

ЖИЗНЕННЫЕ НАВЫКИ

Тренинговые занятия
с
младшими подростками

5-6

Д. В. Рязанова

**Жизненные навыки. Тренинговые
занятия с младшими
подростками (5–6 классы)**

«Интермедиатор»

2011

УДК 159.923
ББК 88

Рязанова Д. В.

Жизненные навыки. Тренинговые занятия с младшими подростками (5–6 классы) / Д. В. Рязанова — «Интермедиатор», 2011

ISBN 978-5-98563-262-0

В учебно-методическом пособии представлены сценарии групповых занятий для учеников 5–6 классов, а также методика консультативной работы с подростками. Тренинговые занятия разработаны в стиле программ «Жизненные навыки» для 1–4 классов. В центре внимания находятся основные жизненные проблемы младших подростков: адаптация к средней школе, общение, разрешение конфликтных ситуаций, обхождение с чувствами, проблемы взросления, самопознания, толерантности и т. п. Пособие предназначено для психологов, работающих с младшими подростками в школе или в психологическом центре.

УДК 159.923

ББК 88

ISBN 978-5-98563-262-0

© Рязанова Д. В., 2011
© Интермедиатор, 2011

Содержание

Предисловие	6
Благодарности	8
Раздел 1. Диалог в практической работе с младшими подростками	9
Глава 1	9
Глава 2	19
Конец ознакомительного фрагмента.	23

Светлана Кривцова
Жизненные навыки. Тренинговые занятия
с младшими подростками (5–6 классы)

Одобрено ФГУ «Федеральный институт развития образования» в качестве учебно-методического пособия для педагогов и психологов учреждений основного и дополнительного образования системы общего образования РФ

© Кривцова С. В. и др., 2011

* * *

Предисловие

Дорогие читатели! Перед вами учебно-методическое пособие для психологов, которые работают с младшими подростками в школе или в психологическом центре. В нем представлено несколько методических инструментов: прежде всего сценарии групповых занятий «Жизненные навыки» для учеников 5 – 6 классов, но также и методика консультативной работы, подходящая для подростков, которые любят делать провокационные заявления и настаивать на них. Тренинговые занятия разработаны в стиле наших предыдущих программ для 1–4 классов. Они выдержаны в одной с ними методологии и являются логическим продолжением занятий по программе «Жизненные навыки» для начальной школы. Что представляет собой эта программа?

Программа «Жизненные навыки» посвящена не столько навыкам, сколько тому, как устроена жизнь. Не вся человеческая жизнь, конечно (на этот вопрос каждый, быть может, найдет свой ответ, когда проживет ее), а лишь отдельные, со всеми происходящие, жизненные ситуации. Ну, например, мои и чужие вещи, собственность и совместная собственность: чем и как я могу распоряжаться? Или ситуация, в которой нужно отстаивать собственные убеждения, причем отстаивать интеллектуально, то есть парировать аргументы собеседника, искать контраргументы, наконец, уметь спорить, искать пути к взаимоприемлемому результату. Или ситуация более философская: мне одиннадцать лет, – я взрослый? Если да, то на что я имею право? Если нет, то почему?

В программе много философии, реальных идей, которые во многом изменили способ человеческого самопонимания и самопознания. Это отличает наш подход к проблеме развития личности. Традиционно в этой области используются подходы, повышающие самооценку личности (они пришли из гуманистической психологии) а также навыковые подходы (они происходят из когнитивно-бихевиорального направления). Мы добавили еще и *анализ ситуаций*, который делаем с опорой на экзистенциально-аналитическую философию и психологию развития. Что это значит? Экзистенциальная психология анализирует реальность, в которой человек оказывается независимо от того, хочет он этого или нет.

Каковы эти типовые ситуации человеческой жизни? Есть ли в них свои закономерности? Как разрешится конкретная ситуация? Кто еще, кроме меня, в нее включен? Как обычно воспринимаются такие обстоятельства? Что люди чувствуют: то же, что и я, или нет, или я не такой, как все? Возникают ли в этих обстоятельствах проблемы и у других тоже? Что они делают, чтобы с ними справиться? Эти и другие вопросы становятся темами занятий по программе. Однако мы понимаем, что ориентировать детей надо только в тех ситуациях, которые имеют для них какой-то смысл, то есть уже даны им как проблемные или чем-то важны для них. Психологически непростыми оказываются следующие ситуации: разделить что-то, когда на всех не хватает, выбрать лидера, выходить на партнерские установки, ситуации доверия, которые всегда требуют от человека мужества, потому что рискованны, и т. д. Мы моделируем их так, чтобы ребята оказались в них лично включенными, чтобы они действительно почувствовали неравнодушие, затронутость. И только когда становится понятно, что их это касается, что они эмоционально включены, можно начинать анализ: азартный, эмоциональный, реже – спокойный, ненавязчивый экзистенциальный анализ обстоятельств, чувств, поведения, установок, решений и т. д.

Так примерно устроены занятия. К их несомненным плюсам относится то, что они включают и личность самого ведущего: психологам и даже педагогам и родителям самим интересно: а что, есть какие-то выведенные закономерности в отношении благодарности и зависти, обид и прощения, одиночества и страхов? Есть, и это большая заслуга уже не одно десятилетие развивающейся экзистенциальной психологии.

Еще одним достоинством программы является ее мобильный характер. В этом пособии она представлена в двух формах: как продолжающаяся с первого класса (при этой форме развивающий эффект программы максимальный) и как новая программа для детей, которые никогда раньше не занимались изучением жизненных навыков. Третье достоинство, о котором много писали наши рецензенты, – это полнота и подробность изложения материала. Занятия даны в виде уже много раз «обкатанных» сценариев. Поэтому каждое слово и каждое замечание выведены, они опираются на почву реальности, учитывают типичные повороты событий в группе, типичные вопросы, задаваемые именно в этом месте, типичные настроения, которые появляются в этот момент. Данную программу мы разрабатывали и апробировали четыре года. Каждый год мы обновляли ее, изменяли не только упражнения, но и темы. В течение двух лет программу обсуждали, изучали и апробировали в общей сложности около пятидесяти практических детских психологов. В окончательный вариант программы вошло то, что дает хорошие результаты и в условиях школы, и в условиях психологических центров.

В теоретическом разделе учебно-методического пособия я размышляю о том, какие разговоры доходят до детей в этом непростом возрасте. Я опираюсь на рассуждения датского философа Серена Кьеркегора, впервые в истории поднявшего экзистенциальную проблематику. Не так важно, существует ли объективный мир и как он устроен, важнее, как человек этот мир видит и как мне, отдельному человеку, с моим заведомо предвзятым взглядом на мир, все-таки прожить свою трудную жизнь хорошо? Из этих вопросов выросли в XX веке онтология Хайдеггера, аксиология Шелера, диалогика Бубера, Левинаса и Бахтина. Мы сегодня можем воспользоваться, например, концепцией косвенного сообщения Кьеркегора для того, чтобы построить хороший разговор с подростком. Хороший – значит, наполненный уважением к его единичности, принимающий всерьез его вместе с сомнительными сентенциями, заинтересованный, а не спровоцированный его вопиющими заявлениями. Провокации – любимое занятие того подростка, которому нужен разговор о нем самом, о его взрослеющей личности, о его картине мира. Разговор с умным взрослым. То есть с вами, дорогой коллега. Желаем вам получить удовольствие от процесса работы и ее результатов.

