованные его уникальной личностью.

Само по себе увещание, будь то проповедь или консультация, редко достигает цели, а то и вовсе может навредить, усилив чувство вины и сделав борьбу с собой еще более отча-

янной. Нет сомнения, что наш студент и так боролся с собой изо всех сил. Это вообще характерно для людей с личностными проблемами. Они, как попавшая в сеть рыба, чем больше бьются, тем больше запутываются. Такое деструктивное сопротивление вызывает значительный душевный разлад, чего как раз и следует избегать.

Мы не хотим умалить значение *перераспределения напряжений* или проявления силы воли, что присуще здоровой личности. Но в их основе лежит понимание проблемы, которое помогает клиенту проявить волю и переориентировать свою модель в новом направлении.

Вот почему необходимо подчеркнуть следующее: *проблему клиента надо рассматривать не с точки зрения морали, а как вопрос душевного здоровья*. Тогда оба участника процесса смогут объективно изучить проблему, без излишней щепетильности и стыдливости. Оставив в стороне обывательское морализирование, они скорее подойдут к пониманию истинной и устойчивой нравственности.

## МОРАЛЬ И ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ

Любая жизнь, включая нравственную, начинается с самовыражения — проявления страстей, инстинктивных устремлений, желаний и тайных побуждений. Формы самовыражения составляют предмет морали, сюда относятся инстинктивное чувство голода и полового влечения, и гнев, и ненависть, и любовь, желание дружбы и творчества, и многое другое, что наполняет понятие нравственности, как река наполняет свое русло.

Возникающие в подсознании инстинктивные побуждения были обозначены Фрейдом термином «*id*», который он выразительно сравнил с бурлящим котлом темного подсознания, где возникают разнообразные инстинктивные порывы, аппетиты и желания. Типичным из них, по Фрейду, является либидо. Стоит упомянуть еще более развернутое определение подсознания Юнгом, включившим туда надежды, страхи и мысленные образы, т.е. все, что относится к сфере психики. Именно в этом вместилище зарождаются фантастические видения, претворяющиеся затем в великие произведения искусства, творческие замыслы, из которых выстраиваются философские учения, и глубочайшие прозрения, как основа религиозных верований.



Философы и психологи давали разные названия основной бессознательной побудительной силе, управляющей человеком: среди них и «жизненный импульс» (*elan vital*) Бергсона, и «воля к власти» Ницше, и «творческая воля» Шопенгауэра. Независимо от названия, мы имеем здесь дело с внутренним иррациональным стремлением, составляющим содержание человеческой жизни. Оно, как живительная артезианская струя, поднимается из глубин и наполняет нашу жизнь творчеством.

Эти инстинктивные побуждения, по своему содержанию, могут быть как хорошими, так и плохими. Мы определяем как «хорошие» социально конструктивные побуждения, но сами по себе все побуждения в значительной степени имеют эгоцентрическую и антисоциальную направленность. Будучи иррациональными, они, как дикие кони, противятся узде.

Людей пугает эта власть бессознательных страстей над ними. Они ощущают опасность, скрытую в этих тайных побуждениях, которые заставляют их любить и ненавидеть, добиваться сексуального обладания, воевать, исполняться честолюбивым стремлением покорить весь мир и вознестись над всеми людьми. В каждом из нас живет частица Фауста — желание повергнуть мир к своим ногам и утолить жажду вечной жизни — и мучает нас, ибо мы осознаем, что скрытые в таких страстях тенденции разрушительны как для окружающих, так и для нас самих.

Современный «цивилизованный» человек, естественно, никогда не признается в таких побуждениях, ибо если дать им волю, они взорвут любое сообщество. Как ни горько в этом признаться, но в нас таится и нами владеет гораздо большее количество мощных иррациональных импульсов, чем хотелось бы нашему чувству самоуважения. По выражению Фрейда, животные страсти бурлят в нас сильнее, чем нам того хотелось бы, поэтому мы стремимся подавить инстинктивную сторону нашей личности, предпочитая вообще не допускать ее в сознание.

Итак, прямого выхода нет, остается только обходный путь в виде невроза. Тогда мы идем по наиболее удачному (как нам кажется) пути, пытаясь контролировать наши инстинкты усилием воли, укрепляя наше супер-*ego* и заставляя его караулить *id*. Особенно в этом преуспел протестантизм, полагая, что решение всех жизненных вопросов зависит от немедленного и сознательного проявления воли. И вот мы уже говорим о необходимости «подчинить себе жизнь» и «одержать победу над собой». Мы развесили ярлыки, громогласно заявили о своих намерениях и решили, что вопрос исчерпан.

Затем пришло понимание того, что прямое подавление не срабатывает. Пришлось выработать систему правил, с помощью которых люди могли бы контролировать свои инстинкты. В юности многие из нас составляют свои «правила жизни». Они тем строже, чем больше мы боимся своих инстинктов. Можно разработать подробную систему неколебимых принципов и автоматически применять ее в любой ситуации. Именно об этом говорит Адлер, когда упоминает людей, которые «пытаются разложить по полочкам всякое действие и всякое событие в соответствии с каким-либо принципом, который они считают подходящим для любой ситуации... Складывается впечатление, что они настолько неуверены в себе, что им необходимо втиснуть всю жизнь и процесс жизни в узкий свод правил и формул, чтобы она не так уж их страшила. Сталкиваясь с ситуацией, не подходящей ни под одно правило или формулу, они способны только на бегство». Изобретение все новых правил освобождает таких людей от тяжелой ответственности за принятие самостоятельных решений.

Люди справедливо опасаются своих инстинктов. В них заключена возможность творить не только добро, но и зло. Одно лишь подавление, торможение, без честного признания перед самим собой подобной возможности, не даст результата. Можно слыть достойными уважения, осмотрительными гражданами, строго соблюдающими принятые обществом правила, и вдруг окунуться в кровавую пучину войны, несущей ненависть и убийство по всем континентам. Можно быть высоконравственными людьми в личной жизни, но настолько отравить себя ядом подавлений, что рожденные нами дети придут в мир уже почти невротиками.

Посмотрим на нашего условного Джона Доу, старательно придерживающегося всех правил и установлений. Вот он, в своем сознательном уме, пришел к какому-то решению и цепляется за него с упорством, которое мы довольно неудачно называем «силой воли». Но поведение человека, мистера Доу в том числе, зависит в основном от глубинных уровней подсознания. И если, принимая решение, он не заглянул в «котел своего *id*», его ожидает полный провал, после которого он недоуменно задастся вопросом, почему же, невзирая на все свои сознательные усилия, он так и не выполнил своего решения? А уже по той простой причине, что принятие решения может запустить в подсознании компенсаторный процесс, который, вырвавшись, может толкнуть его в противоположную крайность.

Требуется *взаимодействие* между инстинктивными побуждениями и сознательно поставленными целями. Если *id* и супер-*ego* находятся в состоянии антагонизма, происходит все большее и большее отстранение сознательной части нашего «Я», и Бог знает, какие силы могут неожиданно разыграть в нас. Недаром наши предки верили в «бесовскую одержимость»! «Бес» куда сильнее, чем полагают примерные граждане. В идеальном варианте седок (сознательное *ego*, согласно метафоре Фрейда) умело управляет лошадью (силы *id*). Человек должен понять свои инстинкты и быть предельно *честен* с самим собой в этом отношении. Тогда воля проникнет за пределы верхнего сознательного уровня и поможет человеку перестроить себя. Вместо словесного *принятия решений* он на самом деле *исполнится решимости* осуществить задуманное.

Все добро и все зло берет начало в наших инстинктивных побуждениях — любовь и ненависть, Эрос и Танатос. Сексуальное влечение погубило не одну жизнь, но оно же помогает строить семьи, преобразуется в прекрасное чувство любви, в великие произведения литературы. Вскипающее в нас негодование может быть обращено на борьбу против зла и привести к радикальным гуманистическим преобразованиям. Тот, кто налагает полный запрет на все проявления инстинктивной стороны своей жизни, вероятно, на время избежит зла, но зато лишит себя возможности творить добро. Как сказал Эмерсон, тот, кто не умеет ненавидеть, не умеет и любить. Гетевский Фауст, конечно, погубил Гретхен и ее брата, но он же построил громадные плотины и жилища, чтобы люди могли обрабатывать землю. Подавляя все свои инстинкты, люди обкрадывают, иссушают себя. Усердно избавляясь от плевел, мы можем оказаться без пшеницы.

Необъятность жизни невозможно вместить в наши жалкие схемы. Люди создают великие цивилизации, и они же безжалостно разрушают их, оставляя после себя кровь и руины. Человек готов умереть во имя любви или ненависти, и, охваченный этими же чувствами, сам готов на убийство. От нас зависит, предаться ли разгулу и, потеряв человеческий облик, опуститься на дно, или подняться к высотам разума и беседовать с вечностью, или, дав волю творческой фантазии, устремить к небу тончайшие шпили готических соборов, равных по своей красоте творениям Господа. Мировые войны — это дело человеческих рук, но и культура Древней Греции тоже создана человеком. Нельзя смотреть на жизнь с безогляд-

ным оптимизмом, потому что существует зло, но зато есть и добро — стало быть, не стоит быть и непроглядным пессимистом. Возможность благородства перед лицом зла — вот что наполняет жизнь трагическим смыслом.

## МОРАЛЬ КАК СТРУКТУРА

От одной женщины-консультанта я услышал историю студентки колледжа, красивой и одаренной девушки с художественными наклонностями, которая вдруг потеряла интерес к своей будущей профессии и к жизни вообще. Дочь состоятельных родителей, Дженис поступила в тот же колледж, который окончила и ее мать, решив посвятить себя классической литературе. Будучи на втором курсе, она пришла к консультанту, чтобы обсудить с ней открытую ею «универсальную религию», суть которой заключалась в том, что «правильно все, что существует». Затем она неожиданно заявила о своем намерении отказаться от работы в студенческом совете и пойти «в большой загул». Консультанту рассказали, что девушка, испытывая непреодолимое желание вырваться из рамок обыденности, вызванное накопившимися личностными напряжениями, обратилась за советом к кому-то из преподавателей и ей посоветовали подыскать подходящего партнера для регулярной сексуальной связи. Дженис — таки напилась и была немедленно исключена из студенческого общества, но чудом удержалась в колледже, благодаря заступничеству умного декана.

Моя коллега оказалась в сложном положении. Если бы она испугалась и начала упрашивать Дженис удержаться и подавить в себе бунтарские импульсы, то этим сразу же исключила бы для себя всякую возможность помочь девушке. К счастью, это была смелая и умная женщина. Хотя ей и не удалось предотвратить «малый сброс» напряжения в виде попойки, ей все же удалось удержать ситуацию под контролем. К счастью, сексуальная рекомендация осталась неосуществленной. Такой выход ничего не решил бы и, возможно, еще больше осложнил положение.

После попойки наступило равновесие, Дженис перешла на отделение социологии и снова достойно вписалась в студенческую жизнь. Сейчас она пишет свой диплом и, похоже, твердо стоит на пути к разумной и наполненной смыслом зрелости.

В чем же смысл подобного «сбоя» в жизни Дженис? Следует отметить, что он был связан с новой *жизнеутверждающей религией*, этой наивной попыткой объять вселенную. Переклечение интереса с классики, относительно формального предмета, на социологию также указывает на стремление быть ближе к реальной жизни. Такой же попыткой ухватиться за реальность на чувственном уровне был и пресловутый «загул». Этот сбой указывает на трудности перехода от строгой формы к живому содержанию. Таким образом она заявила свое право на жизнь, на независимость, на личную автономию, а все это заключает в себе элемент бунтарства.

Первым побуждением большинства консультантов было бы желание подавить такой бунт, поскольку они, как никто, знают, насколько он опасен. Но у Дженис, выражаясь фигурально, вирус протеста уже попал в кровь и должен был дать о себе знать в любом случае, тем более что когда-никогда, а утверждать свою автономию надо. Поэтому задача консультанта заключалась не в том, чтобы запретить такой способ самовыражения, но по возможности направить *процесс в творческое русло*.

Часто случается, что, пресытившись ученой мудростью своих занятий, студенты испытывают потребность каким-то образом «взбрыкнуть». Консультанту вряд ли удастся удержать их, но он может подсказать, куда направить свою бунтарскую силу, тем более, что нуждающегося в искоренении зла вокруг полным-полно, и борьба с ним, в нравственном плане, будет полезнее, чем борьба с «зеленым змием» путем его неумеренного поглощения. Вероятно, на каком-то этапе каждый молодой человек испытывает желание восстать, «поднять дым коромыслом», заявить о себе как о независимой личности, даже если это дорого обойдется ему самому и окружающим. Пугаться этого не стоит. Это говорит лишь о рвущейся наружу жизненной силе, энергии и потенциальных возможностях, о творческом богатстве инстинктивных побуждений. Попытки взрослых удержать этот поток принесут больше вреда, чем пользы. Тем более возрастает роль консультанта, направляющего этот поток в созидательные русла. В английском языке есть выражение: «Молодость должна посеять свой дикий овес», что можно перевести как «перебеситься», так вот этот овес не обязательно должен быть *диким*. Пусть сеют, но только чтобы этот овес дал добрые всходы.

## КОНСТРУКТИВНЫЕ ПОБУЖДЕНИЯ

Мы уже определили, что образ жизни человека определяется формой выражения его инстинктивных побуждений. Мы хотим выделить характерные черты человека, который нашел здоровые пути для самовыражения.

Наиболее очевидный признак — *непосредственность*. Это большое достоинство в человеке, ибо свидетельствует о целостности более глубоких уровней сознания. Такому человеку удалось достичь единства подсознательных побуждений и сознательно поставленных целей, а поэтому ему не надо семь раз мерять, прежде чем один раз отрезать. Такой человек находится в согласии со своими инстинктами, и боязнь сказать или сделать что-нибудь не то не держит его в постоянном напряжении. Непосредственный человек более открыт в своих поступках, и уже один этот факт говорит о его достаточно устойчивом душевном здоровье. Напротив, человек, находящийся в напряженных отношениях со своими инстинктами, не может позволить себе открытости из боязни, что вырвавшийся из подсознания злобный пес инстинкта может в один миг разорвать на куски его доброе имя. Поэтому есть основание подозревать, что заглянув вглубь человека, осторожно взвешивающего каждый свой шаг и каждое слово, можно с большой вероятностью обнаружить тщательно скрываемые антисоциальные наклонности.

Другая черта — *цельность* природы, т.е. способность наиболее полно выразить себя в словах и поступках, как говорится, проявить свое «истинное Я». Неестественное поведение человека раздражает нас, поскольку оно идет не из глубины души. Кажется, случись такому человеку оказаться под гипнозом, он забормочет совсем не то, о чем рассыпается в своих комплиментах наяву. Вернувшись домой и сбросив маску, такой человек, вместе со своей законной половиной, не пожалеет для вас грязи. Непосредственность и естественность — это не что иное, как элементарная форма честности.

Еще одна примечательная черта — *оригинальность*. Само собой разумеется, но часто забывается, что каждая личность неповторима и другой такой в мире нет. Когда человек осознает и развивает свою неповторимость, он становится автономной, оригинальной личностью, управляемой лишь своим «Я». Тогда каждая реакция такого человека поражает свежестью и новизной. Он словно сбрасывает смирительную рубаш-

ку связывающих нас условных систем и правил и демонстрирует все большую свободу и непредсказуемость мыслей. Не стоит мерять себя и других шаблонными и устойчивыми мерками. В жизни нет ничего постоянного. Каждое данное событие отличается от остальных, и каждый человек сегодня совсем не тот, каким он был вчера. Оригинальный человек легче и быстрее приспосабливается к переменам, постоянно происходящим в жизни, и тем самым всегда остается активным участником бесконечного творческого процесса жизни, и в первую очередь процесса созидания своего уникального «Я». Именно жизненная сила и неподдельность такого человека, как живительный родник, влекут к себе окружающих.

Отсюда следует, что для независимого от своих инстинктов человека доступны новые формы *свободы*. Нельзя говорить о свободе, когда ты находишься в состоянии войны со своим подсознанием. Вот почему «освобождение индивидуума» является конечной целью психотерапевтического процесса — освобождение от торможений и подавлений, от фиксаций детства, от заученных догм и прочего. К глубокому сожалению, множество людей живут во власти совершенно необоснованных опасений. Психологическая ноша, которую они несут по жизни, связывает их свободу даже в большей степени, чем кандалы каторжника. Всем известно, что в целом человек использует свои потенции едва ли на треть, а то и того меньше. Задача консультанта — освободить личность человека, с тем чтобы она могла развиваться своим независимым своеобразным путем, приводя в действие как можно больше скрытых в ней возможностей.

Для наиболее полного самовыражения требуется мужество. Любить с полной отдачей, признаться в чувстве ненависти, не нарушив, однако, личностного равновесия, дать выход искреннему негодованию, испытать безумную радость и беспредельное горе, пуститься в рискованное приключение, чтобы победить одиночество, оценить великое изобретение и помочь его претворению в жизнь, короче, воспринимать каждый импульс как вызов на славные дела — для этого нужно мужество. И не надо поддаваться малодушию. Как часто повторял Адлер, нужно обладать «мужеством несовершенства», чтобы справиться с тем, что нас сковывает, преодолеть беспокойство, сбросить гнет беспочвенных опасений. Попытка укрыться от проблем, которые ставит жизнь, из опасения потерпеть неудачу, только приведет к психологическим проблемам — поток жизни нельзя перегородить плотиной. Усилия консуль-

танта должны быть направлены на то, чтобы клиент обрел мужество для жизни, преодолел ненужные страхи, не боялся общения, или чувства любви, или новой работы. Чтобы не наступил душевный застой, человек все время должен идти вперед, осознавая, что перед ним открываются бескрайние перспективы как для добра, так и для зла.

Прав был Руссо, когда утверждал: «О! Жить — это так прекрасно!» — и призывал люден жить полной жизнью. Нельзя также не согласиться с утверждением Ницше, что «ни от чего так не пострадала “добродетель”, как от *нудных проповедей* ее защитников», и поддержать его призыв к людям стать «свободными духом» и исполниться героизма «сверхчеловека».



Г.Л.ЛЭНДРЕТ

## СПЕЦИАЛИСТ ПО ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ<sup>1</sup>

Человек вполне человечен, только когда играет.

Ф.Шиллер

Игровой специалист — это уникальный взрослый в жизни ребенка. Обращаясь к личности ребенка, он не вмешивается, не учит, а вместо этого реагирует таким образом, чтобы освободить естественное стремление ребенка к управлению собственной деятельностью. Ниже приводится отрывок из игрового сеанса, свидетельствующий о том, что дети хорошо понимают уникальность этих людей.

*Крис:* Каким цветом мне раскрасить лягушку?

*Терапевт:* Здесь ты сам можешь решить, какую лягушку ты можешь нарисовать.

*Крис:* Я не знаю. Черный подойдет? Лягушки бывают иногда черными? Учительница нам говорила, что лягушки бывают зелеными.

*Терапевт:* Тебе хочется раскрасить лягушку в черный цвет, но ты не уверен, что это правильно.

*Крис:* Ага, ты должен мне сказать, какую краску взять.

*Терапевт:* Тебе бы хотелось, чтобы я за тебя решил.

*Крис:* Ага, все так делают.

*Терапевт:* Все за тебя решают, поэтому ты бы хотел, чтобы и я так поступил. Но здесь ты сам можешь решить, каким цветом раскрасить лягушку.

*Крис:* Во, она будет синяя! Первая в мире синяя лягушка! Ты забавный!

*Терапевт:* Тебе кажется, что я отличаюсь от других, потому что я не говорю тебе, что надо делать.

*Крис:* Ага!.. Как синяя лягушка.

---

<sup>1</sup> Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. М.: Международная Педагогическая Академия, 1994. С.89—112.

## СОЗДАВАТЬ РАЗЛИЧИЯ

Конечно, Крис прав. Терапевты, работающие в игровой терапии, действительно «забавные» люди. Они «забавны» не в том смысле, что они юмористы, а в том, что они создают для ребенка совершенно новый мир отношений. Созданию такого мира отношений способствует наличие игровой среды, создающей уникальные возможности для общения и развития таких отношений, которые невозможны в условиях вербального опыта ребенка. Сама по себе игровая комната не является уникальной, поскольку со многими находящимися в ней игрушками дети знакомы. Тем не менее, игровая комната создает для терапевта возможность быть настолько отличным от других взрослых, что он становится единственным в своем роде — «забавным», с точки зрения ребенка.

Такие черты, как принятие ребенка, уважение к его уникальности и сензитивность к чувствам ребенка, характеризуют игрового терапевта как совершенно особенного взрослого. Терапевт видит в ребенке индивида со своими мыслями, убеждениями, идеями, желаниями, фантазиями и мнениями, которые заслужили уважения. Многие взрослые часто просто не видят ребенка. Они слишком заняты, чтобы обращать на него внимание. У них слишком много важных дел, которые нужно сделать немедленно, поэтому ребенка практически не замечают. В таких условиях взрослый только смутно осознает присутствие ребенка. Для многих детей, появляющихся в игровой комнате, полное владение вниманием взрослого в течение сорока пяти минут — опыт действительно уникальный. Взрослый замечает все, что делает ребенок, и искренне интересуется его чувствами и игрой.

Конечно, игровой терапевт намеренно создает такую атмосферу. Терапевт может осознавать, что он делает и зачем. Это и сообщает ему уникальность — он не бредет ощупью в отношениях с ребенком, а скорее, осторожно выбирает слова и действия. Терапевт много работает над созданием такой атмосферы, которая обладала бы «электропроводными свойствами» для построения отношений с ребенком. Различия возникают потому, что время, которое терапевт и ребенок проводят вместе, центрировано на ребенке, и ребенку разрешается существовать отдельно от терапевта. Ребенок рассматривается как полноценный и единственный в своем роде субъект. Разли-

чия возникают потому, что терапевт испытывает огромное уважение к ребенку.

## БЫТЬ РЯДОМ

Когда ребенок впервые видит игрового терапевта, он не обнаруживает никаких существенных различий между ним и другими взрослыми. Этот человек может быть выше или ниже, чем большинство взрослых, или у него может быть какое-то особенно запоминающееся лицо, но каких-либо физических признаков, по которым ребенок мог бы понять, что этот человек особенный, не существует. Иными словами, различие между эффективно работающим игровым терапевтом и другими взрослыми должно появиться изнутри, по мере того, как ребенок получает возможность ближе узнать и понять терапевта.

Существует несколько особенностей, которые в глазах ребенка отличают эффективно работающего терапевта от других взрослых, и наиболее существенной из них является способность быть рядом целиком, которую мы называем способностью *присутствия*. Муштакас и Шейлок (1955) на основании своих наблюдений за поведением игрового терапевта пришли к выводу, что для них наиболее важным было *присутствие*, т.е. взаимодействие с ребенком путем наблюдения, слушания и высказываний, подтверждающих принятие ребенка. В отношениях многих детей со взрослыми такой феномен, как присутствие, возникает редко. За детьми наблюдают при отсветах телевизора или выслушивают их под прикрытием вечерней газеты; них обращают внимание только в том случае, если они набедокурили.

Одна из наиболее ярких иллюстраций отсутствия представлена в фильме «День, который пел и плакал» (The Day that sang and cried, 1970). Фильм начинается с того, что мальчик, проснувшийся однажды летним утром, выскакивает из постели и бежит на кухню завтракать. В доме стоит пугающая тишина и, поставив на стол молоко и пшеничные хлопья, мальчик тянется к магнитофону, стоящему посреди стола, и включает кнопку. С магнитофонной пленки звучит голос:

«С добрым утром, Джон. Хорошо поспал? Не забудь утром вынести мусор. Сегодня папа уехал в Нью-Йорк — он вернется через пару дней. Вечером я вернусь попозже, потому что после работы мне надо забежать в магазин. Да, папа сказал, что тебе нужно...»

Эффективный игровой терапевт — не магнитофонная пленка. Этот взрослый не преподносит ребенку жизнь в аккуратной упаковке. Вместо этого он внимательно наблюдает и поощряет не только игру ребенка, но и его желания, потребности и чувства. Терапевт понимает, что умение быть рядом с ребенком требует гораздо больше, чем физическое присутствие; что умение быть рядом — это поистине форма искусства, делающая опыт игровой терапии действительно уникальным для ребенка.

Своеобразие игрового терапевта усиливается еще и тем, что он активно прислушивается не только к словам ребенка, но и к тому, что ребенок пытается сообщить ему с помощью собственной деятельности. Терапевт понимает, что выбор той или иной игрушки, та или иная организация игры являются частью общих усилий ребенка по налаживанию общения. Ребенок полностью овладевает вниманием терапевта. В отличие от других взрослых, которые слишком заняты и слишком озабочены удовлетворением собственных потребностей, терапевт не торопится, он стремится понять потребности ребенка и действительно хочет его слушать. Собственно говоря, в продолжение всего времени, которое они проводят вместе, слушание и понимание являются наипервейшими задачами терапевта.

## ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Соображения, излагаемые ниже, могут прозвучать как описание недостижимого идеала личности. Тем менее, нет ничего предосудительного в том, чтобы пытаться описать личностные характеристики, которые позволяют помочь росту и развитию ребенка методами, благоприятными для самого ребенка. Развитие таких личностных черт едва ли не столь же важно, как и непрерывный, нескончаемый процесс стремления к тому, чтобы включить эти параметры в собственную жизнь и систему отношений с ребенком.

Эффективный игровой терапевт достаточно объективен, чтобы позволить ребенку быть самостоятельной личностью, и достаточно гибок, чтобы принять любые неожиданности и адаптироваться к ним; его установка состоит в том, чтобы охотно воспринимать все новое. Она основана на бескомпромиссном отказе от навязывания детям конформистского поведения. Для терапевта лицо ребенка и его опыт являются безусловной ценностью. Такое отношение характеризуется пониманием детей, интересом и любовью к ним, заботой о них.

## ПРОСТОЕ ПРАВИЛО

Чувства терапевта по отношению  
к ребенку гораздо важнее,  
чем знания о нем

Терапевту нет необходимости оценивать ребенка и судить о нем или о том, что ребенок сделал, а чего не сделал. Нежелание судить и оценивать произрастает из того, что терапевт на собственном опыте понимает, как это замечательно, когда тебя не оценивают и не судят.

Терапевт должен быть открытым, а не замкнутым. Открытость к миру ребенка — это базовая предпосылка для работы игрового терапевта. Отношение к детям и суждение о них основывается прежде всего на их личностных достоинствах: в своих суждениях терапевт прежде всего опирается на то, что он видит перед собой, а не на предварительную информацию о ребенке. Нет никакой необходимости извращать значение услышанного, поскольку терапевт относительно свободен от угроз и тревоги, и, таким образом, открыт для принятия ребенка таким, какой он есть или какой он будет. Терапевт умеет отключаться от мира собственной реальности и вчувствоваться в реальность ребенка. Такая открытость позволяет терапевту максимально полно и точно воспринять значения, транслируемые детьми вербально, невербально и в процессе игры.

Эффективный игровой терапевт чрезвычайно терпелив к двойственности положений, и это помогает ему войти в мир переживаний ребенка, следуя за ним, позволяя ребенку быть, инициатором деятельности, темы, направления и испытывать удовлетворение от того, что терапевт поощряет его поведение и передает ему полноту ответственности. Поскольку ребенок находится в процессе непрерывного становления, игровой терапевт должен проецировать будущее на свои отношения к ребенку, не ограничивая его никакими установками или вербальными реакциями, касающимися прошлого. Терапевт все время пытается попасть в ногу с ребенком, и поэтому ему нет необходимости что-либо выяснять о том, что произошло вчера, или на прошлой неделе, или в прошлом месяце, или год назад, если только ребенок сам не отправляется в прошлое. Тогда терапевт охотно последует за ним. Тера-

певт никогда не упоминает о прошлых сеансах, поскольку ребенок находится уже в другой временной точке. В случае еженедельных приемов между сеансами проходит целая неделя, когда ребенок растет, развивается, изменяется. Следовательно, терапевту опять надо попасть в ту точку, где ребенок находится в момент приема. Такая направленность не толкает ребенка в будущее насильно, но представляет собой установку на восприятие его в непрерывном процессе развития.

Эффективному игровому терапевту необходимо личное мужество для того, чтобы признавать ошибки, иногда позволить себе быть уязвимым, обнаруживать неточности собственного восприятия. Личное мужество требуется также и для того, чтобы позволить себе риск спонтанной реакции на творческое самовыражение ребенка в каждый определенный момент. Для того чтобы осмелиться быть чувствительным к эмоциональным переживаниям и чувствам ребенка, необходимо личное мужество и открытость, позволяющие пойти на риск и поделиться собственным «Я», доверяя и не защищаясь от него. Личное мужество, основанное на внутреннем доверии, может потребоваться и тогда, когда ребенок проверяет границы мира отношений, угрожая запустить в терапевта деревянным кубиком или выстрелить в него дротиком из ружья. Терапевт, который с трудом идет на риск, может в других ситуациях реагировать неподобающим образом, наказывая ребенка или угрожая ему.

<...> Такие параметры, как естественность, теплое отношение, забота, принятие и сензитивное понимание <...> могут в дальнейшем описываться как способность к любви и состраданию.

Хелен Келлер<sup>1</sup> (1954) в своей автобиографии рассказывает, как велико значение любящего, сострадательного человека для поддержки в непрерывно изменяющейся жизни.

«Было время, когда я познала такие глубины, где не было надежды и все было покрыто тьмой. Потом пришла любовь и выпустила мою душу на свободу. Было время, когда я трепетала и билась о стену, которая окружала меня. В жизни моей не было ни прошлого, ни будущего, а смерть была моим

---

<sup>1</sup> Хелен Келлер — слепоглая от рождения. После интенсивной терапии она освоила письменную речь и написала книгу «Дневник самой счастливой». (Прим. ред. первоисточника.)

единственным желанием. Но из рук другого человека выскользнуло тихое слово и упало в мои сжимающие пустоту руки, и сердце мое переполнилось жадой жизни. Я не знаю, что означает тьма, но я научилась из нее выбираться» (с.57).

Эффективный игровой терапевт лично защищен и значит признает и принимает личностные ограничения, и при этом у него не возникает ощущение, что это угрожает его профессиональной состоятельности. Некоторые игровые терапевты считают, что обязаны помочь всем детям. Опасаясь, что их сочтут несостоятельными, они часто продолжают работать с детьми, далеко переходя те границы, где они способны помочь ребенку, или работают с ребенком, эмоциональные трудности которого выходят за пределы психотерапевтической помощи. Понимание того, когда следует отступить, является безусловным требованием к терапевту.

Дети получают удовольствие. Им нравится играть и делать открытия. Они громко хохочут, когда что-то покажется им смешным. Игровой терапевт должен обладать чувством юмора и уметь увидеть смешное в том, что кажется смешным ребенку. Но смеяться над ребенком никогда не следует.

## САМОПОНИМАНИЕ ТЕРАПЕВТА

Специалисты по игровой терапии считают, что независимо от того, с какой возрастной группой приходится работать, любому терапевту необходимо понять свой внутренний мир, разобраться в собственных мотивах, потребностях, белых пятнах, колебаниях, противоречиях, выделить зоны эмоциональных проблем и свои сильные стороны. Терапевту не следует думать, что он может упаковать свои ценности и потребности и хранить их отдельно от собственных отношений с детьми. Терапевт не робот, а реально существующая личность. А как известно, ценности и потребности являются частью личности и тем самым становятся частью отношений. Следовательно, вопрос заключается не в том, включена ли личность терапевта в систему отношений, а скорее в том, насколько она в нее включена. Ответственность терапевта состоит в том, чтобы активно прорабатывать собственную личность, что поможет ему разобраться в самом себе, с тем, чтобы свести к минимуму возможное воздействие на ребенка своих мотивов и потребностей. Процессу самопонимания способствует обращение за помощью к другому терапевту, и для более близкого знаком-

ства с самим собой ему желательно самому пройти психотерапию (индивидуально или в группе). Другим источником самоисследования является супервизорство или консультации, которые позволяют терапевту, по его собственному желанию, разобраться в своих мотивах и желаниях. Поскольку самопознание — это процесс, а не единичный акт, терапевту полезно заниматься этим на всем протяжении профессиональной деятельности.

Процесс самопознания можно сделать более эффективным, если попытаться ответить на следующие вопросы:

Каким моим потребностям отвечает игровая терапия?

Насколько сильна потребность у меня быть необходимым?

Нравится ли мне этот ребенок?

Хочется ли мне быть с ним вместе?

Каким образом мои чувства и установки влияют на ребенка?

Как воспринимает меня ребенок?

Терапевт, который ничего не знает о собственных нуждах и ценностях, эмоциональных факторах, тревогах и ожиданиях, возможно, не сумеет разглядеть эти особенности и у детей. Терапевт не может оставить свои личные проблемы за порогом игровой комнаты, где его ждет ребенок. Следовательно, эти проблемы становятся частью системы отношений и развивающегося терапевтического процесса.

Наиболее мощный источник построения отношений, который психолог привносит и игровую терапию — это собственное «Я». Умения и методы, конечно, полезны, но величайшим достоянием терапевта является использование собственной личности. Как бы ни были важны умения и навыки, они просто недостаточны для того, чтобы стать эффективным терапевтом. Терапевт должен быть таким человеком, который с уважением относится к чувственно-эмпирическому миру ребенка, который счастлив находиться рядом с детьми и воспринимает их мир как реально существующий. Хотя обучение и использование терапевтических процедур чрезвычайно важны, первостепенное значение имеют человеческие качества терапевта. Личность терапевта более важна, чем любые его знания и умения. Терапевт должен быть таким человеком, с которым ребенок будет чувствовать себя в безопасности; настолько в безопасности, что сможет исследовать окружающую реальность; настолько в безопасности, что рискнет быть самим собой. Он должен быть человеком, который покажется детям небезразличным и заслуживающим доверия. Если такой чело-



век окажется рядом, у детей возникнет стимул для дальнейшего личностного роста.

## САМОПРИНЯТИЕ ТЕРАПЕВТА

Та разновидность игровой терапии, которая центрирована на ребенке, выполняет терапевтическую функцию не только по отношению к ребенку, но и к самому терапевту. В ней создается установка на принятие себя и ребенка и глубокую непоколебимую веру в способность ребенка отвечать за себя и управлять собственной деятельностью. В результате постоянных упражнений он приходит к более приемлемым формам поведения. При такой установке на признание ребенка уважается детское право на выбор и признается способность ребенка сделать такой выбор, который удовлетворял бы ребенка и был полностью приемлемым для общества. Следовательно, для терапевта значимой целью является создание у ребенка чувства безопасности, когда он может меняться или не меняться, поскольку только в том случае, если ребенок чувствует, что ему вовсе не обязательно меняться, возможны подлинные изменения. Терапевт должен стремиться создать такую атмосферу, в которой ребенок чувствует, что он свободен быть таким, каков он в данный момент — в тот момент разделенного с терапевтом знания о себе и друг о друге. Испытывая глубокое чувство уважения к ребенку, терапевт отдает ему полное, глубокое и безраздельное внимание.

Такая самоотдача означает, что терапевт чрезвычайно чувствителен к личным переживаниям и чувствам, которые можно идентифицировать с ребенком; при этом терапевт различает те чувства, которые являются отражением его собственных чувств, возникающих у него самого в сходных ситуациях. Терапевту надо остерегаться проекции на ребенка собственных эмоциональных реакций и потребностей. Таким образом, игровой терапевт должен постоянно заниматься самоисследованием и самопринятием. Процесс самоисследования благотворен для терапевта так же, как и для ребенка, и необходим для самопринятия. Процесс самопринятия часто начинается у игрового терапевта после того, как он испытает такое принятие в процессе обучения. Приведем письменное свидетельство одного из студентов-старшекурсников.

«Я чувствую, что игровая терапия — благодарная деятельность, поскольку я помогаю ребенку принять самого себя. Значительная часть такого вознаграждения возникает от того, что

мне удастся устранить мои собственные потребности с пути ребенка. Я считаю, что если человек умеет контролировать свои потребности, он не только признается в своих собственных чувствах, но и принимает их, и тем самым принимает себя самого. Мой процесс самопринятия начался на этом занятии. Я смогла действовать ответственно и сумела не допустить собственные чувства на игровую сессию. Разумеется, процесс принятия собственного «Я» длится всю жизнь, но, Боже! — какое замечательное мне выпало начало! Теперь мне хочется перенести обретенную в работе с ребенком веру в себя на другие сферы моей жизни. Спасибо за то, что вы меня принимаете».

Другая студентка писала: «Получая обратную связь во время супервизорской практики, я смогла в большей степени быть собой, следовать за собственными интуитивными реакциями. Это важно. Мне это необходимо. По мере того, как я все больше расслаблялась и включалась в переживания ребенка, мне это все больше и больше нравилось».

Игровой терапевт верит в природу детей, считает, что универсальной особенностью детей является их стремление раскрыться и уважает это стремление, уникальное для каждого ребенка. Внутренняя динамика этого стремления может подавляться или пресекаться, но при благоприятных условиях оно может возрождаться. Вера терапевта в рост и изменения ребенка возникает не из статичного интеллектуального решения, но в значительной мере определяется процессом переживания собственного непрерывного развития и познания самого себя в системе отношений и в жизненном опыте. Такое самопонимание и сопровождающее его самопринятие дает терапевту возможность терпеливо ожидать возникновения собственного «Я» у ребенка. Он терпим к проявлениям проекции «Я» ребенка, потому что охотно принимает и прощает себе собственное несовершенство. Поэтому и от ребенка не требуется совершенства.

#### **ПРОСТОЕ ПРАВИЛО**

Ты не можешь принять слабость  
другого человека, если ты не в  
состоянии признать свою  
собственную

Вот как начинающий игровой терапевт описывает освобождающий аспект самопонимания и самовосприятия.

«Чем больше я понимаю себя и признаю свое несовершенство, тем больше я освобождаюсь от осознания собственного поведения и необходимости отвечать тем ролевым ожиданиям, которые предъявляются к психотерапевту. Этот предвзятый образ лишил меня свободы и спонтанности, в русле которых могли бы развиваться мои сильные стороны. В игровой комнате я больше не чувствую, что я выполняю непосильную работу; теперь я строю личное творческое общение с Майклом. Я обнаружила, что когда я напряжена, мне трудно сблизиться с другим человеком; но по мере того, как я расслабляюсь, я замечаю собственные неверные движения или лишние шаги, которые я бессознательно ввела в свое поведение».

Установка игрового терапевта задает тон игровому сеансу и постепенно проникает в опыт ребенка. Игровая терапия — это не роль; это способ существования. Терапевт, который попытается использовать «метод» или набор методик, окажется напыщенным и неестественным и обречет себя на неуспех и недовольство собой. Внутреннее «Я» ребенка будет лучше развиваться в обстановке, способствующей росту, в той мере, в какой терапевт в процессе игровой терапии умеет отказать от роли авторитарного лидера. Позиция авторитарности и попечительства приводит к возникновению у ребенка ожиданий зависимости. Цель терапевта состоит в наиболее полной проекции собственного «Я». Это в свою очередь облегчает продвижение ребенка к тому, чтобы в системе развивающихся отношений становиться самим собой. Дети очень чувствительны ко всем черточкам личности терапевта, и она — личность — оказывает на них гораздо большее влияние, чем любые техники, которые терапевт надумал бы использовать. Эффективные терапевты ценят собственную уникальность и поэтому способны принять уникальность другого.

## **РОЛЬ ИГРОВОГО ТЕРАПЕВТА**

Терапевту не нужно направлять ребенка к тому или иному виду деятельности. Терапевт позволяет ребенку самому прокладывать дорогу и готов последовать за ним. На самом деле важной является не мудрость терапевта, но мудрость ребенка; не направление, в котором движется терапевт, но путь, которым движется ребенок, не решение терапевта, но творческая

активность ребенка. Поэтому ребенка следует принимать таким, каков он есть, чтобы дать ему свободу быть единственным и в своем роде.

Игровой терапевт — это не учитель, не наставник, не приятель, не нянька, не замена родителей. Маленький Диб формулирует свое представление о терапевте в следующих словах: «Вы не мама, Вы не подруга, Вы не мамина приятельница, с которой та играет в бридж. Кто Вы? На самом деле это не имеет значения. Вы просто хозяйка чудесной комнаты, в которой можно играть» (Axline, 1964, с.204). Терапевт не решает проблем за ребенка, не объясняет его поведение и мотивы, не задается вопросами о его намерениях — все это лишило бы ребенка возможности изучать самого себя. Означает ли это, что терапевт пассивен? Абсолютно нет! Терапевт играет активную роль. Должен ли терапевт что-то делать для ребенка или за ребенка, чтобы можно было сказать, что он активен? Означает ли активность наличие больших физических усилий со стороны терапевта? Активность вовсе не является неким наблюдаемым качеством. Терапевт активен эмоционально, — а это означает наличие сензитивности, одобрения того, что ребенок делает или говорит, и установки на восприимчивость и отзывчивость. Такой эмоциональный вклад характеризуется взаимодействием между ребенком и терапевтом и открыто выражается в интерактивных вербальных высказываниях терапевта. В процессе игровой терапии терапевт сохраняет активную роль не в смысле управления деятельностью ребенка, а в смысле непосредственной вовлеченности и искренней заинтересованности во всем.

Могут ли усилия терапевта дать детям информацию о самих себе? Может ли он разделить мудрость, накопленную им за годы обучения в аспирантуре, чтения литературы и опыта работы с детьми, — разделить ее с маленькими клиентами? «Пророк» Джайбрена (1923), раздумывая об этом, говорит: «Ни один человек не в силах раскрыть тебе что-либо, кроме того, что дремлет, притаившись у истоков твоего собственного знания.... Потому что мудрость одного человека не одалживает своих крыльев другому...» (с.32). Игровой терапевт — это не тот, кто старается, чтобы что-то произошло, поскольку то, что происходит — это не простой выбор в системе реально существующих возможностей. *Сделать* так, чтобы что-то произошло или *сотворить* для другого глубинную мудрость, необходимую для того, чтобы что-то произошло, просто невозможно. Все, что важно и необходимо для роста ребенка, уже существует в нем самом. Роль терапев-

та и его ответственность состоит не в том, чтобы придать иные очертания жизни ребенка или заставить его измениться в некотором наперед заданном направлении. Проживание жизни никогда не является статичным событием, это процесс непрерывающегося научения и обновления. Пастернак имел в виду этот процесс, когда говорил:

«Когда я слышу, как люди говорят, что надо переделать жизнь, я теряю самообладание и впадаю в отчаянье. Переделать жизнь! Люди, которые так говорят, никогда ни черта не смыслили в жизни — они никогда не чувствовали, что это — дыхание, это — сердцебиение, независимо от того, сколько они сделали или повидали. Они глядят на жизнь, как на заготовку, которой требуется обработка, которую их прикосновение может облагородить. Но жизнь — вовсе не материя, не субстанция для разливки по формам. Жизнь непрерывно обновляется, переделывается, изменяется и принимает новые формы...» (*Salisbury*, 1958, с.22).

## **СУПЕРВИЗОРСКАЯ ПРАКТИКА ОБЛЕГЧАЕТ САМОПОЗНАНИЕ**

Занятия, дискуссии, чтение литературы, семинары, ролевые игры, наблюдение за работой опытных игровых терапевтов являются существенными и необходимыми предпосылками для того, чтобы стать игровым терапевтом. Однако наиболее важными являются знания, почерпнутые из практической работы с детьми; супервизорская практика представляет неисчерпаемые возможности для познания самого себя, ребенка и игровой терапии в целом. Детей нельзя узнать до тех пор, пока не поработаешь с ними. Нельзя понять системы отношений, возникающих в игровой терапии, до тех пор, пока терапевт не переживет борьбу за построение отношений с ребенком. Нельзя отказаться от предвзятых представлений о ребенке до тех пор, пока у терапевта нет опыта существования рядом с ребенком. Нельзя оценить приобретенные навыки до тех пор, пока терапевт не попробовал применить их на практике. Приведенные ниже самооценки студентов, обучающихся игровой терапии позволяют составить представление об импульсах и озарениях, возникающих в процессе супервизорской практики.

