

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИ-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНСУЛЬТАЦИЯ*

ГЕЛЬМУТ ФИГДОР

Гельмут Фигдор – австрийский психоаналитик, детский психотерапевт и консультант-воспитатель, доцент Венского университета, судебный эксперт по вопросам, касающимся детей и юношества, сотрудник общества Зигмунда Фрейда по проблемам воспитания.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

Центральные теоретические проблемы воспитательной консультации можно сформулировать в виде четырех вопросов.

1) *Насколько возможно изменение ребенка?*

Обычно к консультации по воспитанию – как, впрочем, и к психотерапии – прибегают, когда требуются изменения. И в большинстве случаев речь идет об изменениях, которые должны произойти с ребенком: определенные черты, характер поведения («симптомы») должны исчезнуть, другие должны развиваться и поддерживаться. Если нежелательные проявления или помехи в развитии можно идентифицировать не как непосредственную реакцию на окружающую среду, а как часть личности ребенка, то есть если можно сказать, что они структурно обусловлены, то возникает вопрос об *условиях структурных изменений*. Может ли ребенок реагировать изменением всей своей личности на изменение внешних условий (например, на стиль обращения с ним родителей)? Или личность должна всегда рассматриваться лишь как могущественный результат бессознательной защитной системы, так что хотя некоторые единичные проявления поведения и могут модифицироваться, но основные – патогенные конфликты все же остаются в целостности, а в известных условиях даже усиливаются? Если бы это было так, то только (психоаналитическая) психотерапия ребенка осталась бы единственным рекомендуемым мероприятием.

2) *Насколько возможно изменить родителей?*

* Перевод статьи выполнен по: Sigmund Freud House Bulletin, Vol.19/2/ B, 1995.

Ответ на этот вопрос зависит от основных воспитательных позиций и воспитательных ошибок. Если принять во внимание, что воспитательные позиции, как и свойства личности, в большой степени бессознательно детерминированы, и их можно рассматривать как (невротические) симптомы, то можно легко сделать вывод, что от обычной *консультации* не приходится многого ожидать. Даже если считать возможным воздействие на развитие ребенка путем изменения внешних взаимоотношений, следовало бы все же обратиться к психотерапии ребенка, поскольку намерение изменить людей, воспитывающих ребенка, не имеет больших шансов на успех. Если же, напротив, относить ошибочные воспитательные позиции на счет отсутствия знания, то в консультации по воспитанию можно видеть реальную альтернативу психотерапевтической работе с детьми. Альтернативу, за которой, вероятно, можно было бы признать преимущество: во-первых, изменение воспитательной позиции часто воздействует на детей положительно, и, во-вторых, таким образом уменьшается опасность, что прежние воспитательные ошибки снова сведут на нет те изменения ребенка, которые были достигнуты в ходе психотерапии.

3) Чего вообще должны касаться «изменения»?

Первые два вопроса можно было охарактеризовать как психологические, а этот третий – как собственно *педагогический*. Какую цель преследует консультация по воспитанию (или детская психотерапия), воздействуя на изменение ребенка? Кто устанавливает нормы, что именно считать желательными или нежелательными свойствами характера или направлениями развития? Вероятно, от этого будет зависеть, какие именно явления мы сможем назвать «правильными» или «неправильными» воспитательными позициями.

4) Какое изменение личности воспитателя воздействует на то или иное изменение ребенка?

Здесь мы имеем дело и с нормативной, и с психологической проблемами. С одной стороны, речь идет о цели консультации, то есть о цели изменения личности воспитателя, что, конечно, связано с целью желательного развития ребенка. С другой – можно строить предположения о том, какое именно воздействие оказывают на ребенка определенные воспитательные позиции или определенные социальные условия. Или наоборот: какую воспитательную позицию нужно занять, какие социальные условия создать для того, чтобы сделать возможным определенное изменение ребенка.

ОБ ИЗМЕНЯЕМОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ИЛИ ДЕЙСТВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Проблема

Практические и теоретические трудности, сопутствующие намерениям «классической психоаналитической педагогики», заставляют некоторых авторов сомневаться в том, может ли вообще таковая существовать.

Давайте обратимся к основным трудностям, которые заставляют со-

мневаться в действенности воспитательной консультации. Руководствуясь психологическими соображениями, мы исходим из того, что тот стиль, в котором родители (воспитатели) строят свои отношения с детьми – а также между собой и по отношению к институтам – не есть результат сознательных педагогических размышлений, а в большой степени базируется на бессознательных мотивах. Среди них особую роль играют:

– *перенос* (чаще всего инфантильных) образцов объектных отношений родителей (воспитателей) на детей;

– защита против вытесненных конфликтных влечений, которые активизируются у родителей (воспитателей), когда они наблюдают подобные влечения детей;

– защита против амбивалентного отношения к ребенку (агрессивные побуждения в широком смысле).

Во многих случаях, когда отношения родителей (воспитателей) оказываются обременяющими, задерживающими и угрожающими развитию детей, речь идет о том, что родители (воспитатели) во взаимоотношениях с детьми вводят свои переносы, свою защиту против вновь активизировавшихся конфликтных влечений и (или) свою амбивалентность (причем это чаще всего маскируется вредной рационализацией в виде «воспитательных правил»). Но это означает, что во всех действиях родителей (воспитателей) по отношению к детям центральное значение имеет психическое равновесие родителей (воспитателей).

Это обстоятельство объясняет, почему «простая» педагогическая консультация, то есть такая консультация, которая направлена лишь на сознательное благоразумие родителей (воспитателей), столь часто обречена на провал: педагогическая консультация стремится достигнуть изменения воспитательных действий. Если же воспитательные действия играют роль проекции (т.е. осуществляются с целью избежать невыносимых аффектов или чувств со стороны родителей или воспитателей), то консультация, которая нацелена на изменение, представляет собой существенную опасность для душевного равновесия тех, кто к ней прибегает. Это также объясняет, почему родители подчас избегают, проецируют или (бессознательно) бойкотируют изменения. Но как же иначе можно изменить воспитательные действия, если не путем анализа или, по меньшей мере, аналитической психотерапии?

Роль знания и понимания

Эта аргументация кажется очень важной. Но она зиждется на двух молчаливых предположениях, о которых следовало бы поговорить. Первое из них гласит: «Если воспитательная позиция бессознательно детерминирована, а также играет роль проекции, то ее никак невозможно изменить сознательным путем». Но это предположение не совсем верно. Если бы все наши действия и представления в психодинамическом смысле носили симптоматический характер, то есть являлись компромиссными образованиями и защитными механизмами, то это означало бы, что мы никогда и

нигде не имели бы возможности изменить себя путем сознательных решений. Строго говоря, это называлось бы отрицанием *любой* возможности решений. На самом же деле, с одной стороны, при всей своей компульсивной повторяемости, каждый симптом имеет открытые возможности для изменений; но, прежде всего, следует понимать, что область бессознательных мотивов, свойств характера, психической активности, позиций и т.д., может быть *различна по объему*, и в ее формировании большую роль играют *также* сознательные и рациональные мотивы. Но это обстоятельство приводит нас к роли знания и понимания в воспитательных действиях. Если родители (воспитатели) в обращении с детьми предоставлены самим себе, то они будут формировать свои отношения соответственно, подчиняя их личным мотивам, и в них, конечно, большую роль играют влечения и защитные механизмы; если противоречивые требования (к примеру, конкурирующие педагогические концепты) сталкиваются между собой, то выбор падет на то, что ближе к собственным интересам. Но это еще далеко не значит, что родители или воспитатели *неспособны* вести себя иначе, если они *умеют понять* необходимость и смысл изменения своего поведения. Если помочь воспитателю понять ребенка, то это сможет стать хорошим противовесом тенденциям к проекциям со стороны воспитателя. Если же воспитатель начнет по-другому воспринимать ребенка, то он и обращаться с ним станет иначе.

Первая теоретическая «брешь», которую мы пробили в мнении о невозможности создания практически действенной воспитательной консультации, можно сформулировать следующим образом: то обстоятельство, что воспитательное обращение с детьми детерминировано бессознательными мотивами, еще не означает, что воспитатель способен воспринимать действительность и действовать только так, как он это делает. Путем нового знания и лучшего понимания можно в большой степени – до известного предела – изменить педагогически важную ситуацию обращения с ребенком.

«Распутывание» невротического комплекса

Я умышленно сформулировал: «... до известного предела...» Иногда для разрешения кризиса развития ребенка достаточно изменения воспитателей, достигнутого при помощи знания и понимания. Но очень часто бывает и так, что только этим не обойтись. Хотя рациональное понимание и сознательные мотивы действий модифицируются, но для действенного изменения воспитательной практики этого все же не хватает. По той ли причине, что спонтанно возникающие аффекты (например, ярость или страх) противостоят намерению воспитателя; потому ли, что бессознательные мотивы всегда находят для себя новые, зачастую окольные пути; или потому, что способность воспитателя к пониманию наталкивается на внутренние границы. Очевидно, это и есть та причина, по которой преимущественно познавательная ориентированная консультация недостаточна. Вопрос заключается в следующем: может ли в этом случае помочь

только лишь анализ? Или все же существует иной вид переработки бессознательных помех воспитательным действиям и другие возможности их изменения? Рассмотрим случай фрау Г.