С.В. Кривцова

* * *

В 2011 году программа получила официальное одобрение экспертного совета Федерального института развития образования (ФИРО) как соответствующая новым стандартам общего среднего образования.

Благодарности

Мы выражаем благодарность слушателям курсов повышения квалификации Академии социального управления (АСОУ), принимавшим активное участие в улучшении программы (курсовые подготовки 2009 – 2011 гг.), особенно Марине Сусловой, которая придумала одно из упражнений.

Мы также признательны:

– сотрудникам Центра практической психологии образования АСОУ и Центра развития психологической службы образования Федерального института развития образования, которые обсуждали программу и учебно-методическое пособие;

– сотрудникам и руководителям тренингового центра «Синтон», внедряющего программу в течение нескольких лет;

– Министерству образования Московской области, которое высоко оценило программу «Жизненные навыки» и рекомендовало ее школам региона;

– О.В. Сафуановой – нашему бессменному редактору;

– Н.А. Бондаренко, которая проделала большую работу по подготовке документов для получения этой программой грифа экспертного совета ФИРО.

Особую благодарность хочется выразить академику РАО А.Г. Асмолову, который все годы работы над программой поддерживал нас и верил в наши способности.

Раздел 1. Диалог в практической работе с младшими подростками

Глава 1

Практическая работа по развитию личности: культурно-исторический контекст

«Нет ничего практичнее хорошей теории»

Современная практическая психология стала обычной реальностью российской системы образования. Выросли и стали психологами те дети, для которых школьный психолог уже был такой же данностью, как учитель или завуч. За двадцать лет психология образования получила и свою историю, и свою мифологию. Но хорошей теории не получила до сих пор. Речь идет о теории коммуникации, которая нужна школьному психологу не меньше, а то и больше, чем общие абстрактные сведения о возрастных особенностях детей. Необходимость такой теории для практики особенно остро обсуждалась в отечественной психологии 90-х. Это были дискуссии о *психотехнике* как методологии XXI века. Многие ученые, занимавшиеся практическими вопросами, нуждались в теоретических знаниях, которые были бы представлены не как всеобщие законы, а как определенное руководство к практической деятельности, причем деятельности преобразующей, возвращающей, создающей то, «чего нет, но что должно было бы быть»¹. Поскольку мы собираемся развивать социальный и эмоциональный интеллект, используя программу «Жизненные навыки», нам нужно познакомиться с теоретическим знанием о том, **как** продвигаться в направлении нашей цели. Как подвести детей к более социальному и гармоничному способу проживания жизни? Нам часто кажется, что здесь все ясно, но опытный и думающий психолог замечал, наверное, как непросты бывают очевидные вещи.

Непростые вопросы о целях и траекториях социализации

Предполагается, что мы какие-то цели в общих чертах наметили: дети должны научиться жить в быстро меняющемся мире, им для этого не мешало бы быть активными, целеустремленными и деятельными. В то же время мы хотели бы видеть их участливыми, а не равнодушными, имеющими друзей, а не страдающими от изоляции. Ничего не забыли? А вдруг? В практике западных программ социально-эмоционального образования (*social-emotional education – SEE*) последнего десятилетия появилась тенденция относиться к целям такого образования как к вопросу политической, государственной важности. Так, например, в Великобритании в последние годы принято решение, что приоритетными целями социально-эмоционального образования должны стать навыки противостояния моббингу (*буллинг*)². Это – актуальный

¹ Это определение задач психотехники мы взяли из учебника Гюго Мюнстерберга 1914 года. Именно он поставил проблему психотехники и пытался ее разрабатывать. Он говорил, что психотехника должна так же относиться к психологии, как агрономия относится к ботанике или инженерное дело к физике. Речь шла о науке, отвечающей на вопрос «как?».

² *Mobbing* – травля: коллективные или индивидуальные действия, направленные на дискредитацию коллеги по работе: от обычного подсиживания и «подставления» до прямого психологического террора; термин появился в 1984 году и с тех пор обозначает объект изучения специального раздела психологии. Моббинг связан и с весьма изощренными действиями, такими как социальная изоляция, распространение слухов, намеренная несправедливость, сокрытие информации и т. д. (всего было

социальный заказ. Мы за долгую историю отечественного воспитания тоже помним разные социальные заказы: формирование молодого строителя коммунизма в 70-е, молодого предпринимателя с экономическим рачительным сознанием – в начале 90-х, развитие толерантных установок сознания – в конце 90-х и начале 2000-х годов.

Должен ли социальный заказ определять цели развития социального и эмоционального интеллекта? Оказывается, вопрос о соотношении социального (заданного эпохой, требованиями времени) и индивидуального (заданного фактом единственности и конечности моего бытия-в-мире) – вопрос совсем не простой и... не новый. Общество должно задавать планку личного развития, – так было принято в марксистской философии, психологии и педагогике. Однако хорошо известный путь социализации извне – от социальных норм (у нас так принято) к личным (я как член общества разделяю эту норму) – не считается единственно правильным. Есть и другой путь: от личностного (я готов за это стоять, потому что у меня есть внутреннее чувство ясности по этому поводу) – к социальному (другие разделят мою правоту, и я пойму другого). Такой точки зрения придерживались ряд экзистенциальных философов, в частности, Карл Ясперс, но основоположником его был Серен Кьеркегор.

Мы видим, что даже в казалось бы привычном вопросе мы опять возвращаемся к философии: на что уповать в развитии личности? Что есть благо для человека? Кто это определяет? В самом деле, если развитие социального интеллекта свести к первому пути (социум задает вектор личностного и формирует личные нормы нравственности), то следует совершенствовать общество, «синтезировать» такую социальную ситуацию развития, «выварившись» в которой, ребенок с неотвратимостью превратился бы в личность. Для начала – ввести предмет «социальные нормы и правила в действии» и ставить по нему оценки, создавая систему задач и тестов. Тогда мы получим знаемые правила. Но этот путь ведет в тупик. Во все времена учитель знал, что воспитать «в лоб», через сообщение знания не получается.

А что нужно делать, если выбрать второй путь? Развивать индивидуальность и ждать, когда ребенок станет социальным естественным образом, сам собой? Не верится, что такое возможно, не правда ли?

Мы поставили хорошие вопросы. Ответы на них задают методику преподавания курса, который вы готовитесь вести. Остается вновь обратиться к философии³.