### ***Игровой терапевт Маргарет:***

Общаясь с детьми в процессе игровой терапии, я пришла к пониманию живой природы терапевтического мира отно-

шений. Я полнее поняла и прочувствовала динамику опыта общения с ребенком, обнаружив в Джеффри то, чего я никогда не встречала в книжках: себя *во взаимодействии* с ребенком. Мне потребовалось подняться над заумными описаниями и классификациями, над абстрактным взглядом на процесс помощи и остаться наедине с собственным внутренним переживанием. Быть в тесном взаимодействии с ребенком нелегко. В некотором смысле образование позволило мне выйти за пределы логического мышления и рационального анализа. Мне необходима была возможность вновь обрести свежесть мысли и присутствия рядом, что является признаком живого мира отношений между людьми.

***Игровой терапевт Кит:***

Одним из самых очевидных открытий, которые я сделал, проводя сеансы игровой терапии, состояло в осознании того, что я слишком нетерпелив. Я не умею ждать, и это повергает меня в стрессовое состояние. Возможно, именно поэтому мне бывает трудно взглянуть на вещи с иной — не моей — точки зрения. Я понял, что мне нужно откликаться ребенку, а не стараться найти хороший ответ. Когда Юстин отказывался уходить из игровой комнаты, мне удалось сохранять терпение, стоя у двери, и, когда через пару минут он добровольно вышел, я понял на опыте, какими эффективными могут быть принятие чувств ребенка и обстановка дозволенности.

***Игровой терапевт Кэтлин:***

Размышляя об интерьере игровой комнаты, я с опаской пытался угадать, какое воздействие на ребенка окажут те или иные игрушки. Станут ли ружья для агрессивного ребенка стимулом к насилию? Будет ли эта агрессия обращена на меня? Попытается ли манипулятивный ребенок использовать какие-то игрушки, чтобы заставить меня что-то для него сделать? Мэт рассеял многие мои опасения, касающиеся интерьера. Он и в самом деле использовал ружья и нож для выражения агрессии, но эта агрессия была направлена скорее на то, чтобы приблизиться ко мне, чем на то, чтобы меня ударить. Кроме того, он пытался спровоцировать меня на разрешение проблем, возникающих у него в процессе игры, и трогательно было видеть, как он реагировал, когда ему удавалось самому найти выход из ситуации.

***Игровой терапевт Дуглас:***

На этом втором приеме сбылись мои худшие ожидания — ребенок, с которым я работал, непрерывно задавал вопросы.

Судя по этим вопросам, у него была заниженная самооценка. Казалось, он не осмеливается полагаться на собственные суждения, и не может решить, чем ему заняться в игровой комнате. Что касается меня, мне было трудно давать на его вопросы простые ответы и тем самым возвращать ему инициативу в разговоре. Практически для любого нового действия требовалось мое одобрение. Некоторые мои реакции были для него поддержкой, а некоторые — нет. Я понял, что такие неточные ответы могут породить новые вопросы, которые в свою очередь усиливают мою тревогу и увеличивают число неточных ответов. Я думаю, что чрезвычайно важно помнить, что из моих ответов ребенок что-то узнает. Важно транслировать ему, что я доверяю его суждениям, — и тогда ребенок научится полагаться на них. Ответственность за перемены — в руках самого ребенка. Какую поддержку получает ребенок для веры в собственные силы, самоуважения, самооценки!

***Игровой терапевт Аллан:***

Я думаю, что моей основной задачей было не усердствовать в интерпретации того, что, как мне казалось, чувствует ребенок, а ориентироваться на деятельность и экспрессию ребенка. Я понимаю, что мои старания, по-видимому, сковывали меня, потому что я чувствовал себя «законсервированным» и неестественным. Я понял, что мне следует быть самим собой и ориентироваться на те чувства, которые демонстрирует ребенок. Я должен доверять своему внутреннему голосу и полагаться на свои суждения.

***Игровой терапевт Чинг:***

Во время сеансов игровой терапии я обнаружил, что сначала ребенок чувствует себя со мной неловко, потому что я другой национальности и говорю несколько по-другому, а также потому, что я был слишком молчалив и недостаточно отзывчив. Эти изначальные отличительные черты поставили ребенка в незнакомую ситуацию, и мое сдержанное поведение еще более усугубляло ее. Я понял, что для того, чтобы помочь ребенку чувствовать себя свободно, я должен увеличить скорость реакции.

***Игровой терапевт Кэрл:***

Больше всего я опасалась, что я не смогу отвечать ребенку *терапевтично*. Я боялась, что я буду рассматривать поведение ребенка как учитель, исходя из заранее заданных установок и пытаюсь больше контролировать, а не реагировать. Удивитель-

но, насколько легко мне удалось усвоить необходимый образ мыслей. Оказалось, что я смогла сосредоточить все свое внимание на ребенке в той же степени, в какой это мне удавалось при работе со взрослым клиентом. Оказалось, что в игровой комнате я чувствую себя комфортно, и, как правило, мне было легко с ребенком. Самой трудной для меня была необходимость быстро реагировать на высказывания и поведение ребенка. Я часто колебалась, пытаюсь подыскать правильный ответ, и к тому времени, когда я его находила, ребенок уже был занят чем-то другим, и мой ответ мог бы теперь скорее отвлечь его, чем поддержать.

Я обнаружила так же, что трудно отражать чувства ребенка. Эта проблема у меня все еще остается. Я еще не умею открыто выражать и признавать чувства, но я работаю над развитием этих умений.

## **ВНУТРЕННЯЯ БОРЬБА НАЧИНАЮЩЕГО ИГРОВОГО ТЕРАПЕВТА**

Один школьный психолог, попытавшийся заняться игровой терапией, но не получивший предварительной подготовки, рассказывает в заметках, которые он написал для моих студентов, о том смущении, которое появлялось у него, когда он не мог понять, что происходит, возникающем разочаровании и внутреннем стремлении понять, что же такое игровая терапия.

### **ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ — ЧТО ЖЕ ЭТО ТАКОЕ?**

Будучи неподготовленным игровым терапевтом, я отчаянно пытался обнаружить смысл в моем совместном времяпрепровождении с ребенком. Хотя я в основном прочел все книги, которые обычно рекомендуются, мне все равно было непонятно, что же мне предстоит делать. Тем не менее, я продолжал проводить время со своими маленькими клиентами, чередуя директивный и недирективный стиль общения. Казалось, для детей не имело большого значения, что я делаю. Трудно в это поверить, но многие дети стали меняться в лучшую сторону, однако у большинства детей — и это совершенно понятно — изменений не наблюдалось. К счастью, хуже вести себя стали лишь немногие.

Я все больше разочаровывался в своей способности оказывать влияние на детей. Мне нужна была непосредственная,



незамедлительная обратная связь, которую дети давали редко. Работая со взрослыми, я чувствовал, что могу влиять на клиента, внимательно вслушиваясь в его драматические, исполненные чувством слова. Оглядываясь назад, понимаешь, что слова эти были мне гораздо более интересны, чем стремление ребенка колотить по боксерской груше или его попытки пригостить еду в кухне игрушечного домика.

Мне казалось, что задача создания терапевтического опыта для ребенка подразумевала нелегкую задачу — транслировать ему сообщение о том, что ты его понимаешь. Я старался извлечь из слов или действий ребенка значительно больше, чем он хотел сообщить, т.е. «вычитывая» из его игры больше, чем он в нее вкладывал; я оказывался нетерпеливым, я тем самым отказывался принимать ребенка в его буквальном, относительно простом состоянии. Получалось, будто я требовал чего-то драматического. Я не понимал и не принимал ребенка «здесь и теперь».

Тогда все-таки что же такое игровая терапия? Конечно, это не то, что я думал. И дети вовсе не такие, как я думал. По-видимому, прежде, чем понять, что такое игровая терапия, мне нужно было разобраться в том, чем же она НЕ является. Дети, так же как и взрослые, требуют подтверждения эмпатии, уважения, искренности и конкретности. В этом отношении игровая терапия похожа на «разговорную». Уметь помочь детям — значит уметь принять их. «Техническое» понимание детей терапевтом, каким бы точным оно ни было, редко бывает полезно детям. Принятие же чувств почти всегда терапевтично. И умению передавать сообщение о таком принятии научиться непросто. Тем не менее, без этого умения знания терапевта представляют ценность только для него самого.

Игровая терапия представляет собой взаимодействие с ребенком на его собственных условиях, предоставляя ему возможность для свободного самовыражения с одновременным принятием его чувств взрослым. Теперь мне интересны те действия ребенка, которые я прежде находил скучными. Я научился терпению и не жду больше, что ребенок немедленно откроется мне во всем драматизме его чувств и разразится бурей эмоций, вызванных ошеломляющим озарением. Отказ от ожиданий облегчил мне принятие ребенка. Я нахожу удовлетворение в тех переменах, которые приносит с собой ребенок, и которые, как правило, находятся за пределами моего понимания.

Принимая на себя ответственность как специалист, я прежде всего чувствую ответственность за ребенка. Мне было очень

трудно позволить ребенку отвечать за себя. Я часто бессознательно ограничивал игру ребенка в гораздо большей степени, чем делаю это сейчас, поскольку я мог принимать ребенка только в моих собственных границах. Мой «спектр» принятия был сравнительно узок. Очень часто ребенку, должно быть, казалось, что он может добиться принятия только на моих условиях. В таком случае игровая терапия действительно становится просто игрой, давая весьма ограниченные возможности для получения важного нового опыта. Я считаю, что если ребенок прочувствует, что он сам отвечает за свои действия, то он обретет больше внутреннего контроля и разовьет свой потенциал в большей степени, чем когда-либо прежде. И вот это — действительно игровая терапия.

## **ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ ТРЕБУЕТ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

То, что мы знаем об ужасающем росте числа случаев жестокого обращения с ребенком, детских эмоциональных расстройств, детских онкологических заболеваний, детей, зараженных СПИДом, помещения двух-трехмесячных детей в психиатрические больницы, детей, страдающих от стресса, и детей, переживающих последствия развода, позволяет нам заключить, что существует настоятельная потребность в профессионалах, которые могли бы работать с детьми в рамках игровой терапии. Однако, — и студентам, занимающимся игровой терапией, это хорошо известно, — с 50-х годов об игровой терапии было написано довольно мало, и только несколько университетов предлагали своим выпускникам программы экстенсивной подготовки (в области игровой терапии). Несмотря на недостаток возможностей для подготовки, число психиатров, пользующихся методами игровой терапии, неуклонно возрастает. Почти наверняка можно сказать, что большинство профессионалов, регулярно практикующих игровую терапию, получили лишь небольшую подготовку (или не имеют никакой) в области игровой терапии в форме лекционных курсов или супервизорской практики, посвященной исключительно игровой терапии.

В организации обучения игровых терапевтов действительно много неясного. Из чего состоит адекватная подготовка в игровой терапии? Должны ли мы дожидаться, пока профессионалы получают надлежащее образование в области игровой тера-

пии, прежде чем побуждать их использовать этот подход для удовлетворения развивающихся потребностей детей? Какие обязательства перед детьми берут на себя те из нас, кто занимается подготовкой игровых терапевтов? Могут ли работать в области игровой терапии специалисты, чья подготовка ограничивается несколькими часами, проведенными на конференциях и семинарах? Если не могут, то как же мы сможем удовлетворить потребности детей? А если они будут работать, то не повредит ли это детям? На эти вопросы нелегко ответить. Рискую быть неправильно понятым, я предложил бы в первую очередь позаботиться о ранимости детей (чтобы ранимость, уязвимость детей были защищены), и чтобы те терапевты, у которых мало супервизорской практики в области игровой терапии, действовали бы с величайшей осторожностью. Нельзя требовать от терапевта, в течение часа наблюдавшего за демонстрацией гипноза, чтобы он использовал этот метод в своей работе. И тем не менее, на практике игровой терапией занимаются терапевты, чье обучение сводится к нескольким часам работы в семинаре, где демонстрируют свою работу опытные специалисты. Известно, что во время практики супервизоры назначали маленьких клиентов на прием к студентам, обучающимся на магистерском уровне, которые никогда прежде не работали с детьми, не обучались игровой терапии, и никогда не присутствовали на приемах специалистов, работающих в этой области. Такого рода практика едва ли чем-то отличается от простого присмотра за детьми. Уважение к детям при этом отсутствует. Заниматься игровой терапией означает гораздо больше, чем собрать несколько игрушек и сидеть в кабинете, наблюдая за играющим ребенком. Необходимы специальные навыки, а также способы общения и взаимодействия с детьми, которые отличаются от аналогичных способов работы со взрослыми клиентами. Даже наиболее опытные и высокоэффективные терапевты, работающие со взрослыми, часто испытывают большие затруднения при попытках перенести свой опыт в игровой сеанс с детьми.

Игровая терапия является специфической областью обучения, требующей специфических навыков и установок, которые нетипичны для подготовки взрослых и юношей, работающих в сфере «помогающих» профессий. Едва ли когда-нибудь терапевты, работающие со взрослыми, сталкиваются с протестующим клиентом, который плачет, кидается на пол и отказывается идти в кабинет терапевта, или с клиентом, ко-

торый за весь прием не говорит ни слова, или с тем, чья способность к абстрактному мышлению гораздо ниже уровня терапевта, или с человеком, пытающимся чем-то запустить в терапевта, или с человеком, разыгрывающим всякие воображаемые сцены.

## **РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ**

Работа с детьми требует, чтобы терапевт делал все возможное, чтобы обеспечить детей квалифицированной помощью компетентных специалистов по игровой терапии. В настоящее время возрастает интерес к игровой терапии как к перспективному подходу, позволяющему удовлетворить потребности ребенка, и поскольку дети не могут постоять за себя сами, специалисты в этой области должны сделать все возможное, чтобы убедиться, что те, кто использует игровую терапию в своей практической работе, обладают необходимыми знаниями и навыками, позволяющими им достичь эффекта в этой области и наилучшим образом служить интересам детей. Ориентируясь на эту задачу, можно предположить следующую экспериментальную программу подготовки специалистов по игровой терапии. Базовая предпосылка состоит в том, что профессиональные стандарты, необходимые для использования игровой терапии в психологическом консультировании детей, должны быть не ниже тех, которые существуют в работе со взрослыми клиентами:

- степень магистра в области «помогающих» профессий, таких как консультирование, психология, социальная работа или смежные области;
- обширные знания в возрастной психологии, теории консультирования и психотерапии, навыки клинического и группового консультирования;
- обширные знания в области игровой терапии (эквивалентные 45 часам обучения);
- личный опыт консультирования в качестве члена команды или индивидуально, или другой опыт такого рода, который дает возможность продолжительного самоисследования;
- наблюдение и анализ случаев детей из нормальной популяции и детей с отклонениями;

— супервизорская практика в игровой терапии под руководством специалиста, имеющего опыт работы в этой области.

В рамках курса «Игровая терапия», рассчитанного на 1 семестр (по 3 часа в неделю), студенты, помимо лекций, дискуссий, чтения литературы и написания рефератов, выполняют целый комплекс лабораторных исследований, касающихся различных аспектов игровой терапии:

— наблюдают сеансы игровой терапии студентов магистерского и докторского практикума в нашем Центре игровой терапии;

— просматривают и обсуждают видеозаписи моих сеансов игровой терапии;

— наблюдают по крайней мере один из моих текущих сеансов игровой терапии или присутствуют на специальном демонстрационном приеме;

— принимают участие в ролевой игре, когда я играю роль ребенка, с тем, чтобы совершенствовать навык реакции и чувствовать себя свободно при возникновении любых неожиданностей в поведении ребенка;

— работают в игровых комнатах в парах, по очереди принимая на себя роль ребенка, чтобы «изнутри» прочувствовать переживания детей и их восприятие того опыта, который они получают в игровой комнате;

— проводят игровые сеансы с желающими детьми в уединенной комнате детского сада, в так называемом «дневном центре», в классе воскресной школы при церкви или у себя дома. Студенты приносят коробку с подходящими игрушками, записывают свои сеансы на видеомagneтофон и пишут рецензию, анализируя то, что они узнали о ребенке, об игровой терапии, о самих себе;

— участвуют в супервизорских сеансах с желающими детьми в игровых комнатах Центра. Супервизорами на этих сеансах являются студенты-докторанты и игровые терапевты, занимающиеся частной практикой; затем студенты дают письменный анализ этих сеансов.

В дополнение к этому вводному курсу студенты могут прослушать углубленный курс по игровой терапии, групповой игровой терапии или детско-родительской терапии. В течение одного семестра студенты проходят супервизорскую практику в Центре игровой терапии при университете. В случае успешного завершения практикума студенты направляются на по-

левую практику вне университета: в агенство или в клинику, где они могут продолжать занятия игровой терапией под руководством опытного специалиста.

Эта программа обучения составлена с ясным пониманием того, что до тех пор, пока обучение игровой терапии не будет включено в еще большее число университетских программ, некоторые из изложенных требований придется удовлетворять нетрадиционными способами, такими, например, как интенсивные обучающие семинары. Можно проводить такие семинары в объеме 15 часов.

Обычно одно- или двухдневных вводных семинаров, где участники только наблюдают за работой специалиста, совершенно недостаточно. Решающим фактором является супервизорская практика, и хотя ее ничем нельзя заменить, для игрового терапевта существуют некоторые другие способы получить супервизорство помимо традиционной организованной практики на базе университета. Квалифицированный игровой терапевт может заключить договор на индивидуальное супервизорство или договориться с несколькими штатными специалистами о регулярной совместной работе; можно добиться проведения сжатого 45-часового курса супервизорской практики в рамках университетского курса по игровой терапии. Наиболее динамичной работой в моей практике было недельное руководство восемью специалистами, занимающимися частной практикой, по восемь часов в день в рамках индивидуальной и групповой терапии; при этом мне помогали четыре моих докторанта. Все эти предложения представляют собой некоторые исходные посылки, и их не следует рассматривать как некие обязательные стандарты процедуры.

*КАРЛ Р. РОДЖЕРС*

## [ПРОБЛЕМА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПСИХОТЕРАПЕВТА И КЛИЕНТА В ПСИХОТЕРАПИИ]<sup>1</sup>

Я верю, что у каждого из нас, работающего в области человеческих отношений, имеется подобная проблема, заключающаяся в том, как использовать знания, полученные в таких исследованиях. Мы не можем рабски и механически следовать их результатам, в противном случае мы разрушим свои личностные качества, которые, как показывают эти работы, очень ценны. Мне кажется, нам следует использовать эти знания, сопоставляя их с нашим опытом и формируя все новые и новые личные гипотезы для использования и проверки их в дальнейших личных отношениях между людьми.

Поэтому важнее, очевидно, рассказать о ряде вопросов, вызванных этими исследованиями и моим собственным опытом, а также о некоторых предположительных и изменчивых гипотезах, определяющих мое поведение при вхождении в помогающие отношения со студентами, персоналом, семьей или клиентами, нежели излагать, где и как следует использовать результаты этих исследований. Разрешите мне представить список вопросов и моих соображений.

1. «Могу ли я восприниматься другим человеком как достойный доверия, надежный, последовательный человек в самом глубинном смысле этого слова?». И исследования, и опыт показывают, что это очень важно. Спустя годы я нашел, мне кажется, более правильный, не лежащий на поверхности вопрос. Обычно я чувствую, что, если бы соблюдал все внешние условия поведения надежного человека — например, пунктуальность, конфиденциальность беседы и др. — и если бы я вел себя одинаково последовательно во время консультирования, тогда это условие было бы выполнено. Но мой опыт подска-

---

<sup>1</sup> Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, Универс, 1994. С.92—99.

зал мне, что если я показываю хорошее отношение к клиенту, хотя на самом деле чувствую раздражение, скептицизм или неприязнь, то люди почувствуют обман и воспримут меня как непоследовательного или ненадежного человека. Я пришел к выводу, что быть надежным — это не значит быть последовательным во всем, это значит быть заслуживающим доверия, правдивым человеком. Чтобы описать, каким я хотел бы быть, я использовал термин «соответствующий»<sup>1</sup>. Под ним я подразумеваю следующее: какое бы чувство или отношение я ни испытывал, ему будет соответствовать мое осознание этого чувства или отношения. Когда это так, я являюсь в этот момент целостным человеком и отсюда могу *быть* тем, кем в глубине души я *есть*. Это — реальность, которую другие люди определяют словом «надежный».

2. Очень близко с этим связан другой вопрос: «Могу ли я достаточно выразительно передать, что я есть в данный момент, чтобы это выглядело недвусмысленно?». Я думаю, что причиной большинства моих неудач в создании помогающих отношений являются неудовлетворительные ответы на эти два вопроса. Когда я испытываю чувство раздражения к какому-либо человеку, но не осознаю этого, при общении передаются противоречащие друг другу сообщения. Мои слова передают одно сообщение, но с помощью каких-то едва уловимых средств я передаю и раздражение, которое чувствую, а это приводит моего партнера в замешательство, делает его недоверчивым, хотя он также может не осознавать, что является причиной его затруднений. Если я не слышу, что происходит во мне, не воспринимаю этого из-за моей собственной защитной реакции, не дающей возможности осознать свои чувства, тогда и приходит эта неудача. Это заставило меня прийти к выводу, что основное для человека, который хочет создать любой вид помогающих отношений, заключается в том, чтобы понять, что прозрачность чувств всегда полезна. Если в отношениях с другим человеком мои чувства соответственно осознаются, если никакие чувства, существенные для данного отношения, не спрятаны ни от меня, ни от другого человека, тогда я могу быть почти уверен, что отношения будут помогающими.

---

<sup>1</sup> Или конгруэнтный. (Прим. ред. первоисточника.)



Выражаясь иначе, если я могу создать помогающие отношения с самим собой (если я смогу осознать и принять мои собственные чувства), тогда имеется большая вероятность, что я смогу сформировать помогающие отношения с другим человеком.

Принять себя самого в этом смысле и дать себе возможность показать это другому человеку — это для меня сейчас самая трудная задача, которую никогда не удастся решить. Но уяснить, что это является моей задачей, было очень полезно, так как это помогло мне понять, что было нарушено в межличностных отношениях, которые испортились. И поэтому я также смог вывести их на конструктивный путь. Это значило, что если я должен способствовать личностному росту других в отношениях со мной, то я должен расти сам; и хотя это часто болезненно, но очень обогащает.

3. Третий вопрос следующий: «Могу ли я позволить себе испытывать положительные чувства к другому человеку — чувства симпатии, привязанности, любви, интереса, уважения?». Это нелегко. У себя самого и у других я вижу некоторый страх перед этими чувствами. Мы опасаемся, что если разрешим себе свободно испытывать эти положительные чувства, то попадем в ловушку. Они могут привести к выдвиганию каких-то требований к нам, или мы в свою очередь можем обмануться в своей доверии к другому человеку. Мы боимся подобных последствий. Поэтому ответная реакция проявляется в тенденции создавать дистанцию между нами и другими — в виде «отчуждения», «профессионального» отношения, безличного отношения.

У меня имеется глубокое убеждение в том, что одна из важных причин профессионализации любой области знания состоит в том, что она помогает сохранять эту дистанцию. В области медицины мы изобретаем сложные формулировки диагноза, в которых человек представляется как предмет. В обучении и управлении мы создаем множество оценивающих процедур, так что опять человек воспринимается как предмет. Я думаю, что с помощью этих средств мы удерживаем себя от проявления личной привязанности к другому человеку, которая могла возникнуть, если бы мы восприняли эти отношения как отношения между двумя людьми. Когда мы поймем, что хотя бы в определенных отношениях или в определенное время в этих отношениях совершенно безопасно проявлять личную привязанность, т.е.

питать к другому положительные чувства, — это будет настоящим достижением.

4. Следующий важный вопрос, вытекающий из моего личного опыта, таков: «Достаточно ли я сильный человек, чтобы позволить себе быть отличным от других? Способен ли я непреклонно уважать свои собственные чувства так же, как чувства и нужды других людей? Умею ли я владеть своими чувствами и, если нужно, выражать их, как что-то, принадлежащее исключительно мне? Достаточно ли я тверд в этом отличии от другого человека, чтобы не быть подавленным его депрессией, испуганным его страхом, поглощенным его зависимостью от меня? Достаточно ли твердости в моем внутреннем «Я», чтобы понять, что я не повержен его гневом, не поглощен зависимостью, не поработан его любовью, но существую независимо от другого человека со своими собственными чувствами и правами? Когда я свободно чувствую эту силу — быть отдельным, непохожим на других человеком, тогда я обнаруживаю, что в состоянии гораздо глубже понимать и принимать другого человека, так как я не боюсь потерять себя».

5. Следующий вопрос тесно связан с предыдущим: «Достаточно ли я чувствую себя в безопасности, чтобы допустить его отдельность, непохожесть на меня? Могу ли я допустить, чтобы он был тем, кто он есть, — честным или лживым, инфантильным или деятельным, отчаявшимся или чересчур уверенным в себе? Могу ли я дать ему эту свободу? А может быть, я желаю, чтобы он следовал моему совету, зависел от меня или даже копировал меня?». В связи с этим, я думаю, представляют интерес результаты небольшого исследования, проведенного Фарсеном (1955), обнаружившим, что плохой и некомпетентный консультант предпочитает работать с податливыми клиентами, стремящимися быть похожими на него. С другой стороны, наилучший и более компетентный консультант может взаимодействовать с клиентом в течение многих бесед, не мешая свободному развитию совершенно отличной от него личности клиента. Я бы хотел принадлежать к этой последней категории специалистов, будучи родителем, управляющим или консультантом.

6. Другой, вопрос, который я задаю себе, следующий: «В состоянии ли я допустить себя полностью в мир чувств и личностных смыслов клиента и видеть их такими же, какими их видит он? В состоянии ли я так глубоко войти в

его личную жизнь, чтобы потерять желание ее оценивать или судить о ней? Могу ли я так тонко ощущать ее, чтобы свободно двигаться в ее пространстве, не попирая те ценности, которые так ему дороги? В состоянии ли я так верно воспринимать ее, чтобы понять не только очевидный для него смысл его существования, но и те смыслы, которые еще подразумеваются, видятся ему нечетко? Может ли это понимание быть безграничным?». Я думаю о клиенте, который сказал: «Каждый раз, когда я нахожу кого-либо, кто не полностью понимает меня в данный момент, обязательно появляется момент, когда меня опять *не* понимают... Всю жизнь я гоняюсь за тем, чтобы кто-то меня понял».

Что касается меня, то я нахожу, что легче понимать и выражать это понимание отдельно взятым клиентам, чем учащимся на уроке или сотрудникам, с которыми я работаю. У меня сильное искушение «поправить» учащегося или указать сотрудникам на их ошибки в рассуждениях. Однако, когда я могу взять на себя смелость понимать других в этих ситуациях, наблюдается взаимное удовлетворение. Что касается клиентов во время психотерапии, то я часто бываю поражен тем, что даже минимальное эмпатическое понимание — нелепая и неверная попытка понять запутанную сложность смыслов клиента — бывает полезно; хотя, вне сомнения, наибольшая польза бывает тогда, когда я могу понять и четко сформулировать смысл его жизненного опыта, являющийся для него неясным и запутанным.

7. Следующий спорный вопрос: «Могу ли я принять все качества человека, которые он проявляет? Могу ли я принять его таким, какой он есть? Могу ли я выразить это отношение? Или я могу принять его при определенных условиях, одобряя некоторые из его чувств и молча или открыто не одобряя другие?». Мой опыт показал, что, если мое отношение зависит от каких-то условий, у человека не могут изменяться или развиваться те качества, которые я не могу полностью принять. И когда после (иногда слишком поздно) я стараюсь понять, почему я был не в состоянии принять в нем все его качества, я, как правило, обнаруживаю, что это происходит оттого, что я был напуган каким-то чувством. Если я должен быть более полезным для других, мне самому надо развиваться и принимать самого себя в этом отношении.

8. Следующий вопрос поднимает одну практическую проблему: «Могу ли я действовать с достаточной чувствительнос-

тью в отношениях с клиентом, чтобы мое поведение не было воспринято как угроза?». Результаты недавно начатой работы по изучению физиологических обстоятельств, сопутствующих психотерапии, подтверждают выводы из исследования Диттеса. В его работе показано, что на физиологическом уровне люди очень легко начинают чувствовать угрозу. Психогальванический рефлекс, измеряемый степенью проводимости кожи, резко уменьшается, когда терапевст отвечает резким словом, не соответствующим чувствам клиента. А на такую фразу, как: «Да ты на самом деле выглядишь встревоженным!» — указатель почти что спрыгивает с бумаги. То, что я стремлюсь избегать даже таких несильных угроз, основывается вовсе не на сверхчувствительности в отношении клиента. Это происходит просто благодаря моему убеждению, основанному на опыте: если я максимально освобождаю клиента от внешней угрозы, это дает ему возможность ощущать свои пугающие внутренние чувства и конфликты и справляться с ними.

9. Особый и важный аспект предыдущего вопроса заключается в следующем: «Могу ли я освободить клиента от угрозы внешней оценки?». Почти на любом отрезке нашей жизни — дома, в школе, на работе — мы находимся в зависимости от наград и наказаний, высказанных во внешних суждениях. «Это хорошо», «это плохо», «это — на пятерку», «это — неудача», «это — хорошее консультирование», «это — плохое консультирование». Такие суждения — часть нашей жизни от младенчества до старости. Я думаю, они приносят определенную социальную пользу в таких институтах и организациях, как школа и профессиональное образование. Как и все другие, я сам нахожусь в плену этих стереотипных оценок. Но, согласно моему опыту, это не ведет к развитию личности, поэтому я не верю, что внешние оценки являются частью помогающих отношений. Любопытно, что положительная оценка, в конце концов, является такой же угрозой, как и отрицательная. Так, сказать кому-нибудь, что он хороший, — значит предполагать, что имеешь право сказать и обратное. Поэтому я пришел к мысли, что чем более я не использую в отношениях с другими суждения и оценки, тем более это дает возможность другому человеку понять, что фокус оценки, центр ответственности находится внутри его самого. Смысл и ценность его жизненного опыта и конечном счете предстоит определить именно ему, и никакие внешние суждения не могут это изменить. Поэтому я хотел бы создавать отношения, в которых

я даже внутренне никогда бы не оценивал другого человека. Именно это, мне кажется, делает его свободным человеком, способным отвечать за самого себя.

10. И последний вопрос: «Могу ли я воспринимать другого индивида как человека, который находится в процессе *становления*, или мое и его прошлое ограничивает мое восприятие?». Если при встрече я воспринимаю его как незрелого ребенка, невежественного студента, невротика или психопата — все эти мои представления ограничивают то, кем он может быть в наших отношениях. Мартин Бубер, философ Иерусалимского университета, экзистенциалист, использует выражение «утверждая другого», имеющее для меня смысл. Он говорит: «Утверждение значит... принятие этой возможности другого... Я могу понять в нем, узнать в нем... человека, которым он был... *создан* стать. Я утверждаю его в себе, а затем в нем по отношению к этой возможности, которая... может сейчас быть развита, может развернуться» (1955). Если я принимаю другого человека как что-то застывшее, уже получившее ярлык и отнесенное к какой-то категории, уже сформированное прошлым опытом, тогда я подтверждаю эту ограниченную гипотезу. Если же я принимаю его как находящегося в процессе становления, тогда я делаю все, что только возможно, чтобы утвердить или сделать его возможности реальностью.

Именно в этом, мне кажется, сходятся философ или мистик Бубер и работающие в области оперантного обусловливания Верпланк, Линдсли и Скиннер. По крайней мере они схожи принципиально, но довольно-таки странным образом. Если я нахожу, что отношение является единственной возможностью подкрепить некоторые виды слов или мнений у другого человека, тогда я стараюсь утвердить этого человека как вещь — в своей основе механический, манипулируемый объект. А если я считаю, что это — его потенциальные возможности, то он старается действовать так, чтобы подкрепить эту гипотезу. Если, с другой стороны, я нахожу, что отношение является возможностью «подкрепить» все то, чем он является, т.е. человеком с его существующими возможностями, тогда он старается действовать так, чтобы подкрепить *эту* гипотезу. В этом случае, если использовать терминологию Бубера, я утверждаю его как живого человека, способного к творческому развитию внутреннего мира. Лично я предпочитаю гипотезу второго типа.

*КЬЕЛЛ РУДЕСТАМ*

## [СПЕЦИФИКА И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБЩЕНИЯ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ ГРУППАХ. ПРОБЛЕМЫ ВЕДЕНИЯ ГРУППЫ]<sup>1</sup>

### ЛИДЕРСТВО

Термины «лидер», «руководитель» обозначают человека, руководящего группой и обладающего авторитетом для влияния на нее. В частности, в терапевтических группах предполагается, что квалификация, тренировка и опыт руководителя выше, чем других участников. В группе назначенный руководитель имеет большое влияние. Стиль руководства зависит во многом от группы, но руководитель редко полностью выпускает власть из рук. Несмотря на борьбу за личную ответственность и автономию каждого участника, профессиональная обязанность руководителя — гарантировать благополучие каждого члена группы. Во всех ролевых взаимоотношениях поведение руководителя является взаимодействующим, и степень оказываемого влияния зависит от желания или способности участников принять его или следовать за ним.

В любой эффективно взаимодействующей группе назначенный руководитель — не единственный человек, осуществляющий руководство. Руководство могут осуществлять активные члены группы, влияющие на других ради целей группы или личных целей участников. Когда среди членов группы выдвигаются лидеры, некоторые участники частично отказываются от личной автономии и прерогативы принятия решений, позволяя другим принимать решения за себя.

Некоторые виды групп с самого начала осуществляют самоуправление и не имеют руководителя. Примером групп без руководителя, основанных на прочных ритуализированных традициях, являются «Анонимные алкоголики». Многие группы

---

<sup>1</sup> Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Под общ. ред. Л.А.Петровской. М.: Прогресс, 1990. С.42—62.

встреч организовывались без присутствия руководителя, которого иногда заменяли записанные упражнения и инструкции.

В большинстве групп, начинающих без назначенного руководителя, в ходе их развития появляются один или больше лидеров. Вопрос о том, кто именно возьмет на себя руководство, решается с учетом ролевых потребностей группы, индивидуальных качеств кандидата в лидеры и восприятия другими участниками его соответствия групповым ролевым требованиям. Лидеры по сравнению с другими членами группы стремятся к проявлению большей активности. Первые представления о потенциальных лидерах и их способности вносить свой вклад в развитие группы оказываются важными детерминантами завоевания лидерства.

По-видимому, ни одна отдельно взятая личностная черта не может служить предпосылкой признания человека лидером, хотя специфическими лидерскими чертами являются энтузиазм, умение доминировать, уверенность в себе и ум. Славсон (1962) выделяет такие личностные качества лидера, как уравновешенность, рассудительность, зрелость, сила «Я», высокий порог возникновения тревоги, восприимчивость, интуиция, эмпатия, богатое воображение, способность избегать рефлексии, желание помочь людям, терпимость к фрустрации и несправедливости. По-видимому, безусловно необходимым является осознание лидером собственных конфликтных областей, потребностей, мотивов и ценностей. Хэр (1976) полагает, что лидеры обладают тем же набором черт, что и другие члены группы, но по шкале положительных черт оцениваются выше.

На групповых лидеров может оказать воздействие предварительная подготовка в русле конкретного группового подхода. Тренировочные программы преднамеренно или неосознанно формируют лидера в соответствии с определенными теоретическими положениями данного подхода. И наоборот, личностные черты лидера могут влиять на выбор теории, наиболее соответствующей его установкам и взглядам на человеческую природу.

Левин, Липпитт и Уайт (1939) провели классические исследования стилей руководства в малых группах. Они выделили авторитарный, демократичный и попустительский стили руководства и связали их с продуктивностью решения групповой задачи и удовлетворенностью участников групповым опытом. Авторитарный руководитель определяет и направляет групповое поведение; демократичный руководитель форми-

рует групповое поведение через групповую дискуссию; попустительствующий руководитель устраняется от руководства, отдает всю власть членам группы. (Различия между тремя стилями руководства даны в табл. 1.) Исследования показали, что демократичный руководитель предпочтительнее, чем авторитарный, стремящийся к жестким способам управления, и чем попустительствующий, отказывающийся от управления. Демократичный стиль руководства (как и авторитарный) связан с *решением* главных задач в группе. Стиль руководства в терапевтических группах можно также рассматривать в диапазоне от попустительского, центрированного на участнике и неструктурированного, до авторитарного, центрированного на руководителе и жестко структурированного. Центрированная на руководителе ориентация обычно связана с более структурированным групповым подходом.

**Таблица 1**

**Основные стили руководства**

<i>Авторитарный</i>	<i>Демократический</i>	<i>Попустительский</i>
Все виды поведения определяются руководителем.	Поведение определяется групповой дискуссией при содействии руководителя.	Полная свобода индивидуальных и групповых решений при минимальном участии руководителя.
Каждый шаг в деятельности группы директивно продиктован руководителем.	Групповые цели намечаются в ходе групповой дискуссии. Две (или более) альтернативные процедуры группового занятия часто предлагаются руководителем.	Материалы для групповых занятий предоставляются руководителем, хотя информация предлагается им только в ответ на запрос.
Руководитель определяет индивидуальные задачи и партнеров для работы.	Определение задачи и выбор партнеров для ее решения — дело группы.	Руководитель устраняется от руководства.
Руководитель «субъективно» хвалит или критикует отдельных участников, оставаясь в стороне от участия в групповом процессе и ограничиваясь демонстрацией.	Руководитель «объективно» хвалит и критикует участников, постоянно стараясь быть участником группы.	Руководитель редко комментирует действия участников и не пытается оценивать или регулировать ход событий.

В основе социально-психологической характеристики стилей руководства лежит ряд допущений, касающихся личностных особенностей человека. Магрегор (1960) постулировал теорию X и теорию Y. Теория X рассматривает людей как слабо побуждающих себя к активности и стремящихся избежать ответственности. Теория Y полагает, что люди творчески и ответственно контролируют и направляют себя в достижении



своих целей. В жестко структурированной группе, сильно центрированной на руководителе, участников рассматривают как неспособных помочь самим себе в разрешении своих конфликтов, поэтому руководитель направляет, ведет группу и контролирует взаимодействие в ней.

Основным разногласия современной групповой терапии касаются вопроса о том, насколько руководитель должен принимать участие в группе. Бах (1954) считает, что структурированный подход усиливает начальную кооперацию, понижает тревожность и сопротивление руководителя и участников, конкретизирует их ожидания и, таким образом, предоставляет им возможность сконцентрироваться на проблемах отдельной личности и целях группы. Социально-психологические исследования дают основания полагать, что на ранних стадиях развития группы, чем слабее структурирована группа, тем больше участников привлекает центрированная на руководителе ориентация. <...>

Гибб (1961) утверждает, что, как только установится ситуация центрированности на руководителе, он должен будет осуществлять постоянный контроль для сдерживания участников, испытывающих чувство недоверия к группе и оказывающих ей сопротивление. Существует риск, что группы такого типа будут полностью зависеть от руководителей, перелagая на них всю ответственность за активные действия и выполнение задач. Так, внутренние потребности каждого участника будут удовлетворены лишь в той степени, в какой руководители смогут или пожелают распространить на них свои знания и умения.

Лэкин и Костанцо (1975) подчеркивают, что руководителям важно преодолевать стремление групп к зависимости и сообщать им уверенность в их способности к самоуправлению. Положительно оценивая личностные качества участников, руководители предоставляют им возможность испытать огорчения и тревоги неструктурированной ситуации и таким образом познать природу положительной структуры и потребность в ней. В случае успеха, например, в неструктурированной Т-группе возникает позитивная терапевтическая среда, отличающаяся высокой моралью и сплоченностью.

Однако отказ руководителя от управления может восприниматься группой как возможность отклониться от норм. В такой ситуации более доминантные участники прибегают к тактике «сильной руки», а более робкие — отдаляются, прекращают

участие в работе группы. Участники испытывают тревогу и замешательство, теряют ориентацию, и если руководитель не сумеет помочь групповому развитию, то возникшая эмоциональная проблематика членов группы может стать причиной психологических нарушений.

Большинство руководителей групп осуществляют стиль руководства, занимающий промежуточное между авторитарным и попустительским стилями место. Идеологические школы, к которым принадлежат руководители, нередко оказывают слабое влияние на их стиль и поведение. Сравнивая несколько групповых подходов по большой шкале, Либерман, Ялом и Майлз (1973) нашли, что как контролируемые руководителем, жестко структурированные группы, так и слабо структурированные группы были по измеренным результатам малоэффективны. Практически вряд ли можно говорить о противопоказаниях структурированного подхода для групповой терапии, вопрос структуры — это скорее вопрос о виде и степени структурированности. В надлежащий момент структурированный подход вносит ясность в групповой процесс, переключает группу на ситуацию «здесь и теперь» и создает терапевтическую сплоченную групповую атмосферу. Задачами руководителя являются обеспечение надежной, продуктивной атмосферы, благоприятствующей независимости и автономии. Можно надеяться, что ответственный руководитель, осуществляя свой стиль руководства, будет использовать методики вдумчиво, в соответствии с теорией, понимая, что групповые процессы развиваются и им требуется время, чтобы созреть.

На подходы, используемые отдельными руководителями, могут влиять их личностные качества. Например, руководителю, рискующему создать отрицательную обратную связь, может быть удобен неструктурированный подход, предусматривающий попустительский стиль руководства.

Руководители гибких эффективных групп признают, что им приходится на протяжении всего времени развития группы варьировать свой стиль руководства в соответствии с ситуацией и групповыми нуждами. Авторитарное руководство может быть более необходимым, когда задача жестко структурирована, члены группы испытывают сильный стресс, динамика группы настолько неясна для участников, что они не могут полно и точно осознать, что происходит. Следует подчеркнуть, что чем более эффективно поведение участников, тем менее активен руководитель. Руководители должны с учетом

конкретной ситуации оценивать состав, знания и умения группы, время, которым они располагают, и собственную ответственность. Руководители должны быть также восприимчивы к изменениям ситуации в группе. Например, использование структурированных упражнений ускоряет преодоление группой начальной нерешительности и трудностей организационного периода, помогает участникам в ограниченное время пережить последовательность процесса развития малой группы.

Каковы функции руководителя? В психокоррекционных группах руководители обычно играют четыре поведенческие роли: эксперта, катализатора, дирижера и образца участника.

Наиболее традиционной функцией психотерапевта, видимо, является роль постоянного *эксперта*. Почти в каждом групповом взаимодействии у руководителя есть возможность комментировать один из многих одновременно возникающих процессов на уровне одного или нескольких участников или группы в целом. Функция руководителя по прояснению смысла отношений трансакций (называемых «процессом») может варьировать от комментирования простых поведенческих актов — через наблюдение нескольких актов и их последствий — до более сложных рассуждений о направленности, мотивации и паттернах сходства между поведением участников в группе («здесь и теперь») и за пределами группы («когда-то и там»), во внешнем мире. Комментарии руководителя помогают участникам объективно оценить свое поведение, наглядно увидеть, как оно действует на других и в конечном счете понять, как оно влияет на содержание их образа «Я» и на сложившиеся обстоятельства. Однако, если руководитель чрезмерно увлекается информированием, ответами на вопросы и ролью эксперта, нарушаются групповые процессы и группа становится похожей на класс. В этом контексте руководителю следует оптимально использовать время каждого занятия и проявлять сдержанность.

В качестве *катализатора* руководители способствуют развитию событий. Они побуждают группу к действию и привлекают внимание группы к текущим задачам и чувствам участников. Как сказал Фиберт (1968, р.835), руководитель в роли катализатора «как бы держит перед группой зеркало для того, чтобы участники могли видеть свое поведение: упрекает их за поверхностность в выражении чувств и побуждает к близости».

Выступая в качестве катализатора, руководители используют свое умение действовать в межличностном общении в теплой, искренней и эмпатической манере, создавать в группе положительную обратную связь и проявлять способность быстро реагировать на возникающие межличностные ситуации. Руководитель старается высвободить индивидуальный и групповой терапевтический потенциал как средство достижения изменения в личностных структурах участников.

