

«Я тебя понимаю, но я тебе этого не скажу»

*(О возможностях психоаналитической педагогики
в работе с трудными детьми)¹*

Гельмут Фигдор,
доцент Венского университета

Учительница начальной школы жалуется на мальчика, который «осложняет ей жизнь». Первоклассник Норберт с самого начала не был подготовлен к тому, чтобы подчиняться школьным правилам. А это, несмотря на его хорошие способности, уже через несколько недель привело к тревожному отставанию в успеваемости. Он невнимателен, разговаривает на уроках, распаковывает свой завтрак («я хочу есть»), встает с места, смотрит в окно, забирется на радиатор, разглядывает комиксы. Если же учительница стоит рядом и занимается только им, он с удовольствием делает все, что от него требуется. «Собственно, он очень милый мальчик, — задумчиво заключает свое повествование фрау М., — не агрессивен и обижается, если ему делают замечания. Этот ребенок требует особого внимания. Если я занимаюсь с другими, то он добивается своего тем, что начинает мешать. И когда классные насмешники занимают его сторону, он, очевидно, чувствует себя вознагражденным. В такие моменты между нами начинается настоящая борьба за власть». Потом она добавляет: «Хотя мне кажется, я ему нравлюсь». На мой вопрос, как она реагирует на поведение Норберта, учительница отвечает: «Вначале я вежливо прошу его не отвлекаться, что, как правило, ничего не дает. Если я чувствую свое полное бессилие, я записываю в дневник замечание. Иногда я его наказываю, но чаще всего стараюсь не замечать — ведь это все равно бесполезно...» Учительница выглядит подавленной.

Фрау М. 35 лет. У меня сложилось впечатление, что она относится к той (растущей) категории заинтересованных молодых учителей, которые считают себя также и воспитателями. За дисциплинарными нарушениями они способны увидеть проблему ребенка. Эти учителя обладают даром идентификации себя с ребенком, в чем им помогает их удивительное, спонтанное понимание детского поведения. Фрау М., кроме того, посещает занятия супервизионной группы², что вооружает ее также и теоретически.

Эмпатическое понимание в психоаналитически-педагогической литературе обозначает границу между психоанализом и педагогикой. Поскольку психоанализ облегчает учителю понимание детской души и типичных конфликтов, то внедрение его должно подготовить

¹ Перевод на русский язык Дианы Видра.

² О супервизионной группе как особой форме профессионального самопознания подробно рассказано в разделе 4 данной статьи.

дорогу для соответствующих педагогических мероприятий. В данной работе речь пойдет как раз о том, как это понимание превратить в действия. Пример, учительницы М. и Норберта поможет понять сложность такого намерения. Само собой разумеется, что школьные занятия без соблюдения определенного порядка просто немыслимы и учительница обязана требовать его от учеников. Но она понимает также и личные трудности Норберта: мальчик нуждается в нераздельном внимании, за его строптивостью на самом деле прячется глубокая обида. Но что она делает? Порядок представляется ей не чем-то непреложным, а тем, что можно соблюдать или нет. А как она отвечает на потребность школьника в ее внимании и личной благосклонности? Игнорированием, замечаниями, наказанием и новой обидой. Она не только оставляет ему иллюзию, что границы соблюдать не обязательно, но и никак не дает ему понять, что она его, несмотря ни на что, понимает и он ей даже симпатичен³.

Подобное я не раз наблюдала и у родителей: великолепно понимая ребенка, они никак этого не показывают. Более того, их действия часто демонстрируют обратное их чувствам. Они злятся, несмотря на то, что сочувствуют ребенку, делают выговор, когда находят его поведение забавным, или же говорят: «Это очень печально», на самом деле лопааясь от негодования, или, как наша учительница: «Пожалуйста, будь любезен...» На самом же деле она требует от ребенка определенного поведения, и невыполнение своего требования записывает ему на счет.

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

Взаимодействие между (психоаналитическим) пониманием и педагогическими действиями стоит в основе психоаналитической педагогики. Такие учителя, как фрау М. (в гораздо большей степени, чем известные «авторитетные» учителя), ставят вопрос о *компетентности психоанализа на педагогическом поле деятельности*. На основе своего опыта руководителя супервизионных групп учителей и воспитателей я хочу все-таки положительно ответить на этот вопрос и описать условия, в которых компетентность психоанализа становится очевидной.

Начинается все с вклада, который уже сделан психоанализом в понимание истинных задач педагогики. В заключение этой статьи я покажу модель психоаналитически-педагогической супервизионной группы, которую считаю одним из средств повышения умения учителей разрешать проблемы трудных детей, и это *в обычной школе, во время обычных занятий*.

1. Психоанализ и школа

1.1. Имеющиеся исследования

Психоаналитические исследования в школе идут в основном в трех направлениях:

а) исследование психодинамики (патогенез) особых *трудностей детей в школе*. В данных работах школьные проблемы рассматриваются в качестве симптомов, и в них (на примере клинических случаев детского анализа) показано, что отставание в успеваемости, а также недисциплинированность, агрессивность, лень, страх перед экзаменами и другое во

³ Необходимо пояснить, что для австрийской начальной школы в последние десятилетия характерны чрезвычайно либеральные отношения между учителем и учениками, вплоть до того, что дети говорят учителю «ты». Г. Фигдор в своих работах подчеркивает необходимость твердой, авторитетной позиции педагога и воспитателя, что ни в коей степени не должно мешать пониманию ребенка и добросердечным отношениям с ним. Авторитетную позицию не следует смешивать с авторитарной. О вредности последней также не раз говорится у Фигдора. — Прим. пер.