Фрау Г. на протяжении нескольких недель отказывала своему бывшему мужу в обычных посещениях ребенка по той причине, что ее шестилетний сын Бертрам в следующие за этими посещениями дни «сам не свой и подвержен агрессиям», что не ускользнуло также и от его учительницы. Фрау Г. пришла ко мне, чтобы получить профессиональную поддержку в своей борьбе против протестов отца. Я не сомневался в ее наблюдениях относительно поведения Бертрама, но для меня не было само собой разумеющимся, что интерпретация матери (посещения отца наносят вред сыну) и сделанные из этого выводы несомненны.

В ходе консультации выяснилось, как тяжело далось фрау Г. расставание с мужем, который постепенно все больше и больше отделял от семьи круг своих жизненных интересов. После его последней измены ей удалось так его возненавидеть, что она смогла наконец с ним расстаться. Одновременно она сумела признаться мне и себе самой, какое чувство вины вызвало это решение у нее по отношению к сыну, и как она хотела избавиться от него. Но это могло получиться только при условии, если она поверит, что ребенок не очень страдает от разлуки с отцом. Когда ей – с моей помощью – удалось наконец на время забыть о чувстве вины, она сумела также распознать и понять, что поведение Бертрама было его реакцией на разлуку; и интерпретация матери, что мальчику, мол, плохо в те дни, когда он навещает отца, несла как раз функцию избавления от необходимости признаться себе в том, что ребенок страдает как раз из-за разлуки с отцом. В тот момент, когда ей удалось смириться с чувством вины, у нее отпала необходимость мешать возникновению этого чувства при помощи версии, что посещения отца вредят ребенку. И поскольку ее оценка ситуации перестала играть роль защиты, она сумела начать «благоразумно» задумываться о своем поведении, взвешивая профессиональные советы, чем и был подготовлен путь к изменениям.

Что произошло в данном случае? Чего коснулось – столь значительное педагогически – изменение фрау Г.? Очевидно, удалось – и это в считанные часы посещений – сделать сознательными для матери ее спроецированные на ребенка стремления и чувства. Но все же следует отметить, что мы не можем уравнивать это изменение с психоаналитическими терапевтическими изменениями: чувство вины не исчезло совсем, как не исчезла и ненависть к бывшему супругу, что было реакцией на выстраданные обиды, которые еще следовало бы переработать, а также, может быть, не исчез и страх, что Бертрам однажды заставит ее расплатиться тем, что лишит ее своей любви. Хотя эти чувства частично и «нормальные» реакции, но, с другой стороны, они, конечно, закреплены в бессознательной личности фрау Г., то есть связаны с глубокими вытеснениями, простирающимися до раннего детства. Достигнуть этих бессознательных облас-

тей родительских реакций на развод можно лишь в рамках аналитической терапии. Но это не было моей целью, как и столь глубокое изменение личности данной матери не может входить в задачи психоаналитически-педагогической консультации: хотя мы и рассчитываем на то, что в ходе нее время от времени бывает необходимо сделать сознательными бессознательные стремления и содержание личности родителей или воспитателей, но цель ее гораздо более скромна, чем цель психоанализа или психоаналитической терапии. Если там речь идет об изменениях динамики и экономики центральных внутри-психических конфликтов, достигающих детства, с целью значительного изменения личности, то здесь мы ограничиваемся:

– во-первых, измененной областью личности, то есть областью определенных, педагогически сомнительных действий;

– во-вторых, здесь речь идет не о переработке всего комплекса бессознательных конфликтов, на котором держатся эти действия, а лишь об «отделении» некоторых действий от целого невротического комплекса.

Таким образом, цель сделать сознательными бессознательные области восприятия данной матерью (данном отцом) развода или его последствий ограничивается поверхностным уровнем защиты, в известной степени внешней оболочкой невроза.

Разъяснение вместо толкования

Вопреки этой относительно скромной – по отношению к психоаналитической – цели, в изложенном случае речь все же шла о довольно значительном вмешательстве в психодинамическое равновесие матери. Иначе вызванные к жизни изменения не могли бы быть действительно значимыми и долговечными. Как можно этого добиться в условиях консультации, которые все же значительно отличаются от психоаналитически-терапевтического процесса, это большой вопрос.

Имея дело с родителями, которые – в отличие от наших пациентов – желают «простой» консультации, мы не можем рассчитывать на готовность к саморефлексии или самопознанию. Они не имеют намерения ничего привнести, а хотят только получить – совет и помощь.

Таким образом, нам приходится отказаться от важного вспомогательного средства для превращения бессознательного в сознательное: от основного правила свободных ассоциаций.

Надо отметить, что процессы превращения бессознательного в сознательное в психоаналитической терапии чаще всего относятся не «прямо» к бессознательным областям жизненной практики, а к бессознательным областям отношения пациента к аналитику (перенос) и особенно к переработке (выступающих во взаимосвязи с переносами) сопротивлений. Хотя мы и в консультации рассчитываем на «позитивный перенос», но вынуждены защищаться от негативных процессов переносов и сопротивлений, поскольку – из-за отсутствия терапевтического рабочего альянса – это может привести к провалу или обрыву консультации.

Следующий момент психоаналитически-терапевтической работы заключается в принципе воздержанности: вместо того, чтобы исполнять желания, – их анализировать.

Но как можем мы соблюсти этот принцип с родителями – без их готовности к терапии, – когда они как раз и идут к нам в ожидании, что мы можем им помочь, укрепить их и поддержать в их тяжелой ситуации и в их беспомощности. Можем ли мы вообще, учитывая их защитную позицию, привести в движение процессы превращения бессознательного в сознательное?

Отказ от защиты всегда достигается ценой страха, иначе в ней не было бы потребности: для того, чтобы суметь побороть эти страхи, необходимы надежные, стабильные (терапевтические) отношения, а для этого, прежде всего, требуется много времени. Как можно создать необходимые для этого условия, имея в распоряжении всего несколько часов?

Но недаром психоаналитик получил всестороннее специальное образование. Следует ли из этого, что психоаналитически-педагогическая консультация должна быть целиком отдана в руки аналитиков? Но тогда, конечно, этот метод, учитывая огромную потребность в консультации, не имел бы большого практического применения.

Возникающие технические проблемы в отношении переработки бессознательного в рамках не-терапевтического сеттинга кажутся непреодолимыми лишь до тех пор, пока процесс становления бессознательного сознательным рассматривается лишь с топической точки зрения и «экономических» отношений, то есть не обращается внимание на характер и вытеснения или «глубину» изменения. Поверхностные психические конфликты, собственно, чаще всего очень «плохо» вытеснены, то есть чувство беспомощности и вины, ненависть и потребность в возмещении потерь, раненая гордость, страх перед одиночеством и потерей любви и т.д. – те душевные порывы, которые способствуют бессознательному поддержанию ошибочных действий родителей – настолько близки к сознанию, что их можно «почти почувствовать», они сами постоянно стремятся в сознание. И как раз потому, что они столь настоятельно рвутся к сознанию, они и должны постоянно проигрываться в довольно драматических действиях. Итак, здесь – в отличие от терапевтического анализа бессознательных конфликтов – экономические условия «на нашей стороне».

Поэтому нам не нужен сложный психоаналитический сеттинг, который призван сломить власть вытеснений. Эта власть в большинстве бессознательно детерминированных действий, о которых идет речь в воспитательной консультации, вовсе не так велика. Часто мы вообще имеем дело не с вытеснениями в узком смысле слова, а с феноменом «проигрывания в действии»: конфликтные побуждения – вместо того, чтобы проявиться в мыслях, чувствах или «симптоматических» реакциях – проявляются непосредственно в действиях. Для того, чтобы сделать их осязаемыми и пробудить способность думать о них, то есть сделать их на длительное время

сознательными, нам необходимо только немного редуцировать страх, связанный с этими побуждениями. Таким образом, конфликт на поверхностном уровне будет несколько разгружен, и можно будет отказаться от проигрывания в действии.

Техническим инструментом этого редуцирования является не толкование реакций переноса или сопротивления, а нечто, что можно назвать *психоаналитическим разъяснением*. Я совершенно сознательно применяю понятие «разъяснение», а не, казалось бы, близлежащее: «информация». Информация имеет в виду лишь росток знания. «Разъяснение», напротив, привносит особенное знание, знание, которое заставляет видеть мир в ином свете, означает прыжок на новый уровень сознания, разрушает ограниченность, возникшую по причине суеверий, мифов, устрашающих представлений и наконец дает чувство свободы и способности к самостоятельному выстраиванию своей жизни. Итак, речь идет не просто о каком-то ростке знания, а о *действенном, изменяющем, интуитивном знании*. (В этом смысле также объяснимо значение бессознательного душевного содержания в психоаналитической терапии.)