Руководитель группы является также *дирижером* группового поведения. В этой роли он старается облегчить взаимопередачу участниками вопросов и информации, сообщающих об их эмоциональном состоянии, помогает группе решать проблемы и достигать цели. Когда группе не удаются эффективные действия в трудной ситуации, руководитель может вмешаться, используя методы терапевтического воздействия. Мастерство дирижера состоит в регулировании возможных вариаций внутригруппового поведения, в поддержке попыток участников исследовать проблемы и обсуждать возникающие у них мысли и чувства, в защите участников от воздействия на них неприемлемых для данной группы форм поведения и в выравнивании вкладов участников в групповое взаимодействие. Без четких указаний руководителя групповая ситуация может оставаться довольно неопределенной, а уровень тревожности высоким. Поскольку умеренная тревожность, по-видимому, полезна для обучения, руководитель может регулировать порог тревожности в группе, применяя или не применяя структурированный подход и используя специальные методы для демонстрации индивидуального поведения или для противостояния участникам.

Руководитель группы выступает и как *образец участника*. В зависимости от группового метода руководители проводят четкую границу между пребыванием в группе и за ее пределами. Активное участие и содействие руководителя помогает членам группы почувствовать уважение и заботу. В своем особом положении руководители не могут противостоять подражанию членов группы их поведению. В некоторых группах подражание выступает элементом преднамеренных действий, например при демонстрации модели поведения пассивно-агрессивным знакомым, но в большинстве психокоррекционных групп руководители действуют в качестве образцов примерных участников группы ненамеренно. Наоборот, именно реализация открытости и аутентичности при самораскры-

тии и вмешательство в групповую ситуацию косвенно дают возможность членам группы наблюдать высокий уровень межличностного функционирования и обучаться ему. В частности, в неструктурированных группах участники часто следуют поведению руководителя для снижения тревожности. Способности руководителя быть понятным, открытым, заботливым и эффективным передаются участникам как умение выполнения определенных действий с гарантией достижения желанных результатов.

Иногда самораскрытие руководителя может влиять на принятие членами группы стандартов поведения, не выдерживающих проверки реальностью. Во многих видах групповой психотерапии интимное самораскрытие руководителя запрещено, так как оно мешает терапевтическому процессу переноса. В то же время руководителю часто бывает важно раскрыть мотивы своего вмешательства и поделиться своими чувствами, если они мешают ему эффективно действовать в группе.

Руководитель в группах роста и в терапевтических группах должен быть отчасти артистом, отчасти ученым, соединяющим чувства и интуицию с профессиональным знанием методов и концепций. С одной стороны, с развитием самосознания, ростом опыта и знаний о групповой и индивидуальной динамике возрастает надежность интуиции. Концептуальные рамки, метод осмысления руководителем наблюдаемых им элементов поведения могут служить ему основой для проверки чувств и надежности интуиции. С другой стороны, концептуальные рамки и методы, используемые без учета интуиции и чувств, могут вести к ригидному, негибкому стилю руководства. Эффективное руководство группой предполагает правильный выбор стиля руководства и широкий спектр творческих умений.

## ГРУППОВОЙ ПРОЦЕСС

Причины положительной динамики индивидуально-психологических характеристик членов группы со всей определенностью сегодня еще не поняты. Выше уже отмечались показатели обеспечения эффективности группового процесса, зависящие от состава групп, типов руководства и многообразных личностных аспектов участников. В групповом процессе существуют определенные факторы, помогающие достижению

целей терапии. Фактически все группы стремятся к продуцированию в групповых условиях эмоциональных конфликтов клиентов и к увеличению степени их открытости новому опыту. Руководители используют методики, полезные, по их мнению, для достижения этих стремлений, а способ действия руководителей зависит от их теоретической ориентации. Так, в группах встреч руководители склонны прибегать ко множеству вербальных и невербальных упражнений с целью усиления межличностной чувствительности и развития умений устанавливать взаимоотношения. В практике групповой психотерапевтической работы могут использоваться как некоторые из этих методик, так и методики, функции которых состоят в ослаблении дискомфорта участников и помощи им в более эффективном функционировании. Хотя содержание занятий может меняться от группы к группе, в процессе их работы существует значительное сходство.

Келман (1963) приводит один из наиболее интересных способов анализа группового процесса. Он рассматривает групповую терапию как «ситуацию социального влияния». При этом решающими для любой группы оказываются три процесса: *податливость, идентификация и присвоение*. Во-первых, члены группы податливы влиянию руководителя и других участников и включению в терапевтическую работу. Во-вторых, участники идентифицируются друг с другом и с руководителем группы. Идентификация происходит, когда участники стремятся к установлению желательных взаимоотношений в группе. В-третьих, участники присваивают групповой опыт. Присвоение осуществляется через «корректирующие эмоциональные переживания», вытекающие из работы с эмоциональными проблемами участников и их решения.

В успешно работающих группах произошедшие изменения распространяются на внешний мир. Келман считает, что для генерализации изменений недостаточно простой податливости групповым правилам и нормам: необходимо присвоение выученного. Более того, члены группы должны опробовать новые действия (податливость), встать на позицию группы и руководителя (идентификация) и применять терапевтический подход к специфическим ситуациям реальной жизни (присвоение). На этих последних стадиях психотерапевт служит ролевой моделью, устанавливает нормы и руководит, а члены группы поддерживают процесс и образуют репрезентативный микрокосм общества.

В процессе достижения участниками индивидуальных и групповых целей психокоррекционная группа последовательно проходит определенные стадии развития. Некоторые исследователи предложили свои версии последовательности группового процесса. Большинство соглашается с тем, что групповой процесс начинается со стадии зависимого и последующего поведения и через разрешение внутригрупповых конфликтов приходит к сплоченности и эффективному решению проблем. Такое характерное описание этого процесса вытекает из теории межличностных отношений (FIRO) Уильяма Шутца (1958). На ранних стадиях развития группы участники испытывают стремление к *включению* в ситуацию: начинает формироваться чувство принадлежности к группе и возникает желание устанавливать отношения с другими участниками. Позднее вперед выдвигается потребность в *контроле*: проявляется соперничество и стремление к власти, участники ведут борьбу за лидерство. Наконец, на стадиях зрелости группы доминирует потребность в *привязанности*: участники устанавливают более тесную эмоциональную связь друг с другом, на первый план выступают вопросы привлекательности, партнерства, близости.

В большинстве психокоррекционных групп члены группы усваивают, что, хотя руководители присутствуют на занятиях, чтобы руководить и направлять группу и помогать ей, нельзя рассчитывать на то, что они будут выполнять работу вместо участников. Участники должны выработать способы установления отношения как с участниками, занимающими позицию лидера, так и с группой в целом. В поведении одних участников наблюдается сильная зависимость от руководителя и выделяющихся лидеров группы. Другие, напротив, управляют своей зависимостью через «противозависимое» поведение, проявляющееся в намеренном стремлении к конфронтации. Некоторые так называемые «надличностные» участники с готовностью жертвуют своей идентичностью, объединяя свои интересы с интересами других. В то же время «контрличностные» участники испытывают сложности при сближении и с осторожностью идут на согласование своих индивидуальных установок с установками других.

Беннис и Шепард (1974) рассматривали влияние внутренней неопределенности, переживаемой участниками, на развитие психокоррекционных групп. На ранних стадиях группового процесса участники склонны испытывать тревогу и

стараятся с помощью устанавливаемых правил добиться чувства большей психологической безопасности. Участники могут, испытав силу воздействия руководителей, или искать их одобрения, или ожидать от них советов, как себя вести. Чувства тревоги и зависимости особенно проявляются в неструктурированных группах, где руководитель не дает ясного определения целей и норм. Если участники не придут к согласию относительно процедуры, структуры и, возможно, потребности в руководстве, ситуация в группе может стать напряженной. Этот период в групповом процессе может быть преодолен путем принятия на себя лидерства участниками, наименее конфликтными в вопросах власти. Испытывая меньше сложностей в вопросах зависимости, они берут на себя ответственность за положительное групповое движение, так как достаточно объективны для создания гармоничной атмосферы, для развития в группе ответственности, разделяемой всеми участниками.

Следующий период характеризуется созданием в группе атмосферы непринужденного общения. Общительность маскирует тот факт, что основные проблемы и разногласия еще не нашли адекватного решения. На этой стадии наиболее важны потребности участников в близости. Одни участники ищут большей близости для понимания и решения групповых целей, другие уstraняются от таких межличностных обязательств. Группа снова распадается на подгруппы — на этот раз из-за складывающейся зависимости друг от друга.

Помощь членов группы, характеризующихся наименьшим противоречием между надличностным и контрличностным, наиболее полезна группе для решения новой дилеммы. Эту финальную стадию группового процесса проходят те группы, участники которых близко способны сознавать свои отличия друг от друга; взаимоотношения в них полны значения, но не подавляют активности, разрешение конфликтов и достижение соглашения происходит на прочной разумной основе. Группа становится зрелой социальной системой.

Группы различаются по тому, как они проходят свои основные циклы, но нет основания считать, что члены групп реально осознают последовательность, присущую групповому развитию. Однако участники с неизбежностью познают, что в совместной борьбе за достижение своих целей они не могут избежать коммуникативных процессов и перемен, происходящих в их личностных структурах. С начала и до конца



цикла каждый отдельный участник имеет дело с вопросами идентичности, власти и влияния, целей и потребностей, принятия и близости. В конечном итоге успех группового опыта зависит от способности участников решать эти вопросы.

Ялом (1975) выделил десять лечебных факторов, характерных для большинства групп:

1. *Сплоченность*. Эта характеристика прочности, единства межличностных взаимодействий в группе была описана выше как условие, способствующее достижению успеха.

2. *Внушение надежды*. Вера в успешность группового процесса или надежда на возможность достижения благополучия оказывают сами по себе терапевтическое воздействие.

3. *Обобщение*. До прихода в группу люди склонны считать свои проблемы уникальными, но в процессе группового развития начинают осознавать, что и другие имеют похожие проблемы, также испытывают чувство неполноценности и межличностное отчуждение.

4. *Альтруизм*. Сознание того, что каждый в группе может быть нужен и полезен другим, оказывает эффективное терапевтическое воздействие.

5. *Предоставление информации/рассуждения*. В некоторых группах используются дидактическое инструктирование и информирование участников.

6. *Множественный перенос*. Любые трудности в области общения и социальной адаптации, будучи детерминированы событиями настоящего или прошлого, особенно эмоциональными нарушениями в семье, проявляются в группе, которая сама, согласно психодинамической теории, становится похожей на семью. Эмоциональная привязанность участника к руководителю, другим участникам или группе в целом рассматривается, исследуется и при необходимости подвергается более рациональной и реалистичной оценке.

7. *Межличностное обучение*. Группа служит испытательным полигоном для исследования положительных и отрицательных эмоциональных реакций и опробования новых видов поведения. Члены группы узнают, что они могут открыто просить других о помощи и поддержке и приходить в состояние аффекта, ведущее к корригирующим эмоциональным переживаниям.

8. *Развитие межличностных умений*. Ясно или скрыто участники совершенствуют свое умение общаться. Для развития межличностных умений используются различные методики, в том числе обратная связь и ролевая игра.

9. *Имитирующее поведение.* Часто люди учатся вести себя, наблюдая поведение других. В начале группового процесса поведение руководителя или других популярных членов группы может имитироваться для получения одобрения. Постепенно участники начинают экспериментировать, используя множество образцов поведения, предлагаемых в группе.

10. *Катарсис.* Обсуждение в группе скрытых или подавленных «неприемлемых» потребностей, сосредоточение внимания на таких непроанализированных эмоциях, как чувство вины или враждебности ведет к психологическому очищению, облегчению и свободе. Однако реальной пользой катарсиса может явиться усиление сплоченности вследствие интенсивного взаимодействия в безопасном, принимающем окружении.

Согласно Ялому, эти десять факторов, оказывающие эффективное психотерапевтическое воздействие и характерные для большинства групп, взаимозависимы, действуют совместно друг с другом. Вопрос о том, какие из них являются жизненно необходимыми, усложняется еще и потому <...>, что разные теоретики групп выделяют одни и пренебрегают другими.

## ЭТИКА

Введение в теорию психокоррекционных групп не может быть полным без рассмотрения вопроса этики. На руководителя возлагается главная и основная ответственность за происходящее в группе. Принимая эту ответственность, руководители не могут полагаться на одну интуицию: в основе групповой практики лежит и подготовка и опыт. Минимальные требования к руководителю могут быть суммированы в двух видах явлений: по обучению и подготовке и по внутригрупповой этике.

## ОБУЧЕНИЕ И ПОДГОТОВКА

Подготовка компетентных руководителей групп обычно включает четыре стадии обучения: 1) обучение теории и мастерству; 2) практика (тренировка) под контролем в качестве руководителя группы; 3) наблюдение за профессиональными руководителями групп и 4) личное участие в групповом процессе. Академическое обучение ведется в направлении от общего к частному. Базовое обучение в области наук о поведении должно включать курсы по психологии развития, теории

личности, психопатологии и, возможно, социальной психологии. Такие курсы раскрывают перед кандидатами на роль руководителей широкий спектр возможных форм индивидуального поведения в определенных ситуациях, помогают формированию теоретической базы, развивают представления об установках и человеческой природе. Теория и практика индивидуальных, групповых консультаций и терапии позволяют будущему руководителю осмыслить определенные стратегии и интегрировать теорию и применяемые методики в поисках индивидуального стиля.

В идеале дидактический инструктаж и тренировки под контролем должны происходить одновременно и давать возможность соединять теорию с практикой. Во многих руководствах по обучению и подготовке предлагается на начальном этапе проводить наблюдения поведения опытного руководителя. Практическая подготовка будущего руководителя обычно начинается совместно с более опытным руководителем, что позволяет кандидату на роль руководителя самому почувствовать ответственность за руководство, дает ему образец для подражания и источник поддержки. Тренировка под контролем должна сопровождаться обсуждением с руководителями-неофитами хода проведения занятия, что обеспечивает конкретную обратную связь и способствует более глубокому осознанию группового процесса. Как только будущие руководители прочно усвоят основы дидактической и практической подготовки, их переводят в полевые условия, где несколько руководителей-профессионалов могут осуществлять наблюдение за их поведением, оценивать личные качества, компетентность и технические навыки.

Все руководства по обучению и подготовке подчеркивают необходимость для руководителя приобрести личный опыт члена группы. Замечательным средством обучения для руководителей групп является группа тренинга, в которой участники имеют возможность оценить собственные умения и наблюдать за особенностями стилей руководства других. Руководители в такой группе могут назначаться по очереди, группу может также вести опытный специалист, дающий обратную связь и организующий дискуссии после занятий. Участники обретают понимание не только того, как себя чувствуют руководители, но и того, как себя чувствуют участники, переживающие трудности самораскрытия. Хотя целью тренинга является обучение, многие методики предлагают включение и в личностно

ориентированную терапию. В процессе подготовки большинство потенциальных руководителей осуществляет интенсивное изучение самих себя как в индивидуальной, так и в групповой терапии, для того чтобы лучше узнать свои сильные и слабые стороны, понять убеждения и установки, мотивы и потребности.

Обычно конечным этапом процесса подготовки является выдача свидетельства профессиональной организацией или принятие в члены какой-либо организации, например института или агентства, которые могут подтвердить статус специалиста. Свидетельство о прохождении программы подготовки не является гарантией этического и компетентного руководства, но отсутствие такого свидетельства нежелательно, так как может показаться подозрительным. Предполагается, что специалист будет руководствоваться стандартами и правилами этического поведения той организации, в члены которой его приняли. Предполагается также, что руководители групп будут развивать, совершенствовать свои знания и умения, посещая учебные семинары и курсы повышения квалификации, и стараться применять результаты исследований эффективности различных групповых процедур в своей практике.

## **ВНУТРИГРУППОВАЯ ЭТИКА**

Кроме указаний по обучению и подготовке компетентности руководителей групп, существуют еще специфические этические вопросы, относящиеся к опыту группового поведения. Наиболее общими из этих вопросов являются: согласие на участие в групповом процессе на основе полной информации, свобода выбора, установление мер предосторожности от психологических и физических травм.

В последние годы психокоррекционные группы стали настолько популярны, что образуются очереди людей, желающих в них участвовать, а число недостаточно подготовленных руководителей быстро растет. Поэтому особенно важно, чтобы участники понимали природу и смысл своих возможных переживаний. Информация о целях, методах, стоимости, продолжительности и принципах работы группы должна быть как можно более полной. Поскольку у будущих участников еще нет ясного представления о целях, задачах и условиях работы психокоррекционных групп, обещания быстрого успеха и кардинальных жизненных изменений вызовут подозрения. Про-

фессиональные руководители групп должны ограничиваться скромной рекламой и открыто описывать границы своей компетентности и опыта.

Второй вопрос внутригрупповой этики поведения касается свободы выбора с начала и до конца группового процесса. Каждый член группы имеет право не участвовать в тех или иных действиях. Руководители могут поощрять участие, но при этом должны защищать права участников, не позволяя себе и группе оказывать на них чрезмерное давление. Можно, конечно, предположить, что участники захотят расширить границы своей личности, если их поощряют к действиям, которые способны вызывать временные острые переживания, например чувство тревоги, но то, что руководитель пропагандирует то или иное средство или способ стимуляции чувств, а члены группы соглашаются на это, еще не служит само по себе оправданием их использования. Считаются неприемлемыми и неэтичными такие виды поведения в группе, как физическое нападение, использование наркотиков. Даже в группах, где участие не является добровольным (например, происходит по требованию учреждения), руководитель должен оказывать поддержку участникам в случае их желания не участвовать в одних действиях и давать им ту же возможность выбора участия в других действиях, как и членам любой другой группы. Исключение составляет вопрос о выходе из группы.

Третий вопрос внутригрупповой этики поведения касается установления мер предосторожности для предотвращения психологических или физических травм. Одной из таких мер являются адекватные методы отбора и исключение из участия в групповом процессе тех членов группы, кто будет неспособен извлечь пользу из опыта или кому приобретенный опыт может повредить. Руководитель старается сделать так, чтобы будущие члены и группа взаимно подходили друг другу.

Другим аспектом предохранительных мер является соблюдение руководителем группы норм конфиденциальности, поскольку руководитель обязан защищать личное благополучие участников. Чтобы пояснить это положение, можно привести такую историю.

После многих лет службы уходил в отставку священник одного прихода. В его честь был организован банкет. Так как гость, который должен был выступить с речью, запаздывал, первым произнес речь священник. Позднее, когда прибыл

опоздавший гость и произнес свои поздравления, он был немедленно арестован за убийство. Почему?

Священник в своей речи вспомнил о том, как много лет назад он принял приход и первая услышанная им исповедь оказалась исповедью прихожанина, признавшего в совершении убийства. Гость, давнишний и уважаемый член общины, которому не передали этих слов священника, в своей речи с гордостью заметил, что был первым человеком в приходе, исповедовавшимся начинающему священнику!

Действительно, в области общения существуют определенные ограничения, когда человек может оказаться опасен себе или другим. Но, за немногими исключениями, атмосфера безусловного доверия является задачей первостепенной важности для создания в группе помогающей обстановки. Руководители могут соблюдать нормы конфиденциальности и делить с членами группы любые ограничения, налагаемые этой конфиденциальностью. Внутригрупповая этика позволяет им поддерживать важность нераскрытия информации, связанной с определенными людьми в группе.

Наконец, ответственность руководителя не ограничивается только групповыми занятиями. Добросовестный руководитель должен наблюдать за результатами группового процесса с целью оценки влияния психокоррекционной группы на бывших участников и стараться, чтобы его помощь и советы были доступны им в дальнейшем.

## **ОГРАНИЧЕНИЯ ГРУППОВОГО ОПЫТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РИСК**

Переживания членов группы являются реальными и достоверными, но у некоторых участников возникает наивная вера во всеобъемлющую приложимость групповых методов к повседневной жизни. Попытки применять поспешно и без учета обстановки в реальном мире такое внутригрупповое поведение, как самораскрытие, порождают у них чувство уязвимости, а у их семей и близких ощущение угрозы. Стремление к комфорту и поддержке, необходимое условие развития личности в групповых условиях, может в реальной жизни вводить в заблуждение, если участники рассматривали групповое окружение в качестве замены желаемой социальной группы, т.е. как самоцель. Одни участники могут за все время группового процесса так и не столкнуться со своими проблемами.

Другие могут использовать группу для обсуждения своих чувств, но ничуть не продвинуться к конструктивным изменениям.

Групповой опыт иногда приводит к неожиданным неприятным последствиям. Например, некоторые группы придерживаются определенной философии и ждут, что каждый член группы будет принимать их ценности и убеждения. Участники, которых сочтут отклоняющимися, могут подвергнуться суровым наказаниям. Факторы давления партнеров, групповых норм, обратной связи и конфронтации могут разрушительно действовать на членов группы, легко поддающихся принуждению или влиянию, особенно если другие члены группы не реалистичны в своих претензиях. Личностный рост — часто болезненный и медленный процесс, на протяжении которого участники могут испытать депрессию или враждебность, действовать опрометчиво, во вред себе. Если во время и после группового опыта адекватные средства разрешения психотравмирующих ситуаций оказываются недоступными, групповой процесс может привести только к усилению напряженности. Однако практика психокоррекционных групп показывает, что при соответствующих условиях ограничения и риск могут быть сведены к минимуму или проконтролированы, а групповой опыт будет убедительным и приятным.

## РЕЗЮМЕ

История групповой психотерапии в США включает «репрессивно-вдохновляющий» подход Джозефа Пратта, психодраматические методы Якоба Морено, психоаналитические принципы Зигмунда Фрейда и гуманистическую ориентацию в психологии Карла Роджерса. На этой основе, дополненной экспериментальными исследованиями групповой динамики, возникли современные психокоррекционные группы. Термин *психокоррекционные группы* широко используется для описания небольших временных объединений активных участников, обычно имеющих назначенного руководителя, общую цель межличностного исследования, личностного научения, роста и самораскрытия. Группы различаются по следующим параметрам: *структурированные—неструктурированные, центрированные на руководителе—центрированные на участнике и рациональные—аффективные*.

Размеры группы зависят от ее основной цели. В целом психотерапевтические группы меньше, чем группы личностного

роста. Сторонники гетерогенных групп утверждают, что смешение различных болезней и межличностных стилей повышает групповой успех, а сторонники гомогенных групп считают, что сходство способствует сплоченности и ослабляет конфликты.

*Роли* — это поведение, принятое членами группы и рассматриваемое ими как отвечающее групповым потребностям. Важное значение для понимания ролей участников имеют выделенные Робертом Бейлзом функции решения задач и функции оказания поддержки, а также предложенные Тимоти Лири виды поведения, расположенные на осях «гнев—любовь» и «сила—слабость».

*Нормы* — это принятые правила поведения, руководящие действиями участников и определяющие санкции при их нарушениях. Типичными нормами психокоррекционных групп являются самораскрытие и честность. Подчинение групповым нормам связано со статусом участника группы и сплоченностью группы.

*Роли руководителей* определяются потребностями группы, а также такими индивидуальными качествами членов группы, как, например, уровень участия в группе. В классической работе Левина, Липпитта и Уайта (1939) стили руководства разделяются на *авторитарный*, *демократичный* и *попустительский*. Эффективный групповой руководитель вдумчиво применяет методики в рамках соответствующих теорий. Руководитель может действовать в группе в качестве *эксперта*, *катализатора*, *дирижера* и *образца участника*. Если центрированный на руководителе, структурированный подход может снижать тревожность и помогать выполнению начальной задачи, то центрированный на участнике, менее структурированный подход вызывает меньшую зависимость и большую автономию участников.

Психокоррекционные группы проходят ряд стадий. Согласно теории межличностных отношений Уильяма Шутца, выделяются стадии группового процесса: *включение*, *контроль* и *привязанность*. Келман предложил свой анализ группового процесса. Он рассматривает группу как *ситуацию социального влияния*, характеризуемую процессами *податливости*, *идентификации* и *присвоения*.

Наконец, как в подготовке руководителя группы, так и в проведении занятий важны этические аспекты. Руководствуясь относящимися к опыту группового поведения такими спе-



цифическими этическими вопросами, как согласие на участие в групповом процессе на основе полной информации, свобода выбора, и такими мерами предосторожности, как конфиденциальность и методы отбора, можно свести к минимуму риск психологических и физических травм.

Фриц Перлз

[ФЕНОМЕНЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ОБЩЕНИЯ В  
СВЕТЕ ГЕШТАЛЬТ-ПОДХОДА]<sup>1</sup>

**ОСНОВАНИЯ**

<...>

**КОНТАКТНАЯ ГРАНИЦА**

Ни один индивид не самодостаточен. Индивид может существовать только в среде, вместе с которой он в каждый момент составляет единое целостное поле. Поведение индивида — функция этого поля; оно определяется природой отношений между ним и его средой. Если отношения взаимно-удовлетворительны, мы называем поведение индивида нормальным. Если отношения конфликтны, поведение индивида описывается как ненормальное.

Среда не создает индивида, как и индивид не создает среду. И среда, и индивид являются тем, что они есть, со своим определенным характером, благодаря своим отношениям друг к другу и к целому. Изучение человеческого организма как такового, того, что целиком происходит внутри него, — область анатомии и физиологии. Изучение среды как таковой, того, что целиком происходит вне человека, — область физических, географических и социальных наук. В этих науках элементы общего поля, включающего индивида и среду, могут абстрагироваться и изучаться по отдельности; они занимаются именно этими элементами, как они существуют независимо друг от друга. Структура человеческого глаза не влияет на структуру объектов, которые он видит, так же как структура этих объектов не влияет на структуру глаза.

---

<sup>1</sup> Перлз Ф. Гештальт-Подход и Свидетель Терапии. М.: Либрис, 1996. С.30—60.

Но психология не может осуществить такого рода абстракцию, она не может иметь дело со структурой как таковой. Функционирование человека в среде — это то, что происходит на контактной границе между ним и его средой. Психологические события происходят на контактной границе. Наши мысли, действия, поведение, эмоции — это способ выражения и принятия этих событий на границе.

В этих представлениях мы расходимся со старыми психологическими теориями. Они предполагали еще одно разделение. Разделив психику и тело, они трактовали постулированные ими абстракции как фактическую реальность, что привело их к большой путанице. Они разделили опыт на внутренний и внешний и встали перед неразрешимым вопросом: внешними или внутренними силами управляется человек? Эта потребность в простой причинности, заставляющая выбирать между тем или другим, отрицание целостного поля, создало проблему в ситуации, где разделение реально невозможно.

Действительно, я могу разделить предложение «Я вижу дерево» на подлежащее, сказуемое и дополнение. Но в опыте процесс не может быть разделен таким образом. Нет видения без того, что можно видеть. И ничто не может быть видимо, если нет глаза, который это видит. Если же разделить опыт на внутреннее и внешнее и понимать эти абстракции как эмпирические реальности, то придется искать объяснения для того и другого; и, разумеется, одно не может быть объяснено без другого.

Чтобы объяснить внутренний опыт, была создана теория рефлекторной дуги: сначала стимул (внешнее) достигает рецепторов (органа чувств), затем импульсы проводятся через промежуточную систему (нервы) до эффектора (мышц). Верно, что мы действуем посредством двух систем, сенсорной и моторной. Но организм связывается с миром посредством обеих систем. Его сенсорная система обеспечивает ему ориентацию, а моторная система предоставляет средства манипуляции. Ни одна из них не предшествует другой ни логически, ни во времени; они обе являются функциями целостного человека.

С этой новой точки зрения, среда и организм находятся во взаимных отношениях. Они не являются жертвами друг друга. Они находятся в отношении диалектических противоположностей. Чтобы удовлетворить свои потребности, организм должен найти необходимые материалы в среде. Система ориентации обнаруживает то, что необходимо; все живые существа способны чувствовать, какие внешние объекты могут удов-

летворить их потребности. Голодный щенок не обманывается мириадами форм, запахов, шумов и красок мира; он прямо направляется к материнскому соску. Для него это — выходящая на передний план фигура.

Когда система ориентации выполнила свою работу, организм должен проманипулировать необходимым объектом таким образом, чтобы органический баланс был восстановлен, и тогда гештальт будет завершен. Мать, разбуженная плачущим ребенком, не будет лежать на спине в кровати, слушая этот плач. Она сделает что-то, чтобы справиться с беспокоящей ситуацией: она постарается удовлетворить потребности ребенка, и когда они будут удовлетворены, она тоже может снова заснуть. Щенок, обнаружив сосок матери, начнет сосать.

Эти представления важны для психотерапии. Зная, что эффективное действие направлено на удовлетворение доминирующей потребности, мы получаем ключ к значению специфических форм поведения. Кроме того, это дает нам возможность лучше понять невроз. Если из-за какого-то нарушения процесса гомеостаза индивид неспособен почувствовать свою доминирующую потребность или так обращаться со средой, чтобы достичь ее удовлетворения, его поведение будет дезорганизованным и неэффективным. Он будет пытаться делать слишком много вещей сразу.

Вы можете заметить на собственном опыте, что если внимание разделено между двумя объектами интереса, вы не способны должным образом сосредоточиться ни на одном. Эта неспособность сосредоточиться — частая жалоба невротиков. Если два (или более) объекта одновременно требуют нашего внимания, или если объект интереса смутен, мы переживаем замешательство. Если нашего внимания требуют две несовместимые ситуации, мы говорим о конфликте. Если конфликт постоянен и кажется неразрешимым, мы рассматриваем его как невротический.

Невротик утерял (если он когда-либо располагал ею) способность организовывать свое поведение в соответствии с необходимой иерархией потребностей. Он буквально не может сосредоточиться. В терапии он должен научиться различать множество потребностей друг от друга и в каждый данный момент времени иметь дело с одной из них. Он должен научиться обнаруживать свои потребности и отождествлять себя с ними, научиться в каждый момент быть полностью вовлеченным в то, что он делает, оставаться в ситуации достаточно долго, чтобы

завершить гештальт и перейти к другим делам. Организация плюс среда равны полю.

Вернемся еще раз к обсуждению отношений организма к полю или, в более специфических терминах, отношению индивида со своей средой. У индивида есть не только потребности, но и система ориентации и манипуляции, с помощью которых он достигает их удовлетворения. Индивид также формирует то или иное отношение к тем объектам среды, которые могут помочь или помешать его стремлению к удовлетворению. Фрейд описывал это, говоря, что объекты мира приобретают катексис. В гештальтистских терминах мы бы сказали, что эти объекты становятся фигурой.

Объекты, которые желательны, поскольку помогают удовлетворять потребности индивида в восстановлении утраченного равновесия, имеют положительный катексис. Нежелательные объекты, угрожающие индивиду, нарушающие его равновесие или мешающие удовлетворению потребностей, получают отрицательный катексис. Для охотника, испуганно буйствующим слоном, слон приобретает негативный катексис.

Человек колеблется между нетерпением (*impatience*) и испугом (*dread*). Каждая потребность требует немедленного удовлетворения, без потери времени. Нетерпение — эмоциональная форма, которую прежде всего принимает возбуждение, создаваемое наличием потребности и нарушением равновесия. Нетерпение — основа позитивного катексиса. Испуг — основа негативного катексиса; это переживание того, что препятствует выживанию. Пугающее воспринимается как смутная, недифференцированная опасность; как только появляется объект, с которым нужно справляться, испуг уменьшается до страха.

Позитивный катексис указывает на то, что поддерживает жизнь. Негативный — на опасность, ослабление поддержки или даже смерть, т.е. на что-то, что угрожает частично или полностью разрушить наше существование, идет ли речь о физическом теле (болезнь), сексуальной целостности (кастрация), образе себя (унижение), представлении о мире (экзистенциальное замешательство), благосостоянии (экономический спад) и множестве подобных вещей.

Индивид хочет присвоить себе те объекты или тех людей, которые имеют позитивный катексис. Влюбленный юноша хочет жениться на предмете своей любви, голодный человек

хочет есть. Стремясь получить объекты, наделенные позитивным катексисом, индивид соприкасается, контактирует со своей средой. Относительно объектов или людей, имеющих для него негативный катексис, человек демонстрирует противоположную тенденцию: он хочет их уничтожить или убрать из своего поля. Это относится как к нашей фантазии, так и к реальному миру. Фермер постарается застрелить лису, которая крадет его кур. Мы стараемся удалить «дурные» мысли и нежелательные эмоции из нашего «ума», как будто они являются нашими реальными врагами.

Самый надежный способ уничтожить врага состоит, разумеется, в том, чтобы разрушить его или сделать его безопасным. Это означает разрушение тех его качеств, которыми он нам угрожает. Когда Далила отрезала Самсону волосы, она сделала именно это. Можно также испугать его или пригрозить ему, чтобы его прогнать. Кроме того, мы можем справиться с ситуацией или объектом, наделенными негативным катексисом, посредством их магического уничтожения или посредством убегания из опасного поля. И то, и другое — средства ухода из ситуации.

Магическое уничтожение хорошо известно в психотерапии под именем «скотомы» — слепого пятна. Есть люди, которые в буквальном смысле не видят того, чего они не хотят видеть, не слышат того, чего не хотят слышать, и не чувствуют того, чего не хотят чувствовать, — и все это ради исключения того, что они полагают опасным: объектов или ситуаций, которые наделены для них негативным катексисом. Магическое уничтожение — это частичный уход из ситуации, замена реального ухода.

С психоаналитической точки зрения уход — синоним невроза. Но это — недоразумение. Уход как таковой не является ни плохим, ни хорошим, это просто способ справиться с опасностью. Насколько уход патологичен, определяется тем, от чего, к чему и на какое время он осуществляется.

То же относится и к контакту. Сам по себе контакт не хорош и не плох, хотя при нынешней озабоченности «социальной приспособленностью» мы подчас ценим способность к контакту превыше всего. Однако существуют совершенно нездоровые формы контакта. Все мы знаем людей, которые стремятся постоянно оставаться в контакте с другими; можно назвать их «прилипалами». Каждый психотерапевт знает, что с ними так же трудно работать, как и с людьми, глубоко ушедшими в себя. Некоторые

люди находятся в принудительном контакте с собственными застывшими идеями; они столь же больны, как шизофреники, которые почти полностью уходят из любой ситуации.

Следовательно, не каждый контакт свидетельствует о здоровье, так же как и не каждый уход. Одна из характеристик невротика состоит в том, что он не способен ни к хорошему контакту, ни к правильному осуществлению ухода. Когда ему следует быть в контакте со средой, его ум блуждает где-то еще, и он не способен сосредоточиться. Когда ему следует уйти, он не может и этого. Бессонница — частая жалоба невротиков — является примером неспособности уйти.

Другим таким примером является скука. Скука возникает, когда мы пытаемся оставаться в контакте с предметом, который не поддерживает нашего интереса. Мы быстро истощаем все возбуждение, находящееся в нашем распоряжении, устали и стремимся отойти; мы хотим выйти из этой ситуации. Если мы не можем найти подходящего основания для этого, и чрезмерный контакт становится болезненным, мы именно так это и выражаем, говоря, что нам «скучно до смерти» или «до слез». Если мы дадим своей усталости взять верх, то ускользнем в фантазию, к более интересному контакту. То, что усталость является лишь временной, можно увидеть по обновленному интересу, когда мы вдруг обнаруживаем, что наклонились вперед и внимательно слушаем более интересного оратора. Мы снова в контакте, мы «целиком здесь».

Контакт и уход — диалектические противоположности. Это описание того, как мы участвуем в психологических событиях, как обходимся с объектами нашего поля на контактной границе. Позитивный и негативный катексис, контакт и уход ведут себя в поле, объединяющем организм и среду, подобно притягивающей и отталкивающей силе магнита. Фактически все это поле является диалектически дифференцированным единством. Биологически оно дифференцировано на организм и среду, психологически на самость и иное, морально — на эгоизм и альтруизм, научно — на субъективное и объективное и т.д.

Когда катектированный объект, — будь катексис положительным или отрицательным, — присвоен или аннигилирован, когда контакт или уход осуществлен, когда с объектом удалось обойтись так, что это удовлетворяет индивида, этот объект и потребность, с которой он связан, исчезают из среды. Гештальт завершен.

Катектированный объект и потребность находятся в почти что математическом отношении друг к другу; если потребность — минус, то катектированный объект — плюс. Когда человек испытывает жажду, ему не хватает жидкости, и это переживается в нем как минус. В этот момент стакан воды имеет для него положительный катексис и переживается как плюс. Можно измерить точное количество единиц жидкости, которые ему нужны, и когда он получает от среды нужное количество, он удовлетворяется. Сумма, если можно так выразиться, потребности и катектированного объекта равна нулю.

Контакт со средой и уход из нее, принятие и отвержение — наиболее важные функции целостной личности. Это позитивный и негативный аспект психологических процессов нашей жизни. Это диалектические противоположности, части одного и того же, — целостной личности. Психологические теории, придерживающиеся дуалистических воззрений на человека, видят в них противоположно действующие силы, разрывающие человека на куски. Мы же рассматриваем их как аспекты одного и того же: способности к различению. Эта способность может замутниться и начать плохо функционировать. В таком случае индивид не способен вести себя подобающим образом, и мы считаем его невротиком. При нормальном функционировании способности к различению ее составляющие — принятие и отвержение, контакт и уход, — постоянно присутствуют и действуют.

Эти функции поистине составляют часть ритма самой жизни. Бодрствуя днем, мы находимся в контакте, в соприкосновении с миром. Ночью, когда мы спим, — это уход, мы отказываемся от контакта. Летом мы обычно больше склонны к контакту, чем зимой. Зимний уход хорошо представлен у тех животных, которые погружаются в зимнюю спячку.

Контакт со средой в некотором смысле является формированием гештальта. Уход — это либо полное его завершение, либо сосредоточение сил для того, чтобы сделать такое завершение возможным. Боксер осуществляет контакт с челюстью противника, но не оставляет свой кулак в этом контакте; он отдергивает руку для подготовки к следующему удару. Если контакт продлевается дольше, чем необходимо, он становится неэффективным или болезненным. Если слишком длительным оказывается уход, это препятствует осуществлению процессов жизни. Ритмическая последовательность контакта и



ухода — наше средство удовлетворять свои потребности, продолжать процессы самой жизни.

Итак, у нас есть иерархия потребностей, сенсорная и моторная системы для их удовлетворения, позитивные и негативные катексисы в поле, контакт и уход, нетерпение и испуг. Это приводит нас к вопросу о той силе, которая снабжает энергией все наши действия, составляя их основу. По-видимому, такой силой является эмоция. Хотя современная психиатрия рассматривает эмоции как досадный излишек, подлежащий разрядке, на самом деле эмоции — это сама наша жизнь.

Мы можем как угодно теоретизировать, так или иначе интерпретируя эмоции, но это просто потеря времени. Эмоции — это язык самого организма; они преобразуют фундаментальное возбуждение в соответствии с ситуацией, в которой необходимо действовать. Возбуждение трансформируется в специфические эмоции, а эмоции трансформируются в сенсорные и моторные действия. Эмоции энергизируют катексис и мобилизуют способы и средства удовлетворения потребностей.

Это также дает определенные ключи для психотерапии. Ранее мы утверждали, что невроз возникает, когда индивид прерывает текущий процесс жизни и обременяет себя таким количеством незаконченных ситуаций, что не может удовлетворительно осуществлять этот процесс. Прерывания, которые мы описывали как психологические, или невротические, в отличие от тех, которые можно назвать физиологическими, протекают на уровне актуального или возможного сознания.

Теперь мы можем сказать о невротике больше. У него нарушен ритм контакта/ухода. Он не может решить, когда ему принять участие в чем-либо, а когда уйти, поскольку все незаконченные дела его жизни, все прерывания текущих процессов исказили его чувство ориентации, и он уже неспособен различать, какие объекты и люди наделены для него позитивным катексисом, а какие — негативным. Он уже не знает, когда и от чего следует уходить. Он потерял свободу выбора, не может выбрать подходящие средства для своих целей, поэтому что не умеет видеть возможности, которые перед ним открываются.

# НЕВРОТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ

## РОЖДЕНИЕ НЕВРОЗА

Индивид, целиком предоставленный самому себе, практически не имеет шанса выжить. Чтобы выжить, человек нуждается в других людях. Еще меньше шансы человека, который остался один, на психологическое и эмоциональное выживание. На психологическом уровне человек нуждается в контакте с другими людьми в такой же мере, в какой на физиологическом уровне он нуждается в пище и питье. Чувство принадлежности к группе так же естественно для человека, как физиологические импульсы, обеспечивающие его выживание. Чувство принадлежности является, по-видимому, первичным обеспечивающим выживание психологическим импульсом.

Рассматривая индивида как функцию поля, объединяющего организм и среду, и полагая, что поведение человека отображает его отношения в этом поле, гештальт-подход связывает между собой представления о человеке как об индивидуе и как о социальном существе. Прежние психологические теории описывали человеческую жизнь как постоянный конфликт между индивидом и его средой. Мы же рассматриваем жизнь как взаимодействие между ними в рамках постоянно изменяющегося поля. Постоянное изменение поля, вызываемое как его собственной природой, так и тем, что мы в нем делаем, требует гибкости и изменчивости форм и способов взаимодействия.

В этом изменчивом поле нас, психологов и психотерапевтов, интересуют постоянно изменяющиеся констелляции постоянно изменяющегося индивида. Непрерывные изменения совершенно необходимы для его выживания. Невроз возникает, когда индивид оказывается неспособным изменять свой образ действия и способы взаимодействия со средой. Если индивид привязан к устаревшим способам действия, он теряет способность удовлетворять свои потребности, в том числе социальные. Множество отчужденных, изолированных, ни с кем не связанных людей, которых мы видим вокруг себя, — явное свидетельство того, что такая неспособность легко может возникнуть.

Мы не можем возложить вину за это отчуждение ни на индивида, ни на среду, если рассматриваем человека как ин-

дивида и как социальное существо, т.е. как часть поля, объемлющего организм и среду. Говоря о старой психофизической проблеме, мы отмечали, что между элементами, составляющими целое, невозможно установить причинно-следственные отношения. Поскольку индивид и его среда — элементы единого целого, ни один из этих элементов не может отвечать за болезни другого.

Но оба элемента больны. Общество, в котором присутствует множество невротических индивидов, должно быть невротическим обществом. И также значительное количество индивидов, живущих в невротическом обществе, должно быть невротиками.

Человек, способный жить в заинтересованном контакте со своим обществом, не будучи поглощен им, но и не отчуждаясь от него — это хорошо интегрированный человек. Он опирается на себя самого, поскольку понимает отношения между собой и обществом, как часть тела инстинктивно понимает свои отношения к телу-как-целому. Это человек, который чувствует контактную границу между собой и обществом, который воздаст кесарю кесарево и оставляет себе то, что принадлежит ему. Цель психотерапии — создать такого человека.

Идеал демократии — создать общество, обладающее подобными характеристиками, в котором, при определенности его потребностей, каждый участвует на благо всех. Такое общество находится в заинтересованном контакте со своими членами. Контактная граница между индивидом и группой ясно прочерчена и определенно чувствуется. Индивид не ставится на службу группе, так же как группа не отдается на милость отдельного индивида. Таким обществом правит принцип гомеостаза, саморегуляции. Такое общество, как тело, реагирует прежде всего на свои доминирующие нужды. Если всему обществу угрожает пожар, каждый будет стараться погасить пламя, спасая жизнь и имущество. Подобно телу, которое стремится сохранить в целостности все свои члены, в хорошо регулируемом или саморегулирующемся обществе к борьбе с пламенем, угрожающим хотя бы одному дому, присоединятся соседи, а если необходимо — то и все общество. Члены общества и его правители отождествятся друг с другом.

Врожденное стремление человека к социальному и психологическому равновесию, по-видимому, столь же тонко и точно, как его чувство физического равновесия. В каждый момент

он движется на социальном или психологическом уровне в направлении этого равновесия, устанавливая баланс между своими личными потребностями и требованиями общества. Его трудности возникают не из желания отвергнуть такого рода равновесие, а из неаправильности движений, призванных его устанавливать и поддерживать.