Личная установка психолога по отношению к другому человеку

Все вопросы о целях социально-эмоционального образования, если на время убрать в скобки социальный заказ, который сегодня уже никто «сверху» не формулирует в российском образовании, все вопросы воспитания сводятся к процессу становления личности. Если мы рассматриваем личность не только как социализированного индивида, но как индивидуальность, мы вынуждены говорить о таком ее аспекте, который не сводится к сумме интериоризированных интеракций⁴. Для обозначения этого загадочного, никогда до конца не познаваемого аспекта личности есть сегодня понятие, а именно – Person – глубинное, сущностное, персональное в человеке. Мы уже писали о Person как о важнейшем недооцененном и не учитыва-

описано 45 различных видов действий). Bullying – травля ребенка со стороны группы одноклассников.

³ В методических пособиях программы «Жизненные навыки» для начальной школы нашлось место обсуждению серьезных психологических подходов. В пособиях для 1 и 2 классов мы описывали концепции Э. Эриксона и Б. Ливехуда, Р. Штайнера и Д. Эльконина. В книге для 3 класса мы рассматривали феноменологический метод, опираясь на работы известного французского философа М. Мерло-Понти. В пособии для 4 класса попытались дать философское и психологическое видение Person, для чего обратились к текстам А. Лэнгле, В. Франкла и М. Боуэн. Мы говорили и о противостоянии гегелевского абстрактного объективного знания и экзистенциально-феноменологического субъективизма. В этом пособии мы вновь ищем ответы на интересующие нас вопросы у философов.

⁴ Иными словами, усвоенных взаимодействий (то есть предполагается, что в психическом нет ничего такого, чего бы ранее не было во внешних отношениях ребенка).

емом аспекте человека. Дети особенно персональны в своей открытости к миру и готовности его осваивать, легко, играя, как бы между прочим становясь способнее и сильнее. *Допущение наличия тайны и уникальности в каждом ребенке принципиально меняет стиль воспитания.* Получается, что психотехника теснейшим образом связана с нашими представлениями о том, как устроен человек, какова его природа, то есть – с философской антропологией. Приходит на ум метафора волшебных картинок. Есть такие альбомы, которые на первый взгляд заполнены странными рисунками, отдаленно напоминающими какие-то густые орнаменты. Но если правильно «настроить» зрение, взглядеться, установив «глубину резкости» не на поверхности страницы, а глубже, вдруг чудесным образом видишь сюжетную объемную картинку, совсем не похожую на бессмысленные узоры на поверхности. Создавая установку персонального видения другого человека, мы как бы учимся настраивать взгляд. Феноменологи говорят о некотором личном предreshении психотерапевта, на какую глубину смотреть, глядя на другого. Есть существенное отличие между «смотреть» и «видеть». Одно дело, когда видишь пациента или непослушного ученика, потенциального носителя неприятностей и проблем, того, кому срочно нужна психологическая помощь, то есть – проблему, симптом, слабость в человеке, который перед тобой. Другое дело, когда с бесстрашием мудреца или ребенка можешь себе позволить увидеть нечто более глубокое, то, что за симптомом. Это можно увидеть лишь с феноменологической позиции, то есть позиции человека, который другого ни в чем не подозревает.

И здесь нас ждет ловушка. Что есть человек – вопрос, который на самом деле не оставляет равнодушным никого, и ответ есть – не важно, в какой степени человек может дать отчет себе или другим о своей установке. Установка по отношению к другому – это вопрос не столько полученного образования, сколько собственного жизненного опыта человека, его отношений с людьми и самим собой, то есть вопрос очень интимный.

Можно сколько угодно читать лекции о тайне детской души. Но как непросто будет воспринимать их слушатель, который не имел в своем детском опыте серьезного отношения к своим потребностям и чувствам, кто дожил до взрослых лет и лишь у психотерапевта впервые почувствовал, что его просто кто-то понял, пусть за его же собственные деньги. Эти лекции принесут много тревоги, запустят динамику притягивания и отталкивания одновременно. А потом будут вытеснены – именно так люди обходятся с тем, с чем не видят никакой возможности что-то сделать: реальность, с которой ничего нельзя сделать, пугает и поэтому лишается права быть реальностью. Многим из нас, чтобы прийти к простому убеждению, что людей, в особенности детей, можно ни в чем не подозревать, приходится пройти большой и трудный путь самопознания. На этом пути нужен надежный сопровождающий, тот, кто для начала... не будет ни в чем подозревать нас.

Получается, что психотехника развития личности парадоксальным образом начинается с того, что у психолога должна быть способность чутко замечать собственные чувства и всерьез к ним относиться. Не бояться, не отмахиваться от них, а останавливаться и разбираться. За этой способностью, а может, и в процессе тренировки этого умения, обнаруживается *отношение к себе*: не то, которое осталось в наследство от родителей и окружения, но свое собственное. *Самопринятие*, данное не на словах, а в чувственном переживании, поможет посмотреть на нежелательное в себе, признать постыдное, разобраться с виной... *Принятие себя* самого, еще не до конца состоявшегося, несовершенного – это процесс, который *является фундаментальной предпосылкой формирования такой же установки по отношению к другому*. Что на фундаменте этой установки может родиться? Какой становится психотехника развития личности, когда я хочу видеть в ребенке личность?

Остановимся подробнее на некоторых положениях *учения об экзистенциальном сообщении* Кьеркегора. Вы будете удивлены, как актуально звучат написанные почти двести лет назад рассуждения о наших сегодняшних профессиональных проблемах в связи с выстраиванием воспитывающей коммуникации.

Помощь в рождении персонального

Вы, наверное, слышали о майевтике (с древнегреческого – *родовспоможение*). Так определял свой метод ведения философских бесед Сократ, сам не раз называвший себя повитухой. Сократическая беседа удивительным образом в короткий срок одного диалога меняла что-то в том человеке, который соглашался стать собеседником философа. Желающих было немало, настолько впечатляло происходящее в рамках беседы. Люди хотели пережить это и готовы были платить за такую возможность.

Что же делал Сократ? Ничего не сообщая о своей собственной точке зрения, он дотошно и неторопливо расспрашивал собеседника о его мнении на предмет разговора, а также об основаниях этого мнения, уточнял и снова уточнял, чтобы понять другого максимально точно и полно. Сократ, похоже, умел покорить собеседника серьезностью и силой своего интереса к его опыту и концепции жизни. Постепенно доверие росло и философу удавалось перейти к вопросам этическим, то есть к тому, что близко прилегает к самости человека. Проявляя большое терпение и способность разглядеть за политическими или житейскими убеждениями этическую подоплеку, он своими вопросами возвращал собеседника к себе, к его ценностям – к его неповторимой личности. Так постепенно прояснялось, кто он, этот Другой, во что он верит? Часто в процессе расспрашивания Сократ провоцировал своего визави, доводя устойчивое мнение до абсурда или показывая противоречия между уверенно предъявленной позицией по теме беседы и ценностными основаниями, которые также в конце концов были озвучены публично. Так или иначе, в ходе публичной беседы с Сократом собеседник часто обнаруживал себя сбитым с толку, потерявшим опору в том, в чем был еще совсем недавно твердо уверенным. И вот из этого неустойчивого положения, из этой растерянности и уязвимости Сократ делал то, что считал нужным. Над одними иронизировал, предлагая в конце беседы в качестве альтернативы гораздо более зрелую и непротиворечивую версию интерпретации не согласующихся элементов опыта. К другим проявлял великодушную деликатность, предлагая еще раз взглянуть на обсуждаемый вопрос более открыто, без жестких «шор» утвержденной прежде концепции. Вот в этой-то открытости собеседник (даже тот, который оказался публично «выпоротым») переживал нечто ценное – можно предположить, что он как бы в большей степени становился собой, переживал что-то вроде откровения, волнующее глубокое чувство и ... Да, за это стоило заплатить, не правда ли? «Он был и остался повитухой: не потому что у него не было «позитивного учения», а потому что он понял, что это наивысшая связь, в которую один человек может вступить по отношению к другому», – так писал С. Кьеркегор о Сократе.

Кьеркегор говорил о том, что этический долг каждого человека – прийти к «выбору себя», прожить становление самости, перестать ориентироваться на общие этические правила и нормы, ища критерии правильного в себе самом. Именно этим и занимался Сократ – ставил под сомнение конформистски усвоенные общепринятые концепции. Кьеркегор в начале XIX века взял у философа, жившего за 24 столетия до него, идею коммуникативного воздействия – такого воздействия, которое не сообщало бы готовые знания, а возвращало человека к себе, делало в большей степени самим собой.

Кьеркегор говорил о важнейшей для каждого человека задаче способствовать рождению собственной самости. Самость, Собственное, или «личностное» не то чтобы отсутствует вовсе, но может занимать разные по важности места в системе ориентиров при принятии решения. То, что я хочу или чувствую, или считаю правильным, я знаю, но отношусь к этому, как к не очень важному, поэтому *действую, исходя совсем из другого*: внешнего, навязанного, общепринятого и т. д. И еще более тяжелый случай: я не знаю, что я чувствую, что мне нравится, и поэтому не имею суждения о ситуации, как плохой или хорошей. Если неясность так глубоко

проникла в меня, тогда у меня внутри ничего нет своего, на основании чего же я тогда должен действовать? Датский философ говорил о важности обнаружения Собственного, его принятия, этической оценки и проверки и признании за ним права на существование в качестве главного основания для выбора: «Я считаю это правильным, поэтому рискую поступать, опираясь на это»⁵. В начале XIX века идея персональности, этических оснований, свободы быть непохожим звучала очень ярко, потому что была идеей новой. Она появилась в литературном и музыкальном романтизме, в образе жизни кумиров того времени, прежде всего Байрона и даже Наполеона. Романтик не мог быть конформистом, он вступал в конфронтацию с традицией, общепринятыми нормами и ритуалами. Так в культуре впервые манифестировала Самость, иногда гротескно, подобно тому как это происходит в момент кризиса 2 – 3 лет.

Кьеркегор не был чужд литературе, но все свои произведения он посвящал одной идее, идее философской. Как философ он превзошел романтизм в культуре и на сто лет обогнал свое время. Им двигало нечто большее, чем утверждение Самости Единичного индивидуума. Он резко выступал против характерной для начала XIX века «патетики объективной истины, процветающей на почве гегелевской философии» (Щитцова, 2006, с. 151). Отсутствие серьезного отношения к Собственному его современники оправдывали исторически определенными законами социума, описанными в философии Гегеля, законами, которые нельзя изменить. В начале XIX века вышли основные труды Гегеля, в которых он весьма убедительно описал абстрактно-общие закономерности развития природы, общества и духа, особенно подчеркивая всеобщий характер выведенных им законов развития – диалектики. Это учение произвело сильное воздействие на умы современников, почти столетие оно главенствовало в философии и антропологии, пробуждая двоякие чувства. Прежде всего – чувство огромного облегчения и покоя: Гегель так тщательно и основательно все продумал, так убедительно аргументировал свою модель мироустройства, что учение его воспринималось как истина, как очень надежная платформа. Это было хорошее успокаивающее и дающее надежду на безопасность и порядок чувство перед лицом ненадежности и непредсказуемости происходящего в твоей собственной единичной жизни. Одновременно у читателей появлялось и другое переживание: твоя отдельная личность – нечто несущественное на фоне всеобщих закономерностей. То, что с тобой происходит, скорее всего подчиняется великим тотальным законам, так что лучшим выбором в собственной жизни будет, пожалуй, подчинение этим законам, служение государству и обществу, самоотречение. Гегель уничтожил значение Единичного индивида с его конечной и неповторимой единственной жизнью. Ценность этой личной жизни одного индивидуума и восстанавливает учение С. Кьеркегора.

Он же впервые сформулировал мысль о том, что рождение самости происходит не где-то, а в теснейшей бытийной связи человека с другими людьми. Человек не живет вне других людей, плохие или хорошие – они всегда присутствуют как его реальность, *человек вне других – это пустая абстракция*. Бытие-в-мире по Кьеркегору – это бытие-друг-с-другом. Возможность находить смыслы и чувствовать ценности наперед задана той сетью отношений, в которых человек себя обнаруживает. И, что особенно важно, человек не безучастен к окружающим его людям (сегодня мы бы сказали – к референтной группе). Человек не рождается натурным, чтобы стать культурным, а потом стать индивидуальностью, он в раннем младенчестве уже обнаруживает себя в паутине культур и традиций, но становление индивидуальности связано с уровнем, лежащем вне культурно-исторического пласта, на горизонте межличностного бытия-вместе-с-другими. Только на этом фоне он и может стать личностью. Таким образом, для Кьеркегора социальность имеет два разных значения. С одной стороны, это реальные люди, в тесных отношениях с которыми только и можно стать самим собой, а изоляция

⁵ Помните, как в нашей любимой экранизации «Трех мушкетеров» Атос с нескрываемым одобрением говорит д'Артаньяну: «Вы сделали то, что должны были, но, может быть, вы сделали ошибку».

от людей однозначно препятствует саморазвитию личностного. С другой стороны, он резко выступает против всякой всеобщности, тотальности. Любые всеобщие непререкаемые законы развития общества представляются им своего рода гипнозом, усыпляющим человеческую персональность. Времена, в которые живем мы с вами, как и в эпоху Кьеркегора, в лучшем случае равнодушны к личностному росту отдельного гражданина. Это, по Кьеркегору, и есть часть условий бытия в этом мире. На этом фоне для человека все равно остается главная задача – родиться как самость. Стать личностью можно только вопреки обстоятельствам, то есть в конфронтации с ними.

Жизнь трудна, и это – ее имманентное свойство. Небо голубое, пол твердый, жизнь – трудная. И это хорошо, потому что для процесса становления личности одним из самых неблагоприятных факторов можно считать – парадокс! – легкую и беззаботную жизнь, жизнь, со стороны вызывающую зависть. Почему? Трудная жизнь действительно и громко *требует* появления Я, легкая жизнь лишь несмело предлагает это.

Следующее положение Кьеркегора – становление самости разворачивается в рамках мирского, бытийного и даже бытового существования человека. Все абстракции, в том числе и религиозные, относятся им к недействительному: становление личности осуществляется не в отношениях с Вечным Ты, а в плоскости бытия с обычными людьми. Определяя свое время, Кьеркегор сетовал: «Время и люди становятся все более недействительными». Эта характеристика подходит к любому времени: когда кто-то с пафосом учит, как жить, – от этого веет *недействительным*, от кого бы ни исходила истина в последней инстанции: от священника или инструктора райкома партии. Коммуникативное воздействие на ребенка, чтобы оно затронуло его потенциальную персональность, имеет поводом нечто действительное из его, ребенка, обыденности: «вчера у брата был день рождения», «учительница обидела», «потерял деньги на проездной»... *Действительное* – это то, что на меня оказывает действие, вызывает чувства, заставляет как-то с этой реальностью обойтись. Личность укрепляется не в фантазиях и не в абстрактных разговорах, но на фоне решения простых обыденных задач. Именно их Кьеркегор возвысил до статуса действительных. Все остальные разговоры, даже разговоры о нравственности и о мировой литературе, только тогда смогут получить потенциал развивающих личность, когда ребенок сможет как-то соотнести их с чем-то действительным, когда он захочет спросить о чем-то своем в связи с темой. Если ничего в разговоре не затронет, то и усвоения не произойдет.

Усвоение, по Кьеркегору, – акт, устанавливающий связь между становлением конкретной экзистенции и мыслимым содержанием сказанного и воспринятого, это субъективность в действии. «Нет никакой объективной истины – усвоение является истиной», – говорит Кьеркегор. В усвоении случившееся соотносится с собственной жизнью так, что в этом отношении что-то требуется от меня, от моей самости. Когда я понимаю, что должен как-то отнестись, может быть, что-то решить, – это *усвоение*. Сегодня мы, наверное, назвали бы усвоение экзистенциальным смыслом. Вот как Кьеркегор его описывает: «Этот акт является для адресата задачей: в той мере, в какой должна быть возвращена из рассеяния его субъективность». Очень напоминает описание смысла, которое нам известно из работ Виктора Франкла. Итак, *то, с чем человек не знает, что делать, как к этому относиться, не имеет смысла, не усваивается, потому что недействительно*. Увы, большая часть школьной программы сегодня представлена в сознании детей именно в этом статусе. В разряд недействительного могут легко попасть и беседы с учеником психолога или воспитателя, если они будут оторваны от того, что именно этого ребенка сейчас волнует.

Как понимается работа на благо общества? Для Кьеркегора реабилитация современного ему общества начинается и заканчивается экзистенциальной реабилитацией отдельного индивидуума, развитием его способности понимать себя, видеть себя как человека своей эпохи, иметь свое собственное отношение к тому, что значит, если угодно, «относиться к другим и

себе по-человечески». Это и означает – брать на себя ответственность за то, что он поступает так, а не иначе. «Кьеркегоровская борьба за Единичного оказывается одновременно борьбой за новую историческую эпоху, противопоставляющую «хитрости мирового разума» (с его превосходством категории поколения над категорией индивидуума) нередуцируемый и неснимаемый ни в каком понятии риск этического существования» (Щитцова, 2006, с. 163). Именно это Кьеркегор называет воспитанием. Речь идет при этом не столько о педагогическом понятии, сколько об особом виде коммуникативной практики. В этой практике может быть разбужена, вызвана к жизни человеческая персональность, самость.

Здесь мы наконец подошли к психотехническому аспекту учения Кьеркегора – к тому, как именно он развил майевтику Сократа.

Кьеркегор: воспитание против наставления

Кьеркегор активно критикует понятие «воспитание» как центральное понятие гуманистической традиции, потому что в философии Гегеля оно обрело неприемлемое для экзистенциального подхода концептуальное обоснование, определяя путь, на котором индивидуум может достичь ясного исторического самосознания. Это самосознание – *понимание всеобщего как истины своего единичного бытия*. Такое понятие для Кьеркегора близко к наставлению. В основании наставления и настоящего воспитания лежит одна и та же задача экзистенциального преобразования адресата. Но «если понятие *наставления* получает содержательное наполнение в ориентации на что-то абсолютное (законы общества в марксистско-гегелевской картине бытия или богоотношение и вечное блаженство в христианской религиозности), то понятие *воспитания* непосредственно фиксирует аспект становления личностью, культивирования у другого способности быть собой» (Щитцова, 2006, с. 160 – 161).

Провоцирование личностного возможно через особое коммуникативное воздействие – *косвенное сообщение*. Косвенное значит «непрямое». Кьеркегор постоянно исходит из того, что правда – это никогда не одна объективная всеобщая правда, но всегда моя внутренняя, субъективная. Он даже вводит понятие «сущностная тайна» для обозначения всего субъективного, интимного, часто не совсем для меня самого ясного, того, что почти невозможно выразить прямо. Косвенное сообщение должно «уберечь эти интимные субъективности от слияния с любыми объективностями» – это слияние, как мы с вами знаем, происходит, в частности, в результате любых интерпретаций. Косвенное сообщение должно помочь другим, каждому человеку в отдельности «понять самого себя ... в своей собственной конечной жизни». Не растворить во всеобщей объективности, *не заболтать, не объяснить* с помощью красивых слов об ответственности за свой выбор, а сохранить эту собственную тайну, обратить внимание и подвигнуть отнестись всерьез к собственным переживаниям, которые могут в результате стать более осознаваемыми и отсюда – более действенными. Расшевелить эту субъективность призвано *косвенное сообщение*.

В чем его суть? Кьеркегор говорит о разговоре, но разговоре особом, как бы не равноправном. Первая особенность разговора: в нем воспитатель (читай, психолог) «убран в скобки». Он **присутствует для другого**, то есть это не дружеская беседа, в которой обычно собеседники слушают друг друга и рассказывают о себе по очереди. В этом разговоре один из собеседников сейчас сильнее (спокойнее, уравновешеннее, профессиональнее, а школьный психолог – еще и старше), он здесь присутствует не для решения своих проблем. Ничему не поучая, он лишь способствует тому, чтобы его молодой собеседник сам снова и снова был вынужден рассказывать, рассматривая свою ситуацию, выносить суждение, объяснять, почему он думает так, а не иначе (воспитатель здесь может брать пример с Сократа, который был гениальным мастером задавать открытые и закрытые вопросы).

Вторая особенность разговора – его **тема**, или предмет. Предмет разговора всегда *очень конкретен*, даже когда беседа спровоцирована предельно обобщенным заявлением, типа «Никому нельзя верить!» или «Зачем вообще жить на свете, если ты инвалид!». За такого рода заявлениями всегда стоит ситуация. Именно Кьеркегор вводит понятие ситуации, в которой всегда присутствуют два полюса: внешний полюс действительного (то, что есть на самом деле и меня касается) и внутренний полюс – полюс той самой самости (мы бы сказали: полюс Person), того, как именно это меня коснулось, что со мной сделало. Ситуация может быть, на наш взгляд, самой простой, лишь бы она относилась к действительному, а не к абстрактному, то есть как-то трогала того, кого мы взяли воспитывать. Это особое умение – за провокационным обобщенным утверждением ребенка разглядеть задевающую его конкретную, примитивную ситуацию (примитивной ее считает он сам). Удивительно, как много детей не осмеливаются перейти к описанию своей ситуации, иногда потому, что считают ее примитивной, иногда таким образом защищая свое интимное, ведь ситуация всегда имеет полюс интимности, внутреннего.

Кьеркегор выделяет в каждом разговоре, кроме 1) *предмета*, также и 2) того, *кто сообщает*, 3) *адресата* сообщения и 4) *само сообщение*. При этом он делит сообщения на две большие группы: *сообщения знания* и *сообщения умения*. В первом случае мы рефлексируем, **что** мы сообщаем, а во втором – **как** мы сообщаем.

Нас интересует *этическое сообщение* – разновидность сообщения умения. Этическое сообщение делает акцент на том, как сказать о чем-то. Его секрет в том, что оно сосредоточено на адресате, и это означает, что сам майевтик методически самоустраняется, «словно исчезает, лишь ставя себя на службу тому, чтобы помочь другому в его становлении» (Щитцова, 2006, с. 167). Мы уже начинаем понимать, что тогда предмет разговора – это только повод, а цель – с помощью персональных вопросов спровоцировать обращение собеседника к нему самому: *Как ты это понимаешь? Что это для тебя? Что ты об этом думаешь? Почему?*

Любой хороший психотерапевтический разговор сегодня – это этическое сообщение, общие черты которого впервые сформулировал не К. Роджерс и даже не М.Бубер, а С.Кьеркегор. В плане субъективного *понимания* ситуации уже в XX веке многое было сделано феноменологией, в частности, Э. Гуссерлем и М. Хайдеггером. Но в вопросе о том, как *обходиться с понятием*, – никто не превзошел Кьеркегора.

Еще один тип разговора назван Кьеркегором *религиозным*⁶. Он не может начинаться до этического, его назначение – обратиться к предмету разговора. Что же это по большому счету? С чем ты столкнулся? Речь идет об экзистенциальном значении бытийного опыта, который пережил собеседник, в таком разговоре происходит углубление этого опыта, он как бы изымается из будничного, часто обесценивающего контекста, и помещается на экзистенциальный фон и теперь по-иному предстает на фоне единственной и неповторимой человеческой жизни. Такие процедуры глубоко трогают собеседника и способствуют *само-принятию*.

То, что со мной произошло, уже не ужасная постыдная ошибка, а испытание, которое поставило меня перед истинно человеческим выбором, – перестать жить, чтобы никогда больше опять не ошибиться, или продолжать жить, понимая, что ошибки неизбежны: чтобы быть человеком, нужно научиться жить с ошибками.

Эти правильные слова – пример такого кьеркегоровского «религиозного разговора», но их ни в коем случае нельзя произносить слишком рано, только *после всестороннего рассмотрения ситуации* «постыдной ошибки». Это выполняется в духе этического сообщения, то есть с установкой, в которой нет места подозрению собеседника в глупости, наивности и невротизме, но есть открытый интерес к тем основаниям, которые лежат в основе приговора себе самому, к

⁶ Он вполне может происходить без всякого упоминания Бога, так что скорее должен был бы называться экзистенциальным разговором.

тому предшествующему опыту, который научил его так рассуждать и так оценивать ситуацию, то есть к его самости, которая есть ценности и смыслы. Теперь понятно, почему самость всегда этическая.

В религиозной форме разговора Кьеркегор снова и снова возвращает нас к вопросам о том, что значит быть человеком, как научиться жить, что главное, а что – второстепенное в масштабах человеческой жизни? Кьеркегор подчеркивает, что для этого типа бесед требуется *самоустранение*, а в качестве предпосылки для него – развитая самость воспитателя, его собственная способность быть Единичным, способность самоопределения и внимание к тайне собственной индивидуальной экзистенции. «Таким образом, говоря об этическом сообщении как интересубъективной практике, мы имеем в виду такой коммуникативный опыт, предметом которого является индивидуальное умение быть единичным, которое должно быть засвидетельствовано с каждой стороны: как со стороны адресата, так и со стороны сообщателя» (Щитцова, 2006, с. 167). Прямой противоположностью такому сообщению будет сообщение знания, центрирующееся на изложении некоего предмета, тогда как в этическом сообщении предметный план поставлен на службу способу изложения, этому *как*, которое и реабилитирует способность Другого быть собой.

Однако это не значит, что ничего вообще не надо объяснять. Менее всего для развития личности годится сообщение знания «где все объективно и нет никакой ситуации» (*там же*, с. 169). Если речь идет о конкретной ситуации и знание может быть с ней связано, тогда оно связано и с субъективностью каждого участника этой ситуации. Введя термин «ситуация», Кьеркегор вводит и понятие *задействования в ней воспитываемого*, четко отделив эту деятельность от прямой трансляции объективных смыслов, характерных для ненавистного ему наставничества.

Удивительно, как много можно почерпнуть, читая классиков философии. Вот и психотехника хорошей беседы расписана для нас философом С. Кьеркегором. Очень современная получается технология. Смотри и чувствуй, что детей волнует, – это *первый шаг*. Расспрашивай их о том, что они чувствуют и как понимают произошедшее, – это *второй шаг*. Углубляй разговор, интересуясь, что они думают о предмете разговора и на каком основании они так думают, – это *шаг третий*. К какому решению приводит их собственное рассуждение и как именно они его намерены воплощать в жизнь, – это *шаг четвертый*. И наконец, помести их опыт в экзистенциальный контекст – это не всегда обязательный, но часто важный *заключительный шаг*, особенно когда пока нет ясности с тем, «что же здесь можно сделать?».

Поскольку в «Жизненных навыках» мы поднимаем темы, для пяти-шестиклассников важные, мы сами в сценариях предлагаем предмет разговора. Не возбраняется, однако, менять его, выбирая поводом что угодно другое: погоду за окном, взволновавшее всех происшествие или приближающееся событие. А вот содержание экзистенциальных сообщений, то самое важное экзистенциальное содержание, которое касается отношения к ошибкам, к правилам дружбы, к потерям, к подаркам, к данному слову и т. д., мы в качестве примеров приводим в таком разделе, которого ранее в сценариях не было, – «Разговоре на тему». Однако совершенно невозможно выучить и повторить приведенные нами беседы. Гораздо лучше и правильнее будет освоить кьеркегоровскую майевтику – такую технологию разговора, которая способствует тому, что говорят дети, а воспитатель задает вопросы: «Тебе понравилось?», «Что это было, как ты думаешь?», «И как ты это оцениваешь: это было хорошо или плохо?», «Что бы следовало сделать, чтобы все было правильно?», «А что из этого реально можно сделать?». Та же логика, которую вы начинаете нащупывать сейчас, может быть перенесена и на групповые занятия. То есть вы приходите на встречу с группой и не «вещаете» на тему, а начинаете с вопроса и продолжаете спрашивать, пока не найдете то, что волнует группу. А без этого тему лучше и не начинать...

Кьеркегор подарил нам прямое напутствие, хотя не занимался специально воспитанием детей, всю свою концепцию проверяя на себе и других взрослых людях. Он особо подчеркивал, что коммуникация, пробуждающая самость (способствующая становлению личности), всегда является именно Событием, то есть несет элемент необязательности и неожиданности. Время таких коммуникаций точечное, а не непрерывное. Кьеркегор ведет речь о необходимости рассказывать ребенку всякие фантастические истории и беседовать с ним на этот счет, умело (по-сократовски) задавая ситуацию так, чтобы нить разговора перешла к самому ребенку. При этом он подчеркивает, что это «должно быть импровизацией, а не происходить в определенное время и в определенном месте; что ребенку нужно с самого раннего возраста испытать на опыте, что радость – это счастливая конstellляция, которой нужно наслаждаться с благодарностью, но также уметь вовремя прервать...» (Кьеркегор, цит. по *Щитцова*, 2006, с. 369). Как этот принцип кажущейся спонтанности перенести в формат регулярных занятий, знает только очень хороший педагог или психолог, который с внутренним согласием ведет «Жизненные навыки». В следующей главе мы продолжим разговор, теперь уже не философский, а психологический о том, как же все-таки расспрашивать собеседника, «возвращая его к самому себе».

Глава 2

Школа расспрашивания. Слушать и слышать

Школа и амбиции

Давайте учиться спрашивать. В основании этого умения лежит более глобальное – умение видеть и слышать, не просто смотреть и слушать, но видеть и слышать. Однако не следует самим себе задира́ть планку: посмотрел и все сразу увидел – это разрушительная установка. Установка феноменолога иная: понимание – очень важное дело, поэтому оно требует времени. Не жаль времени и терпения на то, что представляется мне действительно ценным. Если я нахожу достаточно времени для разговора с тобой, значит, ты имеешь ценность. Нет более надежного способа показать это ребенку, как уделить ему столько времени, сколько нужно, и всерьез отнестись к тому, что он говорит.

Гуманистическая и экзистенциальная психология и психотерапия XX века, иногда сама того не зная, развивала идею косвенного сообщения С. Кьеркегора. Напомним, датский философ считал этот способ коммуникации тем средством, который в конце концов и делает человека личностью. М. Бубер ввел понятие Встреча, К. Роджерс по-своему его развил, М.М. Бахтин провел удивительное философское обоснование коммуникации двух различных личностей, назвав его Со-бытием. В русском языке событие – это не только нечто, что нельзя сделать, а можно только дождаться, встретить, оно может произойти, но им нельзя управлять «в лоб». Событие – это также Со-Бытие, то есть бытие вместе с кем-то, нечто, что требует Другого и его инаковости, непохожести на тебя. Только тогда между двумя участниками диалога в напряженном поле встречи возникает нечто новое.

В практической психологии образования сегодня не хватает добротных курсов по феноменологической и экзистенциальной философии. Психологу приходится на собственном опыте, методом проб и ошибок учиться не брать фальшивых нот. Насколько более эффективным и продуктивным оказался бы труд практического психолога, если бы «типичные ошибки начинающих» были кем-то просто описаны и обозначены. Вот, к примеру, ты замечаешь, как трудно не попадаться на провокации подростков, когда кто-нибудь из них вдруг заявляет: «Инвалидов надо убивать!», или что-то подобное. Эта или другая фраза – каждого можно при желании задеть за живое. И вот ты уже обнаруживаешь себя активно рассуждающим в духе: «Как такое вообще можно говорить?!» Провокации были у подростков во все времена, но уже 25 веков назад появился сократический диалог, главная хитрость которого состояла в том, чтобы как раз на такие провокации *не реагировать ожидаемым образом*. Сократ встречал чужую точку зрения открыто и без подозрений: как интересно, давайте обсудим это подробнее! Простая установка: если ребенок так считает, значит, у него есть для этого какие-то основания. И они заслуживают моего внимания, потому что должны быть прояснены с моей помощью для самого автора провокационного заявления. Но речь не идет о допрашивании. Скорее о способе, которым можно подтолкнуть собственный разговор ребенка на эту тему. Вопросы, наполненные интересом, а не страхом. Истинное принятие всерьез и желание понять, а не пикировка в угрожающей ситуации. Далее мы подробнее рассмотрим этот способ разговора, который был создан А. Лэнгле и в экзистенциальном анализе получил название метод проверки позиции.

Ловушки и сильные стороны конфронтации. Метод проверки позиции

Вы хорошо знаете из собственной практики, и тренинговой, и консультативной, что невозможно выстраивать отношения с детьми, если не умеешь (избегаешь) конфронтации. В самом деле, для детей, которые выбрали стиль самонадеянный, агрессивный, заносчивый, умелая уважительная конфронтация – лучшее, что мы можем сделать для развития их персональности. Они как бы ждут, что кто-то их остановит. Но одновременно – и в этом их проблема – они любое сопротивление воспринимают как вызов и начинают упрямо настаивать. В такой приглашающе-отталкивающей манере проходит их общение с миром. Это, однако, не значит, что они не нуждаются в понимании. Можно сказать: они ищут своего Сократа.

На то, как умел конфронтировать Сократ, приходили посмотреть со всей Греции. Это было красиво, потому что он никогда не возражал в открытую. Беседа Сократа никогда не переходила в дебаты – некоторый вид «бодания», пусть и с культурными аргументами (как, например, во время дебатов на выборах американского президента). Сократ не сопротивлялся и тем самым лишал противника опор – ведь опираться можно лишь на то, что сопротивляется. Собеседник проваливался, потому что Сократ неожиданно реагировал на провокацию – он ее как провокацию и не видел. Как будто бы наивно полностью и с доверием принимал, только хотел получше разобраться.

Конфронтация полезна не только с заносчивыми и невнимательными к чувствам других детьми. Также она нужна в работе с теми, кто из-за своей устойчивой позиции в каком-то вопросе испытывает блокировку, не может продвинуться и быть собой, то есть сам к себе тоже невнимателен, потому что несет свою позицию, как очки, которые делают его полуслепым. Позиции такого рода обычно связаны с само-отношением: «у меня не получится», «я должен быть первым или не стоит даже пробовать», «я никому не понравлюсь никогда» и все такое, хорошо нам с вами известное и из собственного подростничества, и из более позднего опыта...

Метод проверки позиции построен на принципе большей открытости к себе и к миру. Он близок к классической сократовской беседе. Есть, правда, разница: Сократ никогда не употреблял слова «чувства», он вообще напрямую не обращался к переживаниям. Это неудивительно, у него самого была (о, ирония!) одна устойчивая позиция – чувства изменны и второстепенны, лишь разум заслуживает интереса философа, через него совершенствуется человек⁷. Может быть, именно поэтому диалоги Сократа очень длинные. Мы существенно сокращаем время беседы, когда в какой-то момент оборачиваем нашего собеседника к тому, что он все-таки чувствует в связи с его убеждением.

Несколько слов о позиции

Итак, что такое позиция? Это **пред-решение о моем поведении (подготовленная решимость)**. Это как персональное правило, которое я для себя установил. Позиция появляется не сразу, она вырастает из неоднократно подтверждаемого каким-то личным опытом суждения. То есть у позиции всегда есть история. Позиция – больше, чем мнение, и в ней в отличие от мнения меня как личности содержится больше. Правильность позиции ощущается настолько сильно, что у человека есть готовность ориентироваться на нее в действии (это убеждение, и оно имеет для человека характер правды). Можно выделить следующие ступени формирования позиции.

⁷ За это презрение к чувственной стороне жизни Ницше критиковал Сократа, говоря о том, что он на 25 веков завел философию в тупик, потому что игнорировал существующую уже в его время богатейшую энциклопедию опыта человеческих переживаний, представленную древнегреческим театром.

1 ступень: человек *перерабатывает информацию из опыта*, воспринятого, понятого, узнанного.

2 ступень: у него постепенно *формируется мнение, то есть он выносит суждения* о ситуации.

3 ступень: он *соотносит суждение с собой*: оценка и эмоциональное соотнесение также содержат предпочтения и антипатии.

4 ступень: выносится *решение*, потому что *позиция – это вынесе-ние суждения плюс готовность действовать на его основании*, Решение касается собственного поведения, поэтому мы можем назвать позицию трамплином для определенного способа действия. Становясь все более устойчивой, позиция может стать основанием стиля жизни.

Позиции, которые я, взрослый, воспринимаю как провокационные, далеко не всегда являются таковыми, часто просто имеет место недоразумение, но в остальных случаях мы имеем дело с причудливым смешением ценностных установок, с не переработанным опытом. Поэтому движение беседы, направленной на проверку позиции (заметьте, *не* непременно ее *исправление*, а проверку), напоминает *распутывание клубка*. Начинается она со знакомства с проблемной ситуацией и формулирования адекватной ей, с точки зрения подростка, позиции. Потом мы переходим к истории позиции, находим ту ситуацию, в которой она возникла впервые. И наконец, приближаемся к тем самым не переработанным чувствам, которые были слишком сильными и болезненными, и человек не смог с ними самостоятельно разобраться.

Итак, метод адекватен ситуации, когда:

1) Есть *подросток (иногда – родитель, который ведет себя как подросток)* который время от времени выдает что-то провокативное, «чудовищное», то есть что-то, что вас затрагивает. Например, *Анна* заявляет: «На таких уродин, как я, никто никогда не обратит внимания», *Игорь* говорит: «Я – за эвтаназию, инвалидов надо разрешить убивать». Это могут быть и другие заявления в таком духе.

2) Есть *некоторая мера доверия* между вами, так, что он соглашается побеседовать на тему его проблемы (иногда он сам выступает активным инициатором беседы).

3) У вас есть *установка*: вы не собираетесь никого переубеждать, чтобы не превратиться в того ненавистного Кьеркегору наставника, который лучше всех знает, как жить, просто вместе с собеседником открыто, с интересом и даже некоторым восхищением рассматриваете (бережно берете в руки, чтобы рассмотреть получше) это чудо свободного волеизъявления – позицию. При этом вы знаете, что сумеете выдержать, если в результате вашей беседы позиция подростка не изменится, а, возможно, даже станет еще прочнее.

Шаги метода проверки позиции

Рассмотрим шаги на приведенных выше примерах:

Анна: На таких уродин, как я, никто никогда не обратит внимания.

Игорь: Я – за эвтаназию, инвалидов надо разрешить убивать.

Шаг 1. Прояснение позиции

1.1. Четко сформулировать проверяемую позицию, как будто вы берете ее в руки и рассматриваете, взвешиваете, чтобы сделать ее *ощутимой для подростка*. Для этого повторите ее своими словами, может быть, чуть развернув или усилив. Тогда ваш собеседник *услышит* позицию, с которой он живет; она будет ему показана «извне».

Психолог – Анне: Ты говоришь так уверенно о том, что у некрасивых людей нет шансов быть счастливыми в отношениях. Это позиция?

Психолог – Игорю: У тебя есть, как я услышала, совершенно конкретная позиция по отношению к жизни: жить имеют право только те, кто соответствует определенным условиям, а именно – здоровы и полны сил, а инвалидам – лучше не жить вовсе. Ты действительно в этом убежден?

Ваш собеседник может внести коррективы, выдвинув более взвешенную позицию, иногда он пугается этой ясности или может позицию подтвердить. Если мы это ясно не обозначим, то начнем с размытого содержания.

1.2. Установить силу и степень влияния этой позиции, для того чтобы могло проявиться, что в ней для вашего юного собеседника важно, а что – нет. Затем спросить: «Как ты пришел к этой позиции?» Нужно понять, какой опыт, представления и **убеждения** стоят за этим. Какое мировоззрение? На этом шаге нужно дать подростку возможность рассказать об этом.

Психолог – Анне: Как ты думаешь, это актуально только для тебя и твоей жизни, или это касается всех людей и каждого человека? Это распространяется только на женщин или на мужчин тоже?

Психолог – Игорю: Действует ли это для любой формы инвалидности? Для любой семьи (или только той, где некому ухаживать), для инвалида любого возраста?

Допустим, оба они отвечают: «Да, это актуально для всех людей». И в этот момент можно угодить в ловушку.

Внимание! Три главные ловушки метода

1. Высказывание подростка *может быть обесценивающим* и вызывать желание *возразить* или *начать дискуссию*. Однако возражение может восприниматься подростком как неуважение к его личности, потому что позиция – это решение, оно свободно. Поэтому использовать контраргументы, чтобы попытаться убедить подростка в том, что есть другие позиции, – это самая большая опасность данного метода. Ни объяснения, ни аргументы на этой стадии не помогают.

2. Вы можете *слишком глубоко войти* в этот процесс персонально. Это серьезная ошибка – оказаться лично задетым, например, потому что вы сами имеете глубоко затрагивающий вас (не проработанный?) опыт в связи с инвалидами или трагедией неуверенных в себе несимпатичных девушек. Слишком большая эмоциональная вовлеченность приведет к чрезмерному требованию к вам. Это будет избыточным стрессом, который невозможно скрыть и от вашего собеседника⁸

⁸ Определенную защиту принесет пара вопросов к себе самому: «Есть ли у меня ресурс выдержать это сейчас? Готов ли я почувствовать то, что чувствует подросток, не позволяя воображению представить то, о чем он говорит?» Это приводит к прояснению собственной позиции психолога: «Я понимаю, ради чего я должен это выдерживать (иногда концепции бывают очень жестокими...). Что хорошего произойдет, если я справлюсь со своей личной «задетостью»? Стоит ради этого продолжать?» Помогает, если на время – ненадолго – отойти на позицию наблюдателя: «Я вижу, как тяжело подростку. Как он это выдерживает?»

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.