Не случайно понятие разъяснения используется также для посвящения в тайны сексуальности. Мы ведь знаем – благодаря психоанализу – насколько волнующими, смущающими и пугающими являются инфантильные сексуальные теории или то, что дети нечаянно узнают о сексуальности (своих родителей). Более того: разъяснение открывает ребенку существование любви – иной по своей природе, чем любовь к родителям. Ибо обещает любовь по ту сторону зависимости, страха перед властью старших. Особенно впечатляюще выглядит полярность знания и страха (зависимости) в ритуальных формах сексуального посвящения мужчин в «обряде посвящения», что до сих пор характерно для многих культур. В этом посвящении подчеркивается разница между «мужчинами, которые знают тайну, и женщинами и детьми, которым ее знать не дано» (*Erdheim, Hug, 1990*)¹. Основное значение посвящения, по Эрдхайму и Хьюгу, заключается в открытии тайны, «что духов, которые до этого причиняли им столько страха, не существует, что те служат лишь для устрашения женщин, чтобы их можно было получше держать в руках».

Каковы же эти «духи», которые доставляют столько проблем матерям, отцам, воспитателям, учителям, «духи», внушающие страх, но по причине своей могущественности предотвращающие еще большие угрозы или расчищающие дорогу потребностям, от которых невозможно отказаться? Вот небольшой (но внушительный) ассортимент:

– *Я хорошая мать и отодвигаю мои личные потребности (например, профессию, социальное признание, сексуальность, покой, увлечения и т.д.) на задний план.*

– *Я чувствую себя в настоящее время не очень хорошо, но мои дети (мой ребенок) не должны это заметить.*

¹ Цитирую по Janata, 1992.

Производные этих духов:

– *Если я все буду делать правильно, то между мной и детьми не возникнет никаких конфликтов.*

– *Хорошее партнерское воспитание должно протекать без давления, без авторитета, а также без наказаний или угрозы наказаний.*

И к этому относится также:

– *Достаточно объяснить детям необходимость определенных мероприятий и требований, и тогда они сами будут соблюдать порядок.*

– *Если мой ребенок душевно здоров, то он с удовольствием пойдет в детский сад или в школу.*

– *Если с моим ребенком все в порядке, то со стороны воспитательницы или учительницы не будет никаких нареканий.*

– *Если мать (или отец) по-настоящему любит своего ребенка, то она (он) никогда не сможет себе пожелать хоть на минуту от него избавиться.*

– *Если я все буду делать правильно, то моему ребенку не придется ревновать к новорожденной сестренке (братишке).*

– *Братья и сестры, если они душевно здоровы, любят друг друга.*

Дух, который охотно поселяется в разведенных родителях:

– *Мой ребенок не проявляет по отношению к разводу никаких особенных реакций, разлука с отцом не повлияла на него плохо.*

Другой «дух развода» (его мы встретили среди прочих и у фрау Г.):

– *Ребенок после посещения отца совершенно расстроен. Следовательно, эти посещения вредят ребенку.*

А «дух отца» заключает:

– *... следовательно, ребенок не хочет обратно к матери.*

Профессиональные педагоги – воспитатели и учителя – также имеют своих особенных духов, например:

– *Ненавязчивые дети – это душевно здоровые и социально развитые дети.*

К этому постоянно добавляется:

– *Если у меня трудности с детьми, то в этом виноваты родители, и они должны что-то предпринять.*

– *Мероприятия, которые я провожу в институциональных и общественных рамках, достаточно полноценны также и для отдельных детей².*

Один особенно коварный дух носит имя «школьного партнерства»:

– *Ученики, родители, учителя должны работать вместе.*

Или немного откровеннее:

– *Родители должны заботиться о школьных успехах – об успеваемости и поведении.*

² При этом я имею в виду такие требования, как: дети (из соображений безопасности) не должны залезать на стол или играть в догонялки; они не имеют права кричать (из внимания к соседям или к другим детям); дети должны в течение 50 минут сосредоточиваться на учебном материале; они не должны свободно выражать свое настроение, разочарования, ярость и т.д.

То, что я называю «духами» родителей и воспитателей, имеет форму моральных требований или психологически-педагогических теорий. Но это завышенные и невыполнимые требования или теории, которые в этой форме крайне неверны.

Почему я использую специальную метафору «духов» из ритуалов посвящения, почему я не говорю просто о «педагогических заблуждениях»?

Дело в том, что здесь речь идет не о простых заблуждениях. Эти «заблуждения» имеют весьма важную функцию: удержать неприятные или вовсе невыносимые мысли от проникновения в сознание. Таким образом, версия самоотреченной, идеальной матери (мой первый дух) помогает предотвратить чувство вины, которое возникло бы, если бы она призналась себе, что многое из того, что она делает по отношению к своему ребенку, как раз служит удовлетворению таких личных потребностей. Теория, что я, как мать или отец, всегда буду только любить своих детей, способствует отрицанию амбивалентности в моем отношении к ребенку и, таким образом, защищает также от чувства вины или от страха, который связан с моими агрессиями. Теория возможности бесконфликтного приспособления детей, которое обошлось бы без страха и принуждения, призвана освободить нас от горького признания в том, сколько желаний своих детей с утра до вечера мы не в состоянии исполнить, в том, что мы причиняем им обиды и боль, постоянно вызываем в них разочарование и гнев. Следовательно, она позволяет нам удерживать нарциссическую иллюзию, что можно всегда быть и оставаться добрыми. Приблизительно это же касается иллюзии *любящих братьев и сестер*. Представление о том, что «правильно» воспитанные, здоровые дети *не имеют проблем*, постоянно развенчивается как отзвук нарциссических фантазий, то есть веры в то, что развитие и благополучие детей возможно постоянно держать под контролем – эти фантазии являются выражением больших страхов за ребенка. Если верно, что дети в детском саду могут *чувствовать себя только хорошо*, то нам нет необходимости оправдываться в том, что нас вынуждают к этому наши профессиональные интересы или материальное положение и в том, что мы порой причиняем нашим любимым детям страдание тем, что вынуждаем их (то ли слишком рано, то ли на слишком долгое время) с нами расставаться и долгие часы проводить в (чаще всего) недостаточно благоприятной педагогической обстановке (слишком много детей, слишком мало компетентных воспитателей). Если воспитательницы или учителя, со своей стороны, *возлагают на родителей ответственность за те трудности*, которые возникают с детьми *у них самих*, то они защищаются таким образом от собственной части вины за эти трудности. Теория, что *ненавязчивые дети – здоровые дети*, защищает от трудновыносимого понимания, что некоторые рамки и нормы поведения, которых требует институция (или конкретное состояние институции), имеют слишком мало общего с требованиями развития ребенка: бывает, что некоторые «трудные» дети «здоровее», чем послушные и приспособленные; иначе следовало бы при-

зняться, что без известной доли чересчур приспособленных, принужденных или депрессивных детей я просто не справлюсь с группой в 25-30 человек. Эти признания очень трудно выносимы, потому что педагог ориентирует большую часть своей профессиональной личности на институцию, в которой и на которую он работает. И так далее...

Итак, речь идет о совершенно особенных педагогических «заблуждениях». Не о тех, которые своим существованием обязаны простому недостатку информации, не о заблуждениях, которые появляются, потому что вам так удобнее, и вы идете навстречу бессознательным стратегиям, а об ошибочных оценках, за которые те или иные родители цепляются изо всех сил, потому что они защищают их от прорыва чувства вины, страхов, агрессий или нарциссических обид.

Конечно, психодинамическая функция, являющаяся неуместной педагогической заповедью, зависит не только от своего содержания, но также от личности воспитателя. Если, к примеру, учительница возлагает на родителей ответственность за успеваемость детей – в форме безупречного выполнения домашних заданий, – то правомерность этого концепта у учительницы А. может исполнять важную защитную функцию; например, потому что для нее было бы слишком большой обидой, если бы она вынуждена была признать, что некоторые дети с трудом постигают учебный материал; или потому, что для нее тяжело сознание, что она, может быть, является мучительницей для ребенка, который старается, но никак не может понять учебного материала; потому что, может быть, ей очень неприятно, если ее коллега из параллельного класса обгоняет ее в прохождении учебного материала, и поэтому она не очень хорошо выглядит перед директрисой и т.д. Таким образом, для учительницы А. вариант «школьного партнерства» является своего рода (заранее тяжело преодолимым) педагогическим «духом». Учительница Б. также до сих пор требовала от родителей, чтобы те проверяли домашние задания детей или, в случае необходимости, делали с ними уроки. Но она вполне воспринимает рациональный аргумент, что таким образом она выпускает из рук контроль за успехами детей, и в результате дети образованных родителей становятся привилегированными; что дидактическая задача отдается на откуп непрофессионалам; что задача родителей делать с детьми домашние задания втягивает школьные проблемы в семейные отношения, ведет в них к конфликтам, и, таким образом, все, что связано со школой, становится для детей еще более враждебным и т.д. Она может понять эти доводы, потому что – в отличие от своей коллеги А. – *не страшится* последствий, а, может быть, даже ими бравирует. Итак, применительно к этой учительнице речь идет действительно только о заблуждении.

Но я говорю о «духах» еще и по другой причине: потому что такие «заблуждения», от которых зависит важная часть душевного равновесия, имеют очень *дурные и опасные последствия*. Как раз это я хочу проиллюстрировать следующим примером.

Одна семейная пара решила разойтись, инициатива исходила от матери, для нее жизнь с супругом стала невыносимой, и в новых отношениях она вспомнила, наконец, как чудесна может быть любовь. Но мысль о том, какую боль, а, может быть, и пожизненную травму нанесет она своему семилетнему сыну, висит над нею дамокловым мечом. Таким образом, она начинает теплить себя надеждами, что разлука с отцом не нанесет Эриху большого вреда. Так она уже почти «закляла» своего «духа». Эрих только сглотнул, когда родители сообщили ему о разводе, и вышел из комнаты со словами: «Я иду смотреть телевизор». Мать интерпретирует для себя: «Это его (слава Богу!) не потрясло!» В последующие дни она избегает упоминать о разводе, чем защищает себя от необходимости столкновения с реакцией сына. Она не замечает, что мальчик становится день ото дня все более скучным и замкнутым. Эрих регрессирует, становится непослушным, не хочет оставаться один, боится темноты и ночных кошмаров. Мать же интерпретирует его поведение как упрямство и попытку использовать в своих целях ее тяжелую ситуацию. Она начинает подозревать отца и свекровь в том, что они настраивают ребенка против нее, и обижается на (предполагаемое) отсутствие лояльности со стороны Эриха, она раздражается, становится агрессивной и бросает мальчику упреки. Когда ребенок начинает болеть, и его школьные успехи снижаются, ей, как и фрау Г., довольно «дурного влияния отца», она берет у домашнего врача справку, что частые посещения отца плохо влияют на здоровье ребенка и выводят его из душевного равновесия, на основании чего суд выносит решение об отмене посещений на полгода. Эрих, который чувствует себя преданным отцом, разочарованно отворачивается от него и отказывается от всякого контакта с ним...

Может быть, сейчас вы лучше поймете, почему такое «теоретическое заблуждение», как: *«Мой ребенок не прореагировал особенным образом на развод; это означает, что разлука с отцом не очень плохо на него повлияла»*, – я считаю злым и опасным духом! Поскольку в действительности здесь речь идет о большом теоретическом заблуждении³, у матери имеются лишь две возможности: первая – она должна была бы вначале в этом убедиться; но она этого не делает, потому что иначе она будет раздавлена чувством вины. Итак, остается только вторая возможность: отрицать реакции Эриха, и наконец там, где отрицать уже невозможно, их рационализировать: как дурное поведение или недостаточную лояльность ребенка и в результате как злое влияние отца. Тем временем злой дух захватывает власть, и появляются новые ростки: страх матери потерять любовь детей; страх перед отцом; страх к тому же и в школе выглядеть неудачницей и т.д. Способ, которым эта мать вытесняет свое чувство вины, лишает ее возможности видеть, как плохо себя чувствует Эрих, и отнимает у нее всякую возможность помочь ребенку. Как раз наоборот, ее отношения с сы-

³ См. к этому Figdor, 1991.

ном становятся все более напряженными, она инициирует обрыв отношений между сыном и отцом, и сама в результате извлекает из всего этого только обиды, проблемы и страхи.

Пример разъясняющей интервенции

На следующем примере я хочу показать, что имеется в виду под «разъяснением» в рамках психоаналитически-педагогической воспитательной консультации и чем оно отличается от простой информации, а также от традиционного толкования.

Представим себе, что в течение первых двух-трех часов нам удалось опознать «главного» ответственного «духа». Зачастую это не так уж сложно. Если сложатся хорошие отношения переноса с консультантом, и мать расскажет о предыстории развода, вскоре станут очевидными ее опасения и надежды, а с ними и ее страх вины перед ребенком. Если я на основании своего опыта хорошо понимаю, что такая вина для этой матери *в настоящее время* все еще невыносима, и вся печальная история как раз тесно связана с нею, то я не буду пытаться освободить ее от заблуждений тем, что поставлю ее перед – безусловно верным – фактом: «Эрих очень страдает, его поведение – результат реакции на развод, а не отцовского влияния!» – а попытаюсь найти окольный путь: прежде всего следует лишить силы ее духа. А это возможно лишь в том случае, если мне удастся добиться от этой матери способности *выносить свое чувство вины*. Но для этого его необходимо немного смягчить. И это *облегчение* я произведу посредством объяснения, рассказов и маленьких историй, которые имеют *разъяснительный характер*. А это значит, они снабдят ее (новой) информацией, которая влечет за собой изменение эмоционального поведения.

Я могу начать с того, что осторожно напомним матери,

– что непосредственная боль ребенка по причине развода родителей нормальна и является признаком до сих пор хорошо «удавшегося» психического развития;

– что это – вытекающие из ситуации симптомы, которые помогают восстановлению душевного равновесия;

– что нынешняя боль ребенка ни в коем случае не исключает, что развод для него, тем не менее, преодолим, и в дальнейшем при определенных обстоятельствах может даже улучшить его шансы на позитивное развитие. И наоборот, вероятность, что развод в будущем принесет ребенку пользу, не изменяет того обстоятельства, что ребенок в настоящий момент страдает именно из-за него;

– что это очень хорошо – иметь перед собой жизненные планы и стремиться их осуществить, например, план предложить ребенку защищенность полной семьи; что человек несет ответственность также перед самим собой за свое собственное счастье;

– что эта забота о собственном благополучии и счастье ни в коем случае принципиально не противоречит заботе о благополучии ребенка: хотя и удовлетворенные, взрослые автоматически не становятся хоро-

шими родителями, но если посмотреть на обратную ситуацию, то несчастные родители едва ли в состоянии быть оптимально «хорошими родителями». Потому что, во-первых, для эмоционального развития ребенка имеет большое значение возможность идентификации с родителями, которые стоят на жизнеутверждающих позициях и способны наслаждаться жизнью. Во-вторых, для детей это слишком тяжелый груз, когда родители из любви к ним жертвуют своей жизнью. В этом случае к ним предъявляются бессознательные ожидания благодарности, они обязаны радовать родителей и уж ни в коем случае их не огорчать. Таким образом, (слишком большие) жертвы порождают агрессию, которую дети рано или поздно начинают чувствовать, даже если в слабой форме это просто раздражительность, недостаточное чувство близости, несправедливость и др.

– Наконец, я упоминаю о том, что одной из самых тяжелых вещей в жизни является необходимость признать, что мы причиняем детям боль просто потому, что у нас нет другого выхода – идет ли речь об общественном принуждении, заботе о здоровье или о (также) законной заботе о собственном жизненном счастье. Но эту вину в разочарованиях и (или) страданиях наших детей легче будет выносить, если признаться себе в том, что мне ничего больше не остается, и что мои действия в дальнейшем пойдут ребенку на пользу, и я как мать могу ответить за все, что я делаю.

То, что здесь представлено так коротко и сжато, в консультации, конечно, требует нескольких часов, происходит это не как одностороннее «поучение», а развивается в рамках диалога с матерью. Но это те самые послышки, которые (в условиях позитивных отношений переноса) позволяют матери кое-что понять и смягчают ее чувство вины и страх.

И если это изменение позиции удастся, то есть мать сможет выносить свою вину (за *сегодняшнюю* боль ребенка) и именно на том основании, что она может за нее ответить, то можно считать, что самое трудное позади. Потому что она теперь в состоянии действительно и по-настоящему посочувствовать Эриху в том, что она причинила ему разводом боль. И к тому же посочувствовать совершенно сознательно. Эти сожаление и сочувствие являются условием любой попытки опять все наладить: но только если она сумеет признаться себе в собственной вине, то есть принять *ответственность за вину*. И тогда она будет действительно в состоянии *утешить* своего ребенка и, прежде всего, *помочь* ему справиться с его тяжелой ситуацией.

Теперь мы можем понять, в чем заключается разница между простой информацией, с одной стороны, и толкованием – с другой. Разъяснение есть результат информации и ее переработки матерью. Содержание разъяснения в данном случае звучит так: *из-за своего решения о разводе ты не будешь виновата перед сыном в отношении всего его жизненной счастья, хотя ты и виновата в том, что он сейчас испытывает боль. Но ты мо-*

жеешь ответить за то, что ты ему причинила, потому что ты должна также думать о себе и в твоих руках есть много возможностей, чтобы твой сын также вынес из этого кризиса нечто полезное для себя. Эта посылка может облегчить чувство вины и – в этом измененном виде – сделать его сознательным.