Человека, который в поисках точки равновесия переступает через контактную границу, заходя на сторону общества, так что он оказывается с ним в остром конфликте, мы называем преступником. В нашем обществе преступником является человек, который присваивает себе функции, традиционно считающиеся прерогативами государства.

Если же человек в поисках равновесия все более отходит назад и допускает преувеличенные посягательства общества, которое перегружает его своими требованиями и в то же время отчуждает от общественной жизни, если человек дает обществу побуждать и формировать себя, — мы называем его невротиком. Невротик не способен ясно видеть собственные потребности и из-за этого не может их удовлетворять. Он не умеет достаточно определенно отличать себя от остального мира, он ставит общество выше самой жизни, а себя — ниже. Преступник также не умеет отличать себя от остального мира, из-за чего он не видит потребности других и пренебрегает ими, но он, в противоположность невротика, ставит себя выше жизни, а общество — ниже.

Каким же образом может возникнуть в поле, объединяющем организм и среду, такое нарушение равновесия? Социологи рассматривали бы этот вопрос с точки зрения среды. Психологи, психиатры и психотерапевты рассматривают, что происходит в индивиде.

Дисбаланс, как мне кажется, возникает тогда, когда индивид и группа испытывают в одно и то же время различные потребности, и индивид не способен решить, какая из них доминирует. Группа может быть семьей, государством, социальным кругом, сотрудниками — любым сочетанием людей, обладающих определенными функциональными отношениями между собой в какой-то момент времени. Индивид, являющийся частью этой группы, испытывает потребность в контакте с ней в качестве одного из первичных обеспечивающих выживание психологических импульсов, хотя, конечно, эта потребность не переживается им все время с одинаковой интенсивностью. Но когда одновременно с этой

потребностью он испытывает какую-то личную потребность, удовлетворение которой требует ухода из группы, возникают трудности.

В ситуации конфликта потребностей индивид должен быть способен к принятию ясного и определенного решения. Приняв такое решение, он либо остается в контакте, либо уходит. Он временно должен пожертвовать менее важной потребностью ради более важной, и так он и делает. Ни для него, ни для окружающих это не связано со сколь-нибудь значительными последствиями. Но если он не способен к различению и не может принять решение, или если его не удовлетворяет то решение, которое он принимает, он не может ни полноценно находиться в контакте, ни полноценно уйти, и это отрицательно действует и на него, и на окружающих.

Все люди, по-видимому, имеют врожденную склонность к ритуалам. Ритуал можно определить как выражение чувства социальной принадлежности, потребности в контакте с группой. Мы находим эту потребность не только на ранних стадиях развития человечества, но и в высоко цивилизованных группах. Игры детей в значительной степени состоят из разыгрывания и повторения ритуалов. Выражением этой потребности являются парады, фестивали, религиозные службы.

По-видимому, извращение этой потребности лежит в основе обсессивно-компульсивных неврозов, которые проявляются в таких кажущихся смешными формах поведения, как необходимость мыть руки каждые двадцать минут. Навязчивые ритуалы такого рода всегда имеют не только личные, но и социальные корни. Но они поддерживают социальную форму без социального содержания, и в то же время они не могут удовлетворить изменяющиеся потребности индивида. Это совершенно бесплодный способ выражения, ничего не дающий ни кесарю, ни себе.

Но нормальные люди, по-видимому, также испытывают потребность в ритуалах. Если важное событие не отмечается каким-нибудь подобающим ритуалом — тостом, рукопожатием, речами, процессиями, церемониями, — то возникает чувство бессмысленности и пустоты. Ритуал призван обеспечить переживание порядка, формы и целенаправленности. В психологических терминах можно сказать, что ритуал делает гештальт более ясным, обеспечивает большую определенность восприятия фигуры. Так, например, все мы чувствуем потребность в определенных ритуалах в случае смерти. Даже наиболее

лее цивилизованные граждане были бы шокированы, если бы мы просто засовывали трупы в мешки и избавлялись от них.

Ритуал не только удовлетворяет глубокие потребности индивида, но имеет и социальную ценность, подкрепляя значение групповой жизни для выживания. Строевая муштра, например, не только улучшает координацию участников, но и усиливает их способность к совместным действиям по защите групповых интересов. Магия, — которая есть просто манипуляция окружающим в фантазии, — служит повышению ценности группы как средства достижения целей. Она используется для того, чтобы обеспечить себе поддержку благоприятных сил, наделенных положительным катексисом, и уничтожить силы, вызывающие страх, т.е. наделенные отрицательным катексисом.

Какова бы ни была ценность ритуала для группы, ритуал обязательно прерывает, — для того он и предназначен, — по крайней мере некоторые спонтанные и личные процессы индивидов, входящих в группу. По отношению к участию в ритуале все остальные действия оказываются профаническими. Высшая концентрация, подобная той, которая соответствует доминирующей потребности выживания, требуется и достигается благодаря торжественности и благоговению. Только полное участие всей личности, — без ослабления сознания человеком как себя, так и других, — может вызвать в нем такое религиозное чувство интенсивности существования, такую экзальтацию или интеграцию; только при такой полноте может индивид почувствовать себя частью группы.

Но такая интенсификация чувств возможна, только если полноте соучастия ничто не препятствует. Если процесс прерывается какими-то помехами извне или если индивид прерывает его своими фантазиями, значительность и интеграция ритуала теряется.

Представьте себе теперь, что во время процесса групповой деятельности или ритуала индивид внезапно сознает личную потребность, которая кажется более важной для выживания, чем участие в ритуале. Предположим, например, что во время пения большого хора один из его участников внезапно чувствует потребность в уринации. Его потребность профанически вмешивается в ритуальное действие.

Здесь имеются три возможности: индивид может уйти (но тихо, не привлекая к себе внимания); он может целиком отодвинуть свою потребность в фон, исключить ее, хотя бы вре-

менно, из существования; и, наконец, он может переводить свое внимание от своей личной потребности к потребности группы. В этом последнем случае он пытается оставаться в контакте с ритуалом, пытается дать ему доминировать в себе, но не может; возникает травматический конфликт, типа конфликта между страхом и нетерпением. Хорист мог бы выразить свои переживания примерно так: «Мне хочется в туалет. Мне хотелось бы прервать наши занятия, но мы хотим продолжать. Мы не любим, когда нас прерывают. И нехорошо прерывать других. Так что я хотел бы, чтобы мне не хотелось в туалет, и мне нужно управлять собой. Я хотел бы, чтобы мой мочевой пузырь меня не беспокоил. Какая неприятность!».

В этом внутреннем разговоре, который может показаться совершенно безвредным, заложен ряд поводов к замешательству (confusion), способному вести к неврозу. Хорист, по-видимому, не способен ясно отличать себя от среды, и его рассуждения содержат все четыре механизма нарушения контактной границы, которые гештальттерапия считает лежащими в основе невроза. Это, разумеется, не означает, что человек в нашем примере определенно является невротиком. Но если установки, лежащие в основе его рассуждений, превратятся в постоянные способы мышления и поведения, они могут стать вполне невротическими.

Теперь мы на некоторое время оставим бедного хориста и рассмотрим сами невротические механизмы и их развитие. Потом мы вернемся к этой простой ситуации, используя ее в качестве модели развития невротических паттернов.

Все невротические затруднения возникают из неспособности индивида находить и поддерживать правильное равновесие между собой и остальным миром, и всем им присуще то обстоятельство, что в неврозе социальная граница и граница среды ощущается сдвинутой слишком далеко в сторону индивида. Невротик — это человек, на которого слишком сильно давит общество. Его невроз — этот защитный маневр, помогающий ему уклониться от угрозы переполнения миром, который берет над ним верх. Это оказывается наиболее эффективным способом поддержания равновесия и саморегуляции в ситуации, когда, как ему кажется, все против него.

Хотя мы полагаем, что невроз как нарушение контактной границы вызывается первоначально действием четырех различающихся между собой механизмов, было бы нереалистичным говорить, что какое-либо конкретное невротическое по-

ведение может быть примером только одного из них. Нельзя также утверждать, что каждое определенное нарушение на контактной границе, каждое нарушение равновесия в поле, объединяющем организм и среду, создает невроз или свидетельствует о невротическом паттерне.

Ситуации, в которых это имеет место, в психиатрии называют травматическими неврозами. Травматические неврозы являются по существу защитными паттернами, возникающими при попытке индивида справиться с вызвавшим сильный страх внедрением общества или столкновением со средой. Например, если родители заперли двухлетнего ребенка в темном клозете на всю ночь, он испытывает почти невыносимое напряжение. Он оказывается ничем, даже менее чем ничем: объектом манипулирования, лишенным собственных прав и собственных возможностей. «Его» уже нет, есть только «они» и то, что «они» могут сделать. Защищаясь от этой ситуации, ребенок может создать устойчивые, неподдающиеся изменениям паттерны поведения, которые могут сохраняться долгое время после того, как опасность миновала. Они порождены травмой, но продолжают действовать и тогда, когда сама травма перестала существовать.

Но как правило нарушение контактной границы, лежащее в основе невроза, менее драматично. Это изводящие, хронические, повседневные вмешательства в процессы развития, процессы познания и принятия себя, благодаря которым мы достигаем способности опираться на себя (self-support) и зрелости. Какую бы форму ни принимали эти вмешательства и прерывания развития, они приводят к возникновению продолжительного замешательства и трудностей в различении между собой и другими.

## ИНТРОЕКЦИЯ

Наш рост обеспечивается способностью различения, которая сама является функцией границы между «я» и другим. Мы что-то берем из среды и что-то ей возвращаем. Мы принимаем или отвергаем то, что среда может нам предложить. Но мы можем расти, только если в процессе принятия в себя мы полностью перевариваем и тщательно ассимилируем то, что получили. То, что мы реально ассимилировали, становится нашим собственным, так что мы можем делать с этим все, что нам угодно. Мы можем сохранить это для себя или отдать



в новой форме, приобретенной благодаря ассимиляции. Если же мы проглотили нечто, не разжевав, приняли без различения, — оно становится чужеродным телом, загнездившимся в нас паразитом. Хотя оно может казаться нашей частью, на самом деле это не так, оно остается частью среды.

Физический процесс роста посредством ассимиляции, — т.е. разрушения и переваривания, — легко наблюдать. Пища, которую мы получаем, требует не проглатывания целиком, а пережевывания (что начинается процесс ее разрушения) и переваривания (что продолжает процесс дальнейшего превращения пищи в химические частицы, которые организм может использовать). Физическая пища, хорошо переваренная и ассимилированная, становится частью нас самих, превращается в кости, мышцы и кровь. Но пища, которую мы глотаем целиком, которую мы заталкиваем в себя не потому, что мы ее хотим, а потому что нас заставили ее есть, тяжестью ложится на желудок. Она создает нам неудобства, мы хотели бы выбросить ее из себя, освободиться от нее. Если мы не делаем этого, если мы подавляем свой дискомфорт, свою тошноту и желание избавиться от этой пищи, мы можем в конце концов все же ухитриться ее переварить, — или она нас отравляет.

Психологический процесс ассимиляции в значительной степени похож на физиологический. Понятия, факты, нормы поведения, мораль, этические, эстетические, политические ценности — все это первоначально приходит к нам из внешнего мира. В нашем уме нет ничего, что не пришло бы из среды, но в среде также нет ничего, для чего не существовало бы органической потребности, физической или психологической. Все это должно быть переварено и усвоено, чтобы стать подлинно нашим, частью нашей личности.

Если же мы не критически, целиком принимаем что-то на веру, потому что кто-то так сказал, или потому что это модно, или безопасно, или соответствует традиции, или, наоборот, потому что это не в моде, опасно или революционно, — все это откладывается в нас тяжелым грузом. Это несъедобно, это чужеродные тела, хотя мы и дали им место в своем уме. Такие непереваренные установки, способы действия, чувства, оценки психологически называются интроектами, а механизм, посредством которого эти чуждые образования попадают в личность, мы называем интроекцией.

Я не хочу сказать, что этот процесс проглатывания целиком не служит иногда полезным целям. Студент, который зуб-

рит целую ночь перед экзаменом, чтобы получить хорошую отметку по предмету, который ему непонятен, имеет вполне оправданные причины для своих действий. Но если он тешит себя мыслью, что действительно чему-то научился посредством такой зубрежки, то через полгода он сможет убедиться, что забыл большую часть того, что «выучил».

Я также не хочу сказать, что человек должен отвергать какую-либо психологическую пищу, которая приходит из внешнего мира. Питаться собой психологически так же невозможно, как физически. Я говорю лишь, что факты и установки, на которых строится наша личность, т.е. психологическая пища, которую предлагает нам внешний мир, должна быть точно так же ассимилирована, как наша физическая пища. Она должна быть деструктурирована, проанализирована, разъята, а затем собрана вновь в такой форме, в какой она окажется для нас наиболее ценной. Если она просто проглочена целиком, она ничего не дает для развития нашей личности. Напротив того, она превращает нас во что-то вроде комнаты, настолько заваленной чужими вещами, что в ней не хватает места для наших собственных. Она превращает нас в мусорную корзину, наполненную чуждой и ненужной нам информацией. Самое худшее состоит в том, что этот материал имел бы для нас огромную ценность, если бы мы обдумали его, изменили и трансформировали его в себе.

Таким образом, опасность интроекции двояка. Во-первых, интроектор упускает возможности развивать собственную личность, поскольку он занят удержанием чуждых элементов в своей системе. Чем больше интроектов он нахватал, тем меньше у него остается возможностей выразить себя или хотя бы обнаружить, что такое он сам. Во-вторых, интроекция способствует дезинтеграции личности. Интроецировав несовместимые понятия, вы можете обнаружить себя разрываемым на куски при попытке согласовать их. В наше время это встречается довольно часто.

Наше общество, например, с детства учит нас двум совершенно различным и, по-видимому, противоположным установкам. Одна соответствует так называемому «золотому правилу» — делать другим то, что хотелось бы от них получить. Другая — закон выживания наиболее приспособленных, выражаемый пословицей «собака собаку ест». Если мы интроецируем обе эти установки как догмы, мы в конце концов будем пытаться быть одновременно и мягкими, добрыми, нетребо-

вательными, и безудержно агрессивными. Мы будем любить наших соседей, но доверять им только в тех пределах, в каких мы можем с ними справиться. Мы будем являть собой мягкость, но одновременно будем жестокими и садистичными. Каждый, кто интроецирует подобные несовместимые представления, превращает собственную личность в поле их битвы. Невротический конфликт обычно доходит до мертвой точки, когда ни одна из сторон не может победить, и человек не способен ни к какому дальнейшему росту и развитию.

Таким образом, интроекция — это невротический механизм, посредством которого мы принимаем в себя нормы, установки, способы действия и мышления, которые в действительности не являются нашими собственными. При интроекции мы сдвигаем границу между собой и остальным миром так далеко внутрь себя, что от нас почти ничего не остается.

Возвращаясь к ситуации, в которой хорист полагает, что нехорошо беспокоить других, мы можем рассматривать ее как пример интроекции. Кто, в конце концов, говорит это — он или они? Действительно ли он полагает, что его собственные нужды настолько несущественны, что потребности группы всегда должны иметь преимущество? Когда интроектор говорит «я думаю», он обычно имеет в виду «они думают».

## ПРОЕКЦИЯ

Противоположностью интроекции является проекция. Если интроекция — это тенденция принять на себя ответственность за то, что в действительности является частью среды, то проекция — это тенденция сделать среду ответственной за то, что исходит из самого человека. Примером крайнего случая проекции может служить паранойя, клинически характеризуемая наличием у пациента хорошо организованной системы бреда. Параноик как правило оказывается в высшей степени агрессивной личностью; неспособный принять на себя ответственность за собственные иллюзии, желания и чувства, параноик приписывает их объектам или людям в своей среде. Его убежденность, что его преследуют, фактически является утверждением о том, что он хотел бы преследовать других.

Но проекция существует и не в таких крайних формах; необходимо тщательно различать проекцию как патологический процесс, и продумывание предположений, которое может быть нормальным и здоровым. Планирование и предвос-

хищение, поиски и маневры при игре в шахматы и многих других действиях предполагают наблюдение и делание предположений относительно внешнего мира. Но эти предположения так и понимаются как предположения. Когда игрок в шахматы продумывает несколько ходов вперед, он делает ряд предположений об умственных процессах противника, как бы говоря: «Если бы я был им, я сделал бы то-то и то-то». Но он понимает, что делает предположения, которые не обязательно будут соответствовать тому, что руководит поведением его противника, и он знает, что это его собственные предположения.

В отличие от этого, скованная сексуальными запретами женщина, которая жалуется на то, что все к ней пристают, или холодный, отчужденный, высокомерный мужчина, обвиняющий людей в том, что они враждебно к нему относятся, — примеры невротической проекции. В этих случаях люди делают предположения, основанные на собственной фантазии, не сознавая, что это только лишь предположения. Кроме того они не сознают происхождения собственных предположений.

Художественное творчество также требует каких-то предположений и проекций. Писатель часто буквально проецирует себя в своих героев, становится ими в то время, как он о них пишет. Но, в отличие от проецирующего невротика, он при этом не теряет представлений о самом себе. Он знает, где кончается он сам и начинаются его герои, хотя бы даже в процессе самого творчества он и терял чувство границы и становился кем-то другим.

Невротик использует механизм проекции не только по отношению к внешнему миру; он пользуется им и по отношению к себе самому. Он отчуждает от себя не только собственные импульсы, но и части себя, в которых возникают эти импульсы. Он наделяет их объективным, так сказать, существованием, что может сделать их ответственными за его трудности и помочь ему игнорировать тот факт, что это части его самого. Вместо активного отношения к событиям собственной жизни, проецирующий субъект становится пассивным объектом, жертвой обстоятельств.

Когда наш хорист жалуется на свой мочевой пузырь, причиняющий ему неприятности, — это прекрасный пример проекции. Здесь поднимает голову безобразное «оно», и наш герой оказывается чуть ли не жертвой собственного мочевого пузыря. «Это просто-таки происходит со мной; я должен выно-

сильно это,» — говорит он. Мы оказываемся свидетелями возникновения маленького фрагмента паранойи. Как интроектору можно было задать вопрос, кто говорит, и ответом будет — «они», так проектору следует напомнить: «Это твой собственный мочевой пузырь, это ты испытываешь потребность в уринации.». — Когда проектор говорит «оно» или «они», он, как правило, имеет в виду «я».

Таким образом, в проекции мы сдвигаем границу между собой и остальным миром немного «в свою пользу», что дает нам возможность снимать с себя ответственность, отрицая принадлежность себе тех аспектов личности, с которыми нам трудно примириться, которые кажутся нам непривлекательными или оскорбительными.

К тому же, как правило, проекция является следствием того, что наши интроекты вызывают в нас чувство отчуждения и презрения к себе. Поскольку наш хорист интроецировал представления о том, что хорошие манеры более важны, чем удовлетворение насущных личных нужд, поскольку он интроецировал убеждение, что следует «выносить все это, улыбаясь», он вынужден проецировать или даже изгонять из себя те импульсы, которые противоречат его внешней деятельности. Это не он испытывает потребность в уринации; он хороший мальчик, он хочет оставаться с группой и продолжать петь. Уринации требует этот противный, непослушный мочевой пузырь, который как назло оказался в нем, который он считает как бы «интроектом» — чуждым элементом, насильно внедренным в него против его воли.

Проецирующий невротик, как и интроектор, неспособен различать грани собственной целостной личности, которые действительно принадлежат ему самому, и то, что навязано ему извне. Он рассматривает свои интроекты как себя самого, а те части себя, от которых он хотел бы избавиться, он рассматривает как непереваренные и несъедобные интроекты. Посредством проецирования он надеется освободить себя от воображаемых «интроектов», которые в действительности являются вовсе не интроектами, а аспектами его самого.

Интроецирующая личность, являющаяся полем битвы между воюющими между собой неассимилированными идеями, получает себе параллель в виде проецирующей личности, которая делает мир ареной битвы своих личных конфликтов. Чрезмерно осторожный, мнительный человек, который говорит вам, что хотел бы иметь друзей, хотел бы быть люби-

мым, но в то же время добавляет, что «никому нельзя верить, все только и ждут, как бы ухватить у вас что-нибудь», — типичный пример проекции.

## СЛИЯНИЕ (CONFLUENCE)

Когда индивид вообще не чувствует границы между собой и средой, когда он полагает, что он и среда — одно, он находится в слиянии с ней. Части и целое оказываются неразличимыми.

Новорожденные дети живут в слиянии; они не различают внутреннее и внешнее, себя и других. В моменты экстаза или крайней концентрации взрослые люди также чувствуют себя в слиянии с окружающим. Ритуал требует такого чувства слияния, в котором границы исчезают, и индивид чувствует себя в максимальной степени собой благодаря тому, что он столь интенсивно отождествлен с группой. То, что ритуал вызывает столь экзальтированные чувства и интенсивные переживания, отчасти объясняется именно тем, что обычно мы чувствуем границу между собой и другими очень отчетливо, и ее временное растворение производит на нас очень сильное воздействие. Но если это чувство глубокой идентификации является хроническим, и индивид не способен видеть различие между собой и остальным миром, он психологически болен: он потерял чувство себя.

Человек, находящийся в состоянии патологического слияния, не знает, что такое он и что такое другие. Он не знает, где кончается он сам и где начинаются другие. Не сознавая границу между собой и другими, он не способен на контакт с ними, но также не может и отделиться от них. Он не способен даже на контакт с самим собой.

Мы состоим из миллионов клеток. Если бы они находились в слиянии, мы были бы амебообразной массой, и не была бы возможна никакая организация. В действительности же клетки отделены друг от друга проницаемыми при определенных условиях мембранами, и эти мембраны являются местом контакта, различения того, что «принимается», и того, что «отвергается». Если бы составные части нашего организма, которые не только являются частями целостного человеческого существа, но выполняют также и определенные собственные функции, соединились вместе и поддерживались в состоянии патологического слияния, ни одна из них не могла бы выполнять свои функции правильно.

Возьмем в качестве примера хроническое запрещение. Предположим, что в каких-то случаях вам хотелось плакать, но вы не разрешали себе этого, произвольно сокращая мышцы диафрагмы. Предположим также, что этот паттерн поведения, первоначально возникший как сознательное усилие предотвратить плач, становится привычным и несознаваемым. Дыхание и желание плакать каким-то образом смешиваются, сливаются друг с другом. Тогда вы затрудняете себе обе деятельности — способность свободно дышать и способность плакать. Неспособные к рыданию, вы никогда не выразите свое горе и не проработаете его. Возможно, через некоторое время вы даже забудете о том, что вас огорчило. Потребность в рыдании и служащее защитой от ее выражения сокращение диафрагмы образуют устойчивую линию действия и противодействия; это состояние длится постоянно и изолируется от остальной личности.

Человек, находящийся в патологическом слиянии, связывает свои потребности, эмоции и действия в один тугой узел, и уже не сознает, что он хочет делать и как он сам себе не дает этого делать. Такое патологическое слияние лежит в основе многих так называемых психосоматических заболеваний. Смещение плача и дыхания, которое мы упоминали, может вести к астме, если продолжается достаточно долго.

Патологическое слияние имеет также серьезные социальные последствия. В слиянии человек требует сходства и отказывается терпеть какие бы то ни было различия. Мы часто видим это у родителей, которые считают детей продолжением себя. Такие родители отказываются признавать, что дети не могут не отличаться от них хотя бы в каких-то отношениях. И если дети не поддерживают слияния и не отождествляются с требованиями родителей, их ожидает отвержение и отъединение: «Я не буду любить такого отвратительного ребенка!».

Если бы члены ООН ценили или хотя бы уважали различия между нациями, которые составляют Организацию, контакт между ними был бы лучше, и это дало бы больше шансов справиться с проблемами, которые беспокоят мир. Но поскольку различия не уважаются, поскольку каждая нация требует, чтобы другие разделяли ее взгляды во всех мелочах, продолжаются конфликт и затруднения. Если различия не ценят, их начинают преследовать. Требование согласия звучит подобно утверждению: «Если ты не будешь моим другом, я проломлю тебе череп!».

Утверждение нашего бедняги-хориста: «Мы хотим продолжать», — когда на самом деле продолжать хотели бы они, а не он (ему-то хочется выйти в туалет), — это утверждение слияния. Он не умеет отличить себя от остальной группы. Когда человек, находящийся в патологическом слиянии, говорит «мы», невозможно выяснить, о ком он говорит: о себе или об остальном мире. Он совершенно потерял чувство границы.

## РЕТРОФЛЕКСИЯ

Четвертый невротический механизм может быть назван ретрофлексией, что буквально означает «оборачивание в противоположную сторону». Ретрофлектор умеет проводить границу между собой и средой и проводит ее вполне четко, — только проводит он ее точно посередине себя самого.

Интроектор поступает так, как хотят от него другие, проектор делает другим то, в чем обвиняет их по отношению к себе, человек в патологическом слиянии не знает, кто кому что делает, а ретрофлектор делает себе то, что хотел бы сделать другим.

При ретрофлексированном поведении человек обращается с собой так, как первоначально он намеревался обращаться с другими людьми или объектами. Он перестает направлять свою энергию вовне, чтобы произвести в окружающем изменения, которые удовлетворили бы его потребности; вместо этого он направляет свою активность внутрь и делает объектом своих воздействий не среду, а себя самого. В той мере, в какой он это делает, он разделяет свою личность на две части — действующую и испытывающую воздействие. Он буквально становится своим собственным худшим врагом.

Разумеется, ни один человек не может жить, постоянно давая ход каждому своему импульсу; по крайней мере некоторые из них необходимо сдерживать. Но произвольное останавливание деструктивных импульсов при понимании их деструктивности — это нечто совершенно иное, нежели обращение их на самого себя.

Представьте себе измотанную женщину в конце тяжелого дня, в течение которого стиральная машина вышла из строя и порвала одежду, пятилетний сын в ярости изрисовал красным фломастером все обои в гостиной, мастер, который должен был починить вытяжную трубу, не появился, а муж пришел к обеду на час позже, чем она ждала. Ее настроение может



быть поистине убийственным; вряд ли было бы разумно выразить это состояние, прикончив сына или мужа, но столь же глупо было бы перерезать горло себе самой.

Как проявляется механизм ретрофлексии? Интроекция проявляется в использовании местоимения «я», когда реально имеются в виду «они»; проекция проявляется в использовании местоимений «оно» или «они», когда реально имеется в виду «я»; слияние проявляется в использовании местоимения «мы», когда реальное значение неизвестно; ретрофлексия проявляется в использовании рефлексивного местоимения «самому себе» или «самого себя».

Ретрофлектор говорит: «Я стыжусь самого себя» — или: «Мне нужно заставить себя сделать эту работу». — Он делает почти бесконечный ряд утверждений такого рода, и все они основаны на удивительном представлении, что «сам» и «себя» — два разных человека. Наш незадачливый хорист говорит: «Я должен контролировать себя».

Конфликт между собой и другим, лежащий в основе невроза, проявляется в крайней путанице относительно самого себя. Для невротика «я» может быть зверем или ангелом, но никогда не «мною самим».

Описывая развитие личности, Фрейд внес определенный вклад в эту путаницу. Он различал Эго («я»), Ид (органические влечения) и Супер-эго (совесть), и описывал психическую жизнь индивида как постоянный конфликт между ними, неразрывное объятие, в котором человек борется сам с собой до самой смерти. Ретрофлектор, по-видимому, живет в соответствии с фрейдовским представлением о человеке.

Но давайте на минуту остановимся и рассмотрим, что такое в действительности Супер-эго. Если Супер-эго не является частью самости, или «я», или Эго, оно должно быть набором интроектов — неассимилированных установок и отношений, навязанных индивиду его средой. Фрейд говорит, что интроекция обеспечивает процесс морального развития. Например, ребенок интроецирует «хорошие» образы родителей и делает их своими эго-идеалами. В таком случае Эго также становится набором интроектов. Но исследование невротиков постоянно показывает, что проблемы вызываются отождествлением ребенка не с «хорошими», а с «плохими» родителями.

Установки и этику «хороших» родителей ребенок не интроецирует, он их ассимилирует. Он может не осознавать этого в сложных терминах психиатрического языка, но в действительности те установки, которые определяют удовлетворяющее его поведение родителей, он переводит в понятные ему представления, приводит их, так сказать, к общему знаменателю и ассимилирует в такой форме, в какой он может их применять. Он не может таким же образом обойтись с «дурными» установками родителей. У него нет средств справиться с ними, и нет даже изначального желания делать это, так что ему приходится принять их в качестве непереваренных интроектов.

Здесь и начинаются проблемы. Личность теперь состоит не из Эго и Супер-эго, а из «я» и «не-я», из себя и образа себя, и человек оказывается в состоянии такого замешательства, что не способен отличить одно от другого.

Это замешательство в отождествлениях фактически и есть невроз. Выражается ли он первоначально в использовании механизма интроекции или проекции, ретрофлексии или слияния, его главный признак — дезинтеграция личности и отсутствие координации между мыслью и действием.

Терапия призвана исправить ложные отождествления. Если невроз создается «дурными» отождествлениями, то здоровье можно считать продуктом «хороших» отождествлений. Это, разумеется, оставляет открытым вопрос о том, какие отождествления хороши, а какие плохи. Простейший и, как мне кажется, наиболее удовлетворительный ответ, основывающийся на наблюдаемой реальности, состоит в том, что «хорошие» отождествления способствуют удовлетворению индивида и его среды и достижению им своих целей, а «дурными» можно назвать те, которые препятствуют его росту и создают для него преграды, или вызывают деструктивное поведение по отношению к среде. Ведь невротик не только страдает сам, но и наказывает своим саморазрушительным поведением всех, кто за ним ухаживает.

Следовательно, в терапии мы должны восстановить способность невротика к различению. Мы должны помочь ему вновь обнаружить для себя, что является им самим, а что нет; что способствует его развитию, а что препятствует. Мы должны направить его к интеграции. Мы должны помочь ему обре-

сти правильное равновесие и контактную границу между собой и остальным миром.

Легко сказать «будь собой»; однако невротик встречает тысячи препятствий на этом пути. Понимая теперь механизмы, посредством которых невротик не дает себе быть собой, мы можем заняться последовательным отодвиганием этих препятствий с его пути. Именно это должно происходить в терапии <...>.

## РАЗДЕЛ IV

# СЕМЬЯ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ. ИСКУССТВО СЕМЕЙНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

А. С. СПИВАКОВСКАЯ

### [НАБЛЮДЕНИЕ ЗА ВЗАИМООТНОШЕНИЯМИ ВНУТРИ СЕМЬИ И ПРОЦЕССОМ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА]<sup>1</sup>

В мире сегодняшнего дня существует арифметика отчаяния, где все просят любви, но очень мало кто может ее дать.

*Т. Харрис*

Гармоничным семейным союзом следует считать тот, при котором семья превращается в открытую систему, раскрывающую наиболее широкие возможности для творческого роста и личностного развития всех ее членов. По отношению к детям «открытый брак» дает возможность *сочетания теплого эмоционального отношения к детям на основе постоянного созидания в ребенке уверенности в родительской любви с четко определенными правилами поведения*. При таких отношениях достигается наиболее полное принятие ребенка, сохраняется глубокий контакт, взаимодействие строится по диалогическому принципу, а в пределах принятых семьей норм поведения детям предоставляется достаточный простор для личной инициативы.

Необходимо признать, что реальное воплощение таких отношений в семье — задача весьма и весьма непростая. Тер-

---

<sup>1</sup> Спиваковская А. С. Как быть родителями (О психологии родительской любви). М.: Педагогика, 1986. С. 47—72.

нист и неоднозначен путь к достижению семейного счастья. Сложность обретения как супружеской, так и родительской гармонии заключается в том, что каждая из действующих психологических закономерностей, определяющих супружеское и родительское поведение <...>, содержит внутреннюю конфликтность, противоречие. Подчас достаточно одного небольшого отклонения в ту или иную сторону, как по принципу круговой причинности проблемы наслаиваются одна на другую, растут, как снежный ком. Именно поэтому распутать клубок семейных проблем нельзя, потянув только за одну ниточку. Необходима перестройка всего внутрисемейного механизма.

Дисгармоничный семейный союз препятствует реализации присущих супругам индивидуальных качеств. Семья действительно превращается в некий театр, где каждый вынужден выполнять навязанную, чуждую, но предписанную семейным союзом роль.

В данном разделе хочется привлечь внимание читателей к анализу некоторых неблагоприятных типов отношений в семье. Необходимо подчеркнуть, что в ряде описаний черты личности людей и сами ситуации гротескно усилены. Это дает возможность ясно увидеть причины семейных дисгармоний и установить связь между различными составляющими семейных отношений. Надеемся, что подобный анализ позволит читателям избежать некоторых ошибок в построении своей семейной жизни как в супружеском, так и в родительском аспекте.

## **ВНЕШНЕ «СПОКОЙНАЯ СЕМЬЯ»**

В этой семье события протекают гладко, со стороны может показаться, что отношения ее членов упорядочены и согласованы. Однако при более близком знакомстве становится ясно, что муж и жена испытывают чувства неудовлетворенности, скуки, их жизнь сопровождается ощущениями зря потраченных лет. Они мало разговаривают друг с другом, хотя послушно и стереотипно, часто с повышенным педантизмом выполняют свои супружеские обязанности. В таких семейных союзах можно говорить о превалировании чувства ответственности над спонтанностью и искренностью отношений. За благополучным «фасадом» скрываются длительно и сильно подавляемые негативные чувства друг к другу. Сдерживание эмоций нередко губительно отражается на самочувствии, супруги подвержены устойчивым нарушениям настроения, часто

ощущают себя усталыми, бессильными. Нередко возникают длительные приступы плохого настроения, тоски, депрессии.

## ВУЛКАНИЧЕСКАЯ СЕМЬЯ

В этой семье отношения изменчивы и открыты. Супруги постоянно выясняют отношения, часто расходятся и сходятся, скандалят, ссорятся, чтобы вскоре нежно любить и признаваться в любви до конца жизни, опять относиться друг к другу искренне и самозабвенно. В этом случае спонтанность, эмоциональная непосредственность преобладают над чувством ответственности. Может показаться, что второй тип семейных отношений «здоровее», но это не совсем так. Дело в том, что «выливание злости», ослабляя ситуативное напряжение, совсем не всегда приносит истинное облегчение. Человек, проявивший излишне сильно негативные чувства, стыдится своего поступка, чувствует себя виноватым, боится оказаться в смешном положении, боится осуждения, — таким образом, происходит накопление напряжений и негативных переживаний.

Как сказывается такой семейный климат на самочувствии ребенка? Следует считать и тот и другой тип неблагоприятным. Правда, негативное влияние в том и другом случае различно. Когда отношения в семье строятся на основе сохранения видимой благожелательности, призванной скрывать непримиримые противоречия и взаимно негативные чувства, ребенок становится беспомощным. Его жизнь наполняется безотчетным ощущением постоянной тревоги, ребенок чувствует опасность, но не понимает ее источника, живет в постоянном напряжении и не в силах его ослабить. В этом смысле открытые отношения, даже враждебные чувства менее трудны для ребенка. Однако в бурливых семьях, эмоциональная атмосфера которых пульсирует между крайними полюсами, дети испытывают значительные эмоциональные перегрузки. Ссоры между родителями приобретают в глазах ребенка катастрофические размеры, это для него подлинная трагедия, угрожающая самим основам стабильности детского мира.

Таким образом, хотя бы родители или нет, осознают или не подвергают оценке свои супружеские отношения, специфическая эмоциональная атмосфера семьи оказывает постоянное воздействие на личность ребенка.

Уже на этих двух типах семей можно наблюдать особенность, всегда сопровождающую дисгармоничные союзы. Она

состоит в известной инертности, стереотипности отношений. Раз и навсегда спонтанно выработанный стиль фиксируется и долгие годы остается неизменным. Как объяснить подобную стабильность, которая тем более кажется странной, что люди на протяжении жизни достаточно сильно меняются, приобретают новый опыт? Почему именно семейные отношения столь инертны? Этот достоверный факт объясняется достаточно просто. Как правило, выработанный стереотип отношений в какой-то мере скрепляет брак, повышает его стабильность, хотя и не на гармоничной основе. Поэтому попытки одного из супругов к изменению стиля общения нередко сталкиваются с сопротивлением партнера. *Для гармонизации отношений в семье необходимы совместные осознанные усилия.* Одному психологу принадлежит меткий образ: «Брак можно сравнить с позой: если начинает сутулиться спина, то значит где-то еще должна возникнуть добавочная сутулость, чтобы удержать голову в прямом положении». Если один партнер меняется, это должно сопровождаться какими-то дополнительными изменениями, чтобы отношения сохранили стабильность и целостность. Именно поэтому позиция одного из супругов постепенно вызывает определенный тип отношений в семье в целом, и для перестройки уже этого семейного стереотипа недостаточно изменения у одного из участников семейного круга.

## «СЕМЬЯ-САНАТОРИЙ»

Характерным примером семейной дисгармонии служит тип семьи, который может быть описан как «санаторий». Один из супругов, эмоциональное состояние которого выражается в повышенной тревожности перед окружающим миром, требовании любви и заботы, создает специфическую ограниченность, барьер новому опыту. Такая защита дает возможность снижения чувства тревожности перед неопределенностью окружающего мира. В узкий, ограниченный круг постепенно втягиваются все члены семьи, в том числе и дети. Поведение супругов принимает вид «курорта», усилия затрачиваются на своеобразное коллективное самоограничение. Супруги все время проводят вместе и стараются удержать возле себя детей. Попытки некоторого отделения воспринимаются как угроза самому существованию семьи, постепенно ограничивается круг общения, уменьшаются контакты с друзьями, как правило,

под предлогом различий во взглядах и ценностях. Семья только внешне кажется солидарной, в глубинах отношений кроется тревожная зависимость одного из партнеров. Союз становится не свободно содружественным, а симбиотически зависимым. Это означает, что один из членов семьи, им могут стать как взрослые, так и дети, ограничивает свои обязанности, заставляя близких все больше и больше окружать его вниманием. Члены семьи объединяются в осуществлении особой заботы о нем, ограждают от трудностей, охраняют от слишком сильных впечатлений. Нередко, если семейная защита строится вокруг взрослого члена семьи, он бессознательно получает какую-то выгоду, например стабилизируя и охраняя любовь супруга. Иногда такой позицией один из супругов бессознательно мстит другому, как бы говоря: «Ты был или была ко мне так безжалостна, а теперь я так страдаю, что вынужден просить поддержки». Позиция детей в таких семьях бывает различна. В том случае, когда семья превращается в «санаторий» для матери или отца, дети обычно лишены необходимой заботы, испытывают недостаток в материнском принятии и любви. Как правило, они рано привлекаются к выполнению домашней работы, нередко годами живут в ситуации физической и нервной перегрузки, становятся излишне тревожными и эмоционально зависимыми, сохраняя при этом теплое, любовное и заботливое отношение к родителям. Поскольку бессознательная цель одного из супругов — удерживание любви и заботы другого, ребенок не может компенсировать недостаток любви со стороны ни одного, ни другого родителя.

В тех случаях, когда «санаторным» отношением окружаются братья или сестры, а также кто-то из других родственников, бабушки и дедушки, внутрисемейная позиция ребенка меняется. Ограниченность семьи заботой, внутренними отношениями приводит к постоянной фиксации внимания на здоровье, подчеркиванию всевозможных опасностей, запугиванию. Необходимость удержать ребенка в семье приводит к дискредитации внесемейных ценностей, к обесцениванию общения ребенка, его друзей и предпочитаемых форм поведения свободного времени. Мелочная опека, жесткий контроль и чрезмерная защита от реальных и мнимых опасностей — характерные признаки отношения к детям в семьях «санаторного» типа.

Такие родительские позиции приводят либо к чрезмерной перегрузке нервной системы ребенка, при которой возника-



ют невротические срывы, эмоциональные особенности по типу повышенной чувствительности, раздражительности. При повышенном контроле и опеке у детей, особенно в подростковом возрасте, усиливаются реакции протеста и желание раннего ухода от семьи.

Повышенная забота об одном человеке приводит к фиксации внимания на состоянии здоровья всех членов семьи, в этом случае у детей может возникнуть страх заболевания, который при определенных неблагоприятных ситуациях способен привести к формированию личности, у которой забота о состоянии здоровья приобретает характер сверхценной деятельности.

### «СЕМЬЯ-КРЕПОСТЬ»

Ограниченность рамками семейного круга с дисгармоничными внутренними связями характеризует еще один тип семей. Этот вид может быть назван семьей по типу «крепости». В основе таких союзов лежат усвоенные представления об угрозе, агрессивности и жестокости окружающего мира, о всеобщем зле и о людях как носителях зла. Часто такие представления подкрепляются необходимостью вывода негативных эмоций, возникающих в семье, за ее пределы. В подобных случаях непереносимые взаимно враждебные импульсы в интересах поддержания стабильности семьи переносятся на внешний мир в целом: на отдельных лиц, на группы людей, на те или иные формы мировоззрений. В таких семьях создаются отношения якобы полного взаимопонимания, в то время как свои внутренние проблемы супруги переводят вовне. Заботясь о своем микромире, супруги засыпают окружающих различными упреками, которые они бессознательно хотели бы направить друг на друга или часто на самих себя. Нередко в таких семьях господствуют довольно странные односторонние представления, переоценки фактов и обстоятельств, постепенно возникает странный фанатизм, приверженность к тем или иным идеям, коллективное стремление к реализации целей внутри семьи. У супругов возникает выраженное усиление чувства «Мы». Они как бы психологически вооружаются против всего мира. За подобным поведением часто скрывается отсутствие подлинных психологических тенденций, естественно скрепляющих семью. «Круговая оборона» является бессознательным камуфляжем душевной пустоты или нарушения

сексуальных отношений. Часто в таких семьях наблюдается безоговорочное доминирование одного из родителей и зависимое, пассивное положение другого, вся семейная жизнь жестко регламентирована и подчинена определенным целям, закостенелая фиксация определенных семейных ролей создаст видимость внутрисемейной солидарности и содружественности, в то время как эмоциональное наполнение ролей давно уже иссякло или изменилось, эмоциональная атмосфера внутри семьи лишена естественной теплоты и непосредственности.

Отношение к детям в такой семье также жестко регламентируется, необходимость ограничения связей вне семьи приводит к жесткой фиксации всевозможных ограничений, к предписанию выполнения жестких правил, которые декларативно объясняются необходимостью заботы о будущем ребенка. Встречаются семьи, в которых духовное безразличие к ребенку, черствость одного из деспотов-родителей неудачно компенсируются гиперопекой и мелочной заботливостью другого. Однако необходимость скрепления семьи со стороны подчиненного родителя делает опеку непоследовательной и лишает отношения эмоциональной открытости и искренности.

В семьях по типу «крепости» любовь к ребенку все более приобретает условный характер, ребенок любим только тогда, когда оправдывает возложенные на него семейным кругом требования. Это обычно сочетается с увеличением собственного компонента в эмоциональной привязанности родителей. Родители любят не столько самого ребенка, сколько порождаемый семейными позициями навязываемый ребенку образ «я». Воспитание приобретает черты заданности, родители стараются поступать подчеркнуто правильно, излишне принципиально. Подобная семейная атмосфера и тип воспитания приводят к повышению неуверенности ребенка в себе, к безынициативности, иногда усиливают протестные реакции и поведение по типу упрямства и негативизма. Во многих случаях фиксируется концентрация внимания ребенка на собственных внутренних переживаниях, что приводит к его психологической изоляции, вызывает трудности в общении со сверстниками. Семья по типу «крепости» ставит ребенка в противоречивую позицию, ситуацию внутреннего конфликта, вызванного рассогласованием между требованиями родителей и окружения и собственным опытом ребенка. Постоянный внутренний конфликт приводит к перенапряжению нервной

системы ребенка, создает повышенный риск невротического заболевания.