многих случаях являются выражением бессознательных конфликтов или проявлением невротических образований⁴;

б) анализ доли участия *самой школы* в актуализации душевных проблем (и школьных трудностей). Основная тема этого анализа — тот особый вид редуцирования, которому подвержены социальные отношения в рамках школы. Учащиеся при этом не рассматриваются как отдельные индивидуумы, а оцениваются в зависимости от их соответствия представлениям о нормах поведения. Нормы эти весьма односторонни. Учитываются, прежде всего, дисциплина, рациональность и успеваемость, в то время как влечения, эмоциональность (доверие, привязанности, радость и т. д.), личные переживания и потребности либо остаются без внимания, либо вовсе подавляются. Учитель также выглядит безликим носителем функций, не имеющим собственных интересов и стремлений. На первое место ставятся хорошая память, репродуцирование и теоретическая компетентность — в противовес фантазии, изобретательности, самостоятельности и аффективной коммуникации. Для солидарности и кооперации между школьниками вряд ли найдется место; в исключительной ориентации на успеваемость конкуренция между учениками становится единственной формой отношений [12, 18, 26, 25]. Словом, школа в полной мере ориентируется на образец того характера, который в психоанализе называется принужденным [26], требуя и закрепляя в школьниках определенные черты или даже провоцируя множество конфликтов, которые, в свою очередь, находят выражение в школьных трудностях;

в) наконец, психоаналитики берут в расчет *душевные нагрузки, неизбежные в профессии учителя*. Его самопонимание как педагога в большей степени зависит от тех переживаний, которые у него были в детстве, особенно связанные с учителями и другими авторитетами. Через поведение школьников активизируются его собственные — когда-то отраженные — импульсы влечений, а вместе с ними и страх. Таким образом, бессознательно усиленный страх перед чиновничьим авторитетом может сделать подчинение ему школьников экзистенциальной необходимостью. Важно учитывать также зависимость применяемых стратегий поведения (привязанности, авторитеты) от вида детских фиксаций. Результаты данных исследований свидетельствуют о том, что учитель — из-за своего авторитета по отношению к детям, с одной стороны, и зависимости от начальства и родителей, с другой, — попадает в ситуацию, которая как нельзя лучше располагает к оживлению инфантильных конфликтов [5, 12, 16, 25]. Все это легко может привести к (бессознательно) искаженной свободе его действий. За мотивировкой отстаивания [33] определенных педагогических идеалов и целей или за «воспитательным стилем» часто скрывается лишь бессознательно детерминированный образец действий. В ином случае учитель чувствует себя перегруженным и неуверенным.

1.2. Психоанализ предлагает реформы

Соответственно этим трем группам патогенных факторов попытки претворения психоаналитических познаний в практику идут также в трех направлениях:

а) Школьная проблема как симптом.

Известно, что поступление в школу или перемена школы представляет собой важное событие в жизни ребенка. Оно в значительной степени способствует выражению латентных психических конфликтов, а также нарушениям развития или функциональным дефицитам, что и отражается в школьных проблемах. Поэтому следует разработать школьно-психологические направления, а также соответствующие терапевтические меры [3], которые можно было реализовать хотя бы частично.

⁴ См. статьи в «Журнале психоаналитической педагогики», в основном за 1926 г., а также новые работы [6, 23, 24, 28, 12] многочисленные упоминания в работах [11, 35, 36, 38] и других авторов, занимающихся детским анализом, особенно [30, 25].

б) Школа как «принудительно-невротическая институция».

С одной стороны, психогигиеническая работа в школе вполне приветствуется, но, с другой, она лишь способствует отрицанию собственной роли в возникновении школьных трудностей. Если раньше ответственность с «плохих» и «нерадивых» детей перекладывалась на их родителей, то сейчас намечается тенденция сваливать ее на психологов-специалистов. Эта практика напоминает известный в психоанализе механизм защиты, который позволил бы школе оставаться такой, какова она есть, не испытывая при этом укоров совести. В действительности у наблюдателя (во всяком случае, живущего в Вене) создается впечатление, что описанное выше напряжение не только не ослабилось, но, скорее, даже усилилось. Можно предположить, что частично это связано с неверным или ограниченным пониманием «психопатологизации» школьных трудностей. А неверно или ограничено оно потому, что школа не видит своей собственной роли в проблемах, а значит, от нее скрыты и шансы их преодоления.

в) Учителя.

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

- освоения определенных основ знания глубинной психологии, призванных помочь пониманию скрытых психодинамических причин школьных трудностей и повседневных школьных интеракций [30];
- разработки мероприятий дидактического характера, которые позволили бы так изменить структуру отношений, чтобы «принуждение», которое испытывают не только школьники, но и учителя, смягчилось, и уменьшилась опасность актуализации конфликтов, а значит, появились шансы их переработки в рамках занятий.

K. Singer (1973) придает огромное значение *личным отношениям* между учителями и учащимися. Он предлагает для установления таковых использовать до 15 минут времени перед началом занятий. Если школьнику раньше казалось, что учитель «просто нелюдь», то после таких «партнерских» встреч он будет иначе его оценивать. Учитель также сможет поближе узнать учеников, которые ему «не очень нравятся». «Если я с кем-то поговорил по душам, то пять минут спустя я не смогу его задеть или обидеть... Это верно по отношению и к ученикам, и к учителям». С подобными аргументами выступает и W. Helbig (1978). Он предлагает не требовать от учеников работы, а *работать вместе с ними*. В психоаналитической терминологии это означает: дать учащимся возможность перенять рабочую позицию, идентифицируя себя с (любимым) учителем, а не исполняя (абстрактные) требования сверх-Я. Разъяснению социальных конфликтов способствует также «конфликтный урок» [18], который напоминает индивидуально-психологический школьный эксперимент О. Шпиля [32].

Школьников необходимо постоянно заинтересовывать учебным материалом, давать им возможность проявлять спонтанность и самостоятельность, а также приобретать навыки кооперирования [30, 31, 15, 9].

Известно, что чисто интеллектуальным путем невозможно приобрести ни глубинно-психологических познаний, ни опыта. Кто не распознал своих собственных бессознательных позиций, тот вряд ли в состоянии понять их у других. И если конфронтация с учениками затрагивает личные внутренние конфликты учителя, едва ли он сможет отказаться от своей позиции безликого авторитета и от безукоризненного следования жесткому учебному плану (включая детальную подготовку к занятиям). Поэтому самопознание учителей стоит в центре требований психоаналитического повышения образования. Но поскольку ожидание, что все учителя смогут подвергнуться психоанализу, нереально, то следовало бы, по меньшей мере, создавать группы самопознания, способные объединить образование и практику. Это необходимо для того, чтобы, с одной стороны, учитель сумел увидеть про-

блемы школьников и, с другой, чтобы ему удалось выиграть дистанцию по отношению к своим собственным спонтанным реакциям и использовать альтернативные возможности разрешения возникающих проблем⁵.

2. Трудности перехода от понимания к педагогическим действиям

I. Понимать — это не значит ставить диагноз. Очень важно не забывать об этом. Во-первых, в рамках школьной жизни нет возможности поставить более или менее четкий диагноз определенного поведения или нарушения. Кроме того, учитель не обладает для этого достаточной квалификацией. Во-вторых, от такого диагноза все равно было бы мало практической пользы⁶. Важно понять актуальную, манифестирующую в «симптоме», психодинамику, играющую столь важную роль в отношениях как между учителем и учениками, так и между школьниками. Я опираюсь на те соображения, что любой предметный процесс обучения базируется на социальной структуре отношений, которая может то созидательно влиять на него, то сдерживать его развитие. Каждый урок приносит учителю очередную толику знания о своих учениках, а учащиеся узнают кое-что о своем учителе. Таким образом, любой преподавательский акт имеет свои специфические субъективные аспекты [27].

Учительница М. очень хорошо разобралась в эмоциональных проблемах Норберта. Он не в состоянии «функционировать» в одиночку на слишком большом удалении от любовного объекта. Школьная работа, поэтому приобретает для него первичное значение близости или дистанции, в зависимости от этого он чувствует себя любимым или покинутым. Чего не поняла фрау М., так это собственного эмоционального участия в данной интеракции. В ходе беседы в супервизионной группе ей стало ясно, что она симпатизирует Норберту, восхищается его детской независимостью и что ей самой в детстве (а была она чрезвычайно послушным ребенком) хотелось обладать такой же внутренней свободой. И тогда она изрекла: «Я вижу теперь, что проблема заключается не только в Норберте, но и во мне! Но что же мне делать?!»

Каждый руководитель супервизионной группы знает, как следует поступать в тех случаях, когда вопрос привлекает всеобщее внимание. Самое нежелательное — это принять на себя роль советчика. Нельзя, концентрируясь на разрешении одного конкретного случая, выпускать из виду объемность всего вопроса. Итак, следует подумать, можно ли на одном конкретном примере показать процесс психоаналитически-педагогического исследования целой проблемы.

II. Проблема психоаналитика в оценке определенного педагогического действия заключается в принципиальном различии практик психоанализа и педагогики. Несмотря на известные трудности, неизбежные в психоанализе, совместная работа психоаналитика и анализируемого, освобожденная от других чрезвычайных целей (в отличие от школьной ситуации), предпринимается для того, чтобы изучить материал, поставляемый анализируемым. В рамках школьных занятий это невозможно. В ходе психоаналитических сеттингов перерабатывается сопротивление пациента, в некоторых случаях приветствуются его частичные регрессии, т. е. временное ослабление функций Я. В школе же, по всей видимости, требуется как раз обратное. Наконец, такой чувствительный инструмент психоанализа, как толкование бессознательных мотивов и представлений, для учителя — по причине отсутствия специального образования — остается недостижимым. Поэтому можно легко понять «страх соприкосновения» [34], возникающий между психоанализом и педагогикой: тот и другая желают сохраниваться, ничего в себе не меняя.

⁵ О необходимости, функциях и опыт групп самопознания для учителей см. также [3, 4, 5, 13, 16, 20, 21].

⁶ Считаю нужным напомнить, что абсолютно точный диагноз можно поставить лишь по окончании психотерапевтического лечения.

III. Мы уже говорили об отделении терапии от преподавания. Обратная тенденция развития проявляется, тем не менее, в попытках интеграции. Конечно, не должно удивлять, что внедрение психологических познаний непосредственно в педагогические действия мы производим, прежде всего, в спецшколах и в области социальной педагогики. Педагогический принцип ориентации на отдельного ребенка здесь сталкивается с гораздо меньшим сопротивлением самой институции. Положительную роль (не только для учащихся, но и для учителей) играет большая свобода дидактических возможностей и частичное отсутствие жесткого давления требований успеваемости. В спецшколах классы меньше, поэтому личные отношения строятся легче, учителя больше заинтересованы в помощи детям. В отношении времени и материального обеспечения там тоже дело обстоит лучше, поэтому и условия для работы групп самопознания благоприятнее.

Эти школьные эксперименты распространяются от опыта С. Бернфилда [2] и А. Эйхорна [1] до сиротских домов для беспризорных детей и юношества и до спецшкол для детей с нарушениями развития. Характерным для этих экспериментов является интенсивная терапевтическая работа, проводимая специально подготовленными учителями, а также большая подвижность в оформлении занятий, включая высокую индивидуализацию, что распространяется не только на познавательную область, но и на эмоциональные отношения. В этих условиях огромное значение приобретают ролевая игра, активное оформление занятий, использование историй, сказок и т. д. [34].

IV. На что может рассчитывать консультант-психоаналитик (супервизор) в работе с учителями обычных школ над проблемами трудных детей? Пожалуй, на то, что достижение более глубокого понимания проблемной ситуации поможет учителю найти такие формы действий, которые будут способствовать хотя бы частичному решению проблем. Ведь в каждом действии заключено определенное психическое значение данной ситуации, что расширение или модификации понимания неизбежно приведут к изменению стратегий действий⁷. Однако рассматривать это как психоаналитический вклад в педагогические действия было бы, по меньшей мере, поспешно. Аналитик, ограничивающий свою консультативную деятельность достижением понимания ситуации учителем, хотя и вносит вклад в разрешение проблемы, но — *проблемы учителя, а не ребенка!* Педагогу в результате, может быть, и удастся легче преодолевать помехи со стороны ребенка, но поможет ли это ребенку, остается неясным. Партнером супервизора в большинстве случаев является учитель, а не ребенок. Цель супервизионных групп — психоаналитическая консультация человека, который борется с трудностями на своем рабочем месте. (В данном случае мы говорим об учителях, но это мог быть и человек любой другой профессии.) Эта форма консультации все же не педагогика. Поэтому она должна ориентироваться и на перспективы участия ребенка в дальнейших интеракциях. Иначе нам пришлось бы, по всей вероятности, согласиться с тем, что психоаналитическая педагогика возможна лишь на терапевтически-педагогическом интеграционном поле в специальной и лечебной педагогике или же при условии некоторого изменения обычной школьной системы.

3. О возможностях психоаналитически-педагогической работы с трудными детьми в рамках обычных школьных занятий

Предположим, что психоанализу удастся предоставить в распоряжение учителя сведения, как надо обращаться с трудными, т. е. недисциплинированными, детьми, не теряя из виду

⁷ Эта взаимосвязь особенно видна в ситуациях, когда из-за перегрузок психики учителя внезапно исчезает и его обычная способность сопереживать Ученику, в таких случаях бывает, что весь класс вдруг приходит в волнение. Но картина тут же меняется, как только Учителю удается обрести душевное Равновесие.

проблему ребенка и свои педагогические задачи по воспитанию в нем самостоятельности и ответственности⁸. В этом случае надо ответить на три вопроса:

- а) о согласовании норм преподавания с принципиальными педагогическими и психоаналитическими действиями;
- б) о системном месте изменений личности внутри психоаналитического теоретического задания;
- в) «технике», т. е. о виде интервенции, который не выходил бы за рамки компетентности учителя, а также за рамки преподавания, ставя под угрозу его цели.

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

В одной из своих статей В. Датлер дифференцировал проблематику «нарушений поведения». По его мнению, это категория не педагогическая (в отношении оценки развития самостоятельности и ответственности) и не (глубинно) психологическая, т. е. такая, которая может рассказать о личности ребенка или о стоящей за его поведением психодинамике. Нарушения дисциплины — это всего лишь внешнее проявление поведения, которое не подчиняется (принудительным) нормам школьных занятий.

Это противоречие ищет свое субъективное выражение во внутреннем конфликте учителя: идентифицировать ему себя с (мешающим) школьником или же с нормами преподавания. Если он пытается понять ребенка, происходит частичная идентификация. Однако это часто приводит к отказу от собственной власти. Власть не *признается* больше частью его собственной персоны, его функцией как учителя, а воспринимается им как выражение принуждения со стороны институции. Идентификация со школьником из частичной превращается в полную, и учитель бессознательно репродуцирует в себе сопротивляющегося порядку школьника. Можно констатировать, что нарушения поведения — симптом не только ребенка, но и учителя. Или, говоря иначе, ребенок становится носителем симптома авторитарного конфликта учителя. В качестве симптома учителя нарушение поведения несет в себе все признаки невротического компромисса. На примере учительницы М. мы видели, что она никак не устанавливала рамок для Норберта, ограничиваясь просьбами или игнорированием, и тем самым отрицала свою собственную власть. Тем, что учительница была снисходительна к Норберту, она подсознательно заключала компромисс между своими детскими желаниями, которые репрезентировал мальчик, и требованиями институции: она все-таки открыто осуждала его поведение. И это именно та лабильная конструкция, которая не позволяет ей дать *ребенку почувствовать*, что она его понимает и он ей даже симпатичен, что не мешает ей, тем не менее, считать выполнение своих требований непреложным. Однако, если бы она сознательно столкнулась со своим конфликтом, это помогло бы ей разрешить его. В основе фундаментального противоречия между педагогическими нормами и принципами преподавания лежит некое учебно-теоретическое недоразумение, связанное с фальшивой стигматизацией авторитета и власти как чего-то принципиально непедагогического. Выражается оно в отождествлении формул; «Утверждение норм преподавания» и «Нормализация персоны ученика (в отношении общественных норм)». Но понятия эти, собственно, становятся тождественны лишь тогда, когда требование спокойствия, внимательности, прилежности, выполнения распоряжений учителя относится не только к уроку, но и вообще к жизни ученика. Однако тождество это теряет силу, когда учитель классифицирует школьные требования не *как норму*, а *как правило*. А правилам, как известно, полагается находить простейшие объяснения. Кроме того, их актуальная необходимость заставляет признать функции того, кто эти правила устанавливает, т. е. в данном случае персоны *учителя*. Такая

⁸ О существовании психического здоровья в психоаналитическом смысле и самостоятельности см. [10].

позиция позволяет, в *общем*, понимать значение действий, противоречащих ситуации занятий, и, тем не менее, твердо их запрещать. Например: «Алекс, я вижу у тебя сегодня совсем нет настроения писать... Меня тоже не всегда радует то, что я должна делать, но надо значит надо. Иначе завтра у тебя будет больше работы, а это еще менее радостно». Или: «Я не сомневаюсь, что книжка у тебя интересная, и это очень хорошо, что ты любишь читать. Но, к сожалению, я не могу разрешить тебе это во время уроков».

Если посмотреть на сегодняшние школьные будни, то можно заметить размывание реального соотношения власти, маскировку фактической несвободы ученика под «нравственные» нормы. Многие учителя, вместо того чтобы осознать, что они наделены известной властью и имеют право ее использовать, ожидают, что дети сами будут послушными, хорошими, прилежными и т. д. Если я как учитель отрицаю это соотношение власти то я не могу воспринять сопротивление ученика как (в общем-то понятную, несмотря на запрет с моей стороны) оппозицию против системы, а считаю ее выпадом против меня против меня лично, а не против меня — носителя функции. Ведь мне просто не хочется ничего знать о том, что я являюсь носителем функции, потенциально направленной против желаний ребенка. И поскольку человек я, в общем, хороший и к тому же прилагаю так много сил, то школьник представляется мне неблагодарным и злым, а я себе — жертвой. Так я оказываюсь в роли человека, с которым обращаются незаслуженно плохо, т. е. в типично детской позиции чувств.

Это объясняет «эффект ножниц»: полный понимания проблем ребенка взрослый, которого мы видим на занятиях супервизионной группы, позднее превращается в учителя, целиком подвластного своим инфантильно протестующим реакциям по отношению к тому же ребенку.

Учитель должен быть подготовлен к «двойственности своей роли». Он человек, имеющий свои определенные позиции и потребности, но, тем не менее, готовый понять и признать права ребенка; в то же время он и *учитель* — представитель принудительной институции, который должен придерживаться правил. Он обязан взять ответственность на себя, а не перекладывать ее на детей. Эта «надежность порядка» поможет даже в строго регламентированной школьной жизни найти ниши, которые позволили бы вместо обычной коммуникации между учеником и учителем найти место для коммуникации между «полным» *взрослым* и «полным» ребенком⁹. Таким образом, учитель дает детям возможность приобрести рабочую позицию и позицию сознательного подчинения правилам через персональную идентификацию (и не в последнюю очередь с нравящимся объектом), а не через абстрактное (детерминированное страхом) усвоение норм.

3.2. Изменение личности с психоаналитической точки зрения

Изменения пациента, возникшие под воздействием психоаналитической терапии, чаще всего объясняются внутри топической модели как результат становления сознательными когда-то отраженных и, следовательно, бессознательных конфликтов¹⁰. Поскольку аналитику этот процесс кажется привязанным к психоаналитическому сеттингу, то заметные изменения в поведении, затрагивающие бессознательные конфликты, достигнутые вне аналитического лечения, едва ли объяснимы иначе как репрессивно-принужденные (педагогика) или как затрагивающие лишь определенную область за счет комплекса личности (терапия поведения). То есть воспитание, которое строится лишь на похвале и наказании, так же мало имеет общего с психоанализом, как и десенсибилизирующая терапия поведения. Если же оценивать аналитический лечебный процесс по результату, то и для педагогики открывает-

⁹ См. дидактические предложения в Разделе 1 данной работы.

¹⁰ В новейшей психоаналитической литературе можно обнаружить и другие взгляды на данный предмет [29, 22].

ся возможность применения действий, которые могли бы называться как терапевтическими, так и психоаналитическими. В. Датлер [8] в своей статье о работе Г. Цуллигера «Освобожденный от толкований детский анализ» указывает, что действия Цуллигера выходят далеко за пределы того, что тот сам сознает. В то время как сам Цуллигер говорит о «психоаналитическом внушении» [37], которое использует магически-анималическое мышление ребенка, Датлер показывает, что в результате интервенции Цуллигера достигается влияние на *репрезентацию себя и объекта или ее корректировки*. У ребенка создается внутреннее представление о себе самом и персонах его мира. Классический анализ, в конце концов, и не стремится ни к чему иному, как к работе пациента над самим собой через привнесенную извне созидательную интервенцию.

Если слово «влияние» заменить словом «корректировка», то в действительности будет найден концепт действий, который можно назвать как психоаналитическим, так и педагогическим. Под «корректировкой репрезентации себя и объекта» понимается, что заботой учителя становится исправление в ребенке (искаженных путем переноса первичных объекте-отношении на школу) представлений о себе, учителя и одноклассниках таким образом, чтобы они соответствовали действительности¹¹. В этих рамках можно также обосновать признание учителя как персоны и носителя власти. В результате кто-то из учащихся поймет, что хотя учитель и требует от него в настоящий момент определенного поведения, но это не значит, что от него требуется всегда «быть таким». Другой ученик поймет, что образец его первичных объектоотношений сюда не подходит, потому что персона, которая стоит перед ним, не просто взрослый, «как отец» или «как мать», но это еще и *учитель*.

Если этого недостаточно, то следует предпринять дальнейшие «корректирующие» интервенции. Об этом пойдет речь дальше.

3.3. К «технике» психоаналитических интервенций

I. Основной инструмент психоаналитика — толкование — для педагогов, в общем, табуирован. Толкование — инструмент весьма чувствительный и направлен на бессознательное значение поставляемого пациентом материала отраженных инфантильных влечений. При неверном использовании толкование может либо усилить сопротивление, либо привести к прорыву страхов, что подвергнет опасности всю организацию Я. Толковательный процесс поэтому требует много времени и соответствующей подготовки. Для учителя обычной школы и то и другое недоступно.

Часто не принимается во внимание тот факт, что становление сознательными инфантильных влечений представляет собой итог долгого и трудного процесса, в котором аналитик и анализируемый медленно, шаг за шагом продвигаются к бессознательным возбудителям влечений. Этот процесс делится надвое: от «сейчас и здесь» пациента назад в его прошлое и от поверхности его сознания через сопротивление и латентное содержание чувств к скрытым желаниям. Если каждое замечание аналитика, призванное помочь анализируемому на этом пути¹², характеризовать как «толкование», то можно различить четыре стадии толкования [14]:

а) «*конфронтация*» анализируемого с тем «образцом действий», который он постоянно повторяет по различным поводам. Аналитик обращает внимание пациента на то, что его — сознательно вполне объяснимые — действия не только касаются реального повода, а являются также результатом — пока неизвестного — «образца переживаний»;

б) «выяснение» чувств, стоящих за этими действиями и сообщениями анализируемого;

¹¹ Размышления Датлера по тому поводу, что процессы Цуллигера представляют собой манипуляцию, кажутся мне довольно шаткими. Корректировка репрезентации себя и объекта может быть понятна и как попытка устранить искажения представлений ребенка, обусловленного процессами переноса или когнитивным уровнем развития.

¹² См. [19] на русском языке книга вышла в 1996 г. в издательстве «Высшая школа».

в) наконец, «толкование» в более узком смысле — раскрытие подсознательных желаний;
г) поскольку одноразовое толкование почти никогда не достигает желанного длительно-го изменения в чувствах анализируемого, раскрытые комплексы должны быть снова и снова «переработаны» применительно к различным ситуациям.

II. Первые два шага толкования, а именно «конфронтация» и «выяснение», представляют собой форму интервенции, которая, во-первых, может кратчайшим путем «привести к благоразумию» школьника, мешающего во время урока (под «благоразумием» я понимаю вклад в корректировку репрезентации себя и объекта). И, во-вторых, что особенно важно, в процессе преподавания сделать интервенцию намного проще, чем в терапии, и учителю нетрудно будет этим овладеть. Трудности аналитика заключаются в том, что поведение пациента и его чувства находят выражение лишь в его рассказах и часто подвержены искажению в его субъективных переживаниях. Кроме того, аналитик должен уметь чувствовать, что в рассказе служит сопротивлению и что представляет собой закодированное послание о чувствах пациента по отношению к аналитику или к терапии и др. Все эти сложности отпадают здесь сами собой, поскольку учитель видит, что делает Ученик, и он может воспринять его. Учитель может также исходить из того, что *любая помеха* содержит особое «послание» школьника учителю.

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

Обратимся еще раз к нашему примеру. Норберт требует от своей учительницы безраздельного внимания. Это свойственно обычно маленькому ребенку, который лишь тогда воспринимает мать «доброй» (любящей), когда она здесь и посвящает себя ему. Для шестилетнего мальчика это, скорее, незрелое представление о матери, и он переносит его на учительницу. Фрау М. могла бы сказать: «Норберт, я знаю, если я не стою около тебя, тебе не хочется писать. Я бы с удовольствием побольше заботилась о каждом из вас, но это невозможно. Я сейчас поговорю с Моникой, а потом подойду к тебе. Пиши пока... потом мне покажешь...» Или так: «Ты всегда очень хорошо работаешь, если я рядом. Если же я занята с другими, ты разочарован и хочешь меня разозлить. Я бы с удовольствием уделяла каждому из вас побольше времени, но...» и т. д.

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

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

В поведении Норберта заключается еще один аспект саморепрезентации, который можно выразить так: «Если я не привлекаю всеобщего внимания, то меня никто не замечает. Обо мне никто не позаботится добровольно, я должен сам обращать на себя их внимание!» То, как реагировала учительница, как раз подтверждало его взгляд. Фрау М. была очень рада, когда мальчик вел себя неприметно, и «опасалась (по ее выражению) разбудить зверя». Важно было исправить представление Норберта, но она ограничилась лишь тем, что определила мотив его поведения. А ведь изменений можно было бы добиться лишь тем, что она время от времени улыбнулась бы мальчику *без особого повода*, положила ему руку на плечо, обращаясь к классу, предложила бы ему продемонстрировать свои успехи и т. д. То есть если бы она активно показывала ему свою симпатию и расположение и тогда, а точнее — именно тогда, когда он ее к этому никак не вынуждал.

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

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

4. Модель психоаналитически-педагогической супервизионной группы

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

а) добиваться *понимания* психологического смысла нарушений дисциплины. В этом она следует примеру обычных супервизионных групп Балинта;

б) помогать участникам в развитии *перспективных действий* или возможностей практического применения знания;

в) знакомить участников группы с некоторыми *теоретическими вопросами*, что помогло бы им понять себя как учителя, прежде всего, научиться правильно, пользоваться своими функциями власти. Очень важна теоретическая подготовка в вопросах переноса и психической репрезентации.

4.1. Пять фаз работы супервизионной группы

Фаза 1. Самопознание

Первое задание группы заключается в освещении психодинамических подпричин интеракции, в которой проявляется проблема поведения ребенка. Руководитель следит за тем, чтобы эта проблема не рассматривалась лишь со стороны ребенка, без внимания к эмоциональному напряжению учителя. С одной стороны, до тех пор, пока речь не заходит о собственных переживаниях, учителю трудно непредвзято относиться к проблеме ребенка. С другой стороны, поведение школьника как раз и вызывает у учителя тот «эффект», который часто является ключом к разгадке скрытого смысла этого поведения.

Фаза 2. Рефлексия поведения учителя¹³

Если чувства, которые вызывает в учителе поведение школьника, нашли свое объяснение, то следует внимательнее проанализировать его реакции. Тут очень важно обсудить самопонимание учителя¹⁴. Мне часто приходится наблюдать, как порождаемые этой рефлексией перспективы педагогического (стоящего на службе у ребенка) обхождения с властью и авторитетом учителя облегчают его собственный (бессознательный) авторитарный кон-

¹³ Разделение группового процесса на фазы помогает лучшему пониманию. Конечно, на практике отдельные темы смешиваются между собой, хотя, как Равило, разговор то и дело возвращается к одной центральной теме.

¹⁴ В новой группе, может быть, на этом месте следует прервать разговор посвятить время этой важнейшей теме.

фликт и освобождают блокированную до сих пор внутреннюю свободу действий. Обычно такой эффект может быть достигнут лишь путем длительного аналитического процесса самопознания. Конечно, вытесненный авторитарный конфликт учителя не окажется в результате «терапевтирован», но, по крайней мере, его стесняющая функция¹⁵ будет «распутана».

Фаза 3. Понимание

После того как участники группы сумели воссоздать пластическую картину поведения школьника и его чувств, а также реакций учителя, следует понять *значение* поведения ребенка. Здесь важно, чтобы участники ознакомились с психоаналитическим понятием переноса, т. е. с тем обстоятельством, что чувства и ожидания, связанные с первичными объектоотношениями (к родителям, братьям, сестрам), переносятся на учителей и сверстников. Освещение переноса едва ли представляет собой трудность, ведь оно относится к тем душевным процессам, которые прослеживаются легче всего. Группы, уже обладающие некоторым опытом, могут быть ознакомлены с «контрпереносом», который является ключом к пониманию детских объектоотношений. Большую помощь может оказать дополнительная информация о личности школьника, его семейной ситуации, поведении дома и т. д.

Фаза 4. Понимание и новое понимание себя и объекта

Следующее задание руководителя участникам группы: необходимо как бы пересилиться в голову ребенка и дать определение его репрезентации себя и объекта. Нужно понять представление ребенка о себе и окружающих его персонах (учителях, одноклассниках), ведь оно руководит его поведением. Как это выглядит на деле, нам уже продемонстрировал пример Норберта.

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

Фаза 5. Разработка конкретных мероприятий

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

4.2. Задания руководителя группы

Такой дидактический концепт требует от руководителя группы гораздо большего, чем руководство обычной группой Балинта. Но это не значит, что психоаналитически-педагогический супервизор оттягивает на себя активность группы и становится поучителем, раздающим советы. На что он должен обратить особое внимание, так это на *структуру процесса познания*, чтобы ни в коем случае не пропустить шагов, непреложных для понимания проблемы. С помощью привязанных к структуре занятия вопросов может быть оптимально освобожден потенциал способности проникновения и творчества участников группы. В результате разработанные группой решения рассматриваются ею как понятые или предложенные самостоятельно.

Спустя некоторое время можно видеть, что участники группы уже хорошо усвоили материал. Это дает возможность супервизору как бы уйти в тень, создав впечатление, будто

¹⁵ Здесь тоже идет речь о корректировке саморепрезентации. Учитель, воспитанный в страхе авторитетами (как, например, фрау М.), наконец, понимает, что его авторитет отличается от того, что сам он пережил когда-то со стороны своих родителей и учителей.

работа в группе идет сама собой. Это очень важно, потому что участники группы учатся таким образом разрешать проблемные ситуации самостоятельно, без посторонней помощи.

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

Представленная модель психоаналитически ориентированной работы с трудными детьми при помощи инструмента психоаналитически-педагогической супервизионной группы — результат не только теоретических размышлений, но и практических занятий. Не говоря уже о чрезвычайной пользе такой работы для педагогов, она дает возможность помочь многим из тех детей, которые без этого потерпели бы неудачу в школе или вынуждены были бы подвергнуться многолетнему психоаналитическому лечению¹⁶.

Литература

1. Aichorn A. (1925). *Verwahrloste Jugend*. Bern, 1951.
2. Bernfeld S. (1921). *Kinderheim Baumgartner — Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung* // Bernfeld S. *Antiautoritäre Erziehung und Psychologie*. Bd. 1.
3. Bittner G., Ertle Ch. (1985) (Hrsg.). *Padagogik und Psychoanalyse*. Würzburg, 1985.
4. Bittner G., Ertle Ch., Schmid V. (1974). *Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern*. — Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Studien und Gutachten der Bildungskommission. Sonderpädagogik 4*. Stuttgart, 1974.
5. Brack H. (1978). *Die Angst der Lehrers vor seinem Schuler*. Reinbek, 1978.
6. Cremerius I. (1971). (Hrsg.). *Psychoanalyse und Erziehungspraxis*. Frankfurt a. M., 1971.
7. Dafler W. (1982). *Zur Frage der Legitimierbarkeit der padagogischen Position Oskar Spiels* // *Z.f. Individualpsychol.* 1982. 7.
8. Datler W. (1985). *Psychoanalytische Representanzenlehre und padagogisches Handeln* // Bittner G., Ertle Ch. (Hrsg.). *Padagogik und Psychoanalyse*. Würzburg, 1985.
9. Figdor H. (1982). *Oberlegungen zu einem padagogischem Begriff von «Animation»* // *Mitteilungen des Institute für Wissenschaft und Kunst* 34/4. Wien, 1982.
10. Figdor H. (1983). *Der Beitrag der Psychoanalyse für die Padagogik der ersten fünf Lebensmonate*. Unveröffentlichte Dissertation. Wien, 1983.
11. Freud A. (1979). *Der Kindergarten aus der Sicht der Tiefenpsychologie* // *Die Schriften der Anna Freud*. Bd. X, 2891—2904. См. также: Фрейд А. *Психология я и защитные механизмы*. М.: Педагогика, 1993.
12. Furstenau P. (1974) (Hrsg.). *Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft*. Darmstadt, 1974.

¹⁶ Конечно, нельзя отождествлять супервизионную группу с психотерапией. Однако нельзя также забывать, что именно школьные неудачи и связанные с ними реакции окружающих (и, прежде всего, семьи), а также переживания ребенка по этому поводу постоянно ставят последнего в безвыходное положение, что становится причиной фиксации невротических диспозиций, в то время, как мы знаем, что всякое переживание успеха укрепляет в ребенке силы самозащиты.

13. *Garlichs A.* (1984). Lehrer und ihre Berufsprobleme. Bericht über eine Balintgruppe mit integrierter Selbsterfahrung. Kassel, 1984.
14. *Greenson R. R.* (1981). Technik und Praxis der Psychoanalyse. Stuttgart, 1981.
15. *Helbig W.* (1978). Schulische Projekte und außerschulische Aktivitäten mit verhaltensauffälligen Kindern // *Ertle Ch., Schmid V.* (Hrsg.). Der andere Unterricht. Lernen mit schwierigen Kindern. München, 1978.
16. *Hofmann Ch.* (1985). Was macht Lernerarbeit so anstrengend? Einige psychoanalytische Aspekte zu Formen der Arbeit innerhalb der Lehrerbearbeit // *Bittner G., Ertle Ch.* (Hrsg.). Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg, 1985.
17. *Imhof M.* (1981). Die Konfliktgruppe-Selbsterfahrung in der Schulklasse. Ein Erfahrungsbericht // *Gruppendynamik*. 1981. 17.
18. *Imhof M.* (1984). Schulische Selbsterfahrung. Die Schüler-Lehrer-Beziehung aus der Sicht der Ulrike. Kassel, 1984.
19. *Laplanche J., Pontalis J.-B.* (1973). Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt a. M. 1973.
20. *Leber A.* (1972). Psychoanalytische Reflexion — ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialarbeit // *Leber A., Reiser H.* (Hrsg.). Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Darmstadt, 1972.
21. *Leber A.* (1985). Wie wird man «Psychoanalytischer Pädagoge»? // *Bittner G., Ertle Ch.* (Hrsg.). Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg, 1985.
22. *Leupold-Lowenthal H.* (1986). Beziehung und Deutung in Psychoanalyse // *Reinhart T., Dattler W.* (Hrsg.). Beziehung und Deutung aus der Sicht der verschiedenen psychotherapeutischen Schulen. Heidelberg, 1987.
23. *Meng H.* (1973a). Psychoanalytische Pädagogik des Kleinkindes. München / Basel, 1973.
24. *Meng H.* (1973b). Psychoanalytische Pädagogik des Schulkindes. München / Basel, 1973.
25. *Muk M.* (1980). Psychoanalyse und Schule. Stuttgart, 1980.
26. *Müller-Bek H. U.* (1958). Das Berufsmilieu des Volksschullehrers // *Furstenau P.* (Hrsg.). Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft. Darmstadt, 1974.
27. *Neidhardt W.* (1985). Psychoanalytische Didaktik? // *Bittner G., Ertle Ch.* (Hrsg.). Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg, 1985.
28. *Rehm W., Bittner G.* (1964). (Hrsg.). Psychoanalyse und Erziehung. Bern, 1964.
29. *Sandier J., Sandier A.-M.* (1985). Unbewusste und Übertragung // *Psyche*. 1985. 39.
30. *Singer K.* (1970). Lernhemmung, Psychoanalyse und Schulpädagogik. München, 1970.
31. *Singer K.* (1973). Verhindert die Schule das Lernen? München, 1973.
32. *Spiel O.* (1947). Am Schachbrett der Erziehung. Bern, 1979.
33. *Tausch A., Tausch P.* (1963). Erziehungspsychologie. Göttingen, 1977.
34. *Trescher H.-G.* (1985). Einige Überlegungen zur Frage: Was ist psychoanalytische Pädagogik? // *Bittner G., Ertle Ch.* (Hrsg.). Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg, 1985.
35. *Zulliger H.* (1927). Aus dem unbewussten Seelenleben unserer Schulkinder. Stuttgart, 1927.
36. *Zulliger H.* (1954). Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Stuttgart, 1979.

37. *Zulliger H.* (1963). *Schwirige Kinder*. Bern, 1963.
38. *Zulliger H.* (1966). *Die Angst unserer Kinder*. Frankfurt a. M. / Berlin / Wien, 1988.