Таким образом, осознание следует за *снижением сопротивления*, поскольку толкование пытается *восстановить* сознание *против сопротивления*, над анализом которого предстоит работать дальше. Этот вид осознания является, во-первых, условием терапевтического сеттинга; во-вторых, если сопротивление не может быть облегчено, то это указывает нам (дальний) путь к основным конфликтам. В психоаналитически-педагогической консультации, в отличие от этого, мы довольствуемся злободневными духами и уже довольно много будет сделано, если чувство вины станет *выносимым*. В результате связанные с сопротивлением неверные оценки и ошибки матери становятся, большей частью, ясными сами собой.

Рассмотрим еще раз вид и содержание сообщений, которые, в общем случае, производят разъяснения. Одну часть образуют результаты исследований и теоретические концепты. Как, например, о том факте, что все дети страдают от развода, но в дальнейшем развод родителей может также дать ребенку новый шанс развития.

Может быть, следует также рассказать о синдроме госпитализации, чтобы сделать ясным, что возбуждение после посещений можно также рассматривать позитивно, например, «покой» и «уравновешенность» не обязательно являются позитивными признаками. Или о триангулярной функции отца (см. *Figdor, 1991*), которая способствует тому, что продолжающиеся отношения ребенка с отцом скорее облегчают агрессивные конфликты матери и ребенка, чем – как этого часто опасаются – обостряют их. Еще я говорю о том, что психические, социальные и экономические нагрузки развода делают родителей неспособными совершать то, что было бы верно для детей. Совершенно особенное значение имеет также разъяснение принципиальной амбивалентности любовных отношений: понимание того, что разочарования и обиды представляют собой неизбежную часть любовных отношений, дает возможность понять, что агрессия является спутником любви. Это, с одной стороны, облегчает родителям признание в собственной ярости по отношению к (действительно трудному) ребенку без того, чтобы они испытывали при этом слишком большое чувство вины. С другой стороны, это помогает им легче воспринимать проявления агрессии со стороны ребенка, поскольку они не воспринимают их больше как несомненный признак того, что «мой ребенок больше меня не любит». В связи с этим можно спокойно сказать родителям: «Поверьте, ваш ребенок вас любит и будет любить!» Это – вместе с триангулярной функцией отца – смягчает страх перед потерей любви ребенка из-за его любви к другому родителю.

Но при этом речь идет не только о предметной информации. Выска-

звания типа: «Несчастливые родители редко бывают хорошими родителями», «Человек отвечает также за свое собственное благополучие» или формулировка: «Хорошее воспитание – это компромисс между своими интересами и интересами ребенка, который никого не обременяет», – хотя и принципиально теоретически верны, но если они просто высказаны, то воздействуют, скорее всего, лишь как взгляды и мнения. Убедительными они становятся лишь на базе позитивных отношений переноса матери или отца, которые идентифицируют себя с консультантом.

Кроме приобретения знаний и «взглядов», в ходе такого разъяснения происходит и еще кое-что. Такое предложение, как: «Мне очень трудно признать, что я причиняю боль моим детям», – делает проблему этой матери или этого отца общечеловеческой. Можно сказать, что этой формулировкой снимается табу с данных взглядов, чувств и желаний. Особенно в свете основных психоаналитических познаний. Например, об уже упомянутой здесь амбивалентности любовных отношений или о колебаниях между (прогрессивными) желаниями автономии и (регрессивными) потребностями защищенности и зависимости; о естественности проявления агрессии; о нормальности нарциссических стремлений (внимание, гордость, самоуважение...) и т.д.

Своей профессиональной компетентностью, своими «взглядами», своим знанием человеческой природы и, прежде всего, своим утверждением и пониманием этой природы, мы объявляем войну морализирующим, порицающим и внушающим страх «духам».

ЭТАПЫ ПРОЦЕССА КОНСУЛЬТАЦИИ

Понимание и разъяснение основной проблемы

Первый «этап» психоаналитически-педагогического воспитательного процесса отталкивается от побуждения, явившегося официальным поводом обращения в консультацию, – в первую очередь, следует напасть на след основной педагогической проблемы («духа»), понять ее и разъяснить.

Фрау К., отвечая на мой вопрос, какие заботы привели ее ко мне, рассказывает об агрессивности ее девятилетней дочери Сони. Вскоре выясняется, что мать возлагает надежды на терапию. Поводом для терапии она считает свою беспомощность, «она уже просто не знает, что ей делать». Беспомощность фрау К. исходит, в первую очередь, из того обстоятельства, что Соня не признает никаких авторитетов, никаких границ и неуважительно обращается с матерью. С отцом, по ее мнению, дело обстоит лучше. Когда мы пытаемся рассмотреть поближе, каким образом разыгрываются эти повседневные конфликты, выясняется, что мать в определенный момент эскалации теряет способность действовать спокойно и мирно, теряет контроль над своими чувствами, начинает кричать, на что Соня отвечает соответствующим образом. Когда фрау К. прямодушно сообщает о разочарованиях, которые приносит ей дочь, и о той огромной ярости, которую та в ней вызывает, мне приходит в голову

мысль, что «злой дух» фрау К. прячется в отрицании амбивалентности чувств. Но потом в потоке слез мать выговаривается: она поставила перед собой задачу целиком посвятить себя дочери, обеспечить ей счастливую жизнь, и больше ни о чем не мечтает. И далее: «Я хотела все сделать не так, как моя мать, которой все было безразлично, я нужна была ей только для удовлетворения ее тщеславия». Теперь нам открылась «основная проблема» фрау К.: ее заблуждение и причина власти этого заблуждения: «Мать, которая отказывается от себя как от женщины, как от человека – самая лучшая мать для своего ребенка». Эта идея служит проекции совершенно очевидного страха: быть (стать) такой, как ее собственная мать. И с этим, как вскоре выяснилось, был связан еще один страх: быть ненавидимой своей дочерью точно так же, как сама она, будучи ребенком, ненавидела свою мать. Потом обнаружилось еще несколько «побочных духов», скрывавшихся в облике тех педагогических представлений, которые связаны с верой в возможность бесконфликтного воспитания (см. выше).

В случае фрау К., я начинаю разъяснение («изгнание духов») рядом объяснений, теорий и историй, например:

- о невозможности выполнения столь грандиозною самозадания;
- о подспудной агрессии, которая возникает по причине такого самозадания у матери;
- о том, какое значение для развития ребенка имеют «удовлетворительные отношения» (воспитание как хороший компромисс);
- о том, что ребенок нуждается как в рамках, так и в чувстве, что родители его не боятся;
- что это нормально и понятно, когда дети борются против этих рамок, а аргументы выдвигаются сами по себе и не всегда обдуманно;
- что возникающее при этом раздражение вовсе не тождественно ненависти, которую испытывала фрау К. по отношению к собственной матери, когда сама она ребенком также боролась с определенными ограничениями или за некоторые свои интересы;
- таким образом, я пытаюсь ей разъяснить, что бесконфликтное воспитание, во-первых, невозможно, а во-вторых, это было бы не так замечательно, как кажется.

Развитие определенных конкретных целей; психоаналитически-педагогическая диагностика

Понимание и облегчающее разъяснение основной проблемы сопровождают свободное (от сопротивления) сотрудничество воспитателя и консультанта над изменением педагогической ситуации. Сотрудничество, которое, естественно, основывается на взаимном согласии по поводу целей развития. В центре стоит разработка необходимых *очередных шагов развития ребенка*.

Шаги эти, конечно, ориентируются на наши представления о лучшем развитии. Однако главная теоретическая проблема состоит в том, что они в

актуальной психодинамической ситуации должны соответствовать реальной действительности, иначе они не будут успешными. Для этого необходимо за (бессознательно детерминированными) мистификациями родителей (воспитателей) открыть для себя субъективного ребенка, такого, каков он есть, и, таким образом, понять ту часть ситуации, которую вносит в интеракцию с родителями (воспитателями) сам ребенок.

Но нередко случается, что консультанту это становится ясно уже в ходе исследования основной проблемы родителей (воспитателей)⁴. Тем не менее, очень часто, особенно если ребенок вырос из эдиповой фазы, мы предпринимаем *психодиагностическое обследование*.

Несмотря на использование надежного проективного тестового метода, мы говорим о «психоаналитически-педагогической диагностике». И это именно потому, что наш процесс в некоторых пунктах отличается от обычной практики клинически-психологического тестового обследования. Главная разница заключается уже в самих рамках, совсем иных, чем те, которые сопровождают такое обследование. Психоаналитически-педагогическая диагностика является не началом контакта с ищущими совета, а частью уже продолжающегося некоторое время процесса консультации. Таким образом, появляется исходное положение, которое в трех отношениях отклоняется от упомянутого клинически-психологического обследования: в то время как клиническая психология имеет перед собой лишь повод для обследования (симптом), который она надеется осветить, мы можем наблюдать ребенка во взаимосвязи с основной проблемой воспитателя. Из этого вытекает второе отличие: диагност (консультант) и воспитатель идут к результату обследования со своего рода «фокусированным любопытством». В ходе процесса разъяснения родители (воспитатели) узнают много нового не только о себе самих, но и о своих детях. Мы можем предположить, что они – в ходе позитивного переноса – несколько идентифицировали себя с нашим умением понимать детей, и сами несколько приблизились к внутреннему миру ребенка.

Это позволяет нам *совместно с родителями (воспитателями) разработать гипотезы*. К примеру: «Посмотрим, сумел ли Роберт в ходе... событий сохранить чувство, что он любим, или симптом все же связан с потерей объекта»; или: «Оказывает ли Лидия вам любезность тем, что не хочет встречаться с (разведенным) отцом, или все же в ней произошло расслоение репрезентации отцовского облика, так что отец в действительности стал для нее угрожающим объектом?»; «Является ли нежелание Андреа спать одной выражением ее либидинозных потребностей в близости или страхом перед темнотой и дурными сновидениями?» и т.д. В-третьих, эти совместно разработанные гипотезы указывают на центральный для нашего консультирования методический фактор: обследование произво-

⁴ При консультации профессиональных педагогов речь может идти не о проблеме одного ребенка, а о проблеме многих детей и даже о проблеме детского коллектива. (К столь часто недооцениваемому для психоаналитически-педагогической работы значению групповых процессов см. у *Finger-Trescher, Buttner*, 1967).

дится в тот момент, когда у психоаналитика уже созрело по-настоящему *крепкое педагогическое сотрудничество* с родителями (воспитателями).

Это отличие от клинически-психологического тестового обследования имеет значительные последствия как для оценки тестов, так и для восприятия родителями (воспитателями) их результатов. Происходит это на основании того обстоятельства, что консультант в ходе предыдущего контакта, благодаря рассказу воспитателя и проникновению в его чувства и проблемы, сумел воссоздать представление о буднях и характере обращения с ребенком; что он также в состоянии понять внутренний мир ребенка и сформулировать предположение о том, как ребенок может воспринимать свои объекты, – он может попытаться связать результаты тестопсихологического обследования внутреннего мира ребенка с условиями его «внешнего» мира, то есть с тем, как воспитатель с ним обращается и с условиями его жизни. Конечно, эта взаимосвязь реконструирована, она в большой степени лишь гипотетична, но все же чаще всего, по причине имеющейся информации, довольно надежна.

Что касается восприятия родителями (воспитателями) результатов обследования, то в данных условиях им гораздо легче их признать и психически интегрировать, поскольку они их уже в какой-то степени предполагали. Они сами принимали участие в выдвигании основных гипотез и – по крайней мере частично – уже осознали соответствующие психодинамические взаимосвязи. Здесь почти никогда не случается – в отличие от обычной клинически-психологической практики, – чтобы ищущие совета сопротивлялись результатам тестовой беседы и нашим рекомендациям, или чтобы они вообще больше не явились в консультацию.

Но если у нас сложился хороший педагогический рабочий альянс с родителями (воспитателями), основанный на представлении о взаимосвязи воспитательных обстоятельств с организацией и переживаниями ребенка, то это дает возможность предсказать *дальнейшее движение* его переживаний, которое может привести к изменению всего пути его развития.

В вышеприведенном случае тестовое исследование показало, что нежелание Эриха видеть отца произошло не только по причине его ярости, поскольку он верил, что тот его покинул. Мы заметили в нем эдипово чувство вины по отношению к отцу: Эрих также боялся его. С другой стороны, он чувствовал свою идентификацию с матерью, которую воспринимал слабой и злой и считал, что она однажды покинет его (как покинула отца), если он не будет о ней заботиться и стоять на ее стороне. Все эти результаты обследования говорили против благоприятного развития ребенка, так что интервенция была необходима.

В то же время мы довольно точно знали, какие мотивы со стороны матери и какие переживания, уготованные фрау Л. своему сыну, могут нести ответственность за его развитие. Это позволило нам предпринять следующие шаги. Эрих должен был почувствовать и понять, что:

– моя мама любит меня и никогда не покинет;

- она понимает, что во всем виновата она, а не я или папа, и сейчас очень старается исполнить мои желания;
- она не любит больше папу, но она не имеет ничего против, «чтобы я его и дальше любил»;
- папа не сердится на меня за то, что я стоял на маминой стороне, и ничего мне не сделает;
- хоть я и не совсем понимаю, почему он все же ушел, если он меня любит, но я верю, что я много для него значу.

Если Эрех сможет все это почувствовать – вместе с одновременной эмоциональной разрядкой матери, – то в будущем ничто уже не будет стоять на пути к его полноценному развитию.

Преращение субъективных шагов развития в педагогические действия;

психоаналитически-педагогическое воспитательное поведение

Итак, вернемся к попытке инициирования необходимых шагов развития детей соответствующими действиями воспитателей. Не стоим ли мы перед той же проблемой, перед которой уже потерпела поражение «классическая» психоаналитическая педагогика? Не превышает ли эта задача основных познавательных возможностей психоанализа?

Во-первых, мы должны отметить, что здесь речь идет не о том, чтобы установить генеральные воспитательные правила. Во-вторых, наши раздумья относятся не к тем действиям, которые ставят перед собой такую неясную цель, как «профилактика неврозов», или столь отдаленную, как «психическое здоровье». Наша задача состоит в том, чтобы путем соответствующих действий здесь и сейчас сделать возможным приобретение определенного опыта. Хотя это, в общем, не изменяет теоретической проблемы; практически-теоретическая дилемма психоанализа действительно заявляет о себе каждый раз, когда речь идет о стратегической связи между «вне» и «внутри», между событием и его переживанием, объектом и его репрезентацией, отношением и объектным отношением. Но если задача поставлена столь конкретно, то существует альтернативная возможность найти такой способ действий, при котором можно достигнуть определенного (желаемого) результата. При этом дело касается особенного психоаналитического метода познания, который используется и в психотерапии. Поскольку действия аналитика также предполагают цель, то он действует стратегически, стремясь путем сеттинга, основных правил и правила воздержанности, обдуманного применения молчания, вопросов, толкований (вплоть до формулировок) привести в действие определенные процессы, сделать возможными определенные точки зрения, избежать непонимания и т.д.⁵ Метод, которым он пользуется, дает возможность понимания путем идентификации и эмпатии. В зависимости от того, как аналитик понимает пациента или процесс между ним и пациентом, совершается выбор интер-

⁵ См. к этому *Datler*, 1988.

венции.

Способность идентификации и эмпатии в основе своей суть качества, которыми по идее обладает каждый человек. Конечно, взрослым по отношению к детям часто это удается с трудом, поскольку переживания и способности мышления ребенка в определенных областях очень сильно отличаются от переживаний и способов мышления взрослых. Здесь должны были бы помочь воспоминания о собственном детстве, но они отсутствуют по причине инфантильной амнезии. Это и есть тот пункт, в котором аналитик может помочь родителям (воспитателям). Путем своего собственного анализа он в свое время преодолел (по крайней мере частично) свою собственную инфантильную амнезию, к тому же он располагает научными знаниями о том, как дети переживают различные ступени развития, как они думают, реагируют. Таким образом, ему лучше, чем родителям (воспитателям) удастся эмпатически понять ребенка и развить представление о том, что именно можно предпринять для достижения поставленной цели.

Итак, я думаю, что инфантильная амнезия у многих людей представляет собой лишь условную помеху эмпатии к своим детям. Есть много взрослых, которые терпят неудачу со своими собственными детьми, но в то же время очень хорошо могут идентифицировать себя с чужими. Это означает, что должна существовать и другая причина невозможности понимания, которая касается в особенности собственных детей. Но эта помеха не может быть ничем иным, как особенным отношением воспитателя к ребенку. Каковы же те моменты отношений, которые отличают спонтанное отношение к чужому ребенку, где понимание оказывается легче? Вряд ли это может быть большая любовь к своему ребенку, поскольку от нее мы и ожидали бы большей способности к эмпатии. Я думаю, во-первых, разница заключается в том, что чужой ребенок не задает нам работы, и мы за него не отвечаем, то есть он нас не обременяет; во-вторых, мы не возлагаем на него никаких особенных и очень для нас важных надежд и ожиданий или не задаемся по его поводу особенными целями. Это значит, что мы внутренне независимы, нам не нужно бояться за его поведение, за его черты характера и его развитие. Если мы не чувствуем себя обремененными детьми и не боимся их, то мы можем позволить им быть детьми, можем признавать их такими, каковы они есть и можем себя с ними идентифицировать. Тогда и инфантильную амнезию можно «лишить силы», потому что я смогу найти радость и удовлетворение в тех стремлениях и чувствах ребенка, которые у меня самого подавлены.

Обернем сейчас вопрос другой стороной: что может помочь родителям и воспитателям лучше понимать своих собственных детей? Ответ теперь не представляет трудности.

– Нам нужно так умерить агрессивную сторону (конечно же, всегда) амбивалентного любовного отношения к ребенку, чтобы ответственность за ребенка не приносила постоянного чувства истощения, которое влекут за собой собственные сверхзадачи и перегрузка. Тогда на место «чувства

ответственности», раздражения, огорчения и усталости в качестве доминирующего признака отношений может вновь встать радость за ребенка.

– Приобретение (возвращение) радости в отношениях с ребенком требует не только уменьшения агрессивности, но также исчезновения большей части страха за ребенка. Такие страхи происходят чаще всего из-за переноса инфантильного образца отношений воспитателя на ребенка или эмоционально слишком завышенных желаний и надежд на то, каким должен быть ребенок или каким он должен стать. В этих стремлениях и ожиданиях речь идет чаще всего о нарциссических проекциях, отодвинутых сексуальных потребностях⁶ или, опять же, переносах. Общее у них то, что воспитатели ставят в зависимость от ребенка свое душевное равновесие и благополучие. Таким образом, из-за вверенной ему власти, ребенок может сделать свое поведение действительно угрожающим. Итак, хорошо бы, чтобы также удалось свести до минимума страх, который внушает ребенок, путем отказа от упомянутых желаний и ожиданий или, как минимум, лишить исполнение этих надежд и желаний экзистенциального значения. Тогда на место постоянной озабоченности, давления, замечаний и укоров, сравнений и оценок встанут *любопытство* (в отношении очередных шагов развития ребенка) и *уважение* (к его потребностям, его индивидуальности). Эти изменения влекут за собой еще одну черту, которую можно назвать *безусловной лояльностью*.

Затем мы должны приблизиться к еще одной особенной проблеме. Защитить воспитателя от перегрузки означает также придать ему мужества установить рамки, которые сделали бы возможной радостную совместную жизнь. Это касается также некоторых желаний и надежд, обязанных своим существованием не только бессознательным мотивам, но и связанных также с заботой о безопасности и здоровье ребенка или с общественной зависимостью (прежде всего, посещение школы, школьные успехи). От них невозможно сделать себя полностью независимыми. Таким образом, наши старания касаются воспитательных позиций, которые могли бы служить пониманию той основной проблемы воспитания, которую формулирует и уточняет педагогика нашего века, но в отношении которой, по сути, до сих пор не найдено удовлетворительного (то есть конкретно-практического) решения: *как следует устанавливать границы?* Даже если эти границы педагогически правомерны, то есть не угрожают интересам развития ребенка, не каждый ли конфликт, касающийся границ, содержит опасность испортить отношения, и часто с обеих сторон?

Я предлагаю поставить вопрос несколько иначе. Вместо: «Как должны устанавливаться границы?» – следует спросить: «Как можно так установить границы, чтобы ребенок не стал тебе врагом?» Этой формулировкой я имею в виду следующее: по моему опыту, детям, воспитателям и их

⁶ Под «сексуальными потребностями» здесь я подразумеваю совсем общие либидинозные потребности, для удовлетворения которых служит взрослый партнер. Например, такие потребности, как желание чувства защищенности, чувства, что тебя понимают, что ты любим, потребность в нежности, когда для удовлетворения этих потребностей нет (или нежелателен) никакой другой объект.

отношениям действительно вредят не столько установленные границы или их последствия, сколько те *раздражение и ярость*, которые возникают у воспитателя, если ребенок нарушает установленный порядок или запрет. И именно по двум причинам. Во-первых, если ситуация, в которой воспитатель проявляет авторитет и силу, связана с агрессией, то ребенок переживает не только по поводу отказа в удовлетворении, но также и из-за лишения любви и из-за страха. Его оппозиция, таким образом, имеет целью не только добиться удовлетворения, в котором было отказано, но также возможности получить назад «хорошую мать», «хорошего отца», «хорошего воспитателя». Отказ от запрета со стороны воспитателя в этом случае будет знаком того, что он снова стал хорошим. В ином случае вскорелюбое запрещение будет для ребенка символом лишения любви. То и другое усиливает оппозицию ребенка и уничтожает его уверенность. Во-вторых, раздражение и ярость воспитателя ведут к тому, что именно в этой чувствительной ситуации он, как никогда, не способен понять ребенка и почувствовать, в чем тот нуждается.

Разрешение этой проблемы состоит, среди прочего, в позиции, о которой я уже говорил в связи с нашими примерами, называя эту позицию *«ответственностью за вину»*. Для того, чтобы осветить, что я подразумеваю под понятием «ответственности за вину», я хочу привести один пример, который, по-моему, хорошо иллюстрирует внедрение родителями и воспитателями своих предписаний и запретов и развивающуюся у них при этом позицию по отношению к ребенку.

Фрау Р. – мать пятилетней девочки по имени Мелания. Она любит свою дочь и очень хочет так организовать воспитание, чтобы ребенок как можно меньше страдал из-за ограничений его потребностей и интересов. Где только возможно, она старается идти навстречу желаниям девочки, стараясь как можно больше приблизиться к идеалу партнерских отношений. Но там, где действительно необходимо соблюдать определенные границы, она непреклонна и пытается влиять на дочь убеждением.

Выясняется, что Мелания с некоторого времени очень склонна к лакомствам. Она не может пройти мимо леденца или шоколадки. По нескольким причинам фрау Р. хочет ограничить дочь в сладком. Это вредно, особенно для зубов; Мелания и без того склонна к полноте; наконец она так наедается сладостями, что потом к ужину у нее пропадает аппетит, а мать так старается повкуснее готовить, потому что ей хочется доставить радость дочери и мужу, и она заботится о том, чтобы ее семья питалась здоровой пищей. Все это она объясняет дочери, но без успеха: Мелания лакомится и дальше и ноет, если мать не дает ей сладостей. Ссоры перерастают часто в настоящие скандалы. Наконец однажды мать просто вышла из себя, когда, придя с покупками, застала дочь карабкающейся к высокой полке со спрятанной там шоколадкой. Фрау Р. так разозлилась, что впервые «дала волю рукам». Когда злость прошла, ее охватило оцепенение: как она могла поднять руку на ребенка, хотя обещала себе никогда

этого не делать? Одновременно она почувствовала себя ужасно беспомощной, – как она теперь должна обращаться с ребенком, что ей делать с собственными чувствами, которыми она, очевидно, больше не владела? Беседа с фрау Р. высветила то, что мы уже предполагали: конфликт по поводу лакомств был не единичен, подобные ссоры из-за запретов, которые Мелания не желала признавать, случались снова и снова. До сих пор фрау Р. очень хорошо удавалось контролировать и подавлять свои нетерпение и раздражение. Пока однажды все вдруг не разрушилось...

Вспомним о вопросе, которым я сформулировал воспитательную задачу (в связи с установлением границ): как можно так устанавливать границы, чтобы ребенок не сделался тебе врагом? Мелания, очевидно, стала врагом фрау Р. Здесь речь шла не просто о том, что девочка была *непослушна*, а о том, что ее непослушность переживалась матерью как массивная агрессия и(или) угроза. Аффективно она была слишком далека от того, чтобы стоящую на кухонном столе дочь встретить улыбкой: «Ах ты, разбойница, сейчас же отдай сюда, ты же знаешь, перед ужином никакого шоколада!» Напрасным трудом было бы также рекомендовать матери в следующий раз реагировать именно так или подобным образом.

Что же здесь произошло, что привело к этой эскалации чувств? В следующие часы фрау Р. нашла слова, чтобы описать, как складываются в настоящее время ее отношения с дочерью. Здесь играют роль следующие мысли и чувства матери:

– Я так старалась сделать жизнь моей дочери как можно счастливее. Сейчас она своей оппозицией и возмущением ставит меня в такое положение, словно я самая плохая мать на свете.

– Я всегда считалась с Меланией, не могу ли и я рассчитывать, что она тоже иногда пойдет мне навстречу?

– Тем более, что я никогда не говорю ей просто: «Ты должна», – объясняю ей все. Она же проявляет себя просто неразумной. Но ведь она все понимает!

– Шоколад (или что там еще) не может быть ей так важен. Я не требую никакой геройской жертвы. Но она делает это нарочно. У меня такое чувство, что она специально стремится довести меня до белого каления.

– Как это только возможно, чтобы ребенок был таким злым? Но ведь она получила столько любви, сколько только ребенок может получить!

Какой образ – свой собственный и своей дочери – рисует таким образом фрау Р.? Я думаю, это можно вкратце выразить так:

– *Она* сделала все, что только можно сделать для ребенка. Следовательно, ее дочь должна быть довольна, счастлива и благодарна.

– Поэтому она и не виновата в конфликтах. Итак, вина касается только ребенка.

– Ребенок думает только о себе. Следовательно, мать ей абсолютно безразлична.

Вы заметили, что случилось с фрау Р.? Правильно, в нее вселились некоторые уже отчасти знакомые нам педагогические «духи», например, убеждение, что любовь и жертвы, принесенные ребенку, автоматически ведут к тому, что ребенок всегда должен оставаться довольным; что наш взгляд на то, велик или мал отказ от удовольствия, которого мы требуем от ребенка, должен разделяться и ребенком; что объяснение границ должно способствовать исчезновению данной потребности; что объяснения должно хватить, чтобы ребенок сам делал то, чего мы от него хотим; что «хорошая мать плюс хороший ребенок» обуславливает бесконфликтность отношений; что, таким образом, борьба ребенка за свои потребности должна быть интерпретирована как намеренная агрессия против матери; и наконец, что непослушный ребенок не любит свою мать.

Сможет ли фрау Р. увидеть, что ее любовь ничего не может изменить в том, что мы с утра до вечера просто вынуждены отклонять влечения наших детей и отказывать им в удовольствии; что также любовь дочери к ней не может быть свободна от амбивалентности; что потребности пятилетней девочки намного сильнее любого благоразумия; и, прежде всего, что оппозиция ребенка, которая одновременно является борьбой за собственные потребности, во-первых, совсем не означает, что она не любит своей матери, и, во-вторых, является здоровым проявлением. Если бы фрау Р. могла таким образом рассматривать конфликты с дочерью, то это привело бы к *совершенно иному эмоциональному настрою*.

А именно, несмотря на то, что она – по совершенно понятным причинам – решила ограничить Меланию в лакомствах, она не стала бы осуждать ее за *потребность* в сладком. Она могла бы частично идентифицировать себя с дочерью и не стала бы ожидать, что та не проявит сопротивления. Несмотря на то, что мать остается непреклонной, она могла бы понять, что Мелания защищается, да и именно в этой оппозиции она могла бы ей даже особенно симпатизировать. И прежде всего, ей стало бы понятно, что это она *что-то причиняет* своей дочери (а не наоборот). Или, говоря по-другому: она знала бы, что именно *она виновата* в разочаровании своей дочери, и ей было бы этого *жаль*. Она бы просто *посочувствовала* дочурке, не развивая при этом в себе массивного чувства вины: ведь она знает, что она хорошо заботится о своем ребенке, что у той в общем и целом все в порядке, и что она вполне могла бы отказаться от шоколада, хотя ей это в настоящий момент и тяжело. Итак, она может *ответить* за свой запрет, она может *ответить за свою вину*. Но поскольку ей жаль ребенка, она попытается его утешить, предложить ему какую-нибудь радостную замену, чтобы смягчить отказ.

Помочь родителям (воспитателям) приобрести позицию «ответственности за вину», когда речь идет об установлении границ, – одна из основных задач психоаналитически-педагогической консультации. Эта по-

зиция, возможно, предлагает важное условие на пути к вышеизложенной цели: снова сделать доминантными аспектами отношения родителей (воспитателей) к своим детям – *радость, любопытство, уважение и лояльность*. Таким образом, позиция, которую мы описываем, может решительно облегчить родителям (воспитателям) сближение со своими детьми.

Если консультация сделает возможным подобное изменение отношения родителей (воспитателей), то в разработке дальнейших действий в отношении развития или изменения ребенка не будет необходимости, *консультанту останется только* делиться своим эмпатическим пониманием (и при этом надеяться, что родители (воспитатели) будут «следовать» за ним). Более того, эта работа может проводиться сообща. Преимущества очевидны: во-первых, мы исходим из того, что такие сообща разработанные концепты могут применяться также родителями (воспитателями). Во-вторых, они научатся по-новому видеть и понимать своего ребенка и освоят совсем новый вид решения педагогических проблем. Все это делает их способными решать будущие проблемы, может быть, даже без помощи консультанта: они (вновь) приобрели педагогическую компетенцию по отношению к своим детям. В-третьих, можно предположить, что качество тех решений, которые найдены воспитателем, выше качества решений, которые могли быть разработаны совместно с консультантом. Хотя консультант и является экспертом в деле, касающемся детей, но и воспитатель – тоже своего рода эксперт в отношении индивидуальности своего ребенка и в отношении своих собственных возможностей и ресурсов – во всяком случае, до тех пор, пока его способности как эксперта не страдают от амбивалентного отношения к ребенку. Мне приходилось часто видеть, как воспитатели развивали совершенно неожиданные, великолепные идеи, которые мне – как стоящему на расстоянии – никогда не пришли бы в голову.

В заключение кратко сформулируем суть четырех этапов процесса консультации:

1. Разработка и разъяснение основной проблемы. Цель: сделать родителей (воспитателей) внутренне свободными, чтобы они смогли изменить свои воспитательные позиции.

2. Понять ребенка и реконструировать (биографические, этиологические) взаимосвязи между внутренним и внешним миром. Цель: определить тот выгодный опыт и те переживания, которые могут (снова) открыть перед ребенком хорошие шансы развития.

3. Так изменить отношение родителей (воспитателей) к ребенку, чтобы радость, любопытство, уважение и лояльность могли занять место перегрузки, упреков, пугающих ожиданий и переносов. Для достижения этого особое значение приобретает работа над позицией «ответственности за вину». Цель: (новое) завоевание способности идентифицировать себя с собственным ребенком, способности эмпатии и понимания своих взаимоотношений с ребенком.

4. Использовать эту способность понимания для того, чтобы со-

ответствующими действиями обеспечить внедрение в реальную жизнь результатов диагностических разъяснений и приобретение ребенком определенного важного опыта.

Перевод Д.О.Видра

ЛИТЕРАТУРА

- Aichorn A. (1959) *Erziehungsberatung und Erziehungshilfe*. Bern/Stuttgart: Huber.
- Balint M. (1952) *Der Neubeginn, das paranoide und das depressive Syndrom*. In: Balint M., 1965.
- Bick E. (1964) *Notes on Infant Observation, in Psychoanalytical Training*. Int.J. PSa. 45, 1964, 558-566.
- Bittner G., Ertle Ch. (1985) *Padagogik und Psychoanalyse*. Wurzburg : Konigshausen & Neumann.
- Bonaparte M. (1931) *Die Sexualitat des Kindes und die Neurosen der Erwachsenen*. Z. Psa. Padagogik 1931, 369 ff.
- Cremerius J. (1971) *Psychoanalyse und Erziehungspraxis*. Frankfurt/M.
- Dalter W. (1983) *Was leistet die Psychoanalyse fur die Padagogik?* Wien: Jugend & Volk.
- Dalter W. (1985) *Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer padagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis*. Mainz: Grunewald.
- Dreikurs R. (1973) *Kinderpsychotherapie durch Erziehungsberatung*. In: Biermann G. (Hrsg.): *Handbuch der Kinderpsychotherapie*, Bd. 1. Munchen/Basel: Reinhardt.
- Figdor H. (1991) *Kinder aus geschiedenen Ehen – Zwischen Trauma und Hoffnung*. Mainz: Grunewald.
- Finger-Trescher U., Buttner Ch. (1987) In: *Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem padagogischen Alltag*. Mainz: Grunewald.
- Freud A. (1954) *Psychoanalyse und Erziehung*. Schriften V, Frankfurt/M: Fischer.
- Freud S. (1909) *Analyse der Phobie eines funffahrigen Knaben*. G.W. Bd. 7, 241 ff.
- Fromm-Reichmann F. (1931) *Kindliche Darmtragheit infolge falscher Erziehung*. In: Meng (Hrsg.) (1973).
- Fuchs H. (1932) *Psychoanalytische Heilpadagogik im Kindergarten*. In: Meng (Hrsg.) (1973).
- Jacobs L. (1949) *Methoden der Mutterberatung*. In: Cremerius, 1971.
- Leber A. (1985) *Wie wird man «Psychoanalytischer Padagoge»?* In: Bittner, 1985.
- Loch W. (1975) *Uber Beriffe und Methoden der Psychoanalyse*. Bern/Stuttgart/Wien: Huber.
- Meng H. (1973) *Psychoanalytische Padagogik des Kleinkindes*. Munchen/Basel: Reinhardt.
- Pazzini K.-J. (1989) *Wiedervereinigung. Anmerkungen zur Differenz von Psychoanalyse und Padagogik (Manuskript)*.

- Schmiedeberg M. (1931) Kindliche Neurosen. In: Meng (Hrsg.) 1973.*
- Sterba E. (1935) Ein Fall von Estorung. In: Meng, 1973.*
- Strachey J. (1935) Die Grundlagen der therapeutischen Wirkung der Psychoanalyse. Int. Z. f. PSA 21, 486 ff.*
- Trescher H.-G. (1985) Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Padagogik. Mainz: Grunewald, 1992.*
- Thoma H., Kaechele H. (1985) Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie. Berlin/Heidelberg/N.Y.: Springer, 1989.*
- Weiss E. (1931) Die Strafe in der Erziehung. In: Meng, 1973.*
- Wygotski L.S. (1934) Denken und Sprechen. Frankfurt/Main: Fischer, 1972.*
- Wolffheim N. (.1927) Elternfehler. In: Meng, 1973.*
- Zulliger H. (1957) Bausteine zur Kinderpsychotherapie und Kindertiefenpsychologie. Bern/Stuttgart: Huber.*