

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ — ШКОЛЕ**  
**НАУКА**

Н. В. Жутикова

**Учителю**

**о практике  
психологической  
помощи**

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА — ШКОЛЕ**

---

Н. В. Жутикова

## **Учителю о практике психологической помощи**

Книга для учителя

Москва «Просвещение» 1988

Рецензенты: зав. кафедрой теории и методики воспитательной работы Новосибирского пединститута, кандидат педагогических наук Н. П. Аникеева; учитель, отличник народного просвещения РСФСР М. Е. Широкова

Жутикова Н. В.  
Ж93 Учителю о практике психологической помощи: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1988. — 176 с. — (Психол. наука — школе).

ISBN 5-09-000784-5

Автор, психотерапевт по профессии, раскрывает приемы психологической помощи, необходимой в повседневной воспитательной работе для предупреждения отклонений в психическом развитии, коррекции невротических проявлений у детей и подростков, а также для нормализации психологического климата в коллективе.

«Сверхзадача» книги — способствовать повышению психологической культуры и чувства ответственности взрослых за каждое свое слово, обращенное к другому человеку, в особенности к детям.

Книга адресована учителям, классным руководителям, общественным воспитателям, родителям.

Ж 4306010000—274  
103(03)—88 188—88

ББК 88.8

ISBN 5-09-000784-5

© Издательство «Просвещение», 1988

## ОТ АВТОРА

Причина появления этой книги — огромный живой человеческий материал, который частично здесь представлен. Он многие годы настойчиво требовал осмысления и трансформации в выводы, пожелания и рекомендации...

Ежедневная работа в психоневрологической больнице дает возможность увидеть, что, как и почему вызывает у детей отклонения в психическом развитии, чем может быть обусловлено невротическое развитие личности, ее асоциализация и даже гибель.

Почти все «трудные» дети и подростки приходят к нам, в психоневрологию, либо для лечения, либо для экспертизы.

Часто приходится слышать бессильно-горестное: «И откуда они такие берутся?» В этой работе — попытка низвести этот вопрос с бесплодных риторических высот, с тем чтобы дать на него ответ, родившийся в ежедневных психологических исследованиях для нужд больничной практики.

Здесь будут предложены доступные учителям, воспитателям и многим родителям некоторые виды психологической помощи, которые тоже появились в практике. Наряду с прямой помощью их использование поможет становлению действенной психогигиены общения.

Эта работа имеет чисто практическое значение и не претендует на исчерпывающий характер психологического анализа и систематизации. Используемая в ней психологическая информация может быть полезна не только учителям и родителям, но и любому человеку — для развития самопонимания и коррекции своих способов общения и сферы отношений.

Эта работа не оправдывает ожиданий готовых рецептов безотказного действия. Она не понравится тем, кто в обращении с младшими самоутверждается за их счет, кто, став взрослым, снял с себя обязанность самоконтроля. Она рассчитана на тех, кому присуще мужество самокритичности и склонность к сотрудничеству...

## ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НЕВРОТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКА КАК ПЕРВЫЙ ШАГ В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

В этой главе мы имеем в виду один из многих видов психологической помощи, в которой нуждается прежде всего ребенок. И назначение этой помощи не совсем таково, как его обычно понимают те, кто за ней обратился к психологу или к психиатру. Она в данном случае будет направлена на то, чтобы освободить ребенка от болезнетворного воздействия (и его последствий) со стороны значимых взрослых, помочь ему окрепнуть и обрести способность к социальной адаптации в соответствии со своими особенностями.

Второе направление психологической помощи, которое осуществляется параллельно, — это перестройка соответствующих отношений родителей (воспитателей, старших).

В сущности, с этого и начинается психологическая коррекция — с перестройки соответствующих представлений, установок и тенденций у взрослых (воспитателей). Без этого невозможно добиться улучшения в психическом состоянии их ребенка (или закрепить улучшение, достигнутое в больничном стационаре).

Рассмотрим конкретный случай, в котором пока еще возможно обойтись без госпитализации. С таких ситуаций нередко начинаются психические отклонения у детей. Итак.

Анна Т. — многолетняя моя пациентка, боль моя и надежда. И хотя об Анне последних лет я могу говорить радостно и даже с гордостью, тревога о ней никогда не исчезает, только чуть затихает на время. Теперь мы видимся редко, но пишем друг другу. Ее письма нужны мне не только как информация о бывшей пациентке, но и как письма друга, умного и ненавязчивого. Однако именно они вызывают у меня (перед тем, как разрезать конверт) минутное чувство откровенного страха... Почему? Ведь Анна уже давно не нуждается в постоянной психологиче-

ской поддержке. У нее хороший муж, добрый, трезвый и работающий семьянин; их взаимная привязанность — ровная, глубокая и спокойная, без червоточины сомнений, серьезных обид, недоверия. Неплохое жилье, сносная материальная база. Обе дочери — старшая и младшая — уже окрепли после неизбежных детских болезней раннего возраста. Старшенькая, Оксана, уже привыкла к детскому саду. Пока все хорошо. Но через год-другой Оксана пойдет в школу. А она своей нервно-психической конституцией очень похожа на свою мать, Анну. Мало того, в период беременности ею Анна получила травму, психическую и физическую: грузовик, в кабине которого она ехала рядом с водителем, опрокинулся. Почти до самых родов ее не покидало чувство тревоги и страха. Но все как будто обошлось без тяжелых последствий. Роды были тяжелыми, но Оксана родилась нормальной, и раннее ее развитие не было отмечено никакими отклонениями.

Прошло два года. Появилась вторая дочка. И вот по мере ее роста, рядом с ее детской активностью, безоглядной уверенностью в движениях и шумной резвостью, у старшей ее сестренки — Оксаны стала заметнее повышенная чувствительность, впечатлительность в сочетании с осторожностью, почти взрослая задумчивость и серьезность. Само по себе все это не содержит оснований для тревоги. Но если учесть предродовую травму, очень трудное появление на свет, да еще в контексте наследственности... Одна из старших сестер Анны покончила жизнь самоубийством, что свидетельствует о состоянии глубокого психического неблагополучия, а старший брат Анны с ранней юности психически болен и был ее мучителем, кошмаром ее детских лет.

Детство Анны было изуродовано страхом, постоянным напряжением в ожидании боли — и физической, и душевной.

*Маленькое, впечатлительное, очень ранимое существо в зоне действия сверхсильного для него раздражителя не может окрепнуть и закалиться:* как непосильный груз, этот раздражитель давит, уродует, ломает.

Уже психически искаленной пришла Анна в школу. Некоторым учителям она была непонятна, с ней им было трудно, а это значит, что Анне было и трудно и больно... Она помнит все это слишком хорошо и не хочет, чтобы пережитое ею стало уделом и ее дочери.

Годы работы над собой — сначала при участии психолога, а затем самостоятельно — высвободили и сделали



доступными для реализации очень значительные возможности Анны, а ушедшая в прошлое боль обострила зоркость ее души. В созданном ею чистом и светлом мире семьи ее дочке Оксане ничто не мешало расти и развиваться нормально. И когда подошло время идти в детский сад, то адаптация к новым условиям прошла безболезненно.

Воспитательница детского сада вскоре похвалила Анне ее дочь: все понимает сразу с первого слова и выполняет все как полагается, не заслуживает замечаний, спокойная, тихая и послушная, по отношению к детям миролюбива и общительна, но не навязывается. Все дети к ней относятся хорошо. Прошел год — никаких инцидентов! Очевидно, Оксане повезло не только с родителями, но и с воспитательницей.

Пишет мне Анна хорошие письма, от которых исходит ощущение душевного покоя, мира и лесной тишины. А тревога за нее и за Оксану где-то неуловимо шевелится. Уже слишком все хорошо сейчас у Анны!

И вот письмо, которое читаю и перечитываю...

«...Оксана ездила с тетями на золотую свадьбу к бабушке и дедушке. Вся семья была в сборе, не было только меня. Вы, наверное, считаете, что у нас тут все хорошо, да? Я тоже считала, что у нас все прекрасно, пока Ида не указала на минусы...»

Придется познакомить читателя с Идой. В ней нетрудно узнать очень многих из тех, чье воздействие на детей оставляет наиболее заметный след. Ида — это младшая сестра Анны. Из ее рассказов и писем вырисовался портрет с редкой стабильностью черт. Из них ведущей была уверенность, по словам Анны, «почти абсолютная» — в себе, в правильности своих действий, в правоте своих суждений и притязаний. Уверенность эта имела одним из своих корней сознание своей правдивости и честности, которые действительно были бесспорными и непоказными. Эта уверенность плюс немногословная, с суровинкой, активность, ловкость и точность в любом деле — все это вызывало у всех ее родичей (и старших, и младших) ощущение надежности и молчаливое согласие на положение руково-димых, что равносильно признанию ее главой большой семьи.

Однако в рассказах о достоинствах сестры интонации Анны выдавали, вопреки словам одобрения, какое-то крупное «но», которое она пыталась скрыть. Позднее Анна признавалась, что рядом со своей младшей сестрой она всег-

да испытывает чувство неловкости, тяжелой зависимости, за что, как ей кажется, та ее «презирает еще больше». Эта Ида настолько привыкла к положению лидера всюду, что формальное положение учительницы казалось ей естественным ее призванием. Она поступила в педагогическое училище. Вот об этой Иде и написала в своем письме Анна. Итак, Ида указала на «минусы» у маленькой Оксаны. Дальше Анна пишет:

«Вот ее (Иды) слова: «Ребенок у тебя хороший. Но она постоянно не уверена в себе. Ранима. Самолюбива. Не понимает юмора». И что же? Я стала смотреть на дочь иными глазами... Я ведь всеми силами старалась воспитать в ней общительность, аккуратность, послушание, рассудительность... По сравнению с детьми, с которыми она общается у нас дома, она не неряха, довольна умна... Но вот она попала в общество, где оказались умнее ее, и сразу она замолчала, стала отвечать: «Не знаю. Не умею. Забыла». Перестала отвечать на вопросы. А дома даже сказала: «Мама, я знаю мало сказок и стихов. Я не умею так рисовать, как Дима. Я не пойду в школу никогда». Стала очень реагировать на замечания. Ида мне говорит: «Делайте ей замечания почаще, и она к ним привыкнет». А в садике мне о ней сказали так: «Все бы такими были! Ни одного замечания за день! Все понимает сразу, ей повторять не надо. Все делает сама. Спокойная. Умная». Вот и думаю сейчас: должно быть, я слишком люблю свою дочь и потому не вижу в ней никаких минусов и все считаю, что она маленькая. А ведь нужно подготавливать ее к жизни...»

Бесспорно, что труднее всех было маленькой Оксане, поэтому ее мать Анна в тревоге. А смятение Анны имеет серьезные причины. Не прислушаться к замечаниям Иды она не может — не только потому, что Ида — авторитетное лицо среди ее родных, а и потому, что замечания эти связаны с будущим ее дочери Оксаны, и в них есть здравая мысль — о необходимости психологической выносливости и закалки, об уверенности, которую нужно воспитывать в ребенке.

Итак, побуждение Иды было подчинено благой цели — помочь маленькой Оксане стать более уверенной...

В своих предыдущих письмах Анна писала о том, что Оксане присуща своеобразная осторожность, спокойная, внимательная неторопливость, наблюдательность. Но нигде не упоминается о ее неуверенности. А осторожность не есть синоним неуверенности, она всего лишь имеет схожие внешние проявления. Осторожность — один из способов обеспечения, гарантии благополучия, она может проявляться на всех уровнях самосохранения — от инстинкта до логических построений. О неуверенности ребенка заявила Ида именно после совместной поездки на семейный празд-

ник. Одновременно с этим, т. е. тоже после поездки, она отмечает: «ранима», «самолюбива»... «перестала отвечать на вопросы»... «стала очень реагировать на замечания...». Как же много произошло изменений в ребенке за одну непродолжительную поездку, причем достаточно стойких: они не только сохраняются по возвращении домой, к матери, но и вызревают в устойчивое негативное отношение, выраженное Оксаной в точных словах: «А в школу я не пойду никогда» — и в ее отказе отвечать на вопросы.

Девочка обнаруживает все признаки *реактивного состояния*, т. е. такого состояния, которое возникло как реакция на очень сильный неблагоприятный раздражитель.

Что могло послужить причиной этого реактивного состояния? Оно может возникнуть у любого нормального ребенка независимо от его изначальных психических особенностей как следствие острого *внутреннего дискомфорта*, резкой утраты *эмоционального благополучия*. Предпосылкой возникновения негативизма как отказа от каких-то видов деятельности обычно служит повышенная психологическая трудность, наличие непосильных требований и отношений.

В письме Анны содержатся указания на то, что одной из причин внутреннего дискомфорта Оксаны было сравнение: «Она попала в общество, где оказались умнее ее, и сразу она замолчала». Из приведенных в письме слов девочки можно установить, с кем было проведено сравнение («Я не умею так рисовать, как Дима»). Сравнение это было явно расширенным (рисование, сказки, стихи) и с оценочным результатом не в пользу девочки («Я знаю мало сказок и стихов»).

Может ли пятилетний ребенок без предварительного участия взрослых, сам, спонтанно, сравнивать себя с чужими достижениями не в свою пользу, да еще с четким словесным определением неблагоприятного для себя результата? Для рассмотрения возрастных возможностей пятилетней Оксаны обратимся к тому, что дает нам наша больничная практика.

Психологические исследования детей в психоневрологической больнице выявляют последствия такого воспитательного участия взрослых, в которых можно выделить несколько общих *психотравмирующих* для ребенка моментов.

1. Неблагоприятная оценка уровня какого-то вида деятельности ребенка высказывается ему самому, хотя он еще слишком мал, чтобы безболезненно воспринять ее

(например: «Ты не умеешь рисовать», «Ты плохо читаешь»...). Этот оценочный аспект восприятия своей деятельности ему чужд, поскольку она у него в перспективе, в будущем, и попытки овладения ею у него перемежаются с игрой в нее, имея благоприятную эмоциональную окраску радости и удовольствия, иначе он не сможет сохранить в себе побуждение к этой деятельности и утратит уверенность в себе.

2. При высказывании ребенку неблагоприятной оценки его деятельности расширяется объем того, что подвергается этой оценке. При этом нередко прямо переходят на личность ребенка («Ты не только плохо читаешь, ты еще и хвастаешь, что умеешь читать, ты хвастун! А у самого нос грязный. Грязнуля!»). А между тем у дошкольников и у младших школьников — даже при наличии хорошо развитой способности дифференцировать понятия — пока еще нет доступной взрослому способности полностью дифференцировать свою деятельность и себя.