## «СЕМЬЯ-ТЕАТР»

Еще одним примером семейных дисгармоний может служить построение отношений в семье по типу «театра». Такие семьи удерживают стабильность путем специфического «театрализованного образа жизни». Иногда члены семьи разыгрывают друг перед другом спектакль, иногда вся семья формируется в один ансамбль, который разыгрывает перед окружающими пьесу. В центре внимания такой семьи всегда заключены игра и эффект. Здесь что-то говорится, что-то делается, что-то выражается эмоционально — при всем этом совсем неважно, насколько, в какой мере и что в действительности стоит за тем или иным поведением. Необходим непосредственный отклик, реакция, которые побуждают продолжение подобных театрализованных действий. Как правило, один из супругов в подобных семьях испытывает острую потребность в признании, в постоянном внимании, поощрении, любви, он остро испытывает дефицит любви.

Весь сконструированный семьей сценарий бессознательно служит защитой от осознания иллюзорности былых представлений, невыполненных желаний, не оправдавшихся в браке надежд. «Семейный театр» призван сохранять видимость благополучия и поддерживать необходимую близкую дистанцию. В общении с детьми запреты и поощрения быстро декларируются и также быстро забываются. Демонстрируемая посторонним любовь и забота о ребенке не спасает от остро ощущаемого детьми чувства, что родителям не до них, что выполнение ими своих родительских обязанностей — формальная необходимость, навязываемая социальными нормами.

Часто в «семейном театре» контакт с ребенком, внимание к его жизни заменяются обеспечением особых материальных условий. Родители приобретают много игрушек, специальное оборудование для занятий детей. Воспитание как бы передоверяется детскому саду, школе или другим общественным организациям. Детям дается «модное» воспитание, они посещают всевозможные кружки, занимаются языками, музыкой.

В театрализованном образе жизни семьи часто возникает особое отношение к ребенку, связанное со стремлением скрыть его недостатки и несовершенства, прикрыть трудности демон-

страцией мнимых достоинств и достижений. Все это приводит к ослаблению самоконтроля, потере внутренней дисциплины. Отсутствие подлинной близости с родителями формирует эгоистическую направленность личности.

### **«СЕМЬЯ — ТРЕТИЙ ЛИШНИЙ»**

Еще одним примером дисгармоничных отношений может служить семья, к психологической сущности которой подходит название «третий лишний». Она возникает в тех случаях, когда личностные особенности супругов и стиль их взаимодействия составляют особую значимость, а родительство бессознательно воспринимается как помеха супружескому счастью. Так бывает при психологической незрелости одного или обоих родителей, при неподготовленности их личностного развития к выполнению родительских функций. Так возникает стиль отношений с ребенком по типу скрытого неприятия. В практике семейного консультирования нередко встречаются подобные семьи, имеющие даже несколько детей, но, несмотря на это, эмоционально преувеличенно значимыми остаются супружеские отношения. Часто в контактах с ребенком родители склонны внушать детям чувство неполноценности, без конца фиксируя внимание на недостатках и несовершенствах. Не так уж редки случаи соперничества между еще молодой матерью и подрастающей дочерью, бессознательная борьба за любовь и привязанность отца. Воспитание детей в подобных ситуациях приводит к формированию неуверенности в себе, безынициативности, фиксации на слабостях, детям свойственны мучительные переживания собственной неполноценности при усиленной зависимости и подчиняемости родителям. Возникшая зависимость тяготит взрослых, провоцируется тем самым усиление скрытого отвержения. В таких семьях у детей часто возникают опасения за жизнь и здоровье родителей, они с трудом переносят даже временное разлучение с ними, с трудом адаптируются в детских коллективах.

### **СЕМЬЯ С «КУМИРОМ»**

Это довольно распространенный тип дисгармоничных семей. Отношения между членами семьи приводят к созданию «семейного кумира» тогда, когда воспитание ребенка — единственное, что скрепляет супружеские отношения, когда за-

бота о ребенке превращается в единственно силу, способную удержать родителей друг с другом. Оба родителя с преувеличенным вниманием относятся к своему чаду, перенося свои нереализованные чувства на ребенка. Во имя ребенка творятся чудеса самоотречения и жертвенности, во имя ребенка затушевываются все проблемы взрослых людей. Ребенок оказывается центром семьи, становится объектом повышенного внимания и опеки, завышенных ожиданий родителей. Многие его поступки воспринимаются без должной критики, малейшие прихоти немедленно удовлетворяются, преувеличиваются реальные и мнимые достоинства. Желание уберечь ребенка от жизненных трудностей приводит к ограничению самостоятельности, чему в значительной степени способствует бессознательная тенденция замедлить взросление ребенка, поскольку уменьшение опеки угрожает разрыву семейной группы. Здесь преувеличивается самое незначительное недомогание и болезнь ребенка, он воспитывается в условиях изнеженности, заласканности, всеобщего восхищения и умиления. Последнее усиливается потребностью получить «вознаграждение» за излишние усилия по уходу и заботе о ребенке. При таком воспитании дети становятся несамостоятельными, утрачивается активность, ослабляются побуждения. Вместе с этим возрастает потребность в позитивных оценках, детям недостает любви; столкновения с внешним миром, общение со сверстниками, где ребенок не получает желаемых высоких оценок, становятся источником все новых и новых переживаний. Требование признания любой ценой порождает демонстративность поведения. Критичное осознание собственных личностных качеств заменяется негативными оценками других, ощущениями несправедливости и жестокости окружающих.

### **«СЕМЬЯ-МАСКАРАД»**

Несогласованность жизненных целей и планов супругов порождает тип семьи, которой можно дать название «маскарад». Строя свою жизнь вокруг по-разному понимаемых ценностей, «служа разным богам», родители ставят ребенка в ситуацию различных требований и несогласованных оценок. Воспитание приобретает черты непоследовательности, и мир для ребенка предстает разными, подчас противоречивыми сторонами. Мелькание «масок» повышает чувство тревожности. Несогласованность действий родителей, например повышен-

ная требовательность отца при гиперопеке и всепрощении матери вызывает растерянность ребенка и расщепление его самооценки. Завышенные притязания, сочетаясь с недостаточной способностью к волевым усилиям, порождают внутренний конфликт и застойные очаги нервного перевозбуждения.

Описанные типы семейных дисгармоний доказывают сложность внутрисемейной жизни и глубокую взаимосвязь всех сторон семейного взаимодействия. Поэтому, если родители обращаются к психологам по поводу состояния ребенка, это вовсе не означает, что «слабым звеном» семейной группы является именно ребенок. Часто проблемы ребенка просто более заметны. Помочь детям в таких случаях можно, воздействуя на всю семейную группу, перестраивая неверно сложившиеся стереотипы семейных отношений.

## **СЕМЬЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ РЕНТГЕНЕ**

Отношения всех членов семьи, и взрослых и детей, строятся по типу своеобразного круга, подчиняются законам взаимопричинности. Характер взаимодействия, стиль общения взрослых и детей, а также формирующиеся не только у детей, но и у взрослых личностные особенности образуют замкнутый, в некоторых аспектах воспроизводящийся комплексный цикл. Поэтому неверно рассматривать поведение родителей по отношению к детям отдельно от сложной системы всех, в том числе супружеских, отношений в семье.

Однако, несмотря на очевидность связи между супружескими отношениями и особенностями воспитания ребенка, многие родители, обращаясь в семейную консультацию по поводу поведения детей, удивляются, если психолог затрагивает проблемы супружеских отношений. И вовсе не случайно, что родителям вначале легко обсуждать трудности общения с детьми. И только после длительного контакта с психологом появляется возможность свободнее говорить об отношениях в семье в целом, о затруднениях в сфере супружеских отношений. Это объясняется многими причинами. Здесь и привычная свобода, с которой мы говорим о детях даже тогда, когда что-то в отношениях с ними складывается не так, как хотелось бы, и привычная скованность в обсуждении проблем взрослой семейной жизни...

Трудность анализа супружеских отношений связана еще и с тем, что супруги не всегда могут самостоятельно осознать

внутреннюю сущность семейного неблагополучия, понять источники кризиса супружеских отношений. Для оказания помощи по осознанию и перестройке семейных отношений используются специальные психологические приемы, позволяющие изучать различные стороны супружеских отношений. Возможно, читатели будут удивлены: неужели психологическому исследованию доступна и столь интимная, индивидуально-неповторимая сфера отношений между людьми, какой является сфера семейных отношений, сфера любви? Действительно, в арсенале психологического исследования уже накоплено немалое количество интереснейших методов для изучения различных сторон супружеских отношений. Познакомимся с некоторыми из них.

Все используемые в настоящее время методы исследования супружеских отношений делятся на три категории: биографические, опросники и тесты, а также экспериментально-моделирующие приемы.

К первой категории относится длительное психологическое изучение семьи с момента ее образования, подробное описание «биографии и автобиографии семейной жизни» — своеобразная «анатомия любви». Психолог получает массу жизненной информации из наблюдений, бесед с супругами, знакомится с письмами, сочинениями, дневниками, разумеется, при согласии на это их авторов. Весь этот жизненный материал подвергается затем психологической обработке и анализу. Анализируется текст и подтекст взаимных одобрений и неодобрений супругами друг друга, самих себя, своих детей, своей семейной жизни в целом. Биографический метод [используется] при описании «семейных портретов» <...>. На основании семейно-биографического метода советские и зарубежные психологи разрабатывают так называемую семейную типологию. Биографический метод позволяет вычленять наиболее существенные значимые факторы, обуславливающие гармонию супружеских отношений или, наоборот, влияющие на возникновение семейных дисгармоний. На основе психологического анализа семейно-биографических данных изучаются внутренние закономерности и движущие силы семейных отношений.

В психологических моделях любви психологи выделяют различные аспекты. Прежде всего, это эмоциональный спектр, где полюс любви противостоит полюсу ненависти. Одновременно отношения между супругами оценивают по роли «доминирование—подчинение». Предполагается, что чувства суп-

ругов друг к другу могут быть измерены и соответственно могут изменяться от любви деспотической до любви жертвенной. Два других варианта (ненависть при доминировании и ненависть при подчинении) могут описывать позиции супругов в дисгармоничных союзах или распадающихся семьях.

Более детальный анализ составляющих эмоционально ценностного отношения супругов друг к другу позволил психологу В.В.Столину предложить изучение любви не в двух, а в трех аспектах. Любовь супругов друг к другу может быть описана в следующих понятиях: симпатия—антипатия, уважение—презрение, близость—дальность. Собственно эмоциональный аспект отношений описывается шкалой «симпатии—антипатии». Однако симпатия к человеку не предполагает уважения, а любовь, по-видимому, следует измерять в шкале «уважение—презрение». Действительно, любовь одного человека к другому обязательно предполагает и уважение. На таком понимании любви основывается, в частности, советское брачное законодательство, узаконившая равные права супругов и требуя их взаимного уважения.

Таким образом, любовь обязательно предполагает некую сумму реальных «вкладов» от двух осей: симпатии—антипатии и уважения—презрения. Однако, продолжает свой анализ В.В.Столин, в анализе любви необходимо выделить еще один аспект. Этот аспект был описан как «любовь к ближнему» и «любовь к дальнему». О первой С.Л.Рубинштейн писал так: «Здесь снимается вопрос о том, к чему и к кому, какого морального облика человеку возникает любовь, снимается привержением к родственным, семейным привязанностям, для которого всякие этические оценки, качества остаются по ту сторону добра и зла. Здесь происходит отказ от всякой избирательности: кто мне близок, тот и хорош». Во втором случае — «любовь к дальнему» — происходит утверждение сущности только «образа человека, абстракции, идеала, противопоставленного самому реальному человеку». По С.Л.Рубинштейну, истинная гармония любви позволяет «в ближнем увидеть идеал в его конкретности». Итак, предлагается «третье» измерение любви — переживание дистанции с близким человеком.

Любовь при максимуме симпатии и уважения существует в том смысле этого чувства, в котором оно воспето поэтами, когда предполагается не только крайняя степень симпатии к объекту чувства, но и уважение облика любимого человека в целом,



признание высокой ценности его индивидуальных качеств, существующих или предполагаемых достоинств. Стремление к близости, совместности, чувство общности и единства (которому не всегда соответствует общность взглядов, идеалов, представлений) — необходимый компонент любви. Он будет максимально выражен в половой любви, хотя присутствует, как и два предыдущих компонента, во всех других видах любви. Смыслу любви при отрицательном значении оси «близость—дальность», когда любовь предполагает большую межличностную дистанцию, соответствует ситуация однонаправленной любви, например к киноактерам, спортсменам. Блестящее описание любви при отрицательном значении близости дано в повести А.И.Куприна «Гранатовый браслет», таинственное очарование этого чувства подчеркнуто отдаленностью и недоступностью объекта любви. Подобное чувство принято описывать как платоническую любовь, оно воплощено, например, в чувстве Петрарки к Лауре и других примерах обожествления, одухотворения объекта любви.

Таким образом, представленная модель психологического анализа любви позволила В. В. Столину дать описание восьми типов супружеских позиций, или, иначе, типов любви.

*Действенная любовь (симпатия, уважение, близость)* характеризует наиболее оптимальные, гармоничные супружеские отношения. Кроме непосредственного влечения к другому человеку (симпатия) уважаются права и достоинства супруга, его интересы, склонности, особенности, даже «чужачества»; ответственность за поддержание оптимальных отношений признается равной своей собственной ответственности. Близость с супругом приобретает множественный смысл, предполагая как интимную близость при взаимной удовлетворенности сексуальными отношениями, так и духовную близость, понимаемую как способность чувствовать и понимать духовный мир, внутреннюю логику чувств и поступков супруга.

*Отстраненная любовь (симпатия, уважение, но с недостатком близости)* может возникнуть в ситуации неудовлетворенности интимной жизнью, когда недостаток интимной близости переходит в дефект близости психологической. Такая модель семейной дисгармонии подробно анализируется в исследованиях сексологов. В подобных случаях у женщин возникает утрата чувства любви к мужу, появляется раздражительность, придирчивость, провоцирующие и обостряющие внутрисемейные конфликты.

*Любовь по типу действенной жалости (симпатия, близость, отсутствие уважения)* может характеризовать супружеские

отношения, отражающиеся в восприятии одного или обоих супругов как мезальянс. Такие отношения можно наблюдать, когда культурный и образовательный уровень мужа ниже уровня жены и она переживает это. В таких семьях вполне возможно сильное эмоциональное притяжение супругов, счастливая интимная жизнь и полноценная близость.

*Любовь по типу снисходительного отстранения (симпатия, неуважение, большая межличностная дистанция)* наблюдается иногда в семейных союзах средней продолжительности, в ситуации «разочарования» в супруге, при не слишком удачной, но и не слишком значимой интимной жизни. Часто такие отношения строятся по типу «опекун—опекаемый», «родитель—дети» и предполагают доминирование одного из супругов.

Четыре других типа эмоциональных отношений, как подчеркивает В.В.Столин, включающие в качестве своего обязательного компонента антипатию, описывают распадающиеся браки или распавшиеся семейные отношения в ситуации острых конфликтов. В сочетании с близостью, которая нередко приобретает извращенный характер, такие отношения могут довольно-таки длительное время сохраняться, поскольку семейные ссоры, демонстрация антипатии и неуважения усиливают все еще сохраняющееся чувство взаимной связи супругов. При отсутствии близости антипатичные отношения преобразуются в «военные действия», если сохраняется уважение друг к другу хотя бы в форме признания возможности другого на «ответный удар», либо при отсутствии уважения приводят к полному игнорированию супруга, к окончательному распаду семейных связей.

Предложенная трехчленная модель оценки позволяет проанализировать биографические данные также и с позиций изменения эмоционально-ценностного отношения супругов на протяжении семейной жизни, позволяет показать внутреннюю сложность и неоднозначность человеческих чувств.

Помимо психологического анализа биографических данных психологи, изучающие семейные отношения, пользуются разнообразными опросниками и интервью. Назначение опросников, а также построение системы интерпретаций весьма различно. Социологические и социально-психологические исследования, проводимые с помощью опросников на больших группах населения, показывают характерные тенденции в особенностях семейной жизни в городе и сельской местности, обнаруживают связь между различными социальными и

психологическими факторами. Например, показывают, как связано число детей в семье с экономическими, социальными, культурными условиями, в каких социальных группах какое число детей предпочитается. В подобных опросниках используются обычно прямые вопросы, а затем вся совокупность сведений подвергается статистической обработке.

Другой класс опросников предполагает выделение не общих социально-психологических тенденций, определяющих жизнь современной семьи, а, наоборот, характерных индивидуальных особенностей каждой конкретной семьи. Опросники такого рода находят все большее применение в семейных консультациях, при работе психолога с контингентом разводящихся супругов. Построение опросников более сложное, здесь используются не прямые, а косвенные вопросы. Существует довольно много опросников, направленных на выявление супружеской совместимости. С помощью таких приемов специалисты, да и сами супруги, получают возможность более осознанно оценивать качества партнеров, определять степень точности межличностного восприятия. Разработаны процедуры опросов и для супругов с солидным стажем семейной жизни. Это опросники, позволяющие оценить степень удовлетворенности брачными отношениями. Субъективная удовлетворенность или неудовлетворенность браком — это обобщенная эмоция, достаточно стабильное переживание. Если это переживание приобретает отрицательный, негативный характер, что и происходит при неудовлетворенности, человек неизбежно пытается осмыслить, как-то истолковать это для самого себя, пытается объяснить причины создавшегося эмоционального переживания. Такие объяснения могут относиться к отрицанию ценности брака вообще или сравнению собственного брака с другими и, наконец, выражаться в оценках верности супруга. Неудовлетворенность браком может проявиться также и в отношении супругов к прошлому, настоящему и будущему семейной жизни. Исследованию всех этих составляющих и посвящен опросник удовлетворенности браком, который дает много ценной информации для понимания особенностей внутрисемейных дисгармоний, сильных и слабых сторон каждого изучаемого брачного союза.

Еще одним весьма перспективным направлением использования опросников могут служить варианты для оценки психологического климата семейной жизни. Понятие «психологический климат» в последние десятилетия употребляется для

описания различных аспектов взаимодействия коллектива, групп людей, выполняющих совместную работу, объединенных общими задачами. Психологический климат — это не только производная, результат совместной деятельности и общения людей. Специальными исследованиями показано, что благоприятный или неблагоприятный климат оказывает заметное влияние как на отдельного человека, так и на группу или коллектив в целом. Психологический климат может быть представлен как своеобразный фильтр, который в определенной степени обуславливает групповое и индивидуальное поведение. Таким образом, психологический климат — это не столько некий результат взаимодействия, но главным образом регулятор совместной деятельности.

Понятие психологического климата вполне применимо к семье, ведь семья — это коллектив. Для его психологической характеристики выделяют такие факторы, как сплоченность и взаимная ответственность, информированность членов семьи относительно планов и поступков других ее членов, организованность семьи, чувство коллективизма, или, как его называют, «чувство Мы».

Результаты опроса статистически обрабатываются и представляются в виде циклограммы. Таким образом, каждая семья в психологической консультации может получить «графический портрет» психологического климата своей семьи. Очень важно, что такая информация дает возможность супругам сделать предметом самостоятельного обсуждения те или иные стороны своих отношений, увидеть, какие показатели и по каким параметрам семейных отношений выше, а какие отстают, где наметились «перспективы роста», как сформулировать общесемейные цели для изменения тех или иных сторон взаимодействия.

Интересно, что уже одно обсуждение циклограмм дает возможность супругам по-новому, на более сознательном уровне оценить свои отношения, дает уверенность в том, что даже такие, казалось бы, неуправляемые и стихийные отношения, которыми принято считать отношения в семье, вполне могут быть оценены и, главное, они вполне поддаются управлению. А чувства от этого ничуть не тускнеют, наоборот, совместная психологическая работа придаст эмоциям еще большее очарование, дает возможность пережить особую радость от совместно обретенных побед. В качестве иллюстрации можно привести фрагмент обсуждения одного «циклографического семейного портрета»:

— Это удивительный портрет того, в каких областях мы расходимся... Ты теперь видишь (жене)?

— Меня это просто поразило, ведь мы же сами отвечали на все вопросы, здесь все стало так видно, а почему-то раньше словами этого сказать не могли. Можно, я это дома на стенку повешу и буду все время подходить и смотреть, тут ясно видно, что следует делать, а что нет...

— А вот здесь, вот в этих зонах, у нас все так совпадает, все хорошо...

— Может быть, даже слишком, это надо обсудить...

— Хорошо, что мы это увидели и обсудили, теперь знаем в какой-то мере, чем мы сильны, а где еще надо поработать.

Для оценки межличностного восприятия, способности супругов понимать и чувствовать внутренние побуждения друг друга психологи используют весьма любопытный прием — супругам предлагаются личностные опросники, но заполнять их надо не за себя, а так, как на подобные вопросы ответили бы муж или жена. Затем ответы сравниваются, анализируются и обсуждаются вместе с супругами. Польза от таких обсуждений для гармонизации семейных отношений, для выяснения причин кризисов и конфликтов вполне очевидна.

Однако и анализ биографических данных, и даже каждый тонкий и изобретательный опросник имеют определенные ограничения. Вся информация, которую извлекает психолог, касается прошедших событий. Кроме того, это сведения, уже обработанные сознанием и чувствами тех, кто дает ответ. Наиболее важно для психолога проникать в семейные отношения, ничего в них не нарушая, научиться схватывать это неуловимое «здесь и сейчас», получить возможность тут же, без отлагательств проанализировать «горячие точки» внутрисемейного общения.

Этой задаче отвечают экспериментально-моделирующие процедуры, в которых создаются условия для выявления реального поведения супругов, реального взаимодействия.

Психологу К.К.Платонову принадлежит интересное наблюдение: «Приходилось ли вам когда-нибудь мыться в групповом душе, в котором регулировка горячей и холодной воды в одной кабинке сразу сказывается на соседних? Бывали группы моющихся, которые быстро соображали, в чем тут дело, и совместными усилиями устанавливали “нужный режим” во всех кабинах. Порой группа довольно быстро выделяла кого-либо для “руководства”. А иногда кто-либо, проявляя инициативу, брал на себя “руководящую роль”, или, как говорят

психологи, становился лидером, иногда неудачным. И уж совсем плохо было, когда лидеров оказывалось несколько. Такие группы долго, а то и совсем не могли справиться с душем, все время мешая друг другу. На всю жизнь мне запомнился этот душ. Ведь в нем очень отчетливо проявились те же закономерности, которые есть в каждой группе людей: как в случайной, неоформленной, так и в коллективе. Слыша, как не сработался экипаж самолета, зимовщики на метеостанции или рабочие в бригаде, я всегда вспоминаю этот душ».

Это и подобные психологические наблюдения позволили психологам предложить интересную экспериментальную модель для изучения совместной деятельности, взаимодействия и коммуникации. Этот прием широко используется и для оценки особенностей взаимодействия супружеских пар. Вариантов таких приемов довольно много, а принцип один: супругам предлагается выполнять совместную работу, организованную так, что успех выполнения задачи зависит не от отдельных правильных решений каждого, а от согласованности совместных действий. Существуют лабиринтные задачи, в которых движение ручек, управляемых партнерами, связано таким образом, что при каждом движении необходимо учитывать степень отклонения, произошедшего у партнера. Такой эксперимент дает возможность проследить путь формирования совместной деятельности, выявить наиболее совершенную, и, наоборот, неуспешную стратегию совместных усилий, моделировать конфликтные ситуации и оценить возможности пары в нахождении путей выхода из конфликтов.

Одним из вариантов подобного экспериментального приема может служить специальная методика по исследованию общения между супругами в процессе выполнения общей задачи. Процедура эксперимента достаточно проста. Два человека распределяют роли ведущего и ведомого. В наших экспериментах ведущими были жены, а ведомыми — мужья. Супругам предлагались сложные карты города. На карте у жены стрелками отмечены маршруты, а у мужа таких отметок нет. Между мужем и женой во время выполнения работы размещается экран, заслоняющий карты, но позволяющий видеть собеседников. Муж должен по описаниям жены восстановить два маршрута, а жена должна «провести» своего мужа по указанному пути. Оба супруга могут задавать друг другу вопросы, просить повторить, уточнить. Таким образом, супруги включаются в совместную работу, где от точности коммуникации,

от точности слов и объяснений зависит успешность выполнения задания. Для успеха здесь нужно не только самому понять, как действовать, но и еще в осложненных условиях точно объяснить свою позицию партнеру по совместной работе. Оказалось, что супружеские пары довольно сильно различаются не только по скорости и успешности выполнения задания, но и по тому, какую стратегию выбирают для совместной работы, насколько быстро находят наиболее эффективные пути совместных действий, насколько точны и лаконичны в своих речевых высказываниях. Более того, данная методика позволяет оценить способность супружеских пар к разрешению конфликтных ситуаций. Для этого достаточно, не сообщая супругам, внести некоторые несовпадения в карты, при которых супруги оказываются в разных позициях, но не имеют возможности сразу определить это. При поиске путей выхода из конфликта выявляются большие различия между парами, успешность выполнения задания зависит от степени гармоничности семейного союза. Оказалось, что пары, удовлетворенные своими семейными отношениями, довольно быстро совместными усилиями находят ошибку в картах, обходят ее и доводят задание до конца. Те супружеские пары, в которых отчетливо выявляются семейные дисгармонии, например в семьях с затяжными конфликтами, ошибку вообще не находят. Оказавшись в трудной ситуации, супруги пытаются найти ошибку в действиях партнера. Мужья считают, что жены дают неправильные инструкции, а жены удивляются и сетуют на непонятливость мужей. Такая неконструктивная позиция приводит часто к излишне аффективному, повышенно эмоциональному общению, которое еще в большей степени затрудняет выполнение задания, в результате супруги не могут пройти маршрут до конца и прерывают работу. Не правда ли, поучительный эксперимент? Он особенно полезен при последующем обсуждении, когда супругам предоставляется возможность проанализировать магнитофонную или видеоманитофонную запись своей совместной работы, сделать нужные выводы, оценить особенности своего супружеского взаимодействия.

Моделирование конфликтов используется также и в других процедурах, где используются возможности драматизации. Эти приемы требуют высокой квалификации психолога и достаточно длительной совместной работы в супружеских группах или при общении психолога с данной семьей. Когда со-

зданы условия для свободного общения, супругам предлагается разыграть характерные для повседневной жизни ситуации, например: «ты опять задержался на работе», «почему ты так говорил со мной?», «мы опять поссорились». Очень полезно, когда супруги разыгрывают подобные сцены не за себя, а за партнера, меняются ролями. Такие разыгрывания дают возможность увидеть причины взаимного непонимания, глубже осознать позиции друг друга, выработать новые формы внутрисемейного общения. Интересно, что результат метода драматизации, разыгрывания конкретных ситуаций полезен еще и тем, что дает возможность вновь эмоционально пережить конфликт, получить облегчающий эффект, позволяет оживить и усилить позитивные чувства супругов друг к другу. Приведем фрагмент отчета, данного одной из участниц сеанса игровой драматизации:

У меня после прошлого занятия была очень сильная реакция. В наших отношениях было много трудного, неясного. У нас опыт совместной жизни немалый. Хотя он (муж) человек эмоционально отзывчивый, я жила все это время, не чувствуя опоры на него. Я какой-то груз несла на себе, привыкла к этому. Не чувствовала, что меня поймут, все эмоции в себе. Эта игра помогла нам лучше понять друг друга, больше друг на друга полагаться и доверять. Тут и он очень изменился, в душе больше почувствовал меня, с другой стороны, я открыла в нем какие-то стороны, на которые раньше внимания не обращала. Мне очень хотелось, чтобы он меня пожалел, подошел, приласкал. Раньше у меня тоже были такие трудности, но я, наоборот, замыкалась, закрывалась. А тут он меня пожалел. И я почувствовала, что действительно со мной рядом есть близкий человек. Мне иногда казалось, что мы не найдем общего языка, а тут, на этих играх, все снялось. Я почувствовала, что в муже у меня действительно есть сила, опора. И я сама пошла навстречу, и почувствовала, что могу снять груз, к которому привыкла...

Итак, психологический рентген помогает супругам увидеть то, что скрыто заботами, повседневностью, что не всегда легко может быть осознано и преодолено. Но для успеха в использовании любого психологического приема необходимо одно — твердое желание самих супругов строить, созидать, творить свои отношения в семье. Любовь во всем многогранном значении этого слова с годами приходит к тем, кто неустанно трудится, кто много чувствует, много размышляет, кто способен изменять что-то в самом себе...



## ВОСПИТАНИЕ В ИНТЕРЬЕРЕ СЕМЬИ

В предыдущем разделе речь шла о психологическом изучении супружеских отношений, об «измерении» любви супругов друг к другу. А любовь родителей к своему ребенку? Существуют ли психологические приемы изучения родительских чувств? Да, такие приемы существуют. Общая особенность психологических методов изучения состоит в попытке рассматривать родительскую любовь как результат всех семейных отношений, как следствие супружеских чувств. Поэтому некоторые приемы сходны с теми, что уже разбирались выше.

Подобно тому как неповторима личность каждого человека, сколь индивидуальны отношения между супругами, столь же сложны и отношения родителей к своему ребенку, неоднозначна родительская любовь.

В своем ребенке можно любить повторение собственных черт, можно увидеть любимые или, наоборот, неприятные, отвергаемые черты его отца или матери. Отношения с детьми, любовь к детям <...> сложное переплетение, комплекс всех отношений в семье. Вместе с тем ребенок не только «получает» родительскую любовь, но, как член семьи, оказывает сильное влияние на чувства и отношения родителей как к себе, так и друг к другу. Дети, становясь важнейшими членами семьи, формируют тот или иной климат, атмосферу семейной жизни.

Наблюдения за воспитанием детей в различных семьях, над поведением родителей позволили психологам составить некоторую типологию родительской любви, дать описание различных типов воспитания.

Одно из направлений в описании типологии семейного воспитания — изучение воспитательных родительских установок и позиций. В самом общем виде были сформулированы оптимальная и неоптимальная родительские позиции.

Оптимальная родительская позиция отвечает требованиям адекватности, гибкости и прогностичности.

*Адекватность родительской позиции* может быть определена как умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать происходящие в его душевном мире изменения.

*Гибкость родительской позиции* рассматривается как способность перестройки воздействия на ребенка по ходу его взросления и в связи с различными изменениями условий

жизни семьи. Гибкая родительская позиция должна быть не только изменчивой в соответствии с изменениями ребенка, она должна быть предвосхищающей, прогностичной.

*Прогностичность родительской позиции* означает, что не ребенок должен вести за собой родителей, а, наоборот, стиль общения должен опережать появление новых психических и личностных качеств детей. Только на основе прогностичной родительской позиции можно установить оптимальную дистанцию, можно выполнить требование независимости воспитания.

В дисгармоничных семьях, там, где воспитание ребенка приобрело проблемный характер, довольно отчетливо выявляется изменение родительских позиций по одному или по всем трем выделенным показателям. Родительские позиции неадекватны, утрачивают качества гибкости, становятся повышено устойчивыми, неизменчивыми и непрогностичными.

Существует попытка описать воспитание в семье через те роли, которые выполняет ребенок. Роль определяется как некий набор шаблонов поведения по отношению к ребенку в семье, как сочетание чувств, ожиданий, действий, оценок, адресованных ребенку от взрослых членов семьи.

В гармоничной семье дать описание роли трудно, потому что все отношения с ребенком гибки и изменчивы. Но в тех случаях, когда родительские позиции утрачивают качества гибкости, адекватности и прогностичности, детские роли довольно четко выявляются.

Наиболее типичны четыре роли: «козел отпущения», «любимчик», «примиритель», «беби». Первая роль возникает в семье, когда супружеские проблемы родителей, взаимное недовольство друг другом переходят на ребенка, он как бы отводит на себя негативные эмоции родителей, которые на самом деле они испытывают друг к другу. Вторая, внешне совершенно иная роль по своему психологическому содержанию сходна, она возникает тогда, когда родители не испытывают друг к другу никаких чувств, а эмоциональный вакуум заполняется преувеличенной заботой о ребенке, преувеличенной любовью к нему. Две другие роли по существу описывают степень близости родителей и ребенка. «Беби» отдален от родителей, он как бы вытесняется из семейной общности, ему раз и навсегда предписано быть в семье только ребенком, от которого ничего не зависит. Эта роль возникает при сильной близости супругов друг к другу. «Примиритель», рано включившийся в сложности семейной жизни, занимает важней-

шее место в семье, регулируя и устраняя супружеские конфликты. Предотвращение супружеских конфликтов вынуждает ребенка играть роль взрослого, приближаться к родителям.

Уже из этих примеров видно, что, преломляясь через семейные отношения, родительская любовь видоизменяется, усложняется.

Некоторые авторы пытались положить в основу описания типов воспитания степень выраженности эмоционального отношения родителей к своему ребенку. Представлены два крайних типа, а все остальные отличаются по степени выраженности эмоций.

*Воспитание по типу любви и принятия.* Обобщенная формула родительского воспитания выражается утверждением: «Ребенок — центр моих интересов». В поведении родителей отмечаются нежность к детям, разнообразные занятия с ними, забота об их жизни и воспитании.

*Воспитание по типу неприятия, отвержения ребенка.* Обобщенная формула родительского отношения формулируется так: «Ненавижу этого ребенка, не буду о нем заботиться, беспокоиться». В поведении родителей проявляется невнимательность к ребенку, жестокость и желание как можно меньше общаться с ним.

В других исследованиях внимание уделялось степени свободы ребенка в семье, тому, как родители строят контроль за его поведением. При таком подходе также описаны два крайних типа — чрезмерная опека и излишняя требовательность.

*Воспитание по типу чрезмерной опеки.* Воспитательная формула родителей: «Все сделаю для ребенка, полностью посвящу ему свою жизнь». В поведении родителей полное попустительство сочетается с чрезмерной опекой.

*Воспитание по типу излишней требовательности.* Воспитательная формула родителей может быть выражена утверждением: «Не хочу ребенка такого, какой есть». В воспитании усилена критика ребенка, отсутствуют похвалы, поощрения.

Во многих исследованиях психологи, пытаясь описывать типы воспитания, пришли к выводу, что более точной будет оценка воспитания не в одном, а одновременно в нескольких аспектах. Поведение воспитателя представляется в системе координат, одна из осей которых отражает эмоциональный аспект отношения к детям, а другая — поведенческий. Комбинации крайних значений дают четыре типа воспитания: 1) теплое отношение к ребенку в сочетании с предоставлением ему самостоятельности и инициативы; 2) холодное разрешающее воспитание, при кото-

ром некоторая холодность к ребенку, недостаточность родительских чувств сочетаются с предоставлением ему достаточной свободы; 3) теплое ограничивающее воспитание, которое характеризуется эмоционально ярким отношением к ребенку с излишним контролем за его поведением; 4) холодное ограничивающее воспитание, которое приводит к постоянной критике ребенка, к придиркам, а иногда и преследованию любого самостоятельного поступка.

В самое последнее время наметился еще один подход, исходящий не из двучленной, а из трехчленной модели факторов воспитания. Изложение этого подхода уже приводилось при описании отношений супругов, теперь покажем, как этот подход может быть применен для оценки типов воспитания ребенка. Выделены три спектра отношений, составляющих любовь родителей к своему ребенку: симпатия — антипатия, уважение — пренебрежение, близость — дальность. Сочетание этих аспектов отношений позволяет описать восемь типов родительской любви.

*Действенная любовь (симпатия, уважение, близость).* Формула родительского семейного воспитания такова: «Хочу, чтобы мой ребенок был счастлив, и буду помогать ему в этом». Теплое эмоциональное отношение к ребенку, принимающее его личность, поведение, активное внимание к интересам ребенка, уважение его прав и признание обязанностей, оказание помощи при разумной требовательности.

*Отстраненная любовь (симпатия, уважение, но большая дистанция с ребенком).* Формула семейного воспитания: «Смотрите, какой у меня прекрасный ребенок, жаль, что у меня не так много времени для общения с ним». При таком стиле воспитания родители высоко оценивают ребенка, его внешний облик, его успехи, способности, однако мягкое обращение с детьми сочетается с недостаточным вниманием к их повседневным нуждам, с поверхностным знанием душевного мира. Внешнее любование ребенком сочетается с неумением помочь ему в его проблемах.

*Действенная жалость (симпатия, близость, но отсутствие уважения).* Формула воспитания ребенка такова: «Хотя мой ребенок недостаточно умен и физически развит, но все равно это мой ребенок и я его люблю». Такой стиль эмоционального отношения к ребенку характеризуется признанием действительных, а иногда мнимых отклонений в умственном или физическом развитии ребенка, в результате родители прихо-

дят к идее исключительности своего ребенка: «Мой ребенок не такой, как все», при этом имеется в виду, что ребенок не так хорош, как другие дети. В общении с ребенком родители идут по пути предоставления особых привилегий, излишне опекают, затрачивают массу усилий на предохранение от вредных влияний. Родители внимательны к ребенку, их интересы сосредоточены на нем, но как бы не доверяют ребенку, не верят в его возможности и способности.

*Любовь по типу снисходительного отстранения (симпатия, неуважение, большая межличностная дистанция).* Формула семейного воспитания выглядит примерно так: «Нельзя винить моего ребенка в том, что он недостаточно умен и физически развит». В общении с ребенком таким родителям свойственно не вполне осознанное оправдание неблагоприятных черт поведения или личностных свойств ребенка, его беспомощности ссылкой на его болезненность, на плохую наследственность и иные причины. Неблагополучие ребенка как бы негласно признается его правом, родители не вмешиваются в дела ребенка, в его контакты со сверстниками и другими людьми, недостаточно ориентируются в душевном мире своего ребенка, плохо знают его внутренние переживания.

*Отвержение (антипатия, неуважение, большая межличностная дистанция).* Такое отношение к детям встречается достаточно редко, формула позиции родителей выражается примерно такими словами: «Этот ребенок вызывает у меня неприятные чувства и нежелание иметь с ним дело». Родитель пытается уменьшить всякое общение с ребенком, не замечать его присутствия, становится холодно-неприступным при его приближении, совершенно отстраняется тогда, когда ребенок нуждается в поддержке, в помощи.

*Презрение (антипатия, неуважение, малая межличностная дистанция).* Такое отношение к детям соответствует родительской формуле следующего вида: «Я мучаюсь, беспредельно страдаю от того, что мой ребенок так неразвит, неумен, упрям, труслив, неприятен другим людям». В общении с ребенком родитель обычно не замечает ничего положительного в нем, совершенно игнорирует любые его достижения, но в то же время мучительно переживает свою связь с таким, как им кажется, неудачным ребенком. Постоянное одергивание, требовательность, понукания, назидания заполняют все общение родителей и детей. Такие родители водят ребенка от одного специалиста к другому, побуждая «исправить» ребенка.

*Преследование (антипатия, уважение, близость).* Такой тип родительского отношения может быть описан формулой: «Мой ребенок негодяй, и я докажу ему это!». В воспитании присутствует твердая убежденность родителей, что их ребенок превратился в законченного негодяя и мерзавца, во всех проявлениях ребенка, на каждом шагу видят его «злую волю». Родители пытаются строгостью и жестким контролем переломить ребенка, выступают инициаторами привлечения к воспитанию общественности, нередко склонны к вынесению излишне строгих мер воздействия.

*Отказ (антипатия, уважение и большая межличностная дистанция).* Формула родительского отношения выглядит примерно так: «Я не хочу иметь дела с этим негодяем». В воспитании ребенка преобладает отстранение от его проблем, но родители как бы издали «следят» за ребенком, признают его силу, ценность некоторых личностных качеств. При заострении отношений такие родители охотно прибегают к помощи общественности, стремятся передоверить ребенка школе, другим воспитательным учреждениям, обращаются к врачам. В поведении родителей просматривается неосознанный призыв к тому, чтобы их оградили от ребенка, от «этого чудовища».

Несомненно, приведенные типы родительского отношения гротескно заострены. В жизни никогда не бывает так, чтобы все поведение родителей от рождения ребенка до его взросления описывалось одним типом отношений, в ходе воспитания под воздействием тех или иных событий отношение родителей изменяется, приобретает те или иные черты, приближаясь более или менее к какому-то из описанных типов. Чаще всего в поведении родителей смешаны несколько вариантов отношений. Однако данный подход позволяет определить, какая именно установка на данный момент времени стала для родителей ведущей.

Необходимо иметь в виду, что эффективность воспитания зависит не только от воспитательных позиций родителей, от отношений в семье. Результат воспитания зависит в большой степени и от самого ребенка, от типа его нервной системы, особенностей темперамента, присущих ему к данному моменту личностных качеств. Это нетрудно заметить, когда в сходных по стилю воспитания семьях вырастают совершенно непохожие по своим личностным качествам дети. Изучение связи типа воспитания и индивидуальности ребенка весьма и весьма сложно. Здесь неизбежны и упрощения, и схематизм. Покажем сочетание типа воспитания и особенностей ребенка только на одном примере.

Допустим, что нервная система ребенка относится к так называемому слабому, чувствительному типу. Таким детям свойственна повышенная эмоциональная чувствительность, склонность к уединению, фантазированию, мечтательности. Теперь представим себе, к каким последствиям в развитии только одной этой способности могут привести разные стили воспитания. Например, при излишне требовательном воспитании, стремлении насильно приучить ребенка к общительности, при обилии придиорок, указаний на его слабости родители только усилят черты пассивности, заострят привычку к замене реальности фантазиями, усложнят межличностные контакты ребенка. Если же воспитывать такого ребенка в более демократичном духе, ослабить непосредственный контроль, осторожно стимулировать инициативу при глубоком эмоциональном контакте, внимании к сложному внутреннему миру, через некоторое время можно ожидать, что в поведении такого ребенка обязательно появятся черты активности, большей решительности. Он сможет развитым воображением, эмоциональностью привлечь к себе сверстников, разовьет в себе качества, необходимые для полноценного общения.

Из этого простого примера нетрудно сделать вывод, что мудрость родителей, родительская любовь должны подсказать, какой именно стиль отношений необходимо выбрать в воспитании ребенка.

Описанные выше подходы к изучению любви супругов друг к другу и к своему ребенку приведены не только для того, чтобы познакомить читателей с психологической лабораторией по изучению семьи. Ведь приведенные шкалы достаточно понятны и просты. Достижение гармонии семейной жизни, как уже не раз подчеркивалось, возможно лишь при постоянном изучении супругами самих себя, своих отношений, своего ребенка и стиля общения с ним. Попробуйте беспристрастно оценить свои семейные отношения, стиль воспитания детей по описанным шкалам. Может быть, вы узнаете что-то новое о самих себе? Очень полезно, если результаты такого самотестирования вы сможете коллективно обсудить.

Итак, не пожалейте времени на психологическое изучение особенностей своей семейной жизни и семейного воспитания. Польза такого изучения обнаружится очень быстро, ведь оно послужит началом созидательной творческой работы, откроет пути для гармонизации семейной жизни, принесет семейное и родительское счастье!

*Вирджиния Сатир*

## КАК МЫ ГОВОРИМ И КАК МЫ СЛУШАЕМ<sup>1</sup>

Общение можно сравнить с огромным зонтиком, под которым скрыто все, что происходит между людьми. Общение — один из важнейших факторов, отражающих характер отношений каждого человека с другими людьми и фиксирующих то, что происходит с ним в окружающем мире.

Наша способность к выживанию, к установлению близких отношений с другими, наше представление о смысле жизни, верность собственным идеалам — все это во многом зависит от того, как мы ведем себя в общении с другими людьми.

Это многогранный процесс. Его можно рассматривать, например, как особый измерительный прибор, с помощью которого люди определяют ценность друг друга. Одновременно это инструмент, позволяющий изменить самооценку каждого из нас. Общаясь, люди обмениваются информацией.

Каждый ребенок приходит в мир, не имея ни малейших представлений ни о себе, ни о том, как взаимодействовать с другими людьми, ни о том, что представляет из себя окружающий мир. Всему этому ребенок учится, общаясь с людьми, которые несут за него ответственность с первого дня его рождения.

К пяти годам каждый человек овладевает огромным числом различных способов и типов общения. К этому возрасту человек имеет представление о том, чего следует ждать от других, что можно делать, а чего — нельзя. Пока какие-то особо важные события жизни не поставят под сомнение эти представления, мы фактически руководствуемся ими на протяжении всей жизни.

А можно ли изменить тип общения, если нам этого захочется? Для этого надо сначала проанализировать, из каких элементов состоит этот процесс. Человек реагирует на то, что

---

<sup>1</sup> Сатир В. Как строить себя и свою семью. М.: Педагогика-Пресс, 1992. С.28—43.



происходит в процессе общения, как кинокамера, записывающая также и звук. Мозг регистрирует картинки и звуки, все, что происходит между мной и тобой, и здесь ты и теперь.

Так мы общаемся. Мы смотрим друг на друга, твои чувства отражают информацию обо мне, мой внешний вид, звуки, которые я произношу, мой запах, и если ты дотрагиваешься до меня, ты чувствуешь мою реакцию на тебя. В этот момент твой мозг истолковывает все это на основе твоего прошлого опыта, особенно того, который получен в ходе общения с родителями и другими людьми, на основе того, что ты узнал из книг, и в зависимости от того, насколько ты способен воспринимать информацию, которую посылают твои органы чувств. В зависимости от этого ты чувствуешь себя спокойно или напряженно.

Со мной в это время происходит то же самое. Я тоже вижу, слышу, чувствую что-то, думаю о чем-то. У меня тоже есть прошлый опыт, ценности и ожидания. Ты по сути не знаешь, что я чувствую, ощущаю, что представляет из себя мой прошлый опыт, мои ценности, не знаешь, как реагирует на тебя мой организм. Ты можешь только догадываться или что-то воображать, и со мной происходит то же самое. Пока наши догадки и фантазии не нашли своего подтверждения или не опровергнуты, они играют роль так называемых фактов и в этой своей ипостаси часто становятся источником недопонимания и ошибок.

Чтобы разобраться в том, какую информацию посылают нам в процессе общения органы чувств, что говорит нам наше сознание, что мы ощущаем, давайте рассмотрим такую ситуацию. Я нахожусь рядом с вами; вы — мужчина. Я думаю: «Его взгляд обращен вовнутрь себя, должно быть, этот человек погружен в раздумья» или «У него длинные волосы, он, наверное, хиппи». Чтобы понять смысл увиденного мною, я обращаюсь к своему опыту и знаниям, и то, что я говорю себе, влияет на меня, вызывая определенные чувства по поводу вас и самой себя еще до того, как мы обменяемся словами.

Например, я говорю себе, что вы — хиппи, а я боюсь хиппи, поэтому в следующий момент я чувствую, что мне не по себе и вы мне тоже очень не нравитесь. Я могу просто встать и уйти, могу попытаться выпроводить вас. А может быть по-другому. Например, я говорю себе: «Это, должно быть, ученый». А я восхищаюсь умными людьми и чувствую, что у нас есть много общего, я могу заговорить с вами. В то же вре-

мя, если я ощущаю себя неумной, невежественной, необразованной, то даже мысль о том, что вы очень умны, может вогнать меня в смущение. Другими словами, я создаю ваш образ сама. Возможно, что вы даже не догадываетесь, как я вас воспринимаю. Мое поведение и реакция на вас могут показаться вам непонятными.

В это же самое время вы строите догадки на мой счет. Может быть, вы ощущаете запах моих духов и думаете, что я певица из ночного клуба, а вы презираете женщин моей профессии. Тогда вы просто отворачиваетесь от меня. Или же запах моих духов может навести вас на мысль, что я — тонкий и изысканный человек, и вам захочется познакомиться со мной поближе. И снова все это происходит за тысячные доли секунды до того, как мы заговорим друг с другом.

С кем мне сейчас так приятно — с вами или моим представлением о вас?

Я разработала целую серию игр и упражнений, которые помогут лучше понять, что происходит в процессе общения. Эти упражнения развивают ваши способности видеть, слышать, сосредоточивать свое внимание, понимать и осмысливать то, что происходит между людьми.

Выберите любого члена вашей семьи, того, кого вам захочется. Если вам не удалось никого уговорить, попытайтесь делать упражнения в одиночку, в своем воображении.

Сядьте прямо напротив своего партнера, достаточно близко, чтобы вы легко могли прикоснуться друг к другу. То, что я вас попрошу сделать, может показаться вам странным или необычным. Однако и в таком случае продолжайте упражнения и посмотрите, что произойдет дальше. Насколько я знаю, никто еще не пострадал от них.

А теперь представьте себе, что в руках у каждого из вас камера, которой вы фотографируете друг друга. Это поможет вам сосредоточиться друг на друге. Рядом с вами могут быть и другие люди, но вы никого из них не замечаете.

Люди отражают то, что видят, мозг интерпретирует увиденное; на основе этих интерпретаций человек строит свое поведение.

Итак, начнем упражнение. Для начала сядьте поудобнее и просто посмотрите на вашего визави. Забудьте о том, что мама или папа говорили вам — неприлично разглядывать других людей. Дайте себе возможность до конца насладиться этим процессом. Разговаривать не надо. Рассмотрите каждую чер-

точку лица своего партнера, его глаза, брови, ноздри, мышцы лица и шеи, посмотрите, как окрашена его кожа. Она розовая или красноватая, белая или с голубоватым оттенком? Посмотрите на одежду, которая на нем. Обратите внимание на то, как он движется, как держит спину.

Рассматривайте его внимательно всего минуту. Потом закройте глаза. Проверьте, насколько близко к реальности вы можете воспроизвести внутренним зрением облик этого человека. Если вы почувствуете, что пропустили что-то, откройте глаза. Хорошо рассмотрите пропущенные вами детали.

Все, что с вами в этот момент происходило, называется процессом построения зрительного образа человека. А ваш мозг дополнял полученную информацию.

Вот фрагменты вашего внутреннего монолога: «Его волосы слишком длинные, он пытается сидеть очень прямо и очень похож на свою мать». А может быть, вы говорили себе: «Мне нравятся его глаза, у него красивые руки. Мне совсем не нравится цвет его брюк. Почему у него такой хмурый взгляд?». Может быть, вы начали сравнивать этого человека с собой: «Я никогда не смогу быть такой красивой, как она!».

Подобные диалоги постоянно разворачиваются в вашем сознании.

Как только вы осознаете свои мысли, вы отметите про себя, что некоторые из них вам неприятны. Вы даже почувствуете, что и ваше тело как-то отрицательно реагирует на них. Вы можете ощутить физическое напряжение; если же ваши мысли будут вам приятны, тело расслабитесь и успокоится. Мысли и тело оказывают друг на друга сильное взаимное влияние.

Но продолжим наш эксперимент. Вы хорошо рассмотрели вашего партнера? А теперь закройте глаза. Напоминает ли он вам кого-нибудь? Каждый человек нам кого-то напоминает: родителей, близких друзей, школьных товарищей или известных актеров. Если вы нашли, на кого он похож, то попробуйте понять, что вы чувствуете по отношению к человеку, сидящему напротив. Почти наверняка, если ваш визави очень похож на кого-то, вы обнаружите, что эти два образа как бы сливаются друг с другом.

После минуты вашего внутреннего монолога откройте глаза и расскажите своему партнеру, что вы о нем думали. Если он кого-то напомнил, расскажите ему, кто это был и чем именно ваш партнер напомнил вам этот образ. Понятно, что и он должен поделиться с вами своими мыслями.

Надо сказать, что подобное случается и в жизни, когда люди общаются не со своими реальными партнерами, а с тенями из прошлого. Я встречала семьи, в которых люди, живя вместе 30 и более лет, принимают друг друга совсем за других людей и в результате постоянно испытывают взаимное разочарование.

Мы уже говорили, что внутренние реакции на другого человека длятся буквально мгновение. Слова, которые при этом произносятся, зависят от того, насколько вы и ваш партнер свободно чувствуете себя друг с другом, насколько вы уверены в себе и насколько осознанно выражаете свои чувства. Постарайтесь высказать все, что думаете. Но не насилуйте ни себя, ни своего партнера.

Итак, вы смотрите на него и начинаете осознавать, что при этом происходит с вами.

Закройте на минуту глаза. Постарайтесь осознать, что именно вы чувствовали и думали, когда смотрели на партнера. Представьте, что вы рассказываете ему о вашем внутреннем мире, обо всем том, что с вами происходило, когда вы смотрели друг на друга. Может быть, даже сама мысль об этом пугает вас? Вы разволновались? Попробуйте выразить словами все то, что можете или хотите сказать о внутреннем монологе, о ваших чувствах и ощущениях. Скажите спокойно обо всем этом друг другу. Расскажите о том, что чувствовали в тот момент, когда вы смотрели друг на друга.

Насколько полно вы смогли раскрыть ваш внутренний мир этому человеку? Если сама мысль о необходимости поделиться своими мыслями вас смутила, значит, вам хотелось многое утаить. Если вы почувствовали что-либо неприятное в поведении партнера, возможно, что вы хотели кое-что скрыть.

Если вы испытываете отрицательные эмоции, это означает, что ваши отношения с партнером достаточно проблемны и тревожат вас. Если вы чувствуете, что в общении вам следует быть осторожным, попробуйте понять, почему. Проанализируйте, почему вы не можете быть искренними и честными друг с другом до конца.

А теперь я познакомлю вас с еще одним упражнением. Я называю его «поиском исходной позиции».

Каждый член семьи связан с другими целой историей взаимоотношений. Иногда какие-то события прошлого остаются не обсужденными, и негативные чувства и фантазии, связанные с ними, так и живут в нашей душе.

Давайте попробуем довести до конца все, что еще не окончено, сказать друг другу все недосказанное. Сделав это, мы как бы окажемся на исходной позиции в отношениях с каждым членом семьи и начнем их с чистой страницы. Постарайтесь, чтобы такая ревизия прошлого стала привычной в вашей повседневной жизни.

Предложите одному из членов вашей семьи присоединиться к вам. Не забывайте, что цель совсем не в том, чтобы заняться выяснением отношений друг с другом. Скорее, это похоже на прощание со старой, давно прочитанной интересной книгой. Если кто-то согласится принять участие в этой игре, найдите удобное место, сядьте друг напротив друга, успокойтесь и сосредоточьте свое внимание на дыхании. А теперь расскажите вашему партнеру о том, что вам хотелось бы прояснить, уточнить, или о тех темах, которые вам бы хотелось «закрыть». Возможно, что главное, к чему вы стремитесь, — это прояснить то, что неясно в ваших отношениях.

Диалог между вами может быть примерно таким: «Две недели назад, в понедельник, я обещал погулять с тобой. Но я не сдержал свое слово. Я хочу тебе сказать, что я постараюсь в ближайшее время непременно выполнить свое обещание». Или: «Вчера я пришел в ярость, когда ты пригласила на танец не меня. Ты не можешь мне объяснить, почему ты так поступила?». Или: «Я так горжусь тобой, твоим вчерашним выступлением на концерте. Мне кажется, я даже немного тебе завижусь, и я хочу тебе об этом сказать».

Многие говорили мне, что подобные упражнения помогли им избежать серьезных разногласий, залечили душевные раны, углубили взаимоотношения между членами семьи, помогли им понять друг друга.

Когда вы выскажете все, что вам хотелось, попросите вашего партнера поделиться ощущениями, которые у него возникли в связи с вашими словами. Закончите упражнение благодарностью своему партнеру и радостью, что вам удалось высказать не высказанное ранее.

Важно помнить, что любое ваше предложение может быть либо принято, либо отвергнуто. Поэтому не спешите делать окончательные выводы.

Мы сделали упражнение на формирование зрительного образа партнера, а теперь давайте включим в нашу игру звук. Когда ваш напарник начинает тяжело дышать, кашлять или говорить, это тоже своего рода информация.

Слушая голос собеседника, вы обычно воспринимаете все другие звуки как фон. Тембр его голоса может быть громким, тихим, высоким, низким, мягким, хриплым, быстрым или медленным. И это тоже вызывает у вас определенные мысли и чувства. Вы обращаете внимание на звучание голоса и реагируете на него, порой он так завораживает вас, что вы не улавливаете смысл того, о чем говорит ваш партнер, и вы просите его повторить еще раз то, что он сказал. Голоса, как музыкальные инструменты, имеют свое особое звучание. Многие люди не знают, как в действительности звучит их голос, но они хорошо представляют, как бы они хотели, чтобы их голос звучал.

Как-то одна женщина разговаривала со своим сыном у меня в консультации. Громким голосом она сказала сыну: «Ты всегда кричишь!». Сын спокойно ответил: «А ты кричишь сейчас». Мать не согласилась с ним. Разговор проходил при включенном диктофоне, и я предложила им прослушать его запись.

«Боже, как кричит эта женщина», — сказала мать, сначала не узнавшая собственного голоса. Она принимала во внимание только свои мысли и слова, но они не были поняты ее сыном, потому что вступали в противоречие с тоном, которым она говорила. Наверное, каждому из нас приходилось слышать скрипучие и резкие, невнятные или слишком тихие голоса людей, они говорили так, словно у них каша во рту, и вам приходилось напрягаться, чтобы понять их. Человеческий голос может помочь нам понять смысл произнесенных слов или, наоборот, скрыть от нас этот смысл.

Если каждый из нас узнает, как звучит его голос, я уверена, это поможет нам измениться.

Если у вас есть возможность прослушать запись своего голоса на магнитофоне, непременно сделайте это. Однако приготовьтесь к сюрпризу. Если вы будете делать это с кем-то из ваших знакомых, вероятно, вы окажетесь единственным, кто обратит внимание на то, что ваш магнитофонный голос звучит не совсем так, как вам представлялось. Другие скорее всего не заметят никакого отличия в его звучании. Не думайте, что ваш магнитофон испорчен, с ним все в порядке, просто вы начали узнавать новое о самом себе.

Давайте дальше продвинемся по пути вашего исследования общения. Теперь мы займемся прикосновением.

Прикосновение связывает нас глубокими эмоциональными ощущениями с другими людьми. Наше знакомство с миром начинается прежде всего с прикосновения человеческих рук, и тактильные ощущения остаются на всю жизнь наиболее

надежным источником информации о другом человеке. Я скорее поверю твоему прикосновению, чем твоим словам. Близкие отношения во многом зависят от того, как люди воспринимают прикосновения друг друга.

Каждое прикосновение имеет определенный смысл. Оно может выражать любовь, доверие, страх, слабость, восхищение, пренебрежение.

Ну, а теперь вы готовы к продолжению наших экспериментов. Вы и ваш партнер сидите напротив друг друга. Посмотрите друг на друга в течение минуты. А затем закройте глаза, протяните друг другу руки и начните осторожно исследовать их. Сосредоточьтесь на своих ощущениях. Прочувствуйте, что значит чувствовать руки другого человека и позволять другому «слушать» ваши собственные руки.

После двух минут исследования откройте глаза и продолжайте вашу «встречу руками». Постарайтесь понять, что при этом произошло. Изменилось ли что-нибудь после того, как вы открыли глаза? А теперь на полминуты опять закройте глаза и продолжайте ваше общение руками. Прочувствуйте малейшие изменения в ваших ощущениях. Через минуту уберите руки, но расстаньтесь, не отвергая друг друга, а попрощавшись. Сядьте спокойно и мысленно восстановите весь ход упражнения в целом. А теперь откройте глаза и поделитесь вашими чувствами с партнером.

Снова по очереди закрывайте глаза. Пусть один из вас — тот, кто закрыл глаза, — проведет руками по лицу партнера, стараясь прочувствовать каждое свое касание. Потом другой сделает то же самое, и вы обменяетесь своими впечатлениями.

Во время этого упражнения многие люди испытывают неловкость. Некоторые чувствуют себя так, будто им пришлось продемонстрировать на людях свои интимные отношения. Я могу сказать на это только одно: «Это всего-навсего ваши руки и лицо партнера, до которого вы дотрагивались». Не надо ничего выдумывать. Некоторые люди скажут, что абсолютно ничего не почувствовали, что упражнения показались им дурацкими и глупыми. Мне грустно бывает слышать это, потому что подобные слова означают лишь одно: эти люди просто оградили себя стеной от полноценного общения с окружающими. Нет таких людей, которые не испытывали бы потребности в ласке и нежности.

За последние десять лет мы стали внимательнее относиться к своим потребностям в тактильных контактах. Все чаще,

прощаясь или поздравляя друг друга, люди обнимаются. Объятия — это лишенный сексуальной окраски способ выражения симпатии. Постепенно он распространяется и среди мужчин. Если бы люди больше внимания уделяли своим потребностям в тактильных контактах, они, возможно, были бы менее агрессивными.

Я заметила, что, когда супруги постепенно входят во вкус и начинают наслаждаться прикосновениями друг к другу, их отношения значительно улучшаются.

Запрет, табу на тактильные контакты возникает на основе прошлого опыта бесцветных, неудовлетворительных, а порой и уродливых сексуальных отношений.

Существованием подобных запретов можно объяснить то, почему молодые люди вступают в половую связь еще до совершеннолетия. Они чувствуют сильную потребность в физических контактах и ошибочно полагают, что могут удовлетворить ее только в сексе.

Продельвая все эти упражнения, вы, возможно, почувствовали, что ваши ощущения и переживания очень субъективны и могут быть интерпретированы по-разному. И вы и ваш партнер касались друг друга руками, но при этом могли испытывать совершенно разные чувства. Очень важно, чтобы люди поделились друг с другом тем, что они испытывали при прикосновениях. Например, если я хотела передать тебе мою любовь и нежность, а ты почувствовал в моем прикосновении грубость и резкость, мне очень важно узнать об этом.

Теперь, когда вы устанавливаете контакт с вашим партнером с помощью глаз, ушей, кожи, когда вы поделились с ним своими чувствами, вы, наверное, лучше начали понимать и принимать друг друга. Но может быть и по-другому. Возможно, как только вы взглянули друг на друга, в памяти всплыли старые обиды, и они оказались такими сильными, что вы не смогли от них отмахнуться. До тех пор пока вы будете «смотреть сегодня, а видеть вчера», барьеры между вами будут только возрастать. Если вы заметили, что лелеете воспоминания о старых обидах, постарайтесь избавиться от этого.

Глаза, замутненные прошлыми обидами или страхами перед несчастьями в будущем, ограничивают возможности человека видеть то, что окружает его в настоящем, и мешают его общению с другими людьми.

Одним из моих первых открытий в работе с семьями было понимание того, как многое зависит в общении от дистанции



и пространства. Например, муж смотрит телевизор, жена за его спиной читает книгу. Оба находятся в разных пространствах, однако разговор идет о чем-то важном. Один спрашивает: «Ты заплатил за квартиру?». Другой отвечает положительно. Через неделю выясняется, что заплачено не было. Возможно, и у вас в семье случалось подобное. Не попадайтесь на удочку довольно глупых представлений о том, что этикет требует при общении значительной дистанции между людьми. Я думаю, что, когда она превышает девяносто сантиметров, общаться становится очень трудно.

Теперь договоритесь, кто из вас будет А, а кто — Б. В первом упражнении пусть А стоит, а Б сидит на полу у его ног. Поговорите друг с другом в этом положении. Что вы при этом чувствуете? Через минуту обсудите, насколько приятно вести разговор в таких позициях. Затем оба встаньте и вновь обсудите какой-нибудь вопрос. Какие изменения произошли в ваших отношениях?

Было время, когда мы все ощущали себя в позиции человека, который сидит на полу, в то время когда все остальные стоят. Это — позиция маленького ребенка в семье.

Опять займите позиции А и Б. Попробуйте хорошенько прочувствовать и определить для себя, чем вызваны ощущения вашего тела. Тот, кто сидит, должен смотреть вверх. Через 30 с его шея и плечи начнут болеть, глаза почувствуют напряжение и усталость. Возможно, вы ощутите головную боль. Тот, кто стоит, будет вынужден согнуться и смотреть вниз.

Физический дискомфорт, который вы испытываете, находясь в таком положении, отрицательно влияет на ваши чувства и взаимоотношения. Правда, это влияние не всегда осознается.

Давайте проделаем то же самое упражнение, но под другим углом зрения. Займите прежнее положение и посмотрите друг на друга. С пола вы увидите колени и ноги; глядя сверху вниз, только ноги и огромные ступни. Поднимите голову вверх, вы увидите все выступающие части: гениталии, живот, подбородок, грудь и нос. Все это представится вам в деформированном виде с нарушенными пропорциями.

Как часто я слышала от людей, что у их родителей огромные животы, груди, гениталии и т. д. Дети формируют такой образ родителей, привычно глядя на них снизу вверх.

Но и родители смотрят на своих детей сверху вниз и поэтому видят их вечно маленькими. Образ ребенка, сложившийся в раннем детстве, может сохраняться в течение всей его жизни. Бывает, что этот образ так и остается неизменным.

Давайте продолжим наши упражнения, но только в ином варианте. Попробуйте теперь в тех же позициях дотронуться руками друг до друга. Тот, кто внизу, должен поднять руку, а тот, кто стоит, — опустить. Тридцати секунд будет достаточно, чтобы ваши руки онемели. Если родитель захочет почувствовать себя более комфортно, ему придется поднять руку ребенка, и тот почувствует боль. Но и малыш может захотеть устранить дискомфорт и попытается отнять свою руку, взрослый в ответ на это его действие будет раздражаться и сердиться на «плохое поведение» ребенка.

Как часто вы видели ребенка, буквально распятого между руками отца и матери, или малыша, которого буквально тащили за собой спешащие куда-то взрослые!

На 30 с снова займите ваши позиции. А затем отведите глаза друг от друга. Вы почувствуете, как это движение моментально расслабит мышцы ваших ног, плеч, спины.

В реальной жизни подобная ситуация может быть проинтерпретирована родителями как непослушание. А ребенок может воспринять прерывание контакта как проявление безразличия или даже отвержение.

Совершенно естественно, что он будет требовать внимания к себе. Однако это может так надоесть родителю, что он отшлепает приставучего малыша. Все это обижает и травмирует ребенка. В его душе появится озлобление и страх, а в душе родителя — досада. Самое печальное в этом конфликте то, что по большей части он находится за пределами сознания его участников. Если в вашем доме есть малыш или если вы сами ребенок и у вас есть младший брат или сестренка, попробуйте провести небольшое исследование, чтобы понять, как сегодня чувствует себя самый маленький в семье.

Представьте себе, что в ответ на приставание ребенка родитель реагирует легким подзатыльником, но при этом может не рассчитать силу своего жеста.

Вы, находясь в позиции стоящего, отвечаете подзатыльником тому, кто сидит внизу. Как вы думаете, это воспринимается как дружеское похлопывание или как удар по голове?

В последней серии упражнений особенно отчетливо проявилось значение зрительного контакта. Для того чтобы этот контакт складывался успешно, люди должны стоять лицом друг к другу и их глаза должны находиться на одном уровне. В тот момент, когда у взрослых и детей формируются представления друг о друге, когда складываются их взаимные ожи-

дания, визуальный контакт играет особенно большую роль. Первые впечатления оказывают на нас огромное влияние, и если не происходит чего-то чрезвычайного, они так и остаются основой наших последующих отношений.

Если у вас есть дети, постарайтесь наладить с ними контакт на одном уровне, чтобы глаза смотрели в глаза. В большинстве случаев это означает, что вам придется садиться на корточки, разговаривая с ребенком, или вам необходимо будет сделать специальные скамеечки, чтобы, забираясь на них, ребенок мог смотреть вам прямо в глаза.

Сейчас я хочу предложить несколько упражнений, которые помогут углубить ваши представления друг о друге. Хорошие отношения между людьми зависят от того, насколько точно они воспринимают информацию, передаваемую друг другу. Поскольку наш мозг работает гораздо быстрее, чем язык, мы часто используем сокращенные выражения, нечто вроде жаргона, смысл которого может быть совершенно разным для того, кто говорит, и для того, кто слушает.

Иногда нам кажется, что мы понимаем друг друга, в то время как каждый домысливает себе слова собеседника как ему вздумается. Давайте продумаем следующее упражнение.

Сообщите вашему партнеру утверждения, которые вы считаете истинными. Он должен повторить сказанное вами, стараясь подражать вашему голосу, тону, интонации, выражению лица, позе. Проверьте, насколько точно все было повторено, и если ваш собеседник не ошибся, сообщите ему об этом. Будьте искренними и открытыми, не превращайте это важное упражнение в игру-угадайку. Затем поменяйтесь ролями и выполните то же самое упражнение.

Оно поможет вам сфокусировать внимание на подлинном слушании и видении другого человека. А это требует полной концентрации внимания. В обычной жизни мы очень дорого платим за то, что слушаем других невнимательно и смотрим на окружающих рассеянно, обычно это кончается тем, что мы очень быстро начинаем делать свои собственные, нередко ошибочные заключения и принимаем их за истину в последней инстанции.

Относиться к собеседнику можно внимательно или невнимательно. Тот, кто говорит, может и не подозревать, что его не слушают. А тот, кто якобы слушает, на самом деле ориентируется только на собственные умозаключения. Если он облечен какой-то властью, например является родителем, учителем или администратором, то может принести немало

страданий своему партнеру, относясь к тому, что тот говорит, более чем безразлично.

Давайте теперь обратимся к роли, которую играют в нашей жизни слова. Когда кто-то говорит с вами, осмыслены ли для вас его слова? Верите ли вы своему собеседнику? Не кажутся ли вам его слова странными или бессмысленными? Что вы чувствуете по отношению к нему и к самому себе? Не ощущаете ли вы себя бестолковым, не понимая смысла слов своего собеседника? Или заинтригованным? Если это так, то можете ли в этом признаться и задать уточняющие вопросы? Если нет, может быть, вы просто пытаетесь угадать? Или не задаете вопросов потому, что боитесь показаться глупым, а в результате оказываетесь в дураках? А что вы думаете о расхожем представлении, что нужно быть сдержанным и не задавать лишних вопросов?

Подобные вопросы мы нередко задаем себе сами. Однако если мы начинаем думать обо всем этом, когда разговариваем со своим собеседником, то фактически перестаем его слушать. Я могу выразить это следующими словами: «Чем больше я сосредоточен на своем внутреннем диалоге, тем меньше слушаю своего партнера».

Если вы решили действительно слушать другого человека, то должны учитывать, по крайней мере, три уровня общения. Вы слышите звуки голоса говорящего, переживаете прошлые и будущие события, касающиеся вас обоих, все больше осознаете свое право выразить то, что вы в данный момент чувствуете. Все это в итоге требует от вас больше усилий, чтобы сконцентрировать свое внимание на подлинном смысле того, что вам говорит другой человек. Это — сложная внутренняя работа, определяющая характер общения одного человека с другим.

Давайте вернемся к нашим упражнениям. Можете ли вы теперь почувствовать, что значит для вас полностью погрузиться в смысл высказываний другого человека? Знаете ли вы, что слова и их смысл не всегда совпадают? Поняли ли вы разницу между сосредоточенным слушанием и слушанием вполуха? Вы уже поняли, что, когда только имитируете слушание, ваше внимание рассеивается и вы начинаете плохо понимать собеседника?

Я надеюсь, что вы можете научиться быть внимательным слушателем. Или, по крайней мере, если вы не можете или не хотите этого, вы перестанете притворяться и делать вид, что слушаете, а скажете прямо: «Мне сейчас не до тебя, я не могу

сосредоточиться». В этом случае вы поступите гораздо честнее. Это правило справедливо абсолютно для всех коммуникаций, однако особое значение оно приобретает при общении взрослых с детьми. Полноценное слушание требует соблюдения следующих условий:

1. Слушающий полностью сосредоточивает свое внимание на говорящем.

2. Слушающий отказывается от любых предубеждений в отношении к говорящему.

3. Слушающий никогда не пользуется чужими и предвзятыми оценками.

4. Слушающий абсолютно свободен от какого бы то ни было смущения и может задавать любые вопросы.

5. Слушающий показывает говорящему, что тот услышан и смысл сказанного понят.

А теперь перейдем к следующей серии наших упражнений. Сядьте лицом к лицу с вашим партнером, как в прошлом упражнении. Сейчас один из вас будет произносить какие-то утверждения, которые кажутся ему верными. Тот, кто слушает, будет выражать свою реакцию на них фразой, начинающейся словами: «Ты имеешь в виду, что...», и дальше повторять высказывание говорящего, чтобы дать ему понять, что смысл произнесенного высказывания понят. Ваша цель — трижды добиться согласия. Например: «Мне кажется, здесь жарко».

«Ты имеешь в виду, что тебе здесь дискомфортно?»

«Да».

«Ты имеешь в виду, что мне тоже должно быть жарко?»

«Нет».

«Ты имеешь в виду, что хотел бы, чтобы я принес тебе стакан воды?»

«Нет».

«Ты имеешь в виду, что ты просто хочешь сообщить мне, что тебе здесь не вполне удобно?»

«Да».

«Ты имеешь в виду, что ты хотел бы, чтобы я что-нибудь изменил?»

«Да».

Слушающий должен в конце концов получить три положительных ответа. Это будет означать, что он в конце концов понял смысл высказывания говорящего. Если задающий вопросы не сможет получить достаточного числа утвер-

дительных ответов, отвечающий должен объяснить ему, какой именно смысл он вложил в те или иные слова.

Попробуйте проделать упражнения с одной и той же фразой с разными партнерами. Потом попробуйте задавать вопросы. Помните, что вы хотите только прояснить их смысл, а не получить ответы на них.

Это упражнение может принести хорошие результаты, но сейчас мне хочется вспомнить одну забавную ситуацию.

Я вспоминаю молодую маму, которая с тревогой ожидала, когда ее сын начнет задавать ей вопросы на сексуальные темы. Однажды сын спросил: «Мам, а как я оказался здесь?». Мама полностью реализовала представившийся случай и объяснила сыну все, что считала нужным объяснить. Когда она закончила говорить, ее не на шутку озадаченный сын сказал: «Мамочка, я только хотел знать, мы приехали сюда поездом или прилетели на самолете?». (Дело в том, что семья переехала жить в этот город всего лишь несколько месяцев назад.)

Итак, когда вы делали эти упражнения, удалось ли вам заметить, насколько возросло ваше доверие и симпатия к партнеру, по мере того как вы старались лучше его понять? Сейчас вам, наверное, стало ясно, что люди могут вкладывать в одни и те же слова разный смысл. Осознание этих разных смыслов и означает понимание собеседниками друг друга.

А вы хорошо понимаете своих близких? Например, вы приходите домой вечером. Один из вас говорит: «Ну, как прошел день?». Другой отвечает: «Ничего особенного».

Какой смысл может содержаться в обмене этими репликами? Одна женщина, которая постоянно изо дня в день слышала и произносила эти фразы, считала, что таким образом муж отчуждается. Ее муж сказал мне, что это она с помощью подобных слов демонстрирует полное невнимание к нему.

Итак, слова «Как прошел день?» могут означать: «У меня был тяжелый день, и я рад, что ты здесь, рядом со мной. Надеюсь, теперь все будет хорошо».

То же самое высказывание может означать: «Вечно ты в плохом настроении. Опять ты ворчишь».

Или: «Мне действительно безразлично, что с тобой сегодня произошло. Расскажи мне что-нибудь интересное из того, что сегодня было».

Сказанное в ответ: «Ничего особенного» — может означать: «Неужели тебе действительно интересно? Вот здорово».

Или: «Ну что ты мне хочешь еще сказать? Я сам знаю, как жить».

А какие аналогичные примеры из жизни вашей семьи можете привести вы?

Многие люди полагают, что другие все о них знают. Это весьма распространенное заблуждение. Другие стараются говорить намеками и отвечать односложно. Помните одну старую историю про репортера, который готовил материал об очень уважаемом доме для престарелых. Директор с гордостью водил его по коридорам, и вдруг репортер услышал, как в соседней комнате произнесли: «Номер 31». Потом оттуда раздался громкий смех. То же самое продолжалось и в других комнатах. Всякий раз в ответ на номер звучал смех. Но в одной из комнат кто-то крикнул: «Номер 11», и в ответ не прозвучало ни звука. Репортер спросил, что происходит, и директор объяснил: эти старики так давно живут вместе, что знают наизусть все анекдоты, которыми они когда-то обменивались. А чтобы не тратить лишнюю энергию, они просто пронумеровали все анекдоты и теперь просто называют номера вместо того, чтобы рассказывать их заново. «Это я понимаю, — сказал репортер, — а почему никто не смеялся над номером 11?» На это директор ответил: «Просто этот бедняга совершенно не умеет рассказывать анекдоты».

Еще одна ловушка для общения скрыта в предположении, что не особенно важно, какие слова произносятся, все равно все всё понимают. Это предположение допускает предугадывание мыслей другого человека.

Вспоминаю одного юношу, мать которого просила всякий раз предупреждать ее, когда он собирался уходить. Он в свою очередь пытался убедить ее, что уже сделал это. В доказательство он говорил: «Ты же видела, как я гладил брюки, а тебе известно, что я никогда не глажу брюк, если не собираюсь куда-то».

Одна из наиболее распространенных жалоб на членов семьи, с которой ко мне обращаются клиенты, звучит так: «Я не знаю, что он чувствует». Незнание порождает ощущение отвергнутости. Это приводит к напряженности во взаимоотношениях, в особенности семейных. Люди говорят мне, что чувствуют себя словно на необитаемом острове, когда пытаются установить хоть какую-то связь с тем членом семьи, который никак не выражает своих чувств.

Как ни странно, как раз те люди, на которых жалуются, часто испытывают очень сильные чувства. Они даже не дога-

дываются, что никак их не проявляют. Им кажется, что они столь же открыты для других людей, как и для самих себя. Они рассуждают примерно так: «Она меня знает. Значит, она знает, что я чувствую».

Могу предложить маленький эксперимент, который помогает людям лучше осознать эту непростую ситуацию. Я предлагаю двум партнерам что-то обсудить и записываю их разговор на видеомagneтофон. Потом я показываю им эту запись и прошу их как-то отреагировать на то, что они видят, а также сравнить свои нынешние реакции с теми, что были у них во время разговора. Просматривая запись, многие бывают удивлены, потому что они видят на пленке те вещи, о которых даже не предполагали в ходе разговора. Я помню нелепую историю, которая произошла в одной семье, когда отец послал сына на дровяной склад за доской. Мальчик был послушным, ему хотелось угодить отцу, к тому же он думал, что знает, чего хочет от него отец. Он добросовестно отправился на склад и вернулся с доской, которая была на девяносто сантиметров короче, чем надо. Отец ужасно разозлился и обвинил сына в тупости и рассеянности.

Отец знал, какой длины доска была ему нужна, но ему даже не пришло в голову, что сыну это неизвестно. Он никогда не задумывался об этом и не понимал, о чем идет речь, пока мы не обсудили всю эту ситуацию. Только тогда он понял, что не сказал сыну, какой длины должна быть доска.

А вот другой пример. В пятницу в 17.30 шестнадцатилетний сын спросил отца: «Пап, чего ты сегодня вечером делаешь?».

Тед, отец, ответил: «Возьми».

Том, сын, сказал: «Сейчас мне не нужно».

Тед раздраженно бросил: «Почему ты меня спросил?».

Том разозлился: «В чем дело?».

О чем этот разговор? Том хотел спросить, не пойдет ли отец сегодня вечером болеть за него, когда он будет играть в баскетбол. Том не спросил отца напрямую, потому что боялся, что он откажется. Поэтому Том говорил намеками.

Тед понял, что Том на что-то намекает, но он думал, что речь идет о том, нельзя ли воспользоваться машиной. Том решил, что отец просто хочет от него отделаться. Тогда Тед разозлился на сына за неблагодарность. Короче, разговор закончился тем, что оба, и отец, и сын, пришли в ярость. Мне кажется, подобные недоразумения слишком часто происходят между людьми.



Правильность картинок, которые встают перед внутренним взором человека по поводу увиденного или услышанного, можно проверить, используя язык описаний, но не оценок. Многие люди пытаются описывать свое состояние, но это удается плохо, потому что они злоупотребляют оценками. Например, моя «фотокамера» отражает грязное пятно на твоём лице. Если я пользуюсь дескрипторами (описаниями), я говорю: «У тебя на лице грязь». Если я пользуюсь оценками, я скажу по-другому: «Неопрятное у тебя лицо», и это вызовет у тебя желание защититься. В то время как в ответ на первую фразу ты, может быть, почувствуешь только легкий дискомфорт.

В этой ситуации можно обнаружить две ловушки: я интерпретирую тебя по-своему и навешиваю на тебя ярлык. Например, вы — мужчина, я вижу в ваших глазах слезы. Поскольку я считаю, что мужчина никогда не должен плакать, это признак слабости, я заключаю, что вы — человек слабый, и начинаю относиться к вам соответственно.

Когда я избегаю оценок и ограничиваюсь только описанием своих чувств и ты делаешь то же самое, мы, по крайней мере, общаемся открыто, напрямую. Нам может и не понравиться то, что мы услышим, но зато мы поймем друг друга.

Теперь, я думаю, вы готовы к заключительному упражнению. На сей раз ваша задача высказать своему партнеру три истины о нем и три истины о самом себе. Не забудьте, что эти истины справедливы только на данный момент. Возможно, в будущем они станут неверными. Чтобы сосредоточиться на собственных чувствах, начинайте каждую свою реплику со слов: «Мне кажется, что сейчас о тебе можно сказать, что ты...» Если это ваше высказывание содержит негативный смысл, найдите подходящие слова. По-моему, никакие отношения не могут приносить истинное удовлетворение до тех пор, пока все их грани и аспекты не будут откровенно и честно обговорены.

Многие люди рассказывали мне, что, к их удивлению, после того, как они научились откровенно высказывать не только положительные, но и отрицательные суждения, их отношения с близкими стали более доверительными, стабильными и благотворными. Не забывайте, можно доброжелательно сказать человеку неприятное. Возможно, самое главное при этом оставаться в рамках описания, избегая оценок.

Есть немало людей, которые никогда не выражают в словах свое расположение к другим. Когда люди говорят только о

том, что им не нравится, не подчеркивая то, что вызывает удовлетворение и признание, в отношениях возникает напряжение и взаимная неприязнь.

Я рекомендую семьям делать описанное выше упражнение хотя бы один раз в неделю. Кроме всего прочего, оно вносит в семейные отношения очень важные представления об общении.

Когда вы делитесь своими внутренними переживаниями с другим человеком, вы достигаете двух важнейших целей: по-настоящему знакомитесь с этим человеком, переходя от непонимания к близости, и вносите в ваши отношения элемент доверия, в котором мы все постоянно нуждаемся.

Теперь вы уже знаете, что всякий раз, когда два человека общаются друг с другом, каждый испытывает нечто, что оказывает на него определенное влияние. Каждый акт общения между двумя людьми значительно влияет на их самооценки и взаимные представления друг о друге, равно как и на характер отношений. Это происходит во всех ситуациях, когда людям необходимо действовать сообща, например в ситуации, когда двое взрослых вместе воспитывают детей.

Если общение между супругами складывается неоднозначно, каждый партнер начинает чувствовать себя неуверенно и старается защититься от другого. Они начинают искать поддержку и понимание где-то на стороне: на работе, в отношениях с детьми, с другим сексуальным партнером. Когда между мужем и женой устанавливаются бесцветные, безжизненные отношения, им становится тоскливо и скучно друг с другом. Скука ведет к равнодушию, которое, возможно, является одним из самых неприятных человеческих чувств и, безусловно, одной из самых распространенных причин для развода. Я убеждена, что любые сильные переживания, даже ощущения опасности, лучше, чем скука.

Когда в общении между супругами или между группой людей рождается нечто неожиданное и интересное, жизнь обретает новые краски. Отношения становятся глубже, приносят больше удовлетворения, каждый начинает лучше относиться к себе и окружающим людям.

Теперь, надеюсь, когда вы проделали столько разных упражнений, узнали столько нового, мои слова, сказанные в начале главы, приобретут для вас смысл: «Общение — это важнейший фактор вашего здоровья и ваших отношений с другими людьми».

*Г.Т.ХОМЕНТАУСКАС*

## [НАБЛЮДЕНИЕ ЗА РАЗВИТИЕМ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ]<sup>1</sup>

### **ПОЧЕМУ В ОДНОЙ СЕМЬЕ — РАЗНЫЕ ДЕТИ?**

«Почему в нашей семье оба ребенка такие разные? Ведь растут они в той же семье, да и воспитывали мы их одинаково. Первый — серьезный, добросовестный, учится хорошо, а у второго только озорство на уме». На этот вопрос, нередко звучащий на встречах с родителями, приходится отвечать другим вопросом: «Да, вы живете в той же семье. Но правда ли, что вы все живете в одинаковой семье? Я, например, уверен в обратном».

Советуйте не спешить со слишком категоричными выводами? Вы правы. Давайте-ка разберемся по порядку. Начнем с вас.

Вы живете с женой (если вы мужчина), а ваша жена живет с мужем. Это первое. Второе, вы смотрите на семью с разных позиций, поэтому ваше отношение к происходящему также часто различно. Хотите проверить это предположение? Давайте попробуем. Возьмите каждый по листочку бумаги и по карандашу, найдите укромное место и нарисуйте свою семью, как вы ее себе представляете. Изобразите, чем каждый из членов семьи занимается. Сравните теперь ваши рисунки. Я уверен, что они отличаются друг от друга...

Теперь о детях.

Ваш первый ребенок, придя в этот мир, встретился с мамой и папой и определенное время был единственным ребенком.

Ваш второй ребенок никогда не был единственным ребенком и всегда жил в семье, где кроме него и родителей был еще один ребенок.

Если мне удалось убедить вас, что каждый в вашей семье имеет свой уникальный опыт и несколько иначе смотрит на

---

<sup>1</sup> Хоментаскас Т.Г. Семья глазами ребенка. М.: Педагогика, 1989. С.22—67.

происходящее вокруг, то можно подробнее проанализировать развитие ваших детей. Если же вы по-прежнему настроены скептически, надеюсь, что далее, при более детальном обсуждении ваше категорическое утверждение «но ведь мы живем в одной и той же семье» заменится на более вдумчивое: «Живем-то мы в одной семье... но все ли одинаково видим ее?».

## ПЕРВЫЙ РЕБЕНОК

Первый ребенок — это нечто новое, непознанное и интересное для родителей. Рождение ребенка — это чудо природы, никогда не перестающее удивлять. Родители чувствуют себя создателями, людьми, переступившими, расширившими собственное бытие. Поэтому первый ребенок часто воспринимает со стороны родителей трепетную любовь и восхищение. Первое дитя, в отличие от других, получает с самого начала своего существования громадную заботу и внимание со стороны взрослых, его самочувствие и поведение постоянно волнуют окружающих. В некоторых семьях первенец становится как бы осью карусели, и при каждом его достижении, будь то первое слово или первый самостоятельный шаг, вокруг раздается «ура» или «ох-ах!». Немудрено, что первые дети часто подсознательно занимают позицию: «Я счастлив только тогда, когда другие обращают внимание на меня и заботятся обо мне», которая делает их зависимыми от других людей, нуждающимися во внимании, требующими гарантий любви и уважения.

Кроме того, первый ребенок появляется в семье, еще недостаточно готовой к детям. Как и все, с чем мы встречаемся в первый раз, появление ребенка и уход за ним в первые месяцы сопряжены с определенной долей неуверенности, тревожности. Часто молодая мать то и дело звонит подругам или доктору, чтобы узнать, нормально ли, что ее ребенок ночью не просыпается и не хочет есть, что, покушав немного, засыпает, а потом сразу же просыпается и снова просит есть, что двухмесячное дитя улыбается не только маме, но и постороннему, — мало ли вопросов возникает в голове матери малыша! Постепенно родители начинают понимать реакции ребенка на их поведение, начинают верить в «мудрость» развивающегося человека и не бояться собственных ошибок. В результате родители несколько успокаиваются и ведут себя более уверенно.

И все же воспитание первого ребенка во многих семьях и позже происходит под знаком неуверенности и переживания

риска. Хотя число «консультаций со знатоками» уменьшается, неуверенность сопровождает отношения родителей и ребенка: как приучить к порядку? Как воспитать вежливость? Из-за неуверенности, тревожности требования родителей то бывают слишком жесткими, категоричными, то вдруг исчезают или даже меняются на противоположные. Непоследовательность родителей — одна из причин того, что в дальнейшем дети воспринимают родителей как людей непостоянных, чье поведение трудно предвидеть, и поэтому менее склонны раскрывать свои чувства — неизвестно, как в очередной раз на нихотреагируют мать или отец!

Громадное влияние на развитие личности первого ребенка имеет рождение второго. Остановимся на этом подробнее. Для большинства первенцев рождение второго ребенка не полная неожиданность. Дети любопытны, и их внимание привлекают изменившиеся очертания фигуры матери; они слышат разговоры взрослых о намечающейся «покупке», наблюдают за приготовлениями к появлению малыша, удивляются приобретению, по их мнению, «слишком маленьких» ползунков, новой и «уже не нужной» коляски и т.д. Раньше или позже их вопросы принуждают родителей раскрыть суть происходящего, и правильно поступают те родители, которые уделяют объяснению того, что в семье появится еще один маленький человечек, большое внимание. Дети, как правило, хотят, чтобы в их семье был малыш. Часто первенцы прямо просят «купить» братика или сестричку. Их желание понятно — в семье им нужен не только авторитет, покровительствующий, заботящийся, руководящий человек, но и равноправный друг для игр, спутник, компаньон. Более того, дети мечтают быть такими же, как их родители, поэтому рождение малыша сулит приятную перспективу попробовать себя в роли отца или матери, в роли опекуна и учителя. Эти две внутренние позиции создают эмоционально положительное отношение первенца к будущему новорожденному, и родителям следовало бы стремиться их поддержать.

Однако тут очень важно не переборщить, разукрашивая «прелести» появления нового члена семьи, а стараться до конца быть искренним с ребенком. Надо обязательно обсудить с первенцем то, что новорожденный будет сначала беспомощным, требующим много внимания и заботы всех членов семьи, и только постепенно они подружатся и смогут играть вместе. Максимально всесторонне родители должны обсудить и желание старшего занять по отношению к новорожденному роль

отца или матери. Хотя нам часто кажется, «что все и так ясно», первенцу тактично надо объяснить, что малыш с самого начала очень хрупок, нежен, что ему в первую очередь нужна забота матери. Внимание и забота старшего ему тоже необходимы, однако с маленькими детьми надо научиться определенным образом вести себя (хорошо, если ребенок имеет опыт общения с животными, тогда ему очень просто на примерах пояснить необходимость деликатного поведения с живыми существами, которые требуют осторожного обращения). Такой разговор в первую очередь нужен для того, чтобы поддерживать положительное эмоциональное отношение к новорожденному, но не к тому вымышленному, который возник в голове ребенка, а к реальному, каким он будет на самом деле.

Может показаться, что подобное объяснение способно значительно снизить желание первенца видеть своего будущего родственника. Если в разговоре вам удастся избежать поучений, наставнического тона и вы просто расскажете, «как бывает с маленькими детьми», можете не бояться — реальный малыш окажется ничуть не хуже, а может, еще и привлекательнее вымышленного. Поступая иначе, вы рискуете тем, что, когда ребенок увидит новорожденного не таким, как он его себе представлял, он будет чувствовать себя обманутым. Это сразу почувствуется в реакциях первенца. Один трехлетний мальчик, встретив мать с новорожденным, после непродолжительного знакомства с ним заявил: «Что же вам такое дали в магазине? Ведь он ничего не умеет делать!». Другой мальчик попытался поиграть с новорожденным или хотя бы взять его на руки. Мать не разрешила. Старший опустил обиженно голову и, уходя, пробормотал как бы сам себе: «Говорили, что мне привезут мальчика в подарок, а теперь даже подойти к нему не дают!».

Иногда, уже в предродовой период, отношения родителей к первенцу отчетливо меняются. [Свой] рисунок семьи 6-летний мальчик прокомментировал так: «Тут я прыгаю на своем маленьком братишке. Он кричит». Маленький братец только, как говорится, в пути, мать его только вынашивает, но мальчик, не включенный в радостное ожидание и приготовления к приходу малыша, сразу же почувствовал себя в стороне. Результат — ревность и агрессивное отношение к воображаемому конкуренту, которые, наверняка, станут реальностью, если в семье ничего не изменится.

Когда в семье появляется новорожденный, даже у тех детей, которые с нетерпением ждали его, в душе часто начинают иг-

рать совсем иные струны — они могут чувствовать себя забытыми, отверженными, появляется зависть. Эти чувства более или менее знакомы всем первенцам, но не у всех одинаково интенсивны. И более того, не всегда полностью негативны, так как имеют определенный психологический смысл — поощряют ребенка к поиску новых форм поведения в семье. Дети пытаются больше придерживаться требований взрослых (ведь это путь к дополнительному вниманию родителей: «как хорошо, что можешь сам оставаться и помогаешь малышу — ты настоящий наш помощник!»), приобщиться всем своим поведением к миру взрослых. Изменения в семье при благоприятных условиях становятся стимулом, толчком в развитии личности первого ребенка. Они могут способствовать преодолению эгоизма, направлять энергию ребенка на утверждение себя в более зрелых способах общения с родителями, в помощи другим, в творчестве и т.д. Однако, когда негативные чувства слишком интенсивны, они могут стать причиной глубоких психологических проблем. Попробуем проанализировать несколько ситуаций в семье и найти те причины, которые способствуют возникновению мучительных переживаний в сердце первенца.

Лина, девочка двух с половиной лет, была веселой, озорной. Несмотря на небольшой возраст, она уже хорошо разговаривала, любила подвижные игры, принимала участие в ролевых играх и сама играла. Лина любила, когда взрослые обращали на нее внимание, она старалась всегда быть в центре, придумывая разные небылицы, выступая в роли актрисы или клоуна. Тем временем в семье появился братик, которому родители очень радовались. Отец часто в присутствии девочки хвалился друзьям, что наконец у них родился не кто-нибудь, а сын; мать тоже постоянно была занята новорожденным. Лина на первых порах дружелюбно встретила братика, но постепенно ее чувства стали охладевать, появились первые агрессивные выпады против мальчика. Однажды мать наблюдала за тем, как Лина отняла у братика соску, кинула ее на пол. За это мать ее наказала. Через две недели Лина начала мочиться во время сна, стала плаксивой и раздражительной.

Разберемся в том, что произошло. Лина, как и большинство первенцев, почувствовала после рождения малыша большие изменения в семье, особенно по отношению к ней самой. Постоянным объектом внимания, восхищения и забот стал ее маленький братишка. Немудрено такое резкое изменение отношения (свержение с престола!) воспринять как отвержение, потерю любви родителей. Положение укрепились и ухудшилось тем, что

отец открыто выразил свое удовольствие тем, что родился мальчик, а не девочка, и этим занял, смотря глазами Лины, определенную позицию по отношению к обоим детям. Борясь против неудовлетворяющей ситуации и воспринимая новорожденного как ее первопричину, Лина начала открыто выражать враждебность к брату. Это был серьезный сигнал для матери, что в стороне остался старший ребенок, что ему необходимо уделять больше внимания и теплоты, однако она не придала реакциям Лины должного значения.

Тем временем Лина активно искала средство, как восстановить эмоциональный контакт с родителями, как добиться их внимания и утвердить собственную значимость в семье. Видя, что открытой враждебностью она ничего не выиграет, девочка «выбрала» другой путь к удовлетворению своих потребностей: «Мама заботится о беспомощном, неряшливом крикуне. И я могу быть такой же!». Ее поведение стало походить на поведение младенца: она стала плаксивой, капризной, перестала пользоваться горшком.

Подсознательно девочка пришла к выводу, что неряшливость и беспомощность есть верное средство завоевать любовь и заботу матери, удержать ее около себя. Конкурируя таким образом с братом, она добилась внимания и заботы матери и в то же время повернула в своем психическом развитии назад (психологи называют это явление регрессией). Если в семье складывается обстановка, что только такими примитивными способами поведения можно добиться любви и внимания родителей, то «возвращение к прошлому» ребенка может закрепиться и стать серьезной проблемой.

Все первенцы чутко реагируют на изменения эмоционального баланса в семье, но не всегда последствия бывают такими яркими, различаются они и по продолжительности. Как же должны вести себя в этот период родители? Прежде всего нужно стремиться к тому, чтобы их отношения со старшими детьми внешне не изменились. Необходимо, чтобы в общении с ребенком остались те «ритуалы любви», к которым ребенок привык и которые ему нравятся (вечерние игры или чтение сказки, телесный контакт матери с ребенком, беседы и т.д.). Старайтесь как можно больше, особенно в первые недели, уделять внимания старшему и избегайте экзальтированного восхищения малышом в присутствии старшего. Пройдет всего несколько месяцев, и первенец привыкнет к необходимости делиться мамой и папой с новым членом семьи, найдет адекватные средства привлече-



ния внимания родителей к себе — т.е. найдет свое место в структуре семьи. А это залог дальнейшего успешного развития ребенка, фундамент для формирования положительных связей с новорожденным.

Когда в семье появился малыш, родители пытались как можно меньше задеть сердце Ритиса — четырехлетнего сына. Как и прежде, они уделяли определенное время для игр только с ним, не афишировали свою любовь к новорожденному. Однако теперь большую часть времени с ним проводил отец, а не мать, так как она не всегда могла оторваться от малыша, бывала усталой и раздраженной. Некоторое время спустя Ритис начал играть в странные игры: взяв соску, он заворачивался в простыню и кричал, хныкал, просил пить из бутылочки, требовал, чтобы его носили на руках. Такое поведение сына очень раздражало отца — он перестал играть с Ритисом, стыдил его. Совсем иначе реагировала мать. Она стала потакать Ритису, приносила «новорожденному», закутавшемуся в «пеленки», соску, однако тут же уходила, занималась домашними делами. С другой стороны, мать пыталась как можно больше вовлечь старшего ребенка в общие заботы, позволяла ему ухаживать, заботиться о малыше, при этом хвалила его как «помощника», радовалась тому, что он взрослеет. Две недели спустя странные игры Ритиса закончились так же неожиданно, как и начались.

Почему поведение Ритиса так неожиданно и резко изменилось? С одной стороны, родители поступили правильно, пытаясь уделить максимум внимания старшему сыну, стараясь, чтобы его обычная жизнь осталась прежней. Все же отношения между ним и родителями изменились — с сыном теперь проводил время отец, а не постоянная прежде участница игр — мать. С другой стороны, нет ничего особенного в том, что Ритис попытался вжиться в роль малыша. Наверняка ему пришла в голову та же мысль, что и Лине: «Если мать заботится о беспомощном малыше, может, и я, поступая, как он, смогу вернуть себе мать?».

Ритис начал вести себя, как новорожденный, и посмотрим-ка, каких результатов он этим достиг. Начав играть в эти странные игры, он потерял расположение отца, прекратились игры с ним. Однако это не слишком огорчило Ритиса, так как его «игры» были направлены на восстановление общения с матерью. Мать интуитивно поняла это и постаралась больше общаться с мальчиком. Может показаться, что Ритис достиг цели своим нелепым поведением и что внимание матери только закрепит его. На самом деле «игры» Ритиса по-

служили для матери сигналом эмоционального неблагополучия у старшего сына, и она сумела выбрать правильную линию поведения: она уделяла минимальное внимание Ритису тогда, когда он «играл в младенца», и выбирала такие моменты, при которых они могли полноценно общаться, поощряла такие формы поведения, которые больше соответствуют возрасту первенца.

Она продемонстрировала доверие к силам ребенка и его стремлению к более совершенному, а это всегда «святое помазание» души ребенка. Если же мать поступила бы иначе, т.е. обращала внимание на Ритиса только тогда, когда он «играл в младенца», то возникла бы угроза, что ребенок признает справедливость своего «умозаключения», будто мать обращает внимание только на маленьких и беспомощных детей, и тем самым фиксирует нежелательные формы поведения. Теперь же Ритис почувствовал, воспринял обратное — мать нуждается в нем таком, каков он есть.

Поведение старшего ребенка в рассказанной ситуации достаточно распространено: большое число детей после появления в доме младенца пытаются пить из бутылочки, держать во рту соску, закутываться в пеленки и т.д. Некоторых родителей такое поведение детей пугает, настораживает. Однако в этом нет ни «болезни», ни «ненормальности»; не обязательно это означает и то, что ребенок таким способом хочет восполнить возникший дефицит любви и внимания матери. Такое поведение часто бывает простым проявлением общей психологической особенности детей дошкольного возраста — стремлением осмыслить происходящее вокруг путем ролевой игры. Нас ведь не волнует, когда ребенок играет в папу или маму, милиционера или доктора.

Аналогично этим играм, дитя хочет почувствовать, что значит быть на месте младенца — что бы он делал, будучи им, как бы с ним обращались окружающие и т.д. Насчет положения младенца у многих детей бывают различные иллюзии, например думают, что пить через соску из бутылочки большое удовольствие. Реально попробовав, ребенок испытывает разочарование, даже недоумение, почему малыши едят именно таким способом.

Проигрывая различные формы поведения малыша, имитируя его отношения с окружающими, старший ребенок постепенно разочаровывается в такой игре и выбирает занятие, более соответствующее своему возрасту. Лежание в пеленке, хныка-

нь, сосание бутылочки с водой не дают такого удовольствия четырехлетнему, как подвижная игра или работа с интересным конструктором. Нежелательное, инфантильное поведение фиксируется в тех случаях, когда при помощи его ребенок получает нечто, что обычным поведением не может достичь, или же вследствие неправильных воспитательных воздействий.

В описанной ситуации не следует прибегать к строгим запретам, наказаниям, стыдить ребенка. Таким поведением мы можем только помешать ребенку пережить новую для него роль. Применяя различные санкции или старательно пытаясь прекратить такие игры, родители уделяют слишком много внимания ребенку, а привлечение внимания к себе как раз может быть целью такого поведения. Если родителей сильно раздражает такое поведение, они могут предложить ребенку другую, более занятную игру или просто уйти из комнаты. Настоятельные запреты «играть в младенца» могут косвенно внушить ребенку, что родители хотят отнять у него что-то, по-настоящему приятное, или же ребенок может сделать вывод, что он не так значим для родителей, как малыш, — поэтому ему и не разрешается вести себя так, как ведет маленький его брат (или сестра).

Хорошо помогает осмыслить сложный период становления новых отношений в семье и в особенности места в ней младенца совместная игра со старшим ребенком. Мать предлагает ребенку играть то роль одного из родителей, то роль младенца. Выполняя различные функции, ребенок в итоге поймет и, главное, почувствует различные стороны жизни «опекуна» и «опекаемого», найдет в них и привлекательное, и неприятное. Как правило, в такой игре очень быстро развенчивается «привилегированное положение» младенца.

Джюгас, четырех лет, часто говорил родителям, что хочет братика. Отцу он рассказывал, что он будет вместе с ним делать, во что играть и т.д. Отец поддерживал и поощрял фантазирование сына, думая, что они помогут старшему полюбить малыша. Однажды отец сказал сыну, что они с матерью выполнили его просьбу и вскоре в семье будет малыш. Когда новорожденного привезли, Джюгас подбежал к нему, пытался разговорить его, хотел взять на руки. Малыш начал плакать, и старший брат тут же был отогнан прочь. Стоя в стороне, он угрюмо сказал матери: «Я просил братика, а ты кого тут привезла?».

В последующие дни Джюгас пытался помочь матери приглядеть за новорожденным, однако мать побоялась подпустить его к малышу, опасаясь, чтобы тот нечаянно чего-нибудь не сделал. Она говорила первенцу: «Видишь, какой он еще малень-

кий, слабенький и ничего не умеет. Лучше теперь не подходи к малышу. Вот он вырастет, и тогда ты с ним сможешь играть в разные игры». Мальчик со временем стал меньше требовать общения с малышом, однако мать заметила, что в результате изменился характер Джюгаса. Прежде покладистый, нежный и послушный ребенок после рождения брата стал упрямым, противоречил родителям, часто грубил.

В отношении Джюгаса родители сделали несколько ошибок. Во-первых, им не следовало говорить Джюгасу, что братика «купили» только для него хотя бы потому, что это неправда. Уже в самое первое мгновение ребенок понял обман — «ничего себе подарочек, к которому даже подойти и прикоснуться нельзя!». Во-вторых, отец зря поощрял нереалистичный образ малыша. Дети, как правило, неадекватно представляют себе «братика» или «сестричку», которых просят у родителей. Наблюдая во дворе или на улице за маленьким и смешным годовалым или двухлетним карапузом, они загораются желанием приобрести похожего, чтобы можно было бы играть, дружить с ним, руководить им и заботиться о нем. В детском воображении малыш значительно более развит, чем на самом деле. Часто дети представляют его как умеющего говорить, ходить или, по крайней мере, ползать. В ожидании, пока приедет мать с младенцем, старший ребенок строит разные планы, что он с ним будет делать. Задумки бывают самые фантастичные, начиная от «будем играть в кубики», кончая «поедем купаться к морю».

Представьте себе удивление и разочарование так настроенного ребенка, когда он видит лежащий в коляске кокон, который смотрит блуждающим, бессмысленным взглядом вокруг и вдруг ни с того ни с сего плачет. Понятен разочарованный вздох Джюгаса в такой ситуации «...кого ты тут привезла?». Желая сформировать как можно более положительное отношение ребенка к новорожденному, родители рассказывали о разных удовольствиях при общении с ним, поощряли фантазии Джюгаса. Хорошо, когда старший ждет малыша, хочет с ним играть, дружить. Однако не следует подкреплять нереалистичное представление — ведь цель подготовки старшего к появлению нового члена семьи заключается в создании не столько первичного хорошего отношения к нему, сколько внутренней готовности воспринять малыша таким, какой он есть, полюбить уже существующего, а не воображаемого. Иногда родители способствуют созданию нереалистичских представлений, так как считают, что образ маленького и бес-

помощного малыша будет неприятен старшему ребенку. Такое мнение несправедливо — детям приятно опекать, присматривать за малышами (конечно же, когда это не становится их принудительной обязанностью). В таких ситуациях они чувствуют себя взрослее, умеющими и много знающими или воображают себя в роли родителей — это приносит им большое удовольствие.

Почему после рождения малыша изменился характер Джюгаса? До появления в семье нового члена ему были свойственны близкие и нежные отношения с отцом и матерью. Когда семья увеличилась, положение первенца в семье существенно изменилось. Новорожденный стал объектом постоянного внимания и заботы, на него были обращены все теплые чувства отца и матери. Из-за этого Джюгас очутился в такой ситуации, в которой, для того чтобы ощущать внимание родителей и свою значимость в семье, ему непременно надо было менять свое поведение. Мать Джюгаса упустила возможность поддержать стремление старшего принять роль опекуна, учителя. Она отказалась от его услуг, говоря: «...Лучше теперь не приходи к малышу. Вот он вырастет, и тогда ты сможешь играть с ним в разные игры».

Таким образом, мать, в сущности, отвергла старшего от себя, получая при этом сомнительную выгоду, что тот не будет «путаться под ногами». Тем самым она отняла у первенца возможность занять новую позицию в семье — *Старшего* сына, опекуна, учителя младшего; потеряла помощника (уже 2,5—3-летний ребенок может эффективно помочь матери в уходе за малышом). Прежде покладистый и нежный ребенок стал грубым и упрямым. Конечно, таким поведением тяжело заслужить благосклонность и любовь родителей, однако в таких ситуациях дети часто руководствуются частной логикой: «лучше упреки и наказания, чем быть забытым». Если родители не помогут Джюгасу иначе осмыслить отношение к семье, в недалеком будущем могут возникнуть существенные воспитательные проблемы.

Приведенные примеры показывают, насколько значимо для первенца появление нового члена семьи. Единственный ребенок становится одним из детей, ему приходится делиться любовью и вниманием родителей; часто старший вообще теряет былые привилегии. Нередко происходящие изменения в семье для первенца сопоставимы со свержением с престола. Ребенок, ранее бывший в центре внимания, вдруг ощущает себя в стороне от жизни семьи. Так, шестилетний Томас нари-

совал семью, в которой изобразил отца, мать и малыша. Когда его спросили, почему на рисунке нет его, он со слезами на глазах четко ответил: «Не осталось места». Не менее значим период рождения ребенка в тех семьях, где уже есть два или более детей, и особенно чувствителен к нему самый маленький. Ведь именно для него вдруг настала теперь очередь расставаться с ролью «малютки», привилегированной позицией самого маленького. Часто ребенок начинает испытывать недостаток внимания родителей и вынужден искать новые формы и средства, чтобы добиться внимания, любви родителей, ощутить свою значимость в семье. Как вы убедились, этот сложный период не всегда протекает гладко и без проблем. Можно утверждать, что этот период будет проходить легче, если родители обратят внимание на следующие обстоятельства: 1. После появления в доме новорожденного надо избегать существенных изменений в жизни семьи, в отношениях родителей со старшим и, если есть, другими детьми. 2. Как и прежде, старшему необходимо уделять столько же внимания, демонстрировать ему свои нежные чувства.

Вспомните Лину и Джюгаса — они потеряли близкие эмоциональные отношения с родителями, оказались в стороне от забот семьи. Поэтому они начали вести себя таким образом, чтобы вернуть былое внимание родителей, почувствовать свою значимость в семье. Резко изменившееся поведение, появление таких нежелательных его черт, как капризность, агрессивность, упрямство, как правило, свидетельствуют о том, что не удовлетворяются основные потребности ребенка (в любви и уважении родителей, безопасности, включенности в жизнь семьи) и ребенок не находит своего места в системе семейных взаимоотношений. 3. Надо помочь старшему найти адекватный путь, чтобы включиться в жизнь изменившейся семьи.

Это интуитивно поняла мать Ритиса и деликатно направила ребенка. В определенной мере ребенку безразлично, какими средствами достигать своих целей, удовлетворять потребности — «младенческим» поведением, упрямством или путем сотрудничества добиваться полноценного включения в жизнь семьи. Важно, чтобы родители поощряли поиск таких форм участия в жизни семьи, которые совпадают с логикой развития ребенка, соответствуют социально желательным формам поведения. Поощрение — это не конфеты, подарки, слова похвалы, точнее — не только они. Главное, чтобы ребенок постоянно чувствовал, что его любят, уважают его индивидуальность, что воспринимают его как неотъемлемую часть семьи.

Поощрение — это доверие, общая радость в общении с ребенком и желание вместе с ребенком пройти путь его развития.

Присутствие младшего ребенка в семье и дальше продолжает влиять на развитие личности старшего. Интересны в этом аспекте исследования психолога Г.Джонса. Им было проделано обширное изучение биографий знаменитых деятелей науки и искусства в Англии и США. Больше всего среди них оказалось первенцев. Исходя из теории вероятности в семьях с двумя детьми среди знаменитых людей должно было быть по 50% первых и вторых детей, но оказалось, что первенцев среди знаменитостей 64%. Такие и похожие результаты получены и в других исследованиях. Одна из гипотез объясняет этот факт существующей в капиталистических странах традицией дать лучшее образование старшему, так как для обучения других детей часто не хватает материальных средств. Однако почему тогда различия между старшим и младшим по обучаемости, по устремлению к знаниям наблюдаются в довольно раннем возрасте? Наверняка существуют какие-то психологические факторы, обуславливающие такое развитие первенца. Попробуем в них разобраться.

Когда малыш немножко подрастает, становится более самостоятельным, не таким беспомощным, ажиотаж вокруг него начинает снижаться, он больше не центр «семейной карусели». Наступают более солнечные дни для старшего, который в это время обычно достигает школьного возраста, на него чаще начинают обращать внимание и родители, и малыш. В семье звучат такие фразы, адресованные малышу: «Посмотри, как аккуратно ест твой старший брат, — ты тоже постарайся так» или «Поучись у старшей сестры, как надо чистить зубы» и т.д. Первенец начинает реально воспринимать свое превосходство над малышом, и, главное, родители придают большое значение его достижениям — навыкам опрятности, контролю над своим поведением, а также его умениям, знаниям.

Часто такое отношение родителей старший ребенок осмысляет следующим образом: «Я буду любим и значим в семье, если достигну еще больших успехов в учебе, спорте и т.п.». И тогда старший ребенок ставит перед собой различные социально значимые цели, так как их достижение дает ему (хотя часто кратковременно и иллюзорно) психологические выгоды — ощущение значимости, любимости. Особенно ярко такая тенденция наблюдается в семьях, где разница в возрасте между первым и вторым ребенком небольшая. Первенец

все время чувствует, что малыш постоянно «наступает ему на пятки», — старший начинает учиться, и малыш, видя, как он трудится, также распознает буквы; старший увлекся изготовлением игрушечных лодок — малыш тоже пытается сделать что-нибудь подобное. В таких случаях стремление старшего к достижениям особенно интенсивно, к тому же часто сопровождается и стремлением унижить, ущемить младшего. Тем не менее старшие дети достигают в избранных ими сферах деятельности очень многого.

В некоторых случаях бывает и так, что младший обгоняет старшего в определенной, для обоих значимой сфере. Такие ситуации особенно тягостны для старшего, и в результате у него почти всегда возникают нарушения поведения, ощущение собственной неполноценности. Похожая ситуация создалась и в семье семилетнего Ромаса. В момент обращения родителей в консультацию для него были характерны вспыльчивость, агрессивность, особенно по отношению к сверстникам, недисциплинированность, большие перепады в настроении, плохая учеба в школе. Семья Ромаса состоит из четырех человек: отца, матери, младшего брата (пяти лет) и его самого. Нарушения поведения особенно ярко проявились через полгода после начала учебного года. Родители связывают это с переутомлением, насыщенной школьной программой. При более детальном изучении семейной ситуации проявилась своеобразная душевная травма этого ребенка.

Ромас начал посещать школу явно с большим желанием, приходя домой, гордо показывал тетради родителям и младшему брату, всеми средствами подчеркивал серьезность учебной деятельности. Некоторое время спустя по настоянию музыкального руководителя детского сада младший сын начал дополнительно учиться пению. Такое занятие сына оказалось удачей — малыш охотно пел и дома восхищал всех выученными новыми песнями. Как раз это обстоятельство и оказалось наиболее травмирующим для Ромаса, усилило его чувство неполноценности, ненужности — он воспринял эту ситуацию как доказательство того, что и в сфере достижения чего-то ему не удастся быть лучшим в глазах родителей.

Такое отношение к себе деструктивно — ведет к стремлению отгородиться, вызывает злость к окружающим или реализацию себя асоциальным путем. Поступая каким-то окружным и порицаемым путем, ребенок как бы руководствовался следующей логикой: «И все же я заставлю вас признать мою значимость и обращать на мои “достижения” внимание, пусть



вам это не нравится!» Это трагедия найденного пути к ощущению собственного достоинства, самореализации.

## ВТОРОЙ РЕБЕНОК

Появление на свет второго ребенка вызывает гораздо меньше тревоги родителей. Матери часто говорят, что вторая беременность была чем-то качественно иным — рост ребенка в утробе, его движения принесли чувство удовлетворения, и в то же время мать больше могла жить своей привычной жизнью. Вторые роды воспринимаются матерями как более приятный опыт. Таким образом, второй ребенок еще до рождения растет в более спокойной атмосфере. Имеют ли эти обстоятельства до рождения ребенка хоть какое-нибудь отношение к его развитию в дальнейшем? Обратимся к исследованиям. При обследовании детей двух групп матерей — одной, которой в период беременности были характерны тревожность, отрицательные эмоции, конфликтные отношения, и группы с уравновешенным эмоциональным состоянием, преобладающими положительными эмоциями — выяснилось, что после рождения детям первой группы матерей более свойственны беспокойство, тревожность.

После рождения вокруг второго ребенка родители меньше создают атмосферу эмоционального напряжения, неуверенности. Родители не так его опекают, суетятся вокруг его самочувствия, правильности развития, «нормальности» и т.д. Мать по отношению ко второму ребенку, как правило, последовательнее, нежнее, ласковее. Изначально различное отношение родителей ко второму ребенку понятно. В памяти еще живы воспоминания о первых днях старшего, о том, как он развивался, как из-за разных мелочей тревожились впустую. Часто мать за время между родами становится настоящим экспертом по уходу за детьми — скольким подружкам-«дебютанткам» в материнстве даны советы, произнесены слова утешения, оказана помощь в первом купании ребенка и т.д.

Поэтому второй и следующий дети, сами будучи более уравновешенными, к тому же оказываются и в более спокойной, стабильной атмосфере семьи. Можно сказать, что они имеют лучшую «стартовую площадку» для развития, чем первенец, но... Каждая позиция ребенка в семье имеет свои положительные и свои отрицательные стороны. Второй ребенок сталкивается с иными, но не менее сложными обстоятельствами семейных отношений, чем старший.

Второй ребенок в семье никогда не переживает ситуации единственного ребенка, которому отданы все внимание, любовь, безоговорочное восхищение. Исследования показывают, что со вторым ребенком мать меньше разговаривает, меньше им занимается. Частично это восполняет старший ребенок — по собственной инициативе или по настоянию родителей.

Годовалый Римас учится ходить, его придерживает за руку четырехлетняя сестра: «Иди, маленький, смелей. Смотри — как я». «Образование» старшего не только частично заменяет родительское обучение, но и существенно его расширяет. В него входят и те небольшие открытия или ситуации, которые важны для старшего и будоражат его воображение: например, как сделать рогатку, дискуссия насчет жизни на Луне и т.д. Поэтому нет ничего удивительного в том, что в отношениях старшего с младшим часты и непредвиденные «воспитательные» воздействия. При этом хотелось бы обратить внимание на одну часто появляющуюся особенность, а именно — тенденцию старшего возвысить себя над младшим. Примером может быть хотя бы этот случай. Семилетний брат сидит на заборе и говорит трехлетнему: «Держись руками: ноги поднимай выше. Это так просто!». Когда малыш, не удержавшись, шлепается обратно на землю, говорит: «Эх, ты! Слюнтяй! Ну ладно, я сам тебя «переправлю». Малыш при такой учебе часто чувствует, что не может равняться со старшим, воспринимает его безоговорочно.

Так как старший (или старшие), как правило, показывает свое превосходство во всех сферах жизнедеятельности, в этом отношении он (они) часто превосходит по своему авторитету и родителей. Иллюстрацией тому может служить рисунок семьи семилетнего мальчика, на котором двенадцатилетний брат изображен значительно выше своих родителей. В этом рисунке, как древний египтянин в пиктографических рисунках, ребенок использует размеры фигуры для передачи значимости, статуса старшего брата.

В большинстве семей старший раньше или позже становится вожаком младшего, сильно направляющим развитие, интересы младшего. Это становится существенным стимулом развития младшего. Однако за этим скрывается и менее привлекательная сторона их взаимодействия. Младший часто чувствует, что никогда не сможет сравняться со старшим. Чувство собственной неполноценности у малыша иногда просто провоцируется старшим, который, сперва поощряя малыша на различного рода состязания, впоследствии высмеивает его,

наглядно демонстрирует собственную силу и превосходство. Такое поведение первенца, с одной стороны, своего рода месть за отобранные у него малышом любовь и внимание родителей, с другой — недоумение, адресованное родителям: «Как вы можете любить такого беспомощного и никчемного, тогда как у вас есть такой сильный и смелый». Такое отношение старшего ребенка провоцирует достаточно типичные реакции младшего. Их мы увидим на двух последующих примерах.

В семье второй мальчик появился через три года после первого. Вначале старший бурно реагировал на появление нового члена семьи, днями не подходил к нему даже тогда, когда этого требовали родители, ревновал, если родители слишком много времени уделяли малышу. Однако, когда маленькому мальчику исполнилось 2,5 года, их отношения резко изменились. Старший стал возиться с братом, брал его на прогулку вблизи дома, играл с ним в разные игры. В это время родителей начало озадачивать уже поведение младшего, его проделки, явно не желательные в доме и наказуемые: вытаскивал крупу и высыпал ее на землю, мял рабочие бумаги отца, к которым раньше не прикасался, и т.д., причем делал это с явным удовольствием. Кроме того, родителей волновало то, что игры старшего с малышом почти всегда кончались плачем и жалобами последнего. В то же время родители стали отмечать повышенную требовательность и капризность малыша — он временами отказывался самостоятельно есть, подниматься вверх по лестнице, просился на руки и т.д.

Как зафиксировались нежелательные формы поведения малыша? Почему он проявляет инфантильные способы общения (плач, требовательность)? Причин этому несколько. В этой семье старший, начав «заниматься» малышом, провоцировал его на разного рода состязания, в которых тот неизбежно проигрывал. Более того, старший, подсознательно стремясь доказать родителям свою «хорошесть», а иногда стремясь просто подшутить над малышом, подталкивал его на совершение явно наказуемых поступков. Малыш, стремясь сравняться со старшим, проявлял браваду, высыпая крупу, мял рабочие бумаги отца и т.д. За такое поведение родители наказывали его, и малыш оказывался в противоречивой ситуации: с одной стороны, им владеет стремление заслужить уважение брата, сравняться с ним, и поэтому он получает истинное удовольствие и ощущение значимости, когда непослушен, когда делает такие вещи, на которые и старший не отважится; с другой — ему хочется вести себя таким образом, какой позволит ощущать внимание и любовь родителей. По отношению к родите-

лям ребенок выбирает испытанный способ поведения — «Когда я беспомощен, слаб, я могу требовать всего, чего хочу, родители обязательно будут заботиться обо мне». Так в сложном переплетении отношений со старшим братом и родителями образуются внешние противоречивые формы поведения второго ребенка. Для самого ребенка они не являются таковыми, они — субъективно оправданные средства удовлетворения потребностей.

Как изменить такое тревожащее родителей положение дел?

Уместно обратить внимание на то, что изменение поведения малыша в этом случае практически малоосуществимо без коррекции поведения старшего. Когда первенец ощутит собственную значимость в семье, реальное превосходство из-за того, что он старше, ему не надо будет провоцировать младшего на нежелательное поведение, получать псевдоощущение собственной значимости, прямо или косвенно унижая малыша. Решение этой задачи мне представляется основной в коррекции поведения младшего.

Соперничество, конкуренция старшего и младшего ребенка — явление настолько распространенное, что некоторыми психологами, психиатрами считается неизбежным. Как бы там ни было, можно наблюдать в отношениях двух детей определенную закономерность: чем больше разрыв в годах, тем меньше проявляются конкурентные отношения и наоборот — чем меньше различается возраст детей, тем ярче их соперничество. Это можно объяснить достаточно просто: если второй ребенок младше первого на четыре и более лет, первенец для него представляется недостижимым идеалом, малыш даже представить себе не может, как можно стать сильнее его, знать, уметь больше, чем старший, и т.д. Вследствие этого он и не стремится прямо конкурировать со старшим.

Однако, когда различие в возрасте один—два года, между детьми иногда разыгрывается острая конкурентная борьба. Психологический ее сценарий, как правило, таков. Старший стремится показать родителям, малышу и самому себе превосходство в одной из значимых для него сфер — в силе, в опрятности, в знаниях, в творчестве и т.п. Такие его устремления часто обуславливают чувство неполноценности второго ребенка и вместе с тем определяют и интенсивное его стремление превзойти старшего. Конкурентное отношение младшего не остается незамеченным первенцем, и тот еще больше старается показать свое превосходство. Так создается замкнутый круг все

нарастающих конкурентных отношений между старшим и младшим ребенком.

Дети очень гибки, имеют громадное число скрытых способностей. Нас не перестают удивлять темпы их развития, особенно когда у ребенка появляется какое-нибудь искреннее устремление. Приходилось ли вам наблюдать, как учится ездить на двухколесном велосипеде четырехлетний коротышка? Несколько десятков драматических падений, ободранные колени и нос, добрый литр пролитых слез и наконец счастливая улыбка победителя, когда он небрежно проезжает мимо других детей... Что-то подобное иногда наблюдаем в поведении младшего относительно старшего ребенка. Всеми силами, во что бы то ни стало он старается достичь уровня старшего, суметь сделать так, как он, и превзойти его. Если обстоятельства складываются благополучно, случается и так, что четырехлетний способен физически перебороть шестилетнего брата, пятилетняя девочка лучше читает, чем ее сестра-первоклассница.

Но такие ситуации, хотя и прекрасно иллюстрируют рвение младшего сравняться со старшим, все же относятся к исключениям. Они возникают, как правило, из-за каких-то внутренних или внешних причин, тормозящих развитие старшего, будь то физические недостатки, нарушения функций центральной нервной системы, яркие различия в отношении родителей к обоим детям и т.п. Чаще бывает так, что старший, почувствовав нарастающую конкуренцию со стороны младшего, сам устремляется к новым достижениям. Иначе говоря, начинается гонка с преследованием, в которой оба ее участника хотят быть первыми и недостижимыми и которая изнуряет до предела обоих — ведь эта гонка не имеет финиша.

Такое поведение обоих детей изнутри поощряется определенным жизненным сценарием, сформировавшимся самоотнoшением: «Я ценен соответственно тому, насколько больше я достигаю, чем другие окружающие меня люди». Подобное «спортивное» осмысление себя среди других людей ведет, с одной стороны, к интенсивному стремлению достичь все больше и больше; с другой — к тому, что обесценивается сам процесс творчества, учебы (или другой сферы, на почве которой сложились конкурентные отношения), ценностью же становится сам факт «победы». Сложившийся сценарий может проходить красной нитью через всю жизнь человека и вызывать постоянное напряжение, недовольство собой (ведь всегда остается кто-то, достигший большего!), «потерю вкуса

к происходящему» (ведь то, что я делаю, — всегда не из-за того, что это мне приятно, а для определенной цели). К тому же данное отношение часто становится жизненной философией, оправдывающей бесцеремонное обращение с другими людьми, моральными нормами: «все средства хороши ради достижения цели».

Конкурентные отношения между детьми одной семьи, как правило, имеют прямое или косвенное поощрение со стороны родителей. Один из механизмов такой поддержки — повышенное внимание и любовь к ребенку преимущественно в качестве награды за какие-то достижения. Конкуренция особенно взвинчивается, если при этом родители сравнивают обоих детей: «Какой ты молодец, Юра! Собрал игрушки вдвое быстрее, чем Степан!»; «Маша умница! Опять получила пятерку. А у Наташи в дневнике опять четверка — как заяц с ушами». В этих невинных с первого взгляда ежедневных высказываниях — одна подоплека, глубинное отношение родителей: «Неважно, каковы обстоятельства твоей деятельности, нравятся тебе они или нет, ты всегда должен быть впереди, на высоте!». Завышенные требования родителей обуславливают конкурентные отношения детей друг к другу, а позже — и восприятие мира как арены борьбы.

Конкурентные отношения двух детей в таком виде как мы их описали, представляют лишь один вариант возможного взаимодействия. Описать все варианты вряд ли вообще возможно — мир человеческих отношений никоим образом не менее разнообразен, чем сами люди. Все-таки нам бы хотелось дать читателям такую образную схему, которая могла бы им помочь сориентироваться в сложных взаимоотношениях детей в семье. Мы бы назвали эту схему экологической, подчеркивая тесную связь взаимоотношений детей и отношения родителей к детям. Это небольшое отступление от анализа развития личности второго ребенка позволит нам в последующем глубже взглянуть на динамику развития его личности.

## ЭКОЛОГИЯ СЕМЬИ

Семья для всех ее членов является определенным жизненным пространством, в котором протекает большая часть жизни каждого из них. Это не просто маленькая группа людей, но такая, в которой каждый стремится удовлетворить свои потребности, реализовать, развивать себя и в то же время находиться в теснейшей связи со всеми членами семьи. Для этой

«экологической системы» характерно то, что несогласованность психологических потребностей и взаимоисключаемость способов их удовлетворения ведут к распаду семьи или процветанию одного из ее членов за счет другого (до определенного времени, конечно).

Образно говоря, каждый член семьи занимает определенную «экологическую нишу», т.е. выполняет определенные, необходимые для поддержания баланса системы, функции. Как пример, опишем один тип семьи, в которой ребенок становится козлом отпущения. Когда встречаешься с такой семьей, кажется, что все беды родителей происходят из-за никчемного ребенка — и то он не так, и это... Сколько ни ругай, ни наказывай, ничто не помогает... Да и на ребенка когда посмотришь, кажется, что и вправду он все делает как бы не своими руками, все невпопад.

Если взглянуть на семью поближе, то выясняется, что такой ребенок в семье выполняет совершенно необходимые функции, без которых она просто бы развалилась. Недовольство супругов друг другом, неудовлетворенность их психологических потребностей, жизненные проблемы — частые особенности этой семейной пары. Интенсивная тревога, агрессивность при нарастании неудовлетворенности пробиваются наружу, и тогда супруги сталкиваются в конфликте, сыплются взаимные обвинения. Однако по мере роста супружеского стажа муж и жена начинают подсознательно избегать таких ссор: вместо того чтобы выплеснуть свое раздражение на супруга и успокоиться, от него получаешь столько же, да еще с придачей. Вместо успокоения влетаешь в яростный обоюдный конфликт, из которого выходишь еще более раздраженным. Уж лучше помолчать... Однако напряжение остается, как и стремление его разрядить.

И оба родителя находят подходящий для этого объект — своего ребенка, который не может дать отпора. К тому же себе и другим можно объяснить такое собственное поведение: ведь наставления — на благо ребенку, все для его будущего и т.п. Убрать из этой системы отношений ребенка, и супруги сразу же почувствовали бы чрезмерно напряженные отношения между собой, нерешенные собственные проблемы. Большая вероятность, что такая семья без «козла отпущения» не смогла бы дальше существовать.

На этом примере хорошо видно, какие сложные взаимосвязи возникают между членами одной семьи. Однако было бы ошибочно считать, что только отношения, описанные

выше, вынуждают ребенка принять роль «козла отпущения». Это может показаться невероятным, но ребенок, неосознанно воспринимая семейную ситуацию, в определенной мере сам принимает такую позицию. Дело в том, что данный ребенок появился в такой семье, в такой «экологической ситуации», в которой для ее выживания потребовалось связующее родителей звено, что-то помогающее разрядить или уменьшить напряжение в семье.

Однако ребенок может выполнить функции связующего звена не только занимая позицию «козла отпущения», но и другими способами. Скажем, агрессивный, непослушный мальчик, причиняющий массу неприятностей родителям, также будет «соединять» их посредством включения в «работу» по его перевоспитанию, или же ребенок может подсознательно выбрать болезнь, стремиться быть беспомощным для того, чтобы объединить родителей в заботе о нем. Таким образом, развитие личности ребенка в конкретной семье зависит от системы межличностных отношений в ней, с одной стороны, а с другой — он сам делает собственный неосознанный выбор, какие и как ему выполнять функции, необходимые для существования данной семьи.

Ребенок в семье появляется полностью беспомощным, и его жизнь прямо зависит от родителей. Именно они обеспечивают основные его потребности. Это в равной степени относится к физиологическим потребностям (пища, тепло и т.п.) и потребностям психологическим (любовь, внимание, безопасность). С самых первых дней их удовлетворение зависит от родителей, но уже после непродолжительного периода младенчества, когда связь матери с ребенком особенно тесна, наступает период ослабления непосредственной связи матери и ребенка. Ребенок теперь уже в большей степени должен заботиться о себе сам.

Если родители показывают способы и средства для удовлетворения потребностей физиологических (т.е. ему показывают, как он должен питаться или как просить пищу, как утолить жажду, оградить себя от холода), то по отношению к потребностям психологическим такое воспитание практически отсутствует. Да и не каждый родитель догадывается о наличии таковых. Маленький человек сам должен найти способы поведения, которые вызывают одобрение родителей, которые дают ему ощущение собственной значимости. Используя свой изо дня в день накапливающийся опыт, развивающийся



ум и чувства, ребенок все чаще начинает делать то, что больше всего нравится отцу и маме, или то, что привлекает их внимание (не обязательно позитивное в своей эмоциональной окраске!).

Уже в конце первого и начале второго года ребенок становится настоящим «экспертом» своих родителей, он по-разному ведет себя с матерью и отцом, вырабатывает в себе различные «стратегии» влияния на поведение родителей. Примером может служить поведение девочки Расы (2 года 10 мес).

Когда девочка не находила, чем заняться, и испытывала потребность в непосредственном контакте с родителями, она поступала двояким образом. Если поблизости была мать, Раса внешне беспричинно становилась плаксивой, хныкала, жаловалась на различные несчастья и таким образом достигала своей цели — мать брала ее на руки и успокаивала. Когда поблизости был отец, девочка действовала совершенно иначе — тихо и незаметно подходила к отцу, стояла некоторое время рядом, потом еле заметно прикасалась к нему, и тот уже брал ее на руки.

Результат тот же, но какими разными средствами он достигнут! Обратите внимание на то, как тонко девочка ориентируется в «слабых местах» родителей и как умело ими пользуется. Очень рано дети начинают воспринимать мир людей вокруг себя и строят свой образ, создают «концепцию» об окружающих их людях и о собственном месте рядом с ними. Другой пример.

Ритис рано воспринял нереализованную тягу отца к изобразительному искусству — он всегда мог оторвать отца от работы любой важности, если приносил ему свой новый рисунок. Ритис нашел путь получить необходимое ему внимание и достичь чувства значимости, избрав, наверное, одну из немногих возможных форм поведения.

Ребенок строит свое поведение, основываясь на субъективной, подсознательной оценке происходящего вокруг. В большинстве случаев оно соответствует системе сложившихся межличностных отношений в семье. Однако не всегда поведение детей разумно с нашей, взрослой, точки зрения. Иногда дети из-за своеобразного и неполного понимания окружающего мира выбирают такие формы собственного поведения и воздействия на родителей, которые плохо влияют не только на их собственное развитие, но и на взаимоотношения в семье. Чаще всего это наблюдается в семьях с серьезными проблемами в отношениях, личностными отклонениями родите-

лей, хотя и не обязательно. Дети, не находя в «нормальном» репертуаре форм такого поведения, которое им помогло бы ощутить собственную значимость и любовь родителей, используют все возможные варианты. Одним из них может быть даже болезнь. Чувствуя, что внимание родителей в этом случае полностью принадлежит ему, к тому же у кровати больного ребенка родители как бы на минутку забывают о собственных конфликтах, он воспринимает болезнь как средство улучшить свое самочувствие в семье. Интересно, что дети сами «вырабатывают» симптомы, вызывающие наибольшую тревогу у родителей и, следовательно, максимальную их заботу. Например, дети, в семье которых есть больной бронхиальной астмой, рано постигают эмоциональное напряжение членов семьи, сопровождающее астматический приступ и последующую заботу о болеющем члене семьи. Для ребенка это может иметь такой смысл: «любим тот, кто болен». Очень возможно, что ребенок, испытывающий недостаток любви в семье, попытается сыграть такой приступ. Однако первый симулированный приступ как имитация, игра в необычное может зафиксироваться, если родители сильно испугались, увидев «болезнь» ребенка.

Внутренняя позиция ребенка «любим тот, кто болен» может проявляться у ребенка в самых разнообразных симптомах. Но, как правило, они появляются у детей из тех семей, в которых родители чрезвычайно чутки к проявлениям нездоровья членов семьи, даже незначительным, временным и вообще сомнительным. Раз образовавшись, болезненные симптомы ребенка не так уж легко исчезают, сам ребенок начинает серьезно из-за них переживать. Однако почти всегда есть возможность понять внутреннюю логику заболевания, если внимательно проанализировать взаимоотношения ребенка с людьми, его оценки окружающего мира.

Мы так подробно рассмотрели весьма нежелательные примеры детского развития не случайно, а потому, что они ярче поясняют основную мысль — ребенок сам, хотя и в определенных условиях жизни, выбирает средства для удовлетворения своих основных психологических потребностей. Это в равной степени относится к любому ребенку. Его творческое отношение к происходящему вокруг проявляется не только в выборе определенного поведения. За ним кроется способ осмысления себя в структуре взаимоотношений, своеобразная детская философия: «я любим, когда достигаю чего-то», «любим тот, кто беспомощен, болен», «любим тот, кто вызывает улыбку родителей» и т.д.

Уяснив эти закономерности, мы можем вернуться к вопросу, поставленному в начале главы: «Почему в нашей семье оба ребенка такие разные?». Мы уже частично ответили на него и знаем: оба ребенка имели разные ситуации развития. Первенец — всегда первенец. Он получил больше любви, внимания и больше испытал на себе последствия тревоги родителей, ощутил непоследовательность их отношения. Он испытал горечь «сверженного с престола» после появления второго ребенка.

Младший появился в более спокойной атмосфере, но, придя в этот мир, встретился не только с родителями, но и со своим предшественником. Однако ко всему этому мы должны добавить еще один не менее важный фактор, который проявляет себя в структуре межличностных отношений семьи.

Первенец первым «прощупывает», находит «слабые места» родителей и приспосабливается к ним. Он находит своеобразные способы поведения в семье, при помощи которых ощущает свою значимость, получает необходимое внимание родителей. Например, первенец чувствует, что внимание родителей обусловлено тем, какие новые навыки он освоил, чему новому научился, что любовь родителей зависит от того, сколько он помогает дома, насколько способен придерживаться порядка и т.д. Иными словами, старший принимает роль «маленького помощника».

Второй ребенок после младенческого периода (безоговорочной любви матери) попадает в ситуацию выбора средств, какими он может достичь любви и внимания родителей. В отличие от старшего, которому были открыты все пути, малыш находится в более сложной ситуации. Если он будет строить свои отношения с родителями по модели старшего, в нашем случае — стремиться к роли помощника, то он рискует остаться «в тени» старшего. Часто младшие дети и пытаются вести себя, как старшие, но отношение родителей к их пока еще неумелым попыткам бывает разное, и от этого зависит дальнейший выбор. Поощрение даже за попытку действовать так, как старшие брат или сестра, — явление достаточно редкое, хотя только такое отношение может способствовать принятию младшим внутренней установки, аналогичной установке старшего.

Тогда при благоприятных прочих условиях мы наблюдаем в семье кооперацию, т.е. братья, не конкурируя между собой, стремятся, например, как можно больше помочь родителям, берут на себя определенные домашние обязанности или вместе составляют костяк футбольной команды двора. Однако чаще

наблюдается противоположное. Попытка малыша следовать за старшим, конечно, сперва нелепая, неумелая, смешная вызывает снисходительную улыбку взрослых, вначале ставится в пример, а потом такие попытки остаются без внимания. Следуя за старшим, сам малыш часто воспринимает свою слабость, незначительность, говоря иными словами, попадает «в тень» старшего, остается позади него. Малыш может устроиться «вдогонку» за старшим, с большим рвением развивать в себе способности для полноценной конкуренции и в надежде когда-нибудь стать лучше его, сильнее в каком-то значимом отношении. Все же дети чаще выбирают более легкий и простой путь — найти свой, индивидуальный способ ощущения значимости в семье, получения внимания и любви родителей.

Ситуацию развития второго ребенка образно можно представить в виде такой схемы-рисунка (см. рис. 1).

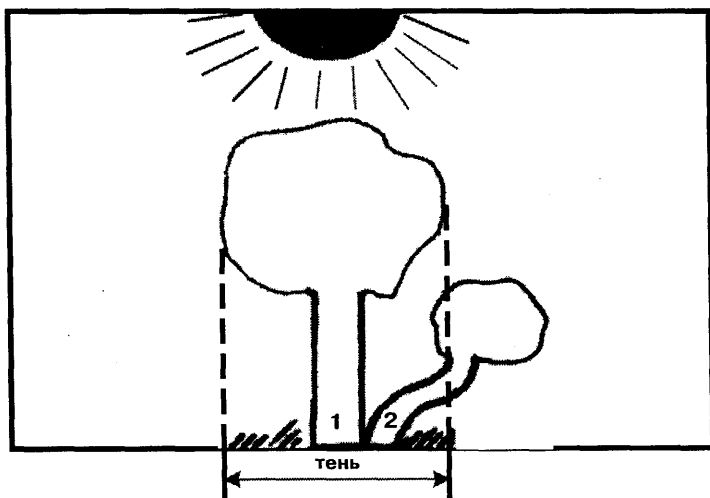


Рис. 1

В этом рисунке солнце — прообраз древнего символа благополучия — изображает родительскую любовь и внимание. Первый ребенок (дерево № 1) находит свой «путь к солнцу» — определенные способы получения любви, поощрения родителей (например, принимает роль маленького помощника, роль ребенка, постоянно нуждающегося в присмотре, и т.д.). Иными словами, он как бы оставляет за собой определенную

тень; если второй поведет себя так же, как и первый, то, будучи моложе, не имея достаточной жизненной практики, он останется в этом отношении слабее, будет «всегда вторым». А это воспринимается ребенком как урон чувству его значимости, более того, будучи менее совершенным в определенных формах поведения, чем старший ребенок, он реально может замечать, что ему меньше достается похвалы, добродушного внимания родителей, а вместо того постоянно надо следовать чьему-то примеру. Второму ребенку, как и реальному дереву в представленной картинке, приходится искать собственный путь, чтобы выйти из «тени», пробиться к «солнцу» — т.е. «прощупать» те способы поведения, которые обеспечивали бы ему родительское внимание, восприятие и любовь его как индивидуального, ни с кем не сравнимого человека. Примером логики развития личности второго ребенка может служить следующий пример.

Первый ребенок — мальчик семи лет, послушный, покладистый. Он стремится к усвоению новых навыков, знаний, особенно в тех сферах, которые кажутся важными его родителям. В школе с первых дней учится только очень хорошо, что вызывает восторг родителей. Он, как говорит мать, серьезный, дисциплинированный, на него можно положиться. Второй мальчик, моложе на два года, — «живое серебро» (подобие ртути). Он неугомонен, у него на уме только разные проделки, шутки, ничем не может серьезно заняться, ему бы только дурачиться.

При более пристальном знакомстве с семьей, вы бы несомненно увидели причины такого разного личностного развития детей. Второй ребенок таким своим развитием обязан, во-первых, своему творческому отношению к окружению, во-вторых, способу поведения первого ребенка и, в-третьих, личностным особенностям своих родителей. Мать, говоря о втором, «проблемном» ребенке, рассказывая о его проделках, все же не может сдерживать улыбку. Почему?

Второй ребенок, подсознательно приняв роль шута в семье, своей непосредственностью, шутливостью, неконвенциональностью поведения принес то, что надо, и родителям, и всей семье, — эмоциональность. И нашел он это, опираясь не на какие-то знания, свержчутье и т.д. Все значительно проще — как только он начал вести себя иным способом, чем его брат, а именно так, как он ведет себя теперь, он ощутил внимание к себе, к своим индивидуальным проявлениям и, наконец, улыбку и расторможенность в поведении родителей. Образно говоря,

он вылез из «тени» брата, нашел путь к тому, чтобы ощутить свою значимость, не конкурируя с ним. Старший общается с родителями на «взрослом уровне» — делится идеями, расспрашивает их и т.д. Второй же — на детском, непосредственном, эмоциональном уровне. Каждый из них заполняет определенную «экологическую нишу» в семье, получая при этом необходимую «психологическую пищу» — чувство значимости, любовь и внимание родителей к ним как индивидуальным и автономным людям. Это способствует и развитию доброжелательных и терпимых отношений между братьями: оба брата прекрасно общаются между собой — младший — постоянный выдумщик, генератор идей, а старший — интеллектуальный контролер, реализатор, руководитель.

Хорошо это или плохо, что дети выбирают столь разные формы поведения? Вопрос сложен, и однозначно на него ответить, наверное, невозможно. В описанном случае братья как бы дополняют друг друга, делают жизнь всей семьи более разнообразной, полной. И все же второй ребенок вызывает и определенную тревогу — сможет ли он стать «порядочным» человеком? Наверняка, если эмоциональная связь родителей с ним продержится, об этом беспокоиться не следует, хотя очевидно, что будет он совершенно другой личностью, чем его брат. Смотреть на их различие можно с точки зрения философии обыденного сознания: все люди по-своему красивы и ценны. Каким скучным стал бы мир, если бы в нем жили одинаковые личности.

Однако существует не только такая жизненная философия, но и научные аргументы в пользу того, что терпимое, в некоторой степени снисходительное отношение к путям развития личности служит одним из важных факторов психического здоровья развивающегося человека. В психологии накоплено много фактов о том, что необоснованное стремление «сделать из ребенка что-то», «перекрыть» его по нередко фантастическому представлению родителей, т.е. нетерпимость к индивидуальным, творческим (в широком смысле слова) проявлениям ребенка, как правило, приводит к плачевным результатам: искаженным отношениям к окружающим и себе, протесту, негативизму, а часто и к психическим нарушениям.

В некоторых семьях процветают однообразные, часто ничем не обоснованные жесткие представления о том, как должен вести себя ребенок, каким быть и даже... кем быть двадцать лет спустя! Конечно, такой набор правил ложится тяжким бременем на развитие каждого ребенка в семье, но это отдельная тема.

Давайте ограничимся только ситуацией второго ребенка, который в этом случае попадет в очень сложное положение. Ее так же образно можно представить в виде схемы-рисунка 2. Его отличие от рисунка 1 в том, что родительские требования ставят очень жесткие ограничения возможному поведению ребенка. Первенец быстро распознает их и, если они не слишком противоречат его психологическим потребностям, приспосабливается к ним. Психологическое пространство или «свет родительского солнца» оказывается полностью заслоненным для второго, преграды окружают его со всех четырех сторон. Стремление второго «пробиться на свет» постоянно блокируется ограничениями родителей и косвенно — избранным путем развития первенца.

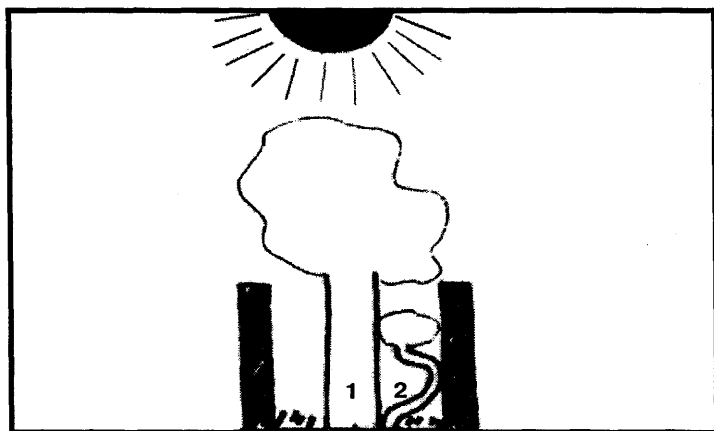


Рис. 2

Второй может выбрать путь следования за старшим и как-то существовать в его «тени». В таком случае он постоянно недополучает родительской любви и внимания как автономное, неповторимое существо. Это травмирует его самоуважение, ощущение собственной значимости. Как реальное дерево, растущее в подобных условиях, остается малорослым и недоразвитым, так и ребенок в таком положении в личностном плане не вырабатывает в себе жизненных сил. Однако подобные условия развития не могут хотя бы эпизодически не вызывать протеста, поиска выхода из положения. В решении подобной ситуации можно наблюдать, по крайней мере, три стратегии.

**Первая стратегия.** Второй ребенок очень рано начинает воспринимать старшего как препятствие, стоящее между ним и родителями. Это ведет к конкурентным отношениям с ним и начинает проявляться в чувстве зависти, стремлении унижить старшего в глазах родителей, ябедничестве, чрезмерном хвастовстве с целью искусственно повысить свою значимость. Такое поведение диктуется искаженным умозаключением: «Я буду ценен и любим, когда превзойду старшего, и все средства хороши для достижения этой цели». Старший, как правило, быстро улавливает «нечестную игру» младшего (ябедничество, хвастовство, обман) и, со своей стороны, наказывает малыша за это собственными средствами или унижает, дискредитирует его в глазах родителей. Тот, в свою очередь, или пытается прямо «побороть» старшего, или еще яростнее прибегает к «запрещенным» приемам, например пытается оклеветать старшего, делает что-то недозволенное и сваливает вину на старшего. Это опять взвинчивает старшего. И т.д. Так образовывается замкнутый круг, в котором все нарастают конкурентные, чрезвычайно напряженные отношения, что, как правило, приводит к разнообразным выраженным нарушениям (преимущественно младшего ребенка), к долговременной вражде, ненависти между братьями. Наверное, и вам приходилось сталкиваться с, казалось бы, внешне необъяснимой враждой между уже взрослыми сестрами, братьями и быть ошеломленным ею. В восьми случаях из десяти — это отголоски детских сражений. Описанная ситуация как раз образно и представлена на рис. 3.

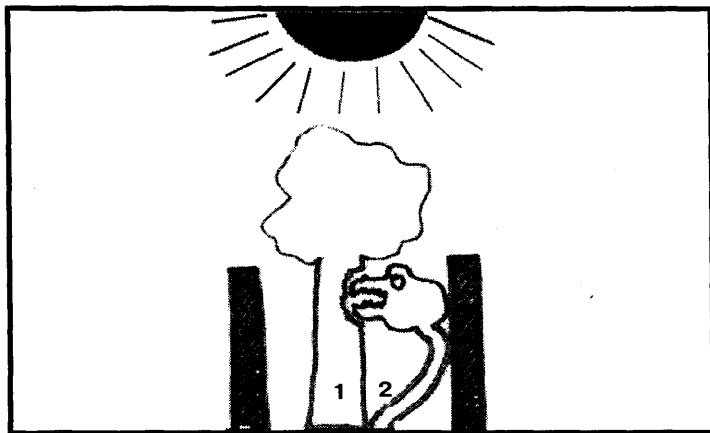


Рис. 3



**Вторая стратегия.** Ребенок направляет свою энергию не на конкурирование с братом, а на ломку родительских ограничений (см. рис. 4). Внутренняя позиция в таком случае как бы направляет поведение ребенка одновременно против родителей и на поиск контакта с ними: «Я заставлю вас считаться со мной таким, какой я есть». Хотя отчаянное стремление ребенка бороться с ограничениями родителей выражает ощущаемую ненужность, отверженность, эмоциональный холод, оно очень редко воспринимается родителями именно так. Чаще — как проявление «плохости», как результат недостаточно строгого воспитания, разбалованности и т.д. Таким образом, стремление ребенка пробиться сквозь ограничение встречается с нарастанием ограничений со стороны родителей, с их ужесточением. Создается порочный круг: протест против ограничений — ужесточение ограничений — более сильный протест и т.д. С возрастом реакции протеста ребенка становятся все сильнее. В конце младшего школьного и особенно в подростковом возрасте немалая часть правонарушений совершается как своеобразный протест против семейной ситуации, как иллюзорное средство ее решения.

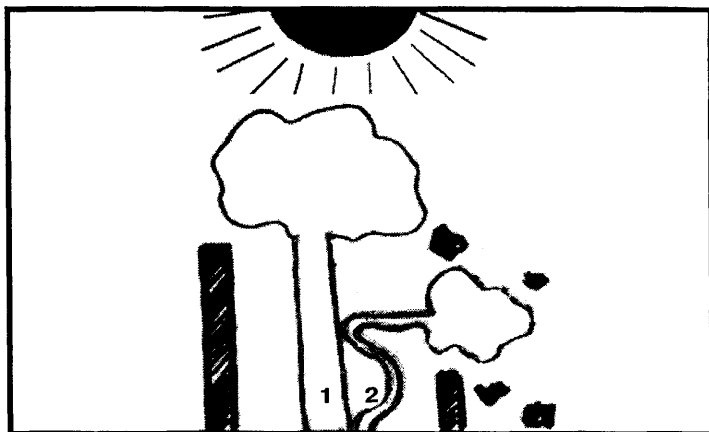


Рис. 4

**Третья стратегия.** Она представлена на рис. 5. Дерево, вместо того чтобы расти вверх, к солнцу, поворачивает назад, в землю. Не знаю, насколько это реально в природе, но в отношении развития личности иногда происходит нечто подобное.

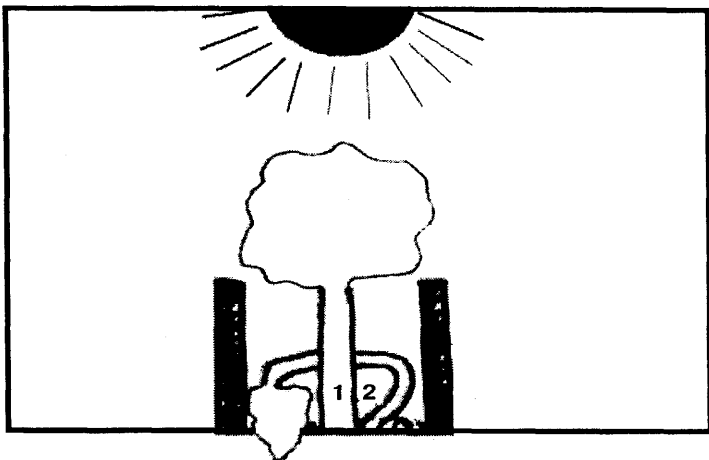


Рис. 5

Ребенок в таких случаях как бы совершенно отказывается от борьбы за себя, теряет надежду достичь ощущения собственной значимости и любви со стороны окружающих. Всем своим поведением он как бы говорит миру: «Разве вы не видите, какой я никчемный? Так оставьте же меня в покое!». Это закрытый, необщающийся ребенок, целыми днями, кажется, ничем не занимающийся. Если взрослый пытается ему помочь, заняться с ним, он, кажется, специально показывает свою глупость, неловкость. «Оставьте меня в покое» — это внутренняя позиция ребенка, в психологическом аспекте находящегося в самом тяжелом положении.

Обобщая, можно сказать, что развитие второго ребенка происходит легче и полноценнее в тех случаях, когда родители с пониманием относятся к различным и разнообразным проявлениям личности, обладают способностью воспринимать и любить своих детей такими, какие они есть. Это дает шанс обоим детям найти приемлемые неконкурентные позиции по отношению друг к другу, сохраняет эмоциональный контакт между родителями и детьми. Такое «нестесненное» развитие некоторым может показаться вообще неконтролируемым. На самом деле эффективнее в воспитании не прямая манипуляция путем системы жестких ограничений, а вера в мудрость развивающегося человека, поддержка его и эмоциональная теплота. Это основа того, чтобы маленький человек сам разобрался в окружающем

его мире, был достаточно храбрым, чтобы идти по избранному пути и в то же время чтобы он смог открыто, с привязанностью и нежностью смотреть своим родителям в глаза.

Анализ семьи с двумя детьми не будет полным, если умолчать о «природных» обстоятельствах, облегчающих развитие первого и второго ребенка. На первый взгляд кажется, что семьи, в которых растут дети противоположных полов, находятся в психологически более благоприятной ситуации. Традиционно с очень раннего возраста мальчики и девочки встречаются с разными требованиями. В нашей культуре, например, мальчиков чаще поощряют за инициативу, храбрость, предприимчивость, независимость и даже агрессивность. Традиции воспитания нацеливают мальчиков на обширный мир социальных и трудовых отношений. От девочек ждут, что они вырастут нежными, душевными, чуткими, отзывчивыми. Они направляются на ограниченную сферу социальных действий, на глубокое и тонкое понимание человеческих отношений, на семью.

Таким образом, брат и сестра редко жестко конфликтуют друг с другом, если их поведение соответствует ожиданиям родителей. Конкурентные, трудные взаимоотношения в таких семьях возникают главным образом из-за явного предпочтения родителями какого-то одного пола. Чаще всего это мальчики, по крайней мере в европейской культуре. Возможно, что предпочтение мужского рода относится к реликтам ушедшего феодального строя, в котором мальчик — и наследник, и продолжатель рода, и физическая сила, защищающая семью. Как бы там ни было, явное желание иметь только мальчика (реже девочек) приводит к ярким внутрисемейным психологическим проблемам.

Девочки, растущие в семьях, ориентированных на мужские ценности, часто начинают чувствовать собственную неполноценность из-за своей половой принадлежности. Стремление к значимости, которая осмысливается так: «я буду любима и желанна, если во всем сравнюсь с мальчиком» — ведет к принятию мужских форм поведения, усвоению мужских ценностей. В таких случаях развивается и острая конкуренция между сестрой и братом, все больше отдаляющая девочку от «женских» способов самовыражения. Почти в каждом дворе можно найти девочку, гонящую вместе с мальчишками мяч, бегающую с ними наперегонки и даже одетую подобно мальчику. В сущности, эти девочки демонстрируют своеобразное приспособление к преобладающим ценностям в семье. Как

правило, такое поведение не даст желаемого ощущения значимости — сколько ты ни старайся, все равно останешься девочкой. Даже несмотря на хорошо усвоенное «мальчишество», они постоянно находятся под угрозой обострения внутреннего конфликта «кто я?»: «я девочка — я мальчик».

Это противоречие дает о себе знать, как только расширяется привычное социальное окружение (новое место жительства, детский сад, школа и т.п.), когда их мальчишеское поведение вызывает недоумение и насмешку окружающих. Внутренний конфликт обостряется в пору полового созревания. Возникает ощущение неадекватности собственного поведения, мучительное переживание неполноценности. В то же время девочка начинает смотреть на мальчиков как на что-то иное, да и отношения мальчиков к ней окрашиваются тонами первой любви, ожиданием чего-то большего, чем от простого компаньона детских игр.

Все это либо ведет молодую девушку к кардинальной перестройке привычных способов поведения и осмысления мира, либо отгораживает ее от сверстников: «я — ничто и ни с кем не могу сдружиться», либо девочка еще ярче проявляет свои мальчишеские черты, пытаясь не отстать и даже обогнать мальчишек в самых дерзких их затеях. В последнем случае развивается маскулинная личность женщины, которой наряду с сильным, решительным отношением к жизни приходится постоянно переживать ситуацию «белой вороны» как среди женщин, так и среди мужчин. Часто такая, внешне жесткая женщина прячет за подобным обликом высокую чувствительность, ранимость и чувство отчужденности.

## **МЛАДШИЙ РЕБЕНОК И СРЕДНИЙ РЕБЕНОК**

Развитие второго ребенка, как мы видим, во многом зависит от личности старшего и от отношения родителей к детям. Ориентируясь на эти два и другие обстоятельства, ребенок выбирает свой путь, который становится стержнем его личности. Второй или третий ребенок, в зависимости от дальнейшего развития семьи, может оказаться младшим ребенком или стать средним. В первом случае его первичные установки приобретают постоянство. Младший ребенок дольше, чем первый или средний ребенок, испытывает к себе снисходительное отношение взрослых и продолжительное время остается «малышом». Ему не выдвигаются жесткие требова-

ния, ему больше помогают даже тогда, когда он может справиться с возникшими трудностями сам. Снисходительное отношение приводит к тому, что он мало включается в обычную жизнь семьи. «Ты еще маленький — погоди. Это еще тебе не по силам». Видя перед собой более умелых, «взрослых» старших братьев и сестер, он стремится их достичь, обогнать. Однако это сильное желание в то же время непоследовательно. Привыкнув к помощи окружающих и принимая ее как должное, встретившись с более серьезными препятствиями, он ожидает и требует их поддержки.

На личность младшего ребенка оказывает большое влияние и то обстоятельство, что отношение родителей к нему по сравнению с первенцем резко не менялось. Не испытав, как старшие его братья или сестры, «свержения с престола», он более уверен в постоянстве эмоционального отношения родителей к себе и растет более самоуверенным и оптимистичным.

В семьях с большим количеством детей второй (третий, четвертый и т.д.) ребенок сталкивается с изменением семейной структуры в связи с появлением малыша. Это накладывает определенный отпечаток на средних детей, суть которого попытаемся проанализировать.

Средний ребенок никогда не имел привилегий старшего — самого первого продолжателя фамилии, который постоянно виделся им и родителям тоже как самый развитый, сильный, умный. Для большинства вторых детей он — недостижимый идеал. Второй ребенок часто находит себе место в семье, выбирая роль «малыша». Понятно, что рождение еще одного малыша выбивает у него из-под ног начавшиеся формироваться жизненные установки. Поэтому второй ребенок ярко реагирует на появление «конкурента». Часто он действует по принципу регресса, т.е. как бы возвращается на более раннюю стадию развития. Продолжительное время он остается плаксивым, постоянно требует заботы, просит соску и т.п. Такими своеобразными действиями он хочет вернуть себе позицию малыша. «Посмотрите, я тоже такой же беспомощный, как младенец. Чего же вы прыгаете лишь вокруг него?».

Смена позиций для среднего ребенка осложнена тем, что он как бы ограничен сверху первым ребенком — в семье уже есть сильный и способный. В то же время он чувствует, что не может конкурировать с малышом, так как не обладает его непосредственностью, очаровательностью. Оказавшись между этих двух позиций, средние дети чаще, чем другие, чувствуют

несправедливость, считают себя обиженными, отвергнутыми. Такое внутреннее состояние вынуждает их добиваться «доказательств», что родители их любят. Они спрашивают об этом, им особенно хочется ласки, физического контакта с матерью или отцом. Это необходимо им для поддержания внутреннего равновесия, нахождения новых способов включения в жизнь семьи. Они бывают разными. Ребенок может стать по отношению к родителям очень покладистым, послушным, соблюдать везде порядок, оказывать родителям разные услуги, принять по отношению к младшему роль няни, проявить интерес к определенным сферам занятий или наукам и т.п. Если ему это не удастся, он начинает воспринимать этот мир несправедливым, что вызывает у него агрессивные мысли и действия. Для того чтобы конкурировать со старшим и младшим, он использует все возможные средства — интриги, ябедничество, средства физической борьбы. Родителям — это первый сигнал, что ребенок не находит себе места в новой структуре семьи и нуждается в помощи. Если он ее не получает, установка, что свой путь в этом мире можно пробить и удерживать только локтями, закрепляется, становится его характерной чертой.

## ЕДИНСТВЕННЫЕ ДЕТИ

Единственные дети с самого рождения развиваются в особенной атмосфере. Окруженные долгое время лишь взрослыми, они получают более ограниченный личностный опыт по сравнению с детьми, имеющими братьев и сестер. Психологи начала нашего века очень скептически относились к такой семейной структуре. Слова американского психолога С. Холла о том, что быть единственным ребенком — это уже иметь болезнь в себе, постоянно цитировались в специальной и популярной литературе. Однако такая однозначная оценка недостаточно обоснованна и в последнее время встречает все больше возражений. Но давайте разберемся по порядку.

Главное в развитии единственного ребенка заключается в том, что он длительное время близко общается лишь со взрослыми. Быть одному, маленькому в «стране великанов» не так легко и просто. Не имея возможности сравнивать себя в семейной обстановке с братьями и сестрами подобного возраста, а видя перед собой лишь недостижимых, все умеющих и могущих взрослых, ребенок остро ощущает свою слабость,

несовершенство. Так, опосредованно, самой ситуацией развития ребенок обескураживается и в итоге может потерять веру в свои силы.

Единственный ребенок всегда на глазах у родителей. Они бдительны, замечают, когда ему что-либо не удастся, когда ему трудно, и спешат с помощью. Если в большой семье малыш никак не может застегнуть пуговицу и только после десятой неудачной попытки, разразившись плачем, получает помощь, то единственный ребенок часто делает лишь первую попытку, и то вполсилы. Единственным детям, как правило, слишком много помогают, и со временем малыш начинает осмыслять себя постоянно нуждающимся в помощи. Такую внутреннюю позицию иллюстрирует рисунок семьи шестилетнего Ярика. В окружении мамы и папы он изобразил себя ничтожно маленьким, беспомощным, требующим заботы.

Развиваясь в атмосфере чрезмерной опеки, единственные дети не только теряют уверенность, но и привыкают воспринимать служение, помощь родителей как само собой разумеющееся, требуют ее, когда надо и не надо. Ребенок начинает чувствовать силу в своей слабости, злоупотребляет вниманием и заботой окружающих. Так родители зачастую просто попадают в сети маленького деспота: ему во всем необходима помощь, ему ни в чем нельзя отказать. Иначе — истерика, слезы, злоба или очередная демонстрация слабости. Ребенок иногда использует и менее привычные способы манипулирования поведением родителей. Например, демонстрирует ночные страхи, соматические расстройства (головные боли, боли в животе и т.п.) для того, чтобы удерживать родителей в постоянной заботе о нем, чтобы настоять на том, чтобы было так, как он (она) хочет. Дети становятся маленькими тиранами, причем родители, хотя и чувствуют себя из-за этого изможденными, не понимают, что творится: думают, что ребенок просто чрезмерно чуток или болен.

В одной семье из трех человек сложилась структура отношений, которая стала серьезной проблемой для родителей. Восемилетняя девочка стала бояться оставаться дома одна, ложилась спать только тогда, когда рядом спала ее мать. Мать должна была организовать свою работу так, чтобы постоянно быть с девочкой тогда, когда она была дома. В эти периоды она даже не могла пойти в магазин — девочка жалобно просила остаться, так как ей страшно. Начали ухудшаться и супружеские отношения, так как жена всю свою энергию вече-

ром тратила на укладывание девочки спать, к тому же девочка постоянно лежала рядом с супругами.

Тщательный психологический анализ отношений в семье показал, что девочка просто использует свои страхи, свою слабость для получения собственных выгод. Каждому ребенку неудобно оставаться в квартире одному, одному спать в своей комнате. Однако для большинства детей преодоление себя, своих страхов служит средством достичь самоуважения, признания себя со стороны родителей. В описанной нами семье девочка основывает поведение на не полезной ей самой позиции: «Я добиваюсь и делаю то, что хочу, только тогда, когда я слаба».

Ее можно понять — такая установка сложилась на основе повседневного опыта. Однако ее будущая судьба и жизнь в семье целиком зависят от того, попадет ли она в положения, в которых увидит прок не от своего бессилия, а от силы, преодоления себя самой. Если это произойдет, а помочь ей в этом могут родители или кто-то со стороны, то девочке не придется в будущем лечиться от настоящего невроза.

Другая характерная особенность развития единственных детей — они не имеют возможности близко общаться с другими детьми своего возраста (братьями, сестрами), что чаще всего приводит к неверной самооценке. Единственные дети склонны считать себя уникальными, ценными, ставить себя выше других. В школе, где они попадают в ситуацию сравнения с другими детьми, которая часто раскрывает их завышенное самомнение, они изо всех сил борются за то, чтобы поддержать фиктивный образ себя. Чтобы достичь этого, они часто шалят и проказничают.

Отсутствие возможности близко общаться с братьями и сестрами приводит и к тому, что единственным детям труднее общаться со сверстниками. Во-первых, они не имеют опыта, как приспособливаться к нуждам других детей, не учитывают их интересов. Единственный ребенок от остальных часто отличается и лексиконом. В его речи много терминов, не понятных ему самому и окружающим детям, взрослых выражений, ему нелегко понимать детские шутки.

Все это приводит к тому, что единственные дети менее популярны в среде сверстников, что, в свою очередь, влияет на развитие личности ребенка. Испытывая недостаток близкого общения с другими детьми, единственные дети уже в дошкольном возрасте начинают активно искать такие кон-



такты. Они просят родителей, чтобы им «купили» братика или сестричку, в других случаях страстно хотят иметь собаку или кошку. Потребность иметь постоянного спутника в играх, друга в семье, с которым можно было бы общаться на равных, отражается и в их рисунках семьи. Как Рамуне, девочка 5,5 лет, они очень часто включают в состав семьи двоюродных сестер ([на ее рисунке] в порядке очереди изображены две двоюродные сестры, отец, мать, она сама) или дополняют семью разными живыми существами: кошками, собаками, птицами и т.п. ([например], мальчик дополнил семью реально отсутствующей собакой и котом, или девочка в качестве своей подруги изобразила черепаху).

Однако в ситуации развития единственных детей есть свои положительные стороны. Во-первых, они получают *больше* внимания и любви родителей. Только в тех случаях, когда родители «перегибают», не оставляют места для инициативы ребенка, не дают возможности ему самому испробовать свои силы, преодолевать препятствия, вреда бывает больше, чем пользы. К сожалению, тенденция именно такова: ведь у родителей он единственный. Однако есть родители, которые пересиливают эту свою «слабинку» и создают ребенку нормальную обстановку развития.

Во-вторых, родители единственного ребенка имеют больше возможностей развить его способности, быть более внимательными к его внутреннему миру, его переживаниям. Будучи ближе к ребенку, родители больше влияют на развитие его личности, чем в других семьях. Таким образом, можно заключить, что как плохие, так и хорошие аспекты родительского отношения в семьях с одним ребенком оставляют более яркий след в его личности. В социальном плане единственные дети также имеют определенные преимущества над другими. На их обучение тратится больше времени, привлекаются различные репетиторы, дети устраиваются в разнообразные кружки и т.п. Позже, в юности, единственные дети лучше обеспечиваются материально, что важно для начала самостоятельной жизни.

\* \* \*

Каждый ребенок в семье развивается в несколько различающихся условиях. Со временем вы сами меняетесь, поэтому первый, второй и т.д. ребенок, придя в этот мир, встречается с вами, но уже несколько другими. Более того, сама семья, в

которую приходят дети, для каждого иная. Первый ребенок встречается только с вами, а второй сразу общается и с вами, и со старшей сестрой или братом; строит свое поведение, ориентируясь не только на вас, но и на личность старшего. Отличается и опыт, приобретаемый в семье. Старший вначале был единственным ребенком, центром жизни семьи, но впоследствии был «свергнут с престола» приходом малыша. Этого не пережили младшие дети, долгое время находившиеся в роли «малыша».

Средние дети живут в еще более сложном мире семьи: «сверху» ограничены старшим, «снизу» — младшим ребенком. Своеобразное семейное положение складывается у единственных детей, постоянно находящихся под пристальным взглядом и опекой взрослых. Каждое из этих положений вынуждает детей искать свой способ приспособления, свое «место под солнцем», что способствует развитию такой личности, которая отличается от личности других детей в той же семье.

Какое положение ребенка в семье является самым благополучным? Однозначного ответа нет. Положение первого, второго и последующих детей имеет и свои преимущества, и свои сложности. Кроме того, каждый ребенок активен и сам формирует свое отношение к происходящему, выбирает свой путь. Главное, чтобы дети выбрали такие средства самоутверждения, нашли такие способы получения родительского внимания, любви, которые были бы им полезны с точки зрения развития их личности, приспособления к более широкой социальной среде, такие способы, которые повышали бы их веру в свои силы. Родители могут им в этом помочь, во-первых, понимая сложности, которые возникают перед детьми и тактично направляя их на более правильный путь, во-вторых, более терпимо относясь к индивидуальным проявлениям их личности, к их проблемам и ошибкам, в-третьих, поднимая их уверенность в себе, побуждая к поиску.

# СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ I

### МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ.

#### МЕТОДИКА И ТЕХНИКА НАБЛЮДЕНИЯ. ВИДЫ НАБЛЮДЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Предисловие .....	3
<i>Басов М.Я.</i>	
[Методика психологического наблюдения над детьми] .....	6
<i>Кречмер Эрнст</i>	
[Клиническое наблюдение: экспертиза] .....	79
<i>Кербигов О.В., Рохлин Л.Л.</i>	
[Роль наблюдения в появлении новых научных фактов] (заключение С.С.Корсакова по делу П.Качки) .....	114
<i>Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В.</i>	
[Исследование возрастных и индивидуальных особенностей младших подростков методом наблюдения] .....	145
<i>Успенский П.Д.</i>	
Психология возможной эволюции человека .....	228

## РАЗДЕЛ II

### НАБЛЮДЕНИЕ КАК ПРОЦЕСС ВОСПРИЯТИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВИДЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ СЕБЯ И ДРУГОГО

<i>Мелибруда Е.</i>	
Восприятие и понимание людей .....	243
<i>Калинаускас И.Н.</i>	
Очерк о самопознании и диалоге .....	263
<i>Калинаускас И.Н.</i>	
Наедине с миром .....	270

## РАЗДЕЛ III

### ИСКУССТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ. ЗНАЧЕНИЕ НАБЛЮДЕНИЯ В ОБЩЕНИИ В ПСИХОЛОГИИ. РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА

<i>Мэй Ролло</i>	
[Искусство психологического консультирования: личностные и нравственные проблемы] .....	284

<i>ЛЭНДРЕТ Г.Л.</i>	
СПЕЦИАЛИСТ ПО ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ .....	305
<i>РОДЖЕРС КАРЛ Р.</i>	
[ПРОБЛЕМА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПСИХОТЕРАПЕВТА И КЛИЕНТА В ПСИХОТЕРАПИИ] .....	327
<i>РУДЕСТАМ КЬЕЛЛ</i>	
[СПЕЦИФИКА И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБЩЕНИЯ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ ГРУППАХ. ПРОБЛЕМЫ ВЕДЕНИЯ ГРУППЫ] .....	334
<i>ПЕРЛЗ ФРИЦ</i>	
[ФЕНОМЕНЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ОБЩЕНИЯ В СВЕТЕ ГЕШТАЛЬТ-ПОДХОДА] .....	354
<b><i>РАЗДЕЛ IV</i></b>	
<b>СЕМЬЯ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ. ИСКУССТВО СЕМЕЙНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ</b>	
<i>СПИВАКОВСКАЯ А. С.</i>	
[НАБЛЮДЕНИЕ ЗА ВЗАИМООТНОШЕНИЯМИ ВНУТРИ СЕМЬИ И ПРОЦЕССОМ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА] .....	380
<i>САТИР ВИРДЖИНИЯ</i>	
КАК МЫ ГОВОРИМ И КАК МЫ СЛУШАЕМ .....	408
<i>ХОМЕНТАУСКАС Г. Т.</i>	
[НАБЛЮДЕНИЕ ЗА РАЗВИТИЕМ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ] .....	427

**ХРЕСТОМАТИЯ ПО КУРСУ  
«МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ И БЕСЕДЫ В ПСИХОЛОГИИ»**

УЧЕБНОЕ ИЗДАНИЕ

РЕДАКТОР М.И.ЧЕРКАССКАЯ  
КОМПЬЮТЕРНАЯ ВЕРСТКА И ДИЗАЙН ОБЛОЖКИ А.И.ЧЕКАЛИНОЙ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТОР «ПСИХОЛОГИЯ»  
Лицензия № 00451 от 15 ноября 1999 г.

Адрес: 107005, г. Москва, ул. Бауманская, д. 50/12, стр. 1.  
103009, г. Москва, ул. Б. Никитская, д. 4.  
Тел. (095)203-35-71, тел./ФАКС (095)203-35-65.  
E-MAIL: COLLECT@MAIL.RU.

Подписано в печать 16.07.2000. Формат 84×108/32. Тираж 2000.  
Бумага офсетная. Гарнитура TIMES ET. Усл. печ.л. 15,0

Опечатаано с готовых диапозитивов в типографии УПК «Федоровец»

**ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ИМЕНИ М.В.ЛОМОНОСОВА**

**I. ОБЩАЯ ИНФОРМАЦИЯ**

Декан — академик РАО, профессор **Александр Иванович Донцов**. В состав факультета психологии входят **9 кафедр**:

- ✓ «Общей психологии»;
- ✓ «Психологии труда и инженерной психологии»;
- ✓ «Психологии личности»;
- ✓ «Нейро- и патопсихологии»;
- ✓ «Психофизиологии»;
- ✓ «Возрастной психологии»;
- ✓ «Социальной психологии»;
- ✓ «Педагогической психологии и педагогики»;
- ✓ «Педагогики, психологии и методики преподавания в высшей школе»

**II. СПЕЦИАЛЬНОСТИ И СПЕЦИАЛИЗАЦИИ**

На факультете готовят психологов — дипломированных специалистов, бакалавров и магистров (по специальности: «020400 — Психология» по 8 специализациям и по специальности: «022700 — Клиническая психология»), аспирантов и докторантов по 6-ти специальностям ВАК РФ.

**Специализации подготовки дипломированных**

**специалистов-психологов:**

- ✓ 020401 — «Общая психология»;
- ✓ 020410 — «Психофизиология»;
- ✓ 020402 — «Психология личности»;
- ✓ 020412 — «Психология развития и возрастная психология»;
- ✓ 020403 — «Социальная психология»;
- ✓ 020413 — «Педагогическая психология»;
- ✓ 020408 — «Психология труда и организационная психология»;
- ✓ 022700 — «Клиническая психология»

Факультет располагает библиотекой с читальным залом и абонементом (более 70000 ед. хранения), тремя компьютерными классами, электронной почтой. Имеется доступ к **INTERNET** и международной библиографической базе данных **PSYCHLIT**.