Если низко оценена его деятельность, это воспринимается как низкая оценка его личности.

Расширение того, что подпадает под отрицательную оценку, и прямой переход на личность ребенка блокируют у него своевременное развитие в дальнейшем спокойной самокритичности и способности безболезненно воспринимать критику, формируют устойчивую пессимистическую оценку своих возможностей и комплекс неполноценности.

На чем базируется психотравмирующее действие *низкой* (отрицательной) *оценки* на детей?

а) Низкая самооценка у человека любого возраста сопряжена с глубоким внутренним дискомфортом, и потому она снижает его адаптивные возможности (это выявляется в наших обследованиях взрослых и всегда подтверждается данными, полученными от их окружающих).

б) Резкое снижение самооценки может вызвать аффективный взрыв даже у взрослого человека, достаточно спокойного и уравновешенного (об этом свидетельствуют обследования психически здоровых людей, проходящих судебно-психологическую экспертизу).

в) Следствием низкой самооценки может быть суицид (самоубийство) или суицидальная попытка (об этом также свидетельствуют наши исследования взрослых и подростков, поступавших к нам из реанимационного отделения).

г) Хронический характер пессимистической оценки своих возможностей обуславливает стабильное снижение волевого импульса к самореализации.

д) Дети более ранимы, чем взрослые. Поэтому действие низкой самооценки на них сказывается еще в большей степени. Невротическое развитие по психастеническому (от астения — бессилие, слабость) типу начинается с переживания еще в детстве низкой самооценки, вызванной отношением взрослых.

3. Психотравмирующее действие содержательной стороны низкой оценки усиливается эмоциональной окраской оценивающего высказывания. Обычно низкая оценка взрослых в адрес ребенка выражается в укоряющих, порицающих, наказующих интонациях и нередко — в грубой оскорбительной форме, на что ребенок может реагировать аффективным взрывом отчаяния с последующей астенией (упадок сил).

Общей возрастной особенностью детей младшего школьного и особенно дошкольного возраста является *внушаемость*. Даже совсем маленькому, еще не умеющему говорить ползунку можно внушить чувство неловкости — укоризненными интонациями и соответствующей мимикой. Не столько подбор слов, сколько их эмоциональная окраска и выраженное в ней отношение взрослых влияет на ребенка, вызывая соответствующую эмоциональную реакцию.

4. Очень значительным психотравмирующим воздействием обладает сравнение ребенка с кем-то другим, кто ему противопоставляется как пример, как образец. Кроме низкой самооценки, оно создает основу для последующего развития зависти, эгоцентризма и тревожной настроенности к оценкам вообще, а особенно в свой адрес.

Взрослые обычно ставят ребенку кого-то в пример, основываясь на том, что дети быстро друг от друга научаются, перенимают. Но когда ребенка невыгодно сравнивают с кем-то другим, чем лишают его эмоционального благополучия (к тому же на это наслаивается отрицательная оценка), то вызванное этим состояние может затормозить побуждение «брать пример» и вообще заниматься данным видом деятельности. Так формируется *негативизм*, немотивированный отказ.

И все это не потому, что ребенок до этого сравнения был якобы неправильно воспитан. От него нельзя ждать и требовать доступной более старшему возрасту самокритичности и самообладания под действием осуждения. Они ка-

чественно чужды ему по самой природе человеческого существа в самом начале его социального развития.

Ребенку нужен огромный запас оптимизма, чтобы иметь и сохранять побуждение учиться всему, что потребуется в обществе. И сама природа ребенка рассчитана на этот оптимизм, она исключает спонтанную отрицательную самооценку и неутешительные результаты сравнения. **Для любого ребенка сознание, что он хуже кого-то, очень вредно.** Ему необходимо воспринимать себя только благоприятно, это норма, необходимейшее условие его развития.

Без участия взрослых ни одному малышу не придет в голову отчаиваться из-за того, что он чего-то не знает или не умеет. Ни чьи мастерство и умение не могут непосредственно вызвать у ребенка удручающей мысли о низком уровне достижений. Например, мальчик знает, что никакой он не Гагарин, что он даже еще не школьник, что он маленький даже рядом с первоклассником, но это не может обескуражить его: он играет в Гагарина и убежден, что он тоже будет Гагариным, когда вырастет «большой».

Сама природа младшего детского возраста обеспечила ребенку нормальное позитивное отношение к чьим-то достижениям без снижения собственной самооценки, без признаков зависти и каких-либо иных признаков эмоционального неблагополучия. Это относится и к тем детям, которые не слишком уверенны и активны. Если в беседе с ребенком выясняется, что ему пока еще что-то не удастся, и он не огорчается этим, а спокойно адресует своего взрослого собеседника в свое будущее («Научусь, когда вырасту...»), значит, здесь с самооценкой пока все в порядке.

У Оксаны до поездки не замечалось никаких отказов и никаких признаков отрицательного эмоционального тона в оценке уровня своих достижений. Она, как писала мне до этого Анна, на реплику взрослого: «Как же так, ты вот не знаешь этой песенки!» — могла ответить со спокойной рассудительностью: «Песенка много, все сразу не выучишь». Не была она и захвалена, так как Анна очень осторожно пользуется любой оценкой, и эту ее осторожность разделяет воспитательница детского сада, о чем известно из прежних писем.

Почему Оксана не заслуживает замечаний? По прежним письмам ее матери, она спокойно-тихий и задумчиво-послушный ребенок, склонный к созерцанию и наблюдениям, которыми она потом делится с матерью и с воспитательницей. Очень любит порядок, приучить к нему дочку



Анне удалось без затруднений: Оксане нравилась чистота и аккуратно сложенные предметы, нравился сам процесс упорядочивания, приборки. Склонность к педантизму и аккуратности отмечается у многих детей с последствиями органических нарушений или заболеваний головного мозга (вспомним, что в период беременности Оксаной Анна попала в дорожную катастрофу). Эта особенность обусловлена недостаточной выносливостью их центральной нервной системы. Они инстинктивно прибегают к размеренности и упорядочиванию, что отчасти *компенсирует их повышенную утомляемость*, экономит расход сил (в условиях хаоса и неравномерности расход сил намного возрастает).

Осторожный, спокойно-тихий и задумчиво-попослушный ребенок не может долго участвовать в шумных подвижных играх. Оксана не избегала подвижных игр в группе детей, но могла подолгу гулять одна в полном одиночестве или спокойно и молча наблюдать что-нибудь. Впечатлительность и задумчивость такой тихони выдают внешние приметы *слабого чувствительного типа высшей нервной деятельности*. Ее спокойное поведение органически связано с небольшим запасом сил. Энергетической недостаточностью — в значительной мере — обусловлено и послушание, как соответствующая форма адаптации в микросоциуме, где все зависит от старших, от родителей, от воспитательницы.

Детям такого типа больше свойственны *тормозные реакции* на психологическую трудность. Действие сверхсильного раздражителя может вызвать у них состояние общей или избирательной заторможенности. Непривычная среда, внимание окружающих, тем более незнакомых или мало знакомых людей, все виды психического давления — все это для такого ребенка может быть сверхсильным раздражителем. И в таком случае никакие просьбы, ласки и забабривание, шутливые замечания, а тем более порицание и угрозы не могут заставить его выйти из этого состояния. Ребенок в это время не утрачивает способности видеть, слышать и запоминать, но не может сказать тех слов, которые в данный момент им воспринимаются как особо значимые (например, пока еще ни разу не сказанные слова «спасибо», «простите» и т. п., слова о бедствии, опасности с призывом о помощи), не может выполнять некоторых видов деятельности, к которым в данной ситуации привлечено наибольшее внимание собравшихся (ответить на задаваемые вопросы, читать стихи, петь, танцевать и т. п.).

Подобные состояния могут отмечаться у любого ребенка, независимо от его типа, при несоответствии требований ситуации его возможностям или в условиях, вызывающих острое эмоциональное неблагополучие. Благоприятное разрешение, изменение этой ситуации может снять такое состояние, но нередко остаются последствия (невротические проявления, повышенная возбудимость, плаксивость, кошмарные сновидения, страх и др.). У детей с меньшим запасом прочности возникшая *блокада самоактуализации* держится значительно дольше, трансформируясь в реактивное состояние, а впоследствии — в невротические проявления. Нередко такая блокада является первым звеном *невротического развития*.

Взрослые, не зная природы этого состояния, часто поступают неправильно и жестоко, наказывая ребенка за и им же вызванный «ступор», считая это проявлением упрямства. Горячо, искренне желая, чтобы ребенок был «не хуже других», мы применяем повторяющиеся из поколения в поколение неверные приемы: мы осуждаем этого ребенка, порицаем его за то, что ему трудно, и ставим ему в пример другого ребенка, которому в данный момент это дается легко. Порицание уничтожает эмоциональное благополучие ребенка и потому не может стимулировать желаемых форм поведения или желаемой деятельности, тем более если для ребенка непривычны те формы поведения, которых от него добиваются.

В том и заключается существеннейшая из функций воспитателя — *способствовать социальной адаптации ребенка, исходя из его возможностей*. А это значит, что взявший на себя эту роль должен регулировать степень психологической нагрузки: она не должна превышать возможностей ребенка. Если в мире животных взрослые особи укрывают от хищника своих детенышей, то необходимость защиты человеческого детеныша не исчерпывается защитой от опасности только физической. Он должен быть защищен от перегрузок воздействиями, от воздействий вредных и избыточных.

Детям, не испорченным неправильным оценивающим вмешательством взрослых, чужда тенденция эгоцентрично примерять к себе чье-то превосходство над собой, акцентируясь на низкой оценке самого себя. Поэтому дети быстро научаются друг от друга многому без участия взрослых: здесь *легче подражать по причине относительного равенства сил*, притом действует заражение, которое не нарушается навязыванием образца и отрицательными оценками,



парализующими стремление брать пример. На празднике был мальчик Дима, более развитой, чем Оксана. И если бы тактика взрослых была иной, девочка вернулась бы домой обогащенная радостными впечатлениями и новыми достижениями. А получилось совсем наоборот. Будущая учительница Ида могла бы предотвратить реактивное состояние у Оксаны, если бы уже знала этот минимум изложенной выше информации. Таким людям необходимо знание.

Ида — правдивый, честный, активный, собранный и очень волевой человек. Но у нее слишком безоглядная уверенность в бесспорной правильности всех своих действий. И сейчас, совершив ряд ошибок в отношении Оксаны, она склонна видеть причину неблагополучия в самой девочке и в том, как ее до этого воспитывали! Ида — из тех, кто считает свой тип человека единственно «правильным». В своих воспитующих воздействиях она ориентируется на собственный нравственно-этический и психологический портрет, ее эталон — она сама. Ее тенденция к диктату сочетается с тенденцией воспитывать себе подобных. У Оксаны есть младшая сестренка трех лет, из нее может вырасти «вторая Ида», но есть надежда, что Анна сможет сбалансировать в ней уверенность и чуткость. Уверенности необходим этот противовес. Но Оксана не может походить на свою тетю: они врожденные антиподы по своей нервной организации.

Пора подвести итог.

Почему благая цель Иды осталась недостигнутой, почему ее действия привели к диаметрально противоположному результату? Почему ситуация оказалась для Оксаны психотравмирующей? Потому, что использовались средства, не соответствующие цели, педагогически несостоятельные, без учета возрастных и индивидуальных возможностей, это во-первых.

Во-вторых, потому, что «эталон» Иды также не соответствует возможностям Оксаны, он исключает чувствительность как равноценный вариант нервно-психической нормы в любом возрасте. Ида ориентируется на уверенность и пытается искоренить чувствительность, ошибочно рассматривая ее как недостаток, поскольку она обуславливает уязвимость ребенка и делает его «трудным», неудобным при бесцеремонном обращении с ним, требуя от взрослого повышенного самоконтроля, самокритичности и деликатности, на что способен не каждый взрослый.

Среди общего числа детей, поступающих к нам на лечение, немалый процент составляют те, кто, подобно Оксане, испытал на себе тяжелые последствия неверных воздействий со стороны старших, которые действовали из лучших побуждений. Негативное отношение к школе у них достаточно распространено — у школьников и у дошкольников. В наших исследованиях мы имеем возможность увидеть, как возникает этот вид негативизма. Например, с целью побудить дошкольника к познавательной или речевой активности, к демонстрации своих достижений взрослые нередко превращают школу в жупел, в пугало: «А как же ты в школу пойдешь?»; «А в школу таких не принимают!»; «А в школе тебе скажут: ай-ай-ай! Как не стыдно! Ни одной сказки не знаешь!» На фоне уже сниженной самооценки и утраты эмоционального благополучия упоминать школу в неблагоприятной перспективе — значит связать представление о школе с чем-то очень тягостным, т. е. наносить двойной вред — и самому ребенку, и будущему процессу воспитания в стенах школы, затрудняя и без того сложный труд учителя. Как теперь убрать из болезненно цепкой памяти Оксаны все, что придавило ее на празднике, и стереть чьи-то слова о школе, которые вызвали пугающее своим драматизмом высказывание у пятилетнего ребенка: «А в школу я не пойду никогда»?

Ида рекомендовала Анне делать Оксане побольше замечаний: «Она к ним привыкнет», полагая этим искоренить ее чувствительность к низкой оценке и сделать ее более уверенной.

Чтобы «привыкнуть» к какому-либо раздражителю, т. е. снизить чувствительность к нему, необходимо иметь достаточный запас сил, обеспечивающих привыкание. Но Оксана только пять лет, и она представитель слабого чувствительного типа. Взрослые уже лишили ее необходимого запаса оптимизма, и теперь частые замечания будут ей особенно вредны, так как вызовут привычную иррадиацию отрицательного эмоционального состояния, стойкую фиксацию негативных реакций на все попытки воздействия со стороны старших, выраженное нарушение сферы отношений с другими людьми...

Что же в таком случае делать?

*Прежде всего, нужно оставить ребенка в покое.*

Эта рекомендация обычно вызывает у родителей (воспитателей) смятение, недоумение с оттенком обиды: «То есть как это «оставить в покое»? Они же рассчитывали на то, что им немедленно помогут «исправить» ребенка в со-

ответствии с их представлением, — ведь им сейчас очень трудно с ним!

В таких случаях важно понять, что сейчас именно ребенку труднее всего: он лишен самого необходимого для дальнейшего нормального развития — эмоционального благополучия.

Когда ребенок физически болен, нужно ли объяснять родителям, что ему нужен покой? Нет, для всех это нечто само собой разумеющееся. Нужно, чтобы взрослые поняли, что ребенок может нуждаться и в ином покое, что он бывает ему необходим и по его психическому состоянию.

«В покое» — это значит: прекратить всяческие воспитующие воздействия со своей стороны и со стороны других доброхотов, которые заражены стремлением непременно чего-то добиваться от ребенка при любой мимолетной встрече, а уж тем более при длительных контактах. Нужно очень умеренно во времени и очень спокойно, сдержанно и деликатно общаться с ребенком, не навязываясь с теми проявлениями заботы, внимания и ласки, которых он сейчас принять не может. Особенно непереносим для чувствительных детей резкий переход в отношении к ним — не только от положительного к отрицательному, но и наоборот — от отрицательного, от порицающего, наказующего тона и низкой оценки к ласкам и задабриванию. Вид самой первой психологической помощи ребенку, чаще всего требуемый в повседневности, очень прост: **нужно всего лишь пресечь избыток воздействия**, прекратить навязывание ему чего бы то ни было, в том числе воли старших и общения с ними, и выждать, когда у него восстановится потребность в общении со взрослыми.

Если взрослый смог (!) оставить ребенка в покое, вторым его шагом в плане психологической помощи должен быть **непременный критический пересмотр всех своих отношений**. Невозможно сформировать в ребенке правильное отношение к любой трудности, в том числе и к чисто психологической, если окружающие его взрослые люди не навели порядка в сфере своих отношений, если там хозяйничает стихия некорректированных представлений, установок и тенденций, в том числе беспардонность в отношении к детям, самонавязывание, бесцеремонное обращение с ними. Этот пересмотр — с учетом информации, как возникают отклонения, — даст возможность не повторить психогенных воздействий. Отказ от шаблона неконтролируемых воздействий и вынуждает взрослого, и одновременно

дает ему возможность воздействовать реже и обдуманно, соразмерив средства воздействия с возможностями ребенка.

Так постепенно можно развить в себе контроль за своим общением с детьми, а это обогащает каждого заинтересованного человека собственными педагогическими находками. Разработать конкретные рекомендации для всех неисчислимых разнообразных ситуаций, помноженных на количество детских индивидуальностей или хотя бы основных типов, практически невозможно, как невозможно было бы ими воспользоваться. Поэтому целесообразнее получить общее представление о том, что **недопустимо**, поскольку таких положений не так уж много. Изложенная в главе информация о том, как возникают некоторые болезненные состояния в младшем детском возрасте, поможет избежать ошибок при воздействии на детей и даст возможность предотвратить закрепление последствий уже допущенных ошибок. Это и будет началом практики психологической помощи ребенку, доступной всем взрослым в роли воспитателя.

## Глава вторая

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ КАК КОРРЕКЦИЯ ПОСЛЕДСТВИЙ НЕПРАВИЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

#### I

С Анной я познакомилась, когда ей было 18 лет. Она поступила лечиться от заикания в наш диспансер, где в то время я начинала работать патопсихологом. До этого у меня уже был солидный стаж преподавательской работы, и потому вскоре я была назначена по совместительству педагогом в логопедическое отделение, в котором она лечилась. В тот день я пришла туда впервые. Помню, за столом сидела девушка и что-то писала. Это была Анна. Ее группа уже ушла на занятия в специальный кабинет, и только она не трогалась с места. Прошло с полминуты. Может она не слышала? Я сказала:

— А вашу группу увели на занятия.

Она не поднялась, только повернула голову в мою сторону. Помолчали. Спрашиваю:

— А вам разве не нужно идти?

Девушка, непонятно улыбаясь, неспешно посмотрела мне в глаза и так же неспешно ответила:

— Нужно...

Наступило затяжное и какое-то неловкое молчание. Я не понимаю, в чем дело, но ощущаю нарастание чего-то вязкого, тугоподвижного. Мне неприятно. И не успеваю я осмыслить ситуацию подобающим психологу образом, как срывается один из педагогических стереотипов:

— Так что же вы сидите?

(Быстроту своего бездумного стереотипного реагирования мы нередко принимаем за находчивость и даже склонны гордиться ею. Увы! Гордиться тут нечем. К примеру, стереотип «понукания», «подстегивания» подчас приводит к результатам, иногда поражающим коварной непредсказуемостью.)

Так что же вы сидите? — Вот так неожиданно для самой себя «подтолкнула» я Анну. Она сидела по-прежнему, не меняя позы и непонятного выражения лица, только

взгляд ее чуть передвинулся вниз. У меня хватило такта ограничиться банальной сентенцией:

— Уж... коли вас приглашают и сами вы знаете, что нужно идти, то... надо встать и идти! — после чего я ретировалась в ординаторскую с сознанием своей беспомощности. В ту пору я еще была далека от понимания вреда стереотипного, бездумно-привычного воздействия. Собственно, до этого над педагогической стороной процесса преподавания я, подобно многим, не слишком задумывалась. Инциденты были редкостью и не приобретали остроты конфликта. Появилась такая инерция преподавательского благополучия...

Мы привыкли считать себя правыми — уже только потому, что мы — «старшие»! И потому нам так трудно прийти к мысли: я что-то делаю не так, трудно остановить себя, пресечь свое явно бесполезное (вредное!) воздействие по принципу: «Ну надо же хоть что-то делать!» Труден был и мой путь к мысли: «Если не знаешь, как воздействовать, — остановись! Всмотрись! Попытайся понять...» Это пришло позже. А тогда... Неповиновение воспринималось как личная обида, а непонятная улыбка — как явное и предумышленное оскорбление. Сидит! И чего сидит?! — нарастало возмущение и досада. Вдруг послышался звук отодвигаемого стула и удаляющихся шагов. Выглядываю — Анна ушла. Ага! Послушалась-таки!

Какое заблуждение! Много позже она призналась мне, что, когда группу позвали на занятия, она «совсем собиралась встать», как только допишет до точки, но тут вошла я, совсем новое для нее лицо (утром меня только что представили). Этим появлением «как будто что-то затормозилось» в ней. Вот ее слова: «Как только вы ушли, это почти сразу же прошло, я встала и пошла на занятия. А до этого, когда вы какое-то замечание мне делали, я ничего не могла. Не могла и все!» Хорошо еще, что я не оскорбила тогда Анну своим бездумным возмущением... Мы в своей педагогической самонадеянности считаем, что всегда и в любом случае наше присутствие и вмешательство уместно и благотворно... А оказывается, мое присутствие и стремление «подстегнуть» вызвало произвольную *парадоксальную реакцию*, действие — без умысла Анны — совершенно противоположное тому, которое я ожидала. Обычно воспитатели расценивают подобное поведение как упрямство, вызов, издевательство над учителем.

Если воспитуемый ведет себя не так, как хотелось бы нам, не выполняет наших требований немедленно и без-



ропотно, — это нас возмущает. Возникшее чувство дискомфорта порождает стремление поскорее устранить его источник по закону элементарного самосохранения. И тогда у нас автоматически включается привычный способ реагирования (в том числе и «педагогический стереотип»). Как важно нам всем иметь хорошо натренированный «рациональный», внутренний «стоп-сигнал». Если его нет, воспитатель становится пленником своих отрицательных эмоций, а значит, в это время *перестает быть педагогом*, так как в этот момент добивается только «победы», т. е. повиновения — любой ценой, лишь бы настоять на своем! Для устранения своего дискомфорта!

Хорошо, что я ушла (спряталась!). Правда, в то время я воспринимала свое отступление как проявление своей беспомощности. Но именно оно предотвратило конфликт, помешало вспыхнуть враждебному чувству у Анны. Как часто с таких незначительных инцидентов начинаются многолетние поединки между воспитателем и его питомцем! Иногда они окрашены нескрываемой обоюдной ненавистью...

Анну я запомнила самой первой в ее группе и выделила ее скрытой от самой себя неприязнью. В ту пору я пока еще не задавалась вопросом: а как она воспринимает меня? Какое у нее внутреннее отношение ко мне? Тогда, подобно многим и многим воспитателям, я воспринимала взаимоотношения со своим «объектом» односторонне: «я» — «воздействую», «думаю», «полагаю» и пр., а «объект» — «должен», «обязан» подчиниться и оправдать мои ожидания. Самостоятельно мыслить и действовать ему полагалось в пределах, санкционированных моей широтой мысли. Возможная неприязнь ко мне и контрпозиция просто не предусматривались, не принимались ни в какие расчеты. И я была бы чрезвычайно удивлена, если бы в то время узнала, что я тоже не понравилась Анне.

Мне очень повезло, что пришлось искать новые для меня формы педагогической работы совместно с логопедами. Это подтолкнуло меня к перестройке своих позиций, своего отношения к объекту воспитания и к себе.

Никто из нас не знал, что конкретно должен делать педагог в отделении, тем более что группы были «пестрыми» в возрастном отношении (от 15 до 40 лет). Чтобы сориентироваться, я начала посещать занятия логопедических групп и вести дневник. Предпочтение я отдавала группе Маргариты Николаевны Велинской. На этих занятиях я увидела нечто очень важное для себя — попытки прямой

работы с человеком над его личностью. Исправление различных дефектов речи само по себе связано с личностью, это обусловлено спецификой речи как сугубо человеческой корковой функции. Но, кроме непосредственной работы над речью, на этих занятиях крупным планом была выражена забота о характере каждого. М. Н. Велинская была убеждена, что человек, страдающий заиканием, может научиться говорить правильно только в том случае, если, помимо усвоения правил и выполнения всяческих упражнений, сможет сознательно что-то изменить в своем характере, стать его хозяином. Если же человек совершенно не способен отнестись к себе как к рабочему материалу, над которым он сам работает (т. е. по-деловому), то тратить на него время в отделении бесполезно: речь его не улучшится.

М. Н. Велинская попросила меня провести психологическое обследование Анны: «Копните поглубже... Стараются, а толку нет. А ведь она — мало сказать — весьма неглупа. В чем тут дело?»

К тому времени в моем дневнике уже начали появляться записи, похожие на какие-то предварительные выводы. При внимательном их рассмотрении я поняла, что они не только для работы в логопедических группах. И еще я поняла, как полезно каждому из воспитателей знать что-то из того, что познается только в общении с людьми не совсем здоровыми. Вот выборка из этих старых записей.

1. Результат работы с каждым (любим!) членом группы в конечном итоге определяется тем, как относятся к нему наиболее значимые для него лица. Т. е. самое главное — нормализующая сфера отношений. (Так же, как с детьми и подростками в школе. Только у наших питомцев эта зависимость выглядит ярче, выпуклее: сразу же все сказывается на состоянии речи.)

2. В отношении к больному (как и к любому ученику, ребенку, подростку) для успеха дела нужно добиваться его внутренней свободы и раскованности, его независимости, только тогда он сможет и хорошо говорить, и нормально развиваться, жить, учиться, работать (не путать с разболтанностью!).

3. Ни в коем случае не давить — ни силой, ни авторитетом, ни знаниями, ни умениями не подавлять! Быть с ним вместе, но не против него! Если стать над ним, то только для того, чтобы защитить его, или в случае, если «он» умышленно совершает что-то скверное.



4. Надо знать, что он может, а что в данный момент пока ему недоступно. При любом воздействии — прежде всего ориентироваться на его возможности...

После этого была запись, обведенная красным: ОКАЗЫВАЕТСЯ ВСЕ ЭТО — ТРЕБОВАНИЯ К САМОМУ СЕБЕ, К ВОСПИТАТЕЛЮ! СНАЧАЛА — ДОБИВАТЬСЯ ОТ СЕБЯ! ИНАЧЕ — НИЧЕГО НЕ ВЫЙДЕТ ХОРОШЕГО!!!

Между этой записью и последующей был перерыв в несколько дней. Это был первый сдвиг в перестройке позиций, и он требовал времени и душевных сил. Я начала учиться самокритичности воспитателя.

Сначала моего самоконтроля хватало только на то, чтобы регистрировать свои промахи и ошибки. Меня огорчало, что их так много. Потом я подумала: ведь я же учусь! Ищу! Никто не требует от меня немедленного, неперемного «педагогического» участия. Если не знаю, как поступить, я имею право сказать, что не знаю.

И еще одна «этапная» запись: «Сегодня я испытала впервые в жизни состояние необычного освобождения: без всякого смущения, спокойно и просто призналась: «Не знаю!», когда меня спросили, как заставить человека бросить курить. Спросивший посмотрел на меня без осуждения, без разочарования и даже без удивления. Напротив, его обычно задиристое выражение лица даже как будто смягчилось».

Таким образом, к тому времени, когда по просьбе логопеда я начала психологическое исследование Анны, во мне самой, в моих отношениях начались перемены.

Тем, кто заикается, говорить трудно. Но и с ними разговаривать не просто: требуется терпение и деликатность и чтобы наше внимание не соскальзывало с содержания речи на ее дефекты.

Хотя заикание у Анны было легким, говорить с ней было еще труднее, чем с тем, у кого почти каждый слог сопровождается судорогами. Дело в том, что у нее было очень «неудобное» выражение лица. В ее общении с однокашниками это как-то не отмечалось. Но в беседах со «значимыми» (с логопедом, с врачом, со мной) она редко поднимала взгляд до уровня глаз собеседника. Притом смотрела искоса, украдкой, как если бы делала что-то недозволенное. Лицо Анны очень быстро покрывалось красными пятнами. Она вдруг начинала барабанить пальцами по столу или крутить карандаш, помахивать линейкой, а

иногда — напевать с закрытым ртом. И все это — с улыбкой, которую очень хотелось заменить какой-нибудь другой улыбкой; она оставляла впечатление вязкости, неподатливости и крайне болезненной ранимости. Эту ранимость я заметила не с самого начала, а только после тех перемен, которые начались во мне самой. Вот теперь я заметила и то, что улыбка эта была еще и своего рода «самозащитой», как и неуместная песенка и манипуляции линейкой и карандашом.

А ведь Анна не обделена природой. Начитана. Ее сочинения отличаются глубиной наблюдений и осмысления совершенно самостоятельного и подчас очень оригинального. Она сочиняет литературно грамотные стихи. Рисует. С ней охотно играют в шахматы настоящие шахматисты. Недурно поет... Когда незаметно наблюдаешь, как она общается с равными членами групп, неловкость не чувствуется совершенно. И поет — свободно. К ней обращаются часто и охотно, потому что Анна многое умеет и знает и никому не отказывает в помощи, если эта помощь действительно нужна. Она хорошо чувствует, где нужно помочь, а где пора сказать: «А дальше делай сам!» Если при ней спорят, молчит, будто и не слушает, делает свое дело, потом вдруг вмешается — и спорить больше не о чем. Т. е. человек как человек. Хороший человек!

Но вот она садится против меня, своего педагога, и атмосфера сразу ощутимо заполняется тягостной неловкостью. Она обволакивает мое сознание и волю, парализует активность. Хочется отодвинуть от себя весь этот тяжелый «клей» и бежать... Но врач не бежит от болезни своего пациента, не отворачивается. Он не имеет ни морального, ни профессионального права на проявления брезгливости и отвращения при виде самых ужасных ран, язв и проявлений болезни. Почему же, когда я в роли педагога, моя первая забота — не об Анне, а о себе, о том, каково мне, а не ей?

И вот я сознательно пытаюсь преодолеть чувство неприязни. Рассматривая Анну, мысленно говорю себе: педагог не должен обвинять своего воспитуемого в том, что тот не благополучен, что нуждается в воспитании, что с ним трудно... Я вижу, как лицо Анны покрывается красными пятнами, как ее пальцы привычно забарабанили по столу... И вдруг меня осеняет: да ведь это ей трудно! Прежде всего — ей, Анне! Поэтому трудно и с ней. Это как само заикание: трудно говорящему, поэтому трудно и его собеседнику.

Стоило мне чуть отойти от своего педагогического эгоизма и эгоцентризма, как появилась способность что-то видеть. Я вдруг вспомнила, что Анна почти не заикается в беседах с равными себе, а только с персоналом отделения. Значит, ей трудно именно с нами, «старшими». Надо, надо освободить Анну от ее неловкости, от того, что ее порождает.

Легко сказать — «надо»! Я же совсем не знаю, как это сделать! И не могу даже попытаться помочь, пока не пойму, откуда в ней все это: дискомфорт, ранимость, неловкость, вязкость...

Пытаюсь применить известные мне методики психологического исследования и... убеждаюсь, что это не пойдет: Анна слишком подозрительна и очень обидчива («А зачем это?... Подопытный кролик, да?... Хуже всех, да?...») Почти любому нормальному человеку нежелательна роль испытуемого. Защитная реакция на обследование — норма. Но у Анны к самозащите добавляется болезненная настороженность, которая долго не исчезает и после прекращения моей попытки. Теперь она следит за каждым моим шагом, движением, словом. И уже не просто следит, она меня изучает! Фу... Прячусь в ординаторской... Хорошо, что я тогда пыталась записать сам ход своих мыслей: сейчас можно видеть процесс перестройки сознания педагога. Вот в моих записях отмечается еще один шаг: «А впрочем... Это же так естественно, что она меня изучает. Какой все же у нас заматерелый предрассудок — полагать, что только мы (учителя, врачи, родители) можем «изучать»! И никакая это не наглость с «их» стороны. Напротив! Такое внимание — это же отличный стимул для освежения нашего самоконтроля! А когда имеешь дело с повышенной ранимостью, тем полезнее (хотя и труднее!) для нас, «старших»: быстрее видишь, чего нельзя делать, что сделано неправильно. Т. е. в любом «минусе» нужно искать «плюс». На то мы и существуем...»

Сейчас перелистываю этот старый свой дневник педагога... Какой сложный, какой долгий и неровный путь к ПОНИМАНИЮ человека, к его ПРИЯТИЮ! Как жаль, что в наших вузах нас не учили понимать хотя бы самих себя! Работа с человеком, личностью невозможна без работы над своим сознанием (позицией, отношением), над своей личностью.

Интересно, когда наконец мне стало что-то понятно о природе «слагаемых» дискомфорта Анны? На каком этапе моей перестройки? Перечитываю свои старые записи, и

мне отчего-то стыдно. Сейчас я бы так не написала. А вот здесь какой-то сдвиг в самом тоне записей... И — наконец-то! Вот он, главный этап моей перестройки и подхода к пониманию Анны:

«Прочла все, что у меня записано об Анне, и уличила себя в том, что пока еще, все еще веду **поединок** с ней, неравный и тяжелый для нее и постыдный для меня как педагога.

До сих пор я терзаю ее своим плохо скрытым пытающим вниманием. Она тоже следит за мной, но я-то могу освобождаться! А когда вижу, что ей при мне трудно, где-то смутно шевелится у меня этакое недостойное педагога удовлетворение: «Вот же тебе! Я-то сильнее тебя!» С кем я тягаюсь?! С тем, кто вправе ждать от меня помощи? Хороша помощь! Да мне нельзя даже доверить характеристику написать на человека, которого я так недостойно преследую! Моя внешняя лояльность не меняет сути дела...» Дальше стоял длинный ряд неровных точек: человек задумался. И вот результат:

— А что, если посмотреть на себя ее (Анны) глазами? (Давно пора!) — Дальше — совершенно изменившийся ритм строчек:

«Боже мой! Даже не напишешь, как жутко. Я же для нее — притаившийся зверь! Зверь, пригнувшийся для прыжка, для удара... Она страшно одинока, несмотря на то что вокруг нее люди и они тянутся к ней. У нее постоянно ноет самое незащищенное место: у нее никогда не было старшего друга! Никогда! Это как рана, всегда открытая рана. Никто из старших никогда не подарил ей необходимое чувство защищенности! Никто из значимых никогда не захотел одарить ее той дружбой, которая делает сильнее обоих — и старшего и младшего. Она ждала этого от многих и не дождалась. Со смутной надеждой она чего-то ждала и от меня, ждала и боялась. Она ждет и сейчас, ждет, что я позову ее: ты мне нужна, будь другом! Ждет и съеживается, так как хорошо помнит боль от внешних вероломных ударов старших...»

Вот так. Прав К. М. Симонов: «Чужого горя не бывает...» Если ты смог почувствовать чье-то горе, оно уже не чье-то, а твое.

Поединок с Анной кончился. Натыкаюсь глазами на последующие строчки и тихонько отодвигаю тетрадь: перечитывать такое трудно, если это написано тобой. За текстом читается безмолвная присяга...

Месяц назад я вернулась из поездки в деревню, где нынешняя Анна живет с мужем и двумя детьми. Шестнадцать лет прошло... Сейчас мы разговариваем с Анной легко и просто (о чем угодно!), включая и самую трудную тему — взаимоотношения. (Она совсем не заикается.) Она теперь подтверждает, что действительно это было как раньше — тоска по несбывшемуся другу. Подтвердила она и мое тогдашнее предположение о причинах этой тоски, что в свое время недополучила чего-то — прежде всего от родителей. Говорит о них мягко и грустно. Но по-разному: об отце — проще и с уважительным сочувствием, о матери — с почти детским недоумением. Она гордится тем, что ее отец умен и проницателен, многое может понять и объяснить, несмотря на свои довоенные семь классов. Он добр и мягок «до чудачества». Уступает матери во всем: «Пусть будет, как ей надо. Она женщина, мать!» Анна всегда любила отца и уважала, но больше жалела его — еще когда была маленькой. Он был «хороший», но не воспринимался ни сильным, ни «главным»: он сам нуждался в защите — от матери. Мать презирала его, не стесняясь детей.

Мать... Вот и сейчас — Анне уже 35 лет, но эта боль у нее не изжита, ее в себе никогда не замолчать: она нуждается в катарсисе и компенсации. Мать была главой семьи, заботливой, но властной и ворчливой, нечуткой и неласковой. Рассказывая о ней, нынешняя взрослая Анна пытается избежать осуждения. Ей совестно, что она будто жалуется на свою мать, и она пытается оправдать ее, заглушить горечь своего упрека и — не может. Во взрослой женщине, ставшей матерью, все еще живет та же боль, что и в детстве, та же тоска...

— Бывало, так захочется подойти, уткнуться ей лицом в колени и чтобы погладила или хоть бы взглядом издали обняла... Нет! Не лезь! Отстаньте вы от меня! Устала до смерти! И жалко ее, и больно. Боялась я ее. Помню, болела я в детстве. Ночью — все спят, а мне плохо, что-то вроде дурноты, и одиноко и страшно. Хочется, чтобы мама была рядом, невозможно сказать, до чего мне нужно маму! А позвать — боюсь. Потом, видно, я стонала или кричала — отец подошел. Напоил он меня, погладил, вроде легче стало, а все же надо мне маму — и все тут. Говорю ему: «Позови маму». Он отошел, и слышу: «Мать, Анюта тебя зовет, плохо ей. Ты уж не сердись». Она подошла: «Ты чего? — и лоб мне трогает ладонью. — Жару вроде нету... Спи давай, спи!» А мне... эту ее ладонь... Поддержала бы она подольше руку у меня на голове... У меня такое чувство было, что от этого я бы к утру выздоровела... Нет, не поняла мама. И когда я своими руками ухватила за эту ее руку, она ее отняла: «Ну ладно, спи, спи!» — и отошла...

Это не назовешь обидой. Нечаянно зазвенела слезой глубокая боль души. Тактильный голод, голод ребенка на прикосновение, — ничем не легче обычного голода. Природой так устроено, чтобы любой детеныш обязательно получил полностью полагающуюся ему порцию тепла материнского тела. Человеческий детеныш — тем более. И еще ему необходимо ощущение ласки, тот самый эмоциональный контакт с матерью, который становится продолжением тактильных ощущений (ощущений ласкового прикосновения). Несостоявшийся эмоциональный контакт с матерью (или с человеком, который смог ее заменить) — основа многих вариантов психического неблагополучия. Как неутоленная жажда, болезненная потребность в таком контакте не может исчезнуть совсем. Она может неожиданно вспыхнуть в любом возрасте.

На всю жизнь — долгую ли, короткую ли — человеку с детских лет необходим запас не только биологических, но и психических потенций. Потребность ребенка в нормальном эмоциональном контакте с матерью (с Родителем) имеет далеко не сиюминутное значение. От того, в какой мере и как он удовлетворяется, зависят в дальнейшем даже интеллектуальные возможности ребенка. Этим определяется степень психической выносливости человека (даже во взрослом периоде). От этого во многом зависит, особенно в детстве, характер его взаимоотношений с окружающими. В науке это давно уже перестало быть новостью.

Анне — при живой матери — не хватало ее тепла и эмоционального участия. Отец был добр. Но его статус в микросоциуме семьи был слишком незначителен по сравнению со статусом матери. Доброта слабого не может компенсировать дефицита эмоционального контакта с сильным, тем более если этот «сильный» — мать. Когда мать превосходит отца активностью и силой, положение может спасти ее уважительное к нему отношение. Даже если оба родителя далеки от идеала, но дружны между собой, они этим компенсируют влияние своих «минусов» на детей. Хорошо сказано об этом у В. Л. Леви в книге «Нестандартный ребенок»: «В дружных семьях, однако, которые все-таки попадают, Гармоничный Родитель, худо-бедно, получается из двух «половинок» — матери и отца: главное, чтобы на «выпуклость» одного (в отношении к Ребенку) приходилась «вогнутость» другого, пусть и не в совершенном соответствии. Собственно, для создания такого Родителя и нужна семья».



Увы! Мать Анны презирала отца — за то, что не добытчик (хотя и работник), что слишком честен и не корыстолюбив («Подумаешь, бессребреник!»), что слишком добр и мягок («Тоже мне мужик! Как же ты воевал-то?! Курице голову отрубить не можешь!»), что любит пофилософствовать («Тоже мне философ нашелся, недоучка несчастный!»), что уважительно относится не только ко всем людям, но даже к корове («Ну и дурак же ваш отец, прости господи!»), что не поднялся выше обыкновенного счетовода... Мать была учительницей начальной школы в рабочем поселке. Как женщина была крупной и яркой. Своему мужу не позволяла ходить с ней рядом («Срамиться с тобой, мелкота несчастная!»). И всю жизнь до старости ругала себя: «И что я в тебе нашла?»

Взаимоотношения между родителями вызывали у Анны хроническое тоскливое ощущение неблагополучия: не только дружбы — не было уважения, не было мира, не было тишины. Радости не было. У Анны, по ее словам, было чувство, как будто в их доме, в их семье — какая-то трещина или огромная дыра, пробитая матерью, и что-то очень нужное, самое нужное, уходит в эту трещину...

В семье было девять детей. Анна, седьмая по счету, родилась через десять лет после ближайшего старшего брата. Одна из старших сестер покончила жизнь самоубийством, а год спустя у ближайшего старшего брата Анны все его странности приобрели убедительные клинические проявления шизофрении. А ведь наследственность как будто не отягощена психическими заболеваниями: ни мать, ни отец не помнят психически больных в своем роду. Точно установить причину этих мрачных событий невозможно. Но Анна склонна считать одной из коренных причин психической хрупкости погибшей сестры тот же дефицит эмоционального контакта с матерью и ее деспотизм. Это не вызывает у меня возражений, тем более что Анна обладает бесспорной способностью к интуитивному, непосредственному постижению скрытых связей. К тому же она достаточно начитана о природе эмоций. И странности в поведении брата (в его юности), немотивированное бродяжничество, молчаливая надменность по отношению к старшим и холодная жестокость к младшим — за всем этим Анна видит прежде всего ту же «трещину», то же неблагополучие во внутрисемейных отношениях. Те же факторы обусловили и психическую хрупкость Анны.

В раннем детстве она часто болела и, хотя не отставала в развитии, со слов старших она знает, что лет до пяти

была очень слабенькой, избегала шумных и подвижных игр. Сама она помнит, что после любого эмоционального возбуждения ей хотелось тишины, клонило в сон. На радостное событие вместо смеха могла реагировать слезами. А когда к ней обращался кто-нибудь незнакомый, она становилась «как каменная», не могла ни двигаться, ни говорить (тормозная реакция на сверхсильный раздражитель). Своего ближайшего старшего брата, Павла, она побаивалась всегда, с тех пор, как себя помнит. Но годам к шести страх перед ним приобрел острые формы и стал хроническим. Это был еще один фактор, в злоедейский фокус которого Анна попадала почти всякий раз, когда дома кроме нее и Павла никого не было. Он мучил ее словесно и физически. Видя ее страх, проявлял еще большую жестокость. Жаловаться было некому. Отец не воспринимался способным защитить от ужаса, а мать отменяла всякие жалобы детей («не до вас!»), трое самых старших уже отделились, а у других двоих были свои проблемы. Никто не знал, как жилось Анне. А ей часто хотелось, «чтобы ничего этого не было, чтобы меня не было». Такой Анна поступила в школу. Школа...

Необоримая потребность поделиться радостной, благодарной любовью к своей школе побуждает меня к «лирическому отступлению». В редкие встречи с моей сестрой мы наперебой — «А помнишь?» — вспоминаем нашу Старо-Короткинскую неполную среднюю школу в Колпашевском районе Томской области. Как охотно ходили мы в эту деревенскую школу рано утром, затемно, по длинной-длинной, заснеженной безлюдной улице, затем отогревали руки у высоких печей в темном зале или в классах с керосиновыми лампами!.. С какой упругой подобранностью вставали, встречая входившего в класс любимого учителя!.. Они были любимыми: и совсем еще юный, веселый и немного ребячливый (19 лет!) математик и учитель пения Борис Николаевич Яровский; и остроумный, элегантный физик, музыкант и танцор Николай Васильевич Булгаков; и его жена Евгения Васильевна Булгакова, образец сдержанной корректности и уважения к слову, ненавязчиво, но так увлекательно вводившая нас в мир поэзии, в сказку балета, детской оперы, школьных спектаклей... А сурруги Буровы! Спокойная, почти домашняя, но изысканная простота обращения Елизаветы Михайловны Буровой, ее скромно-изысканный вкус в одежде, ее материнская внимательность делали ее уроки биологии и рисования похожими на отдых, во время которого очень многое само по-



нималось, запоминалось и будто само собой делалось хорошо — у всех! Буров Леснид Николаевич — даже экономическая география на его уроках становилась захватывающе интересной, не говоря уж об экзотичных экскурсах географии физической. Наши ошибки в ответах отмечались такой веселой иронической интерпретацией, что весь класс неизбежно смеялся вместе с тем, кто ошибся... Идиллия? Нет. Кое-кого приглашали иногда в учительскую, и, когда он возвращался оттуда, к нему никто не приставал: человек садился за парту и падал красным лицом в согнутый локтевой изгиб руки. Но мы не помним публичных скандалов. Нам очень повезло с учителями. Это были настоящие учителя. А когда появлялся вдруг не настоящий, мы все это чувствовали сразу... И чаще всего этот человек вскоре от нас уезжал. Наверное, и такие были на время нужны в нашей школьной жизни, чтобы мы научились чувствовать и ценить учителей настоящих. Чем они различались? При всем разнообразии и тех и других, с «настоящими» было интересно, мы им верили, доверяли, радовались им. Они не отодвигались от нас, но и не заигрывали с нами, не заискивали. Они жили вместе с нами. Им самим с нами было интересно! И если кто-то из нас был виноват, они умели внушить чувство стыда за проступок, не роняя этого человека перед другими. Никто из тех, кто выходил из учительской с красным лицом, не чувствовал себя несправедливо обиженным. Ни один из наших «настоящих» не посеял ненависти и вражды...

А «ненастоящие» сразу выдавали себя: по-разному, но все они были слишком заняты собой. Никто из них не мог вызвать интереса к своему предмету, так как требовал слишком много внимания к своей персоне. Кто-то из них нудно обижался на учеников, кто-то истерически выбегал из класса, швыряя журнал, кто-то надувался важностью... Нас в чем-то учили, подозревали в чем-то нехорошем, обижались на наши вопросы, придирались по пустякам, всегда находили повод поскандальить с кем-нибудь из учеников, с наслаждением ставили плохие оценки и, упиваясь сознанием своей власти, угрожали провалить на экзамене, выгоняли из класса... Тогда мы не знали слова «самоутверждение», но обо всех этих «ненастоящих» можно было сказать, что они самоутверждались за счет урока, за счет унижения личности ученика. Таких никто не любил, и никто не жалел, когда они уезжали. Имен их мы не помним. Они были в нашей школе эпизодически и слишком мало значили даже для тех, с кем скандалили, кого хотели

унизить. Это очень хорошо, когда имена таких учителей не удерживаются в памяти учеников: значит, в школе преобладает доброе, разумное и светлое начало.

А вот Анна помнит одно такое имя, которое смогла говорить без жгучей ненависти только теперь, в 35 лет. И только теперь, в эту нашу недавнюю встречу, она смогла рассказать мне о том, что связано с этим именем. Раньше никогда не говорила: «Больно было говорить». Да и сейчас об этом говорит неохотно («Не хочется про школу вспоминать, там было еще хуже, чем дома»). Начальная школа была для нее четырехлетней пыткой прежде всего потому, что в той же школе работала учительницей мать Анны...

Но здесь опять необходимо небольшое отступление.

Наши учителя Буровы (из школы моего детства) вместе с нами учили и своих детей. Они ничем не выделяли их, другие учителя — тоже. И в детстве, и в юности, и в зрелом возрасте их дети, все трое, пользовались симпатией окружающих и вызывали безотчетную добрую зависть. Они вспоминаются как воплощение надежного психического здоровья, высокого интеллектуального потенциала и хороших способностей социальной адаптации в любых условиях.

А вот учительница Анны по малейшему поводу и без повода в присутствии других детей напоминала ей, что она дочь учительницы и что ей должно быть очень стыдно ошибиться, очень стыдно даже просто пошевелиться на уроке...

Однажды на перемене, играя во дворе, Анна не заметила, как, зацепившись за что-то, порвала себе сзади платье. На следующем уроке она, как нарочно, была вызвана к доске и вдруг спиной почувствовала ту внезапную тишину, которая сейчас разрядится ударом. Девочка втянула голову в плечи... И вот жесткая рука крепко повернула ее лицом к классу, а другая рука, схватив подол ее платья, ткнула им Анне в нос: «Это что такое?!»

Девочка онемела. «Чувствую — погибаю. Все смотрят на меня, а я как голая перед ними. Помню все до мелочей. Вот она задрала мой подол, растягивает его перед классом, показывает. А я в ужасе еще и оттого, что трусики видно, а в классе много мальчишек. И вдруг она вызывает самого неряшливого из них:

— Бакин! Как теперь ее надо называть?!

И Сашка Бакин, вечный грязнуля, встает и говорит: «Неряха...»

Кажется, уже конец всему, ужаснее быть ничего не может. Оказывается, еще не конец. Она послала этого Бакина сходить за моей матерью в ее класс. Я жду с таким ужасом, как перед казнью. И вот она входит... После этого я ничего не помню. Только уже вечером, дома, лежу на сундучке — он у нас вместо кушетки был — и ничего мне не хочется, совсем ничего. Жить больше не хочется, а только бы

уснуть и чтобы никогда больше не просыпаться... Не знаю, что со мной было бы, если б не братишка. Он на год младше меня был, тихий-тихий такой, кроткий, ласковый. Юрочка. Он ко мне подошел, и как-то мне легко стало. Юрочка и был моим спасителем. Любила я его — очень. А позднее, когда мне было плохо, я уж сама его искала. Найду — и сразу мне легче. Мне кажется, что и он ко мне был привязан больше, чем к кому-то еще в семье.

После эпизода с разорванным платьем Анна стала заикаться. И все ей казалось, что окружающие смотрят на нее с осуждением. Так родился эгоцентризм. Усилилось состояние подавленности. Казалось, эти четыре года никогда не кончатся. (Хорошо еще, что Павел, тот самый брат-мучитель, уже уехал на службу в армию.) Но потом этот отрезок времени как-то спрессовался до размеров черного гвоздя, черной занозы в сердце. Хроническая подавленность, душевная боль и непосильная для ребенка напряженность на протяжении длительного времени не оставляли места в душе и в памяти ничему радостному, праздничному, светлому (а ведь были и радости, иначе психика Анны совсем сломалась бы). Тоскливой серости этих лет противостоял только Юрочка, младший братишка, кроткий и ласковый. Он как будто сошел со страниц старинных книг: там нередко можно было встретить ребенка, похожего на ангела. И обычно они в книгах очень рано умирают... Юрочка прожил всего десять лет. Купаясь в реке, он погиб. Анна так тосковала, что не могла даже плакать. А слышала осуждения: «Прямо полено бесчувственное, ни слезинки не проронила!» — от этого было еще хуже. Опять хотелось уснуть и никогда не просыпаться. Навсегда ушел тот единственный, хоть и маленький человек, который мог компенсировать острую нехватку положительных эмоций.

На этот раз спасла жалость к отцу и к матери. «Юрочку уже одели, прибрали. Лежит он на скамье в углу. Отец сидит, смотрит... Смотрит и вдруг вскакивает, хватая Юрочку со скамьи и пытается поставить на ноги: «Вставай, сынок, вставай!» Тут мать к нему: «Отец, опомнись, что ты! Что ты!» Наверное, это первый раз она так к нему отнеслась, уговаривала, успокаивала. Я стала присматривать за отцом, не отставала от него. А к матери даже что-то вроде благодарности за него шевельнулось». Это было после того, как Анна окончила 4 класса. В 5-м классе той учительницы не было. Вместо нее нашлась другая...

— Она всегда смотрела на меня таким взглядом, будто я совершила преступление, и она про это знает, и я полностью в ее власти.

Это меня очень мучило, я не выдерживала, отворачивалась, пряталась. Тогда она цеплялась: «А что это ты задержалась, а? Знать, совесть не чиста?» — и вызывала меня к доске. Я начинала заикаться. Она опять так ехидно: «Интересно... Говорят, на других уроках ты не заикаешься, а у меня почему-то заикаешься... Не выучила и на жалость быешь?» После этого я совсем не могла говорить. А она добивала меня: «Ну вот, что я говорила! Тебе и крыть нечем! Не выйдет, голубушка! Твои штучки у меня не пройдут!» А однажды тоже попрекинула меня матерью: «Твоя мать учительница, а ты как ведешь?» Она так и говорила — не «как себя ведешь», а «как ведешь». А как я себя вела? Обыкновенно. А тут я не выдержала и даже сама не ожидала, как у меня вырвалось: «При чем тут моя мать?» — «А-а, ты еще мне грубить?! Научись сначала говорить как следует! Сопли научись вытирать! Нахалка! Хулиганка!» Вот я и стала хулиганкой. Ну, не то чтобы на самом деле. А стала срывать, дерзить. А что, в самом деле. Она над тобой издевается, а ты терпи... Раз я чуть не ударила ее. Это уже в 8-м классе было. У этой учительницы было прозвище «Тирана». Имя у нее было Ирина, но она хотела, чтобы ее называли Ирэна, и сама так и выговаривала: «Ирэна». А кто-то окрестил ее «Тираной». И вот раз уже был звонок на урок, а я дежурная была. Говорю: «По коням! Тирана идет!» А она уже тут как тут. И когда все встали за парты, она раздельно так говорит: «Это кто тут у вас «Тирана»?» А я вдруг и брякнула: «Вы!» Что было!.. Конечно, пришлось дневник подать. А у меня, как нарочно, туда попал листок с моими стихами. Раскрывает она мой дневник, а там этот листок. И она начала читать вслух. Читает таким издевательским тоном и комментирует. Так комментирует, что я не выдержала. Даже потемнело в глазах. Мне так захотелось прекратить все это, что я вдруг двинулась на нее. До этого стояла, а тут вдруг двинулась и прямо к ней. И даже не боюсь ее больше — вот нисколько! Рванула у нее свой листок, смяла его, а другой рукой схватила свой дневник и замахнулась им на Тирану... Тут слышу — кто-то в классе: «Ань! Ты что!» А Тирана отпрыгнула, глаза белые, и выбежала из класса.

Была очень шумная история. Педагогический совет обвинял Анну в том, что она ударила учительницу. Несколько человек из класса заступились за Анну. Наверное, им поверили. Это спасло ее от исключения из школы (тогда это еще воспринималось школьниками равносильно катастрофе). Но теперь Тирана стала терроризировать весь класс, да и другие учителя тоже стали хуже относиться к Анне и ко всему классу. Кое-кто из ребят начал упрекать Анну: «Из-за тебя!»

Взрослая Анна, грустно усмехаясь, рассказывает:

— Как-то в детстве видела: Павел, брат, мучил щенка. Щенок был такой смешной, добродушный, морда такая хорошая, а сам угловатый, подросток. Павел сел над ним и что-то с ним делал. Слышу, он повизгивать стал. Чувствую, и больно ему, и как будто он же, щенок, извиняется, что ему больно и что стерпеть он не может. Тогда Павел ударил его. У щенка шерсть дыбом, и он зарычал. А Павел вдруг озверел и стал бить его. Я испугалась и убежала... Так вот, после истории с Тираной я часто вспоминала этого щенка. Я тоже

стала огрызаться. Думаю, до каких это пор я у всех вас виноватой буду? Ах вы, гады! А говорить хорошо не могу, заикаюсь. От этого мне до того плохо было, что ненавидела всех, никого не хотела видеть. И больше никому не хотела подчиняться...

Правда, в 10-м классе учителя, как и ученики, озабоченные предстоящими выпускными экзаменами, как-то притихли. Но вот получен аттестат. И стало вдруг страшно: куда идти? Как жить? Одно было ясно: надо жить самой, вне родительского дома. А куда себя определить, как и чем жить дальше — Анна не знала. Случайно узнала о том, что у нас лечат от заикания, и приехала в наш диспансер.

Итак. Дефицит тепла матери и эмоционального контакта с ней создает основу незащищенности и повышенной ранимости Анны (этот дефицит играет отрицательную роль, тем более что в раннем детстве ребенок много болел).

Неблагожелательное отношение матери к отцу и отсутствие дружбы между родителями усугубляет ее чувство незащищенности, порождает хроническое состояние подавленности, что снижает ее жизнеспособность и может стать предпосылкой еще более глубокого психического неблагополучия (подтверждение тому впоследствии — самоубийство старшей сестры Анны и сумасшествие старшего брата Павла). На фоне хронической подавленности жестокость Павла вызвала (тоже хроническое) чувство страха, временами переходившего в ужас. Эта продолжительная концентрация отрицательных эмоциональных состояний — непосильная для психики ребенка нагрузка, и она не проходит бесследно.

Уже психическая «придавленная» пришла Анна в школу. На почве повышенной ранимости, повышенной незащищенности, хронической подавленности и хронического страха легко могут развиваться многие психические отклонения, вплоть до психического заболевания.

Учительница с первого по четвертый класс постоянно внушала Анне чувство, породившее и закрепившее эгоцентризм. А после эпизода с порванным платьем появились ростки мнительности, а позднее — подозрительности. Стало чрезвычайно болезненным чувство стыда. Появилось заикание. Воздействие неблагоприятных факторов оказалось очень уж продолжительным, что вызвало хронический, застойный характер всех отрицательных эмоциональных состояний, и это в конце концов породило их вязкость.

В подростковый период происходит сдвиг в поведении. Организм не погиб. Но чтобы продолжить жить дальше и развиваться в тех неблагоприятных условиях, он должен защищаться. Каждый защищается как может. Совокуп-

ностью всех обстоятельств у Анны была вызвана гипертрофия самозащитных тенденций. Ей приходилось до этого безответно накапливать психотравмирующее воздействие старших. Напряжение возросло настолько, что произошел аффективный взрыв, такой мощный разряд протестующей силы, в котором «сгорела» привычная тормозная реакция. Теперь Анна огрызается, дерзит, бунтует, ненавидит. Интенсивность ее самозащитных тенденций теперь чаще всего превосходит силу отрицательного воздействия. И очень часто защита включается и тогда, когда в ней нет необходимости. Вот это и есть гипертрофия самозащитных тенденций. Как правило, рядом с ней развивается негативизм (отказ, неприятие, неповиновение) и стремление к эмансипации (освобождению).

Все старшие, кроме отца, воспринимаются Анной в основном как источник психотравмы, каждый учитель для нее — потенциальный дистрессор, возможный обидчик; растет настороженная подозрительность. Но из всех окружающих ее «старших» активные и сильные женщины более всего, начиная с матери, вызывают у нее неизбывный внутренний дискомфорт. Вся энергия ее души привычно направлена на женщину: мать, учительницу, «Тирану». Но «расход души» нуждался в том, чтобы этот «вакуум» заполнялся. Так образовалась готовность привязанности прежде всего к женщине (вспомним: самым главным в этой цепи остается *дефицит эмоционального контакта с матерью*).

Вот мы и подошли к «слагаемым» той самой неловкости Анны, из-за которой нам, «старшим», так трудно с ней разговаривать. В Анне, когда она разговаривает с нами, глубоко внутри идет сложная и очень напряженная эмоциональная жизнь. Такая обусловленность эмоционального напряжения контактом со «значимыми» называется *внутренней зависимостью*. Она одновременно и эмоциональная, и личностная. Это и производит впечатление чего-то вязкого, клейкого. Анна похожа на людей, которых называют «эпилептоидами». Они обычно очень обстоятельны, любят детализировать, им трудно переключаться с одной темы на другую, от одного дела на другое, так как у них повышенная инертность, тугоподвижность процессов. У Анны эта инертность проявляется в основном только в присутствии значимого старшего. Например, при «значимых» она не может рисовать, даже просто раскрашивать уже нарисованные буквы, не может делать уборку, записывать в тетради дежурства и т. д. При



этом она застревает на одном каком-то действии, растерянно манипулирует предметами. Это сразу же проходит, когда Анна предоставлена самой себе, т. е. вся эта «патология», «эпилептоидность» есть атрибуты глубокой внутренней зависимости, все это «вторично». Главное же — сфера отношений со значимыми. Для Анны она имеет самое большое жизненно важное значение.

Все, что мне открылось тогда в Анне, я сообщила ее логопеду. М. Н. грустно покачала головой:

— Я чувствовала, что тут что-то пограничное. Невротизация слишком давняя и глубокая. Заикание лечить у нее бесполезно. Не его нужно лечить. Оно пройдет само, если помочь ей в главном, а «главное» — за пределами нашей компетенции. Это область психоневролога, очень сильного, опытного...

Перед выпуском группы она мягко сообщила об этом Анне. Практически же это означало: на повторный и последующий курсы лечения не рассчитывайте, не примем. Лицо Анны покрылось красными пятнами...

Уехала она не простясь. Мне было не по себе. Получалось так: мы освободились от Анны, а для нее ничего не сделали. Вернее, я ничего не сделала. Не успела... И чего уж греха таить, под этими угрызениями пряталось что-то, похожее на вздох облегчения. Так бывает, если человек сгоряча даст трудный зарок, обет, свяжет себя непосильным обещанием, а потом очнется с сознанием неспособности выполнить это, и тут вдруг случай освобождает его...

Шло время. Повседневная работа заслонила образ Анны.

Через год она появилась снова. «Вот и хорошо», — сказала я, совсем не будучи в этом уверенной... Она пришла ко мне уже после того, как поступила в годичное училище на базе средней школы (там готовили контролеров для одного завода).

### III

Приходила Анна всегда неожиданно, ломая мое рабочее расписание. Я не могла допустить, чтобы она долго стояла у всех на виду перед дверью кабинета, и приглашала ее, откладывая уже начатое обследование больного. Она проходила, садилась за стол и молчала, по обыкновению искоса поглаживая на меня и барабанив пальцами по столу или играя линейкой. Помню, я делала усилие

и продиралась сквозь неловкое молчание... Пока я говорила какие-нибудь пустяки, она «обживалась», адаптируясь в условиях кабинета. Потом я спрашивала ее о чем-нибудь: о занятиях в училище, о преподавателях, о квартирной хозяйке, о родных. Она отвечала коротко, заикаясь, и опять барабанила по столу. Сидела всегда долго и уходила только тогда, когда меня срочно вызывали... Делившая со мной кабинет коллега (невропатолог) однажды не выдержала:

— Она... зачем ходит? Она вам кто?

Я задумалась. Даже дети, начиная игру, вслух распределяют роли: «Я мама, ты дочка», «Ты продавец, а я пришла покупать». У взрослых тоже: «Кто командир?», «А кто главный?». А кто я? Какой роли, пусть формальной, я должна придерживаться? Формально я для нее больше не педагог (фактически я считалась ее педагогом только месяц). Анна явно ждет помощи... Что ж, это будет первый в моей практике психолога случай, когда я должна помочь не врачу в решении диагностической задачи, а непосредственно больному...

Итак, наши с Анной роли определились. Это был первый шаг в преодолении стихии общения с ней. Позднее она сама спокойно назовет наши роли — «врач — больной», так как она воспримет меня, психолога, по отношению к себе как врача. Теперь я должна взять инициативу в свои руки и установить направление моей помощи.

С прошлого года помнилось, что в конечном итоге должна быть снята неловкость. А для этого необходимо «изжить» ее «слагаемые».

С чего начать? Как?

Когда обследуешь больного, часто с помощью методики, созданной, к примеру, для исследования памяти, выявляется многое другое. Можно здесь говорить о чем угодно, лишь бы знать — для чего, зачем. Определяю: *затем, чтобы установить для начала круг ближайших проблем Анны*. Это второй шаг в преодолении стихии наших взаимоотношений. Через ближайшие проблемы, через их выявление и решение можно будет постепенно приблизиться и к главной цели — к нормализации *сферы отношений* Анны.

В следующую встречу замечаю, что Анне импонирует происшедшая во мне перемена. Теперь я встречаю ее тоном спокойно-уверенным, утверждающим ее право приходить сюда. В моих вопросах она улавливает определенную нацеленность и охотно идет мне навстречу:



— С хозяйкой у меня порядок: делаю уборку, ношу воду из колонки. Уголь и дрова — это тоже на мне. Снег отгребаю — моя обязанность. И еще просто помогаю — за хлебом, в аптеку, постирать... Она довольна, я — тоже. За угол плачу вовремя.

— Стипендия? Хватает. Зря не трачу.

— В училище? Да как сказать... Есть там одна преподавательница, с которой заикаюсь сильнее...

Вхожу в подробности. Выясняется: Анна не смогла быстро ответить на какой-то вопрос, это преподавательнице не понравилось, она нетерпеливо «подстегнула» Анну, отчего у той судорогой повело подбородок, и ответ получился с очень сильным заиканием. Преподавательница отвернулась. С той поры она избегает вызывать Анну и даже не смотрит в ее сторону.

— Как же мне быть? Придется сдавать зачет, как будто я успевающая: ни одной оценки! А я боюсь зачета, буду волноваться, не смогу говорить. Занимаюсь хорошо, чувствую — знаю все, что надо. А она не спрашивает... Почему так?

Слушая Анну, отмечаю про себя: при ее ранимости, обиды у нее на преподавательницу нет. Значит, скорее всего, она человек хороший, только, должно быть, не знает, как с Анной обращаться.

Размышляю. Взрослая Анна до сих пор вынуждена жить в плену детского эгоцентризма — «Я» и «ОНИ», где «они» — это все старшие, значимые и чаще всего женщины. «Они» как-то на нее воздействуют, а она привычно и напряженно ждет этого воздействия, пытаюсь угадать, каким оно будет, и потом соответственно «реагирует», т. е. ее детский эгоцентризм, по сути дела, — оттиск, след тяжелой печати эгоцентризма взрослых. У нас «они» — это «объекты воздействия». *Изменяя свои позиции, пытаюсь смотреть на себя глазами наших «объектов», мы расширяем свой арсенал влияния, получаем возможность измениться к лучшему, так как становимся на путь сотрудничества с ними.* А в таком случае логично освободить их от рамок покорного, слепого повиновения, иначе это не сотрудничество. Пусть и они учатся нас понимать! Пусть они тоже учатся активно и сознательно искать путей к сотрудничеству!

(С этого дня завожу отдельную тетрадь — «Анна».)

Веду диалог.

— А как ты сама думаешь (Анна попросила говорить ей «ты»), почему она тебя не вызывает?

— А я не знаю...

— Потому я и спрашиваю: как ты думаешь? Ведь есть же у тебя на этот счет какая-то мысль?

— Такой мысли, чтобы словами, нету...

— Тогда подумай сейчас и попробуй выразить в словах.

— А если подумаю совсем не так, не то, что на самом деле?

— В данном случае это не существенно. Сейчас важно включить активность мысли. Предполагай, основываясь на том, что знаешь и видишь. Так и подойдем постепенно к тому, что есть на самом деле.

Анна на минуту задумалась, посерьезнела. И как она вдруг похорошела! Когда она заговорила, я даже не удивилась, что она в эту минуту не заикается.

— Она (преподавательница) немного суховата в обращении. Требовательная, но не злая. И... вроде справедливая.

С последним словом к Анне опять вернулась ее неловкость, она как бы застеснялась такой вольности со своей стороны — в присутствии значимого старшего судить-рядить вслух о другом значимом. Но я не даю ей погрузиться в ее привычный «клей» и всем своим видом, интонацией и внутренним призывом внушаю ей: будь взрослой! Будь мне равной!

— Если она справедливая и не злая, то значит...

— Значит, не вызывает она меня не со зла. А вот чего выжидает, не знаю.

И Анна буквально упала головой на стол, спрятав лицо, — так реагировала она на первую минуту своего освобождения. Делаю вид, что все идет наилучшим образом, «не замечаю» ее срыва в глубокую неловкость.

— Выжидает? А что, есть признаки, что определенно выжидает?

— Нет, это я просто так сказала, не знаю (Анна все еще лежит на столе, но лицо приподняла, оно в красных пятнах...).

В тетради «Анна» после этого диалога написано крупными отдельными буквами и подчеркнуто: «СОБЫТИЕ! Впервые в беседе со мной Анна на минуту освободилась от своей обычной неловкости. Была в это время очень приятной, выглядела красивой и умной, говорила без заикания. Достичь этого удалось внушением равенства. Выражением лица, интонациями, содержанием вопросов я внушала ей: «Ты мне равная, будь взрослой». Из всех сил не замечала ее срыва. Анна — умница! Она отличнейшим образом поняла сегодняшнюю ситуацию: и перемену во мне, и мою тактику, и мое внушение. Только ей пока еще невозможно долго удерживаться в непривычном состоянии свободы в моем присутствии».

Ум Анны вполне соответствует ее возрасту (почти 20 лет). Причем ей присуща редкая интуитивность, многое она постигает как бы непосредственно, минуя цепь логических рассуждений. Но в присутствии значимых старших она — в силу своей глубокой эмоционально-личностной зависимости — ведет себя не в соответствии со своим пониманием. Работа ее ума идет как бы сама по себе, а способы поведения почти никак с ней не связаны. Поведение остается на уровне того возраста, в каком оно было вызвано и закреплено поступками старших, ситуациями психотравмирующего характера. Чрезмерная продолжительность такой обусловленности, т. е. многолетнее ее повторение,

консервирует и укрепляет эти нерациональные, детские формы поведения.

Нужно не нагружать, а, напротив, разгружать эмоциональную сферу Анны. Надо искать пути включить ее ум. Пусть он еще очень не скоро сможет стать основной силой, регулирующей ее поведение. Но для развития способности к сознательной саморегуляции необходимо всемерно привлекать участие ума, интеллекта. Эта своеобразная тренировка — *включение интеллекта в ситуации общения со значимыми другими* — будет помогать и в преодолении эмоционально-личностной зависимости от собеседника. Всего лишь одну минуту мысль Анны доминировала над ее привычным эмоциональным состоянием, завладела ею полностью, и в продолжение этой минуты не было признаков никакой неловкости. Вот теперь я планирую: в следующую встречу дать Анне первую порцию информации к размышлению о преподавателе, пусть думает целенаправленно, активно. Я рассказываю ей, как преподавателю бывает трудно на уроке: нужно успеть многое сделать, а медленный ответ вызывает беспокойство, напряжение. Если же у кого из учащихся затруднена речь, это создает затруднения и для преподавателя... Это я подвожу Анну к ответу на ее же вопрос, почему преподавательница не вызывает ее. И вдруг она почти перебивает меня:

— Я поняла, почему она не вызывает меня. Она просто не знает, как ей со мной обращаться.

— А ты помоги ей. А ты помоги ей!

Анна недоверчиво косится.

— Как?

— Я не знаю. Тебе на месте виднее. Придумай. Позаботься, чтобы она поняла тебя правильно.

— Хм!.. А вы думаете, у меня получится?

— Вне всякого сомнения!

— А почему вы так думаете?

Этот вопрос в разных вариантах она будет повторять еще много-много раз. Ей не только нужно убедиться, что я действительно верю в ее способность найти правильный подход к преподавательнице. Ей еще нужно в досталь, досыта вобрать в себя этот непривычный, но такой нужный для нее нектар благожелательства, доверия, сотрудничества. И конечно, она при этом ведет себя как ребенок, которому хочется, чтобы его еще раз, много раз *погладили*. (Иногда поглаживание приравнивают к похвале. А ведь изначально их природа различна. Если ребенок не заслужил похвалы, мы все же не отказываем ему в пище,

сиг, воздухе. Прикосновение, поглаживание для ребенка необходимо почти в той же степени.) И нельзя проявить нетерпение, выразить упрек, иронию. Иначе все сорвется, и ничего-ничего у меня с ней не получится. И я повторяю на разные лады, что я верю в нее. И почему я верю. Т. е. подытожу еще и тем компонентом воздействия, имя которому — **внушение**.

Неделю спустя Анна сообщила мне, что преподавательница наконец-то вызвала ее — после того, как Анна написала ей письмо. Она подала его сразу же после урока и попросила: «Прочитайте, пожалуйста, сейчас, при мне». Пока преподавательница читала, она все время *следила за выражением ее лица*, и это помогло ей избежать погружения в свое привычное состояние. Она принесла мне копию своего письма. Оно было коротким, но информативным и заканчивалось спокойной просьбой: «Не придавайте никакого значения моему заиканию и, насколько позволит время, вызовите меня на Вашем уроке для устного ответа. Остальное я могла бы сдать Вам письменно..» Через два дня она получила полноценную четверку за устный ответ. Письменного ответа не потребовалось.

Два лица в одном человеке проявляются одновременно: тот самый Ребенок с большим стажем насильственно задержанного, изуродованного детства (гримасничает, хихикает, приговаривая: «Вот я, оказывается, какая умная...»), а над этим Ребенком — Взрослый, который все это видит, все понимает и просит извинить этого Ребенка (моменты самоиронии, мгновения печальной серьезности, вздох сожаления и глубина взгляда, и в нем — мольба пощадить...). Никакой самый скрупулезный психологический анализ не исчерпывает всей совокупности, всей сложности, неравноценности, взаимозависимости мотивов такого поведения. И насколько оно сложнее, когда она радуется. Как не радоваться! В ее жизни это первый опыт абсолютно нового для нее целенаправленного овладения ситуацией. Я одобряю спокойно и сдержанно, как будто для меня это самое обычное дело:

— Ничего удивительного. Я знала, что ты это можешь. — А теперь мне нужно набраться терпения, ведь опять начинается:

— А откуда вы это взяли, что я могу? Хм!

— Ты наблюдательна. Можешь осмыслить то, что увидела, правильно понять.

— Хм! Выходит, я умная, да?

— Конечно, умная.

И т. д. и т. п.

Я отпускаю ей все это: в этом еще долго будет нуждаться искалеченный «Ребенок с большим стажем». Но говорю об этом как о чем-то само собой разумеющемся. Очень важно — не избаловать похвалой с самого начала и вместе с тем внушить ей веру в свои возможности.

Этот неизбежный диалог я делаю «мостиком», подведением Анны к развитию самопонимания.

— Ты вот сейчас все расспрашиваешь меня, почему я не удивляюсь тому, как у тебя все хорошо получилось. А ведь ты сама можешь это отлично понять и выразить словами (опять стимулирую работу ума). Это поможет тебе лучше понимать других и себя тоже. Лучше поймешь себя — другие люди станут понятнее. Ты когда-нибудь размышляла о самой себе?

— Размышляла... Но так.. Вообще... Самокопание...

— Знаешь, мне кажется, что настоящее самопонимание или попытки к нему нельзя назвать самокопанием. Ты согласна?

— Хм! Согласна!

— А что, если не в порядке самокопания, а для развития самопонимания ты бы попыталась написать о том, почему я не сомневаюсь в тебе, почему верю в тебя... Т. е. ты бы посмотрела на себя и моими глазами, и изнутри — и все это в пределах вот этой конкретной ситуации с преподавательницей...

Вдруг:

— А если я там о вас напишу?

— Очень хорошо! (Интересно, что она там напишет?) Только без всякого стеснения. (Что будет?!)

Договорились: она принесет мне свое сочинение, а я ей — учебник психологии (она попросила).

Итак.

С достаточной определенностью проступили контуры процесса, который в дальнейшем может привести к коррекции сферы отношений Анны. То, что выше изложено в данной главе, можно назвать началом коррекционного процесса.

Анализируя свою коррекционную работу со многими десятками самых разных людей, убеждаюсь, что «затвердевшая», отработанная «технология» этого процесса не может, не должна иметь места. Бездумный автоматизм штампа должен быть исключен. Тем не менее можно установить общее — в тактике приближения к коррекционному процессу и в тактике его начального периода. Это общее можно назвать *едиными необходимыми условиями*:

1. Процесс не сможет начаться, если Старший не сделает ревизии своего отношения к Младшему. Ревизия должна быть честной.

2. Если Старший не способен исключить неприязнь из своего отношения к личности Младшего, ему следует отказать от роли воспитателя.

3. Никакие насильственные меры не только не ведут к коррекции, но, напротив, усиливают многие дефекты личности. От них необходимо отказаться до начала.

4. Изучение «объекта» должно быть для него безболезненным, лучше всего — незаметным. В ориентировочный период нередко отмечается «стихия взаимоотношений», при этом «объект» тоже изучает Старшего на доступном ему уровне. Препятствовать этому и тем более обижаться на это не следует.

5. Необходимо научиться видеть себя глазами своего «объекта», это помогает лучше понять его и контролировать свое к нему отношение.

6. Определенность ролей необходима (врач — больной, старший — младший, руководитель — ведомый и т. п.), она способствует преодолению стихии взаимоотношений. Любой нуждающийся в психологической помощи (даже если он не осознает этой своей нужды) сможет доверять только достаточно уверенному в себе человеку (но игра в уверенность быстро разоблачается).

7. Уверенность и сила Старшего не должны подавлять Младшего.

8. Ведущим принципом тактики должен быть принцип сотрудничества с «объектом». На нем основаны разнообразные тактические приемы, в том числе активизация мышления и внушение равенства.

9. Для развития рационального начала в поведении Младшего очень полезно подводить его к самостоятельному решению ближайших проблем (в его взаимоотношениях со значимыми). Это приблизит и к достижению главной цели — нормализации его сферы отношений.

10. «Детское поведение» при «взрослом уме» свидетельствует о глубокой невротизации с детского возраста, о серьезном эмоциональном неблагополучии; его нельзя ставить в вину, нельзя за него упрекать (это не поможет, а только усугубит). Помнить: человек не виноват, что стал таким. Детских форм поведения лучше не замечать, по крайней мере в начале коррекционного процесса.

11. На все периоды коррекции, с самого ее начала —

**ТЕРПЕНИЕ!!!**

12. Для компенсации вынесенного из детства эмоционального неблагополучия необходимо прежде всего: а) сохранять спокойную приветливость, избегать проявлений эмоциональности, сохранять сдержанность в проявлении «приязни». Но сквозь эту сдержанность он (она) должен



видеть искреннюю благожелательность и бесспорное доверие к его личности, веру в его возможности; б) терпеливо и «досыта» приводить на первых этапах коррекции «доказательства» и «основания» своей уверенности, веры, доверия и пр., но — на рациональном уровне; в) при оценке первых успехов или каких-то качеств, чтобы не избаловать похвалой с самого начала, нужно их констатировать как нечто правильное и само собой разумеющееся.

13. Необходимо всячески побуждать к развитию самопонимания. Для этого удобно вначале увязывать психологическую информацию с «ближайшими проблемами». Объем и уровень информации — индивидуален.

14. Содержание встреч и задания следует обдумывать заранее (планировать), но план не должен сковывать ни Старшего, ни Младшего. Нужно всегда быть готовым к неожиданности.

#### IV

Человек, не имеющий отношения к психоневрологии, может удивиться: из-за чего вся эта канитель? Не слишком ли много шуму? Другое дело, если бы Анна была хулиганка из рук вон или антисоциальный преступный «элемент»...

Практика исправления правонарушителей мне незнакома, поэтому ее не касаюсь.

А это... Если бы можно было показать читателям, как много места занимают в регистратуре каждого психоневрологического диспансера амбулаторные карты таких, как Анна. Они есть в каждом классе любой школы и не в единственном числе. Они имеют свои индивидуальные черты. Степень невротизации у них может быть различной. А общее между ними в том, что их нередко считают «хулиганами» и «хулиганками», но ведут они себя по-разному у разных учителей. Однако и тем учителям, у которых они не «хулиганят», с ними тоже как-то трудно, неудобно, не просто. Как правило, на замечания в присутствии других они реагируют болезненно, защищаются неадекватно, нелепо. Некоторые из них, прежде чем попасть на учет в психоневрологический диспансер, попадают на учет в комиссию по делам несовершеннолетних. Когда реакции на поведение Старших выглядят неадекватными, неожиданными или слишком болезненными, это должно остановить Старших и заставить задуматься. Возможно, нет и не будет необходимости вести ребенка (подростка) к психо-

неврологу, если Старшие заставят себя пересмотреть и изменить свое поведение. В противном случае, даже если и обойдется без психического заболевания, останется то, что называют «невротическим развитием» или «пограничным состоянием» (т. е. на грани психического заболевания).

Если до «затвердения» личности не исправить сферы ее отношений, она всюду будет нести в себе и с собой концентрацию хронического дискомфорта — на работе и дома, и в будущей своей семье. Это скажется неизбежно на развитии будущих детей. Какая уж тут гармония личности!

В коррекционной работе, если она ведется с внутренней честностью, выигрывают обе стороны: *Старший тоже становится лучше.*

Надолго ли эта работа с Анной? Не знаю. В начале процесса это трудно определить...

На следующую встречу я принесла Анне учебник психологии, она — свое сочинение.

— Ну что, читаем? — спрашиваю. Она кивает, добавив: «Только не вслух», — и привычно ложится на стол грудью и руками, положив на них подбородок. На этот раз не барабанит, не поет. Такая притихшая настороженность — с чего это вдруг?..

Не напрасно в п. 14 у меня значится: «Нужно всегда быть готовым к неожиданности». Сочинение у Анны начиналось как письмо: «Здравствуйте...» Вначале — попытка удержаться на «рациональном» уровне: Анна ставит вопросы (о том, что заставляет ее придти сюда) и пытается на них ответить. Ответы свидетельствуют о добросовестной работе мысли и регистрирующем контроле сознания: «Сравним...», «Уточним...»

«Вам еще в прошлом году сразу бросилось в глаза, что я говорю где-то с заиканием, а где-то — без, что у меня на все свое мнение, что я очень самодовольна. На занятиях у логопеда я вела себя как-то неестественно, вне кабинета часто была очень возбуждена, поэтому и говорила неплохо, в возбужденном состоянии я говорю лучше...» В этой регистрации своих особенностей уже заметен след психологической информации, начинается работа самонаблюдения с целью что-то понять в себе.

До поступления в логопедическое отделение Анна находилась в состоянии, о котором не знали учителя, не догадывались дома:

«Людей я боялась, не любила их. Мне было совсем плохо. По ночам плохо спала, тихонько поднималась, чтобы не разбудить никого, и уходила в лес, бродила там. Думала о самоубийстве. Однажды свалилась в какую-то яму с водой — тоже ночью и даже обрадовалась этому, пыталась утопиться. Не сумела, не смогла».

Такое состояние у нее продолжалось около двух лет. Она уцепилась за возможность «хоть что-то изменить в себе», потому и приехала к нам...

«Логопедические занятия сами по себе мне дали немного. Лекарства, беседы, письма, работа над собой — вот то, что меня спасло. А главное во всем этом — то, о чем я даже не могла мечтать: встреча, общение с такими людьми... Мне казалось, что в моей жизни этого не может быть. Вы теперь понимаете, что я сразу же привязалась к логопеду... Но моя привязанность оказалась ей не нужна. Что я для нее? Бесперспективная больная — и только. Уж лучше бы она оскорбила меня! Мне бы легче было уйти... Как страшно — проснуться только для того, чтобы убедиться: не нужна!..»

Дальше — несколько страниц сплошной душевной боли. Анна бунтовала против сложившегося положения, пыталась вырваться из тягостного состояния и уже кричала в размашистых строчках: «И от Вас ничего не жду, не хочу! Думаю, что это не расстроит Вас, потому что и для Вас я только больная!!!» После восторга обретения такая душевная мука...

Я сидела потрясенная силой чувств Анны, неподвижно уставясь на ее подпись в конце письма. Анна пошевелилась и молча положила поверх вороха прочтенных листов еще один.

«Это пишу два дня спустя после того письма. Успокоилась.

Нина Васильевна, не обижайтесь! Вначале я приходила сюда, чтобы через Вас чувствовать присутствие моего логопеда. Но вскоре я почувствовала интерес к тому, что Вы говорите. Мне показалось, что, если Вы будете меня учить, я смогу чего-то добиться от себя. Я хочу стать достойной тех, с кем так высоко и горько свела меня судьба, пусть и отняв надежду на взаимность... Я буду приходить к Вам, если Вам это не слишком неприятно. Конечно, со мной трудно, это я знаю, но мне захотелось как-то осмысленно поработать над собой. Может, ничего у меня не выйдет, но мне так хочется избавиться от своего тяжелого состояния. Ведь я боюсь сойти с ума. Ну, как? Что Вы скажете?..»

С того дня в промежутках между встречами я получала от Анны письма.

Для каждого человека, который занимается коррекцией отношений, такие письма — весьма ценное подспорье. И вот почему.

1. Таким, как Анна, чрезмерная эмоционально-личностная зависимость очень мешает открыто говорить что-то важное значимому лицу. А в письме они могут достаточно свободно выражаться во всех нужных для работы аспектах.

2. Письма не только дают нам информацию. Они служат способом разрядки того напряжения, которое неизбежно порождается чрезмерной интенсивностью внутренней эмоциональной жизни.

3. Письма специальной направленности могут служить неплохим тренингом самопонимания.

В приведенных выше отрывках из письма Анны уже есть не только регистрация каких-то своих особенностей,

но и сообщение истинных мотивов своих посещений. То, что человек говорит о мотивах своих поступков, далеко не всегда соответствует истинным мотивам. Одна из причин — сложная обусловленность мотива. Трудно разглядеть в себе подлинный мотив поступка, поведения, трудно его вербализовать (выразить словами), и бывает очень трудно в нем признаться. В том, что Анне удастся почти с самого начала занятий достаточно верно вербализовать мотивы своего поведения, нет моей заслуги — я всего лишь подтолкнула ее к этому. Анну всегда отличала от других умная наблюдательность. А высокое потрясение души — восторгом обретения и болью отторжения — в данном случае усилило побуждение к познанию. Мне оставалось только направлять.

Вот, к примеру, цитата из письма, ближайшего после «исповеди», где по моему заданию она пытается установить причины, понять природу своего страха перед учебой в вузе:

«Как я боюсь идти учиться! Не заикания боюсь, а всего того, что было в школе. Все мне кажется, что обстановка учебы в институте возвратит все школьное...»

В другом письме она пытается понять, почему ей трудно:

«Мне как-то жить трудно, все время трудно, а почему — не пойму. Во мне живут два человека. Один человек сидит во мне где-то глубоко. Я становлюсь тем человеком, когда пою, рисую, пишу плохие стихи, пишу дневник. Я люблю этого человека и подальше прячу его от людей, от ударов, он у меня слабенький и добренький... Второй человек немного злой, подозрительный, мнительный, злопамятный. И еще у меня есть дурная голова. Голова меня судит, судит добренького человека и злого, которые живут во мне и никак не мирятся. Голова начинает думать, и все становится вдруг не таким, как есть, все запутывается, человек во мне с ума сходят...»

Как я отношусь к таким письмам? Прежде всего, я никогда их не критикую, не подвергаю осуждению. Что она пишет и как она это пишет — принимаю все с полным ответным доверием и уважением к труду живой человеческой души. Перечитываю их неоднократно, так как каждое из них — многоплановое: об учебе в училище, о родных, о квартирной хозяйке, о себе, о литературе и т. п. И все эти планы пронизывает и соединяет стремление постигнуть что-то, понять какую-то связь между миром и собой, между поступками окружающих и своими состояниями. У этого человека ум нестандартный, мышление активное, независимое, личность неконформная, НО! Не это определяет ее образ жизни, а ее психическое состояние. Оно же очень зависит от того, кто и как из значимых ведет себя

по отношению к ней, т. е., как уже говорилось, Анна очень зависима в эмоциональном и личностном плане (подобная зависимость бывает разной и проявляется по-разному). Анна чувствует эту свою зависимость и относится к ней двойственно: она признает свою потребность в общении со значимым человеком, ей нужно приблизиться к нему, но в то же время она тяготеет к чрезмерной интенсивности этой потребности. Она не хочет этого! Ей хочется быть свободной от дискомфорта, вызванного этой чрезмерностью.

И вот здесь умный взрослый человек ведет себя по-детски: в стремлении освободиться (*реакция эмансипации*) она не дифференцирует своего дискомфорта и того, кому пишет. Например, признавая, что получает от меня «могучий импульс» к работе над собой, она может тут же «кричать» в письме: «Вы мне не нужны!!» и т. п. Целые страницы занимают такие выкрики. В следующем письме она не то чтобы извиняется за них, но пытается написать «официально» (ее выражение) и — опять срывается: «Хватит! Плевать я хотела на все вокруг и на Ваши слова!» Но это всего лишь детское брыканье, «плевать» она не может. Я не упрекаю ее. Иначе она захлопнется и никогда не сможет избавиться от того, что ее мучает. Я просто делаю вид, что «плевать» не имеет ко мне никакого отношения, тем более что Анна не хочет меня обидеть. Все это является не продукцией ее ума, а выражением ее эмоционального состояния. *Это детские способы реагирования на острый дискомфорт, вызванный общением с нами, значимыми.* Анна стыдится этого, у нее очень развито чувство вины и обострено чувство стыда, поэтому она страдает и от своих «выкриков». Взрослым своим умом она вполне осознает, что я не заслужила этих ее «плевков». Но пока ей больно, она не может вести себя в соответствии со своим уровнем осознания и очень страдает еще и от этого.

Теперь у нас получается так: во время встреч Анна держит привычную для нее дистанцию в обращении со мной, но в письмах раскрепощается. Раскрепощение — детское, неумелое, но оно необходимо. Оно не было прожито ею своевременно, в соответствии с теми возрастными периодами, когда у детей обычно проявляется негативизм, как первые пробы самостоятельности на разных возрастных уровнях. Поэтому в «брыканьях» и «выкриках» Анны смешаны все уровни — и детские и подростковые.

Во всем долгом процессе психологической помощи не-

возможна односторонность («я перевоспитываю»). Идет непосредственное взаимодействие двух личностей. Поскольку коррекция направлена на сферу отношений, то от ведущего (Старшего) требуется чрезвычайно гибкая, но открытая и честная тактика, подчиненная СТРАТЕГИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ.

В данном конкретном случае эта стратегия выглядит как естественное решение, основанное на следующих исходных данных.

1. У Анны с детских лет осталась неудовлетворенной потребность в дружбе с Сильной Старшей Женщиной, в которой бы воплотилось все то, что ей необходимо было видеть и чего она не видела в значимых женщинах в детстве и в подростковом возрасте. (Решение: дружбе с Анной не противиться, но и не навязываться!)

2. Моя личность для Анны — сильная, старшая, значимая. Она меня признает, т. е. сама, по своей инициативе идет ко мне. Но Анна слишком долго ждала дружбы Старшей Женщины и теперь обязательно будет придирается. (Решение: не обижаться! Дать свободу выражать отношение.)

3. Динамика отношения Анны ко мне базируется на вынесенных из детства тяжелых последствиях неправильных отношений к ней со стороны старших. Эти последствия неизбежно будут очень долго проявляться в детских и подростковых способах выражения эмоционального отношения. Анне нужно длительное время, чтобы «разрядиться», освободиться от той боли, что накапливалась годами. Ей нужно время и для того, чтобы, освобождаясь, привыкнуть к этой свободе и обрести новые формы поведения. *А их нельзя «натянуть» на прежние, им нельзя научить, не освободив от прежних, закрепленных, детских, нерациональных способов.* (Решение: не осуждать Анну за ее формы поведения!)

4. Продолжительное общение со мной неизбежно вызовет у Анны привязанность ко мне. Эта неизбежность обусловлена органической потребностью компенсировать то, что не получено своевременно. *Поздняя компенсация, смещение ее во времени всегда сопровождается повышенной остротой переживания самой привязанности.* (Решение: во взаимоотношениях не создавать эмоционального напряжения — ни подкреплениями эмоций, ни ограничениями и запретами в их проявлении. Найти оптимальный корректно-буднично-тон.)



5. Переход Анны к «самостоятельной жизни», без Вожатого, без Старшего — в соответствии с предыдущими данными — будет очень трудным для нее. (Решение: этот «кризис» нужно использовать максимально как встряску для утверждения свободной, обновленной личности Анны. Но ни в коем случае не создавать этот кризис искусственно, а использовать естественный ход событий.)

6. Психика Анны очень хрупка. Внедрить в свое собственное сознание в качестве обязательных общих принципов:

- а) исходить из возможностей Анны;
- б) сохранять бдительность;
- в) не навредить!

Стратегия взаимоотношений представляет собой простой логический и психологический вывод о том, как надо строить отношения — в данном случае с Анной. Он естественно вытекает из всего, что мне теперь о ней известно. Это своего рода итог всего предыдущего периода и программа последующего. Резкого перехода нет.

Для реализации этой стратегии не имеет существенного значения, чем мы занимаемся на наших встречах, помимо наших бесед. «Занятия» и «задания» в данном случае имеют вспомогательное значение. Иногда они играют роль повода, предлога к беседе на какую-нибудь тему. Эти занятия и задания планируются, так как это вносит ощущение организованности и общего для нас с Анной дела. Притом она извлекает из них большую пользу в плане развития самопонимания и сознательной саморегуляции (поэтому о них еще будет сказано ниже). Однако для коррекции сферы отношений у таких, как Анна, более существенны именно взаимоотношения со Старшим, Ведущим.

Есть и другие способы коррекции отношений, психотерапии личности. Но я исхожу из возможностей — своих и Анны, из насущнейших нужд ее психики. Кто-то может создавать коррекционный импульс в условиях, отдаленных от естественного движения жизни, и у них это неплохо получается. Мне это не дано. И потому избираю «стратегию взаимоотношений» как максимальное приближение к корректному, правильному способу общения. Цель такого пути — исправить зло, причиненное человеку в детстве старшими, дав ему то, что было ему необходимо для нормального психического развития и чего он до сих пор не получил. Я не изолирую Анну от жизни, не укрываю ее прозрачным теплым колпаком от житейской не-

погоды. Но у нее теперь есть Прибежище — моя половина кабинета, привычный стул за моим столом и — первый в ее жизни Старший, который не против того, чтобы стать ей другом.

1. Что значит стать другом такому человеку, как Анна?

а) В детстве у нее не было Родителя, которому можно было бы пожаловаться на обидчика, найти у него утешение и в этом утешении — Защиту, амортизацию той трудности, что несет с собой жизнь. И теперь я, подобно Родителю, выслушиваю от нее многие и долгие-долгие: «Нет, почему она так сказала?.. Зачем она так сказала? Неужели человек не понимает...» и т. д. Выслушиваю очень внимательно, терпеливо, не перебиваю. И когда она замолкает, объясняю ей — «почему» и «зачем», стремясь погасить ее обиду на кого-то ее пониманием и даже ее же сочувствием к тому человеку, на которого она только что жаловалась. Защищая ее, подкрепляю в ней ростки великодушия и терпимости.

б) Дружба с Анной должна быть чиста от каких бы то ни было примесей панибратства, фамильярности и ласковости. Анна считает себя неласковой: «Мать меня не ласкала, и я не умею, не привыкла к ласке». Поэтому ласковость исключается даже из интонаций, от нее Анне было бы больно. Исключается как непривычное, а потому теперь тягостное, даже сдержанное прикосновение (типа похлопывания по руке, по плечу), она от этого вздрагивает. Ей не это нужно от меня. Спокойное выражение серьезных мыслей и отношений служит двум целям: не подкреплять, а, напротив, «обесточить» хроническую эмоциональную напряженность Анны и внушить ей спокойный тон как наиболее корректный — на будущее, когда она сможет его воспринимать и заразиться им.

в) Ей необходима уверенность, что она мне не в тягость. Въедливо и подозрительно она допытывается, почему это я ее не прогоняю, что я такого в ней нашла, зачем я трачу на нее время. Иногда я теряюсь, молчу. Но потом отвечают терпеливо, стараюсь нигде не допустить фальши в своих ответах.

Мало того, я должна убедить ее в том, что она мне нужна. Игра? Нет. С Анной игры не пройдут. Я нахожу дела, в которых она могла бы мне помочь. Советуюсь с ней, как лучше построить общение с теми членами логопедических групп, которых она хорошо знает. Прошу рассказать о том, чего не знаю я, но хорошо известно ей.

И т. д. Сначала она, как ребенок, радуется этому, но, будучи взрослым человеком, стесняется своей радости, и в мимике это находит выражение как неприятное кривляние, что усугубляется репликами: «Ишь ты! И я, оказывается, на что-то гожусь!»; «А я, оказывается, не такая уж дурочка с переулочка!» и т. п. Я игнорирую это, не замечаю. Не получив никакого подкрепления моим вниманием, все это исчезает. Но я не могу и не должна пытаться сказать ей эти слова: «Ты мне нужна» — она не поверила бы этим словам и оскорбилась бы их фальшью.

г) *Каждому человеку присуще чувство своей исключительности.* И потому нельзя расценивать как нечто аномальное или достойное порицания саму претензию на исключительность. Надо, чтобы Анна знала: среди моих больших она занимает особое место, потому что у каждого из них свое особое место. И чтобы не допустить ревности, я делюсь с ней некоторыми заботами о других исключительных лицах.

2. Почему это нужно — «не обижаться», «дать свободу» выражать отношение?

а) Можем ли мы формировать, направлять и исправлять отношение, если не видим, не знаем, какое оно? Нет, не можем. Значит, нужно, чтобы оно проявлялось. Открыто выраженные суждение и отношение содержат информацию для своевременной коррекции! Для коррекции неверного суждения и нежелательного отношения, с одной стороны, а с другой — для коррекции тех явлений, которые вызвали отрицательное отношение.

б) Сможет ли суждение, отношение проявляться без искажений (непроизвольных или умышленных), если мы будем «фильтровать» его суровой цензурой? Нет, не сможет. Значит, цензуре следует подвергать только формы, способы выражения, которые могли бы быть оскорбительными для тех, кто их видит и слышит. Причем и сама цензура не должна быть оскорбительной. Ее тон должен быть точно таким, какого мы требуем от нашего Младшего.

в) Даже животным свойственно иметь и выражать свое отношение. Тем более это свойственно человеку. Все, что его окружает в любом возрасте, вызывает у него какое-то отношение, какие-то чувства, мысли. Было бы просто нелепо полагать, что человек может жить и оставаться человеком (и тем более — становиться!) мыслящим, не имея к окружающему никакого отношения, без мысли о чем-либо. Точно так же противоестественно пытаться лишить

человека возможности выражать это отношение, высказывать свое суждение, ибо без этого был бы невозможен сам человек и его социум. *Чтобы воспитывать отношение и руководить развитием способности к суждению, необходима «свобода слова» во взаимодействии с человеком.*

ж) Как часто дети (Младшие) слышат от взрослых (Старших) раздраженное или гневное: «Какое ты имеешь право судить?! Молоко на губах не обсохло!» — и кое-что побиднее этого. Человек в любом возрасте имеет право «судить», т. е. иметь и выражать свое суждение, свою мысль, свое отношение — о чем угодно и о ком угодно, к чему и к кому угодно. Запрещать это и наказывать за это абсолютно антипедагогично. Последствия этого слишком многообразны, но все — только с отрицательным знаком.

г) Младший должен иметь возможность безнаказанно выражать свое отношение — в том числе и отрицательное — к своему Старшему (недопустимы лишь умышленно оскорбительные способы выражения). Да, это нам непривычно. Но давайте подумаем.

Мы ежедневно пренаигрубейшим образом выражаем Младшему — безо всякой цензуры! — свое осуждение, презрение, раздражение и гнев по поводу того, что он — Младший! Что он не в состоянии быть вот сейчас, сию минуту удобным, готовым, взрослым! Мы оскорбляем его за то, что он нуждается во внимании с нашей стороны, требует усилий ума и души... Мы позволяем себе по отношению к нему то, чего не допускаем в общении со взрослым. Оскорбляя Младшего, мы требуем от него за это благодарности, любви и уважения. Мы напрочь отказываем ему в уважении («Что-о?! Это кого я должна уважать?! Ты заслужи сначала! Не дожدهшься!!»), но самонадеянно полагаем, что нас-то он уважать обязан.

Нет, не обязан. Потому что невозможно это — уважать и любить по обязанности. Кроме того, он лишен возможности научиться этому, так как мы заражаем его неуважительными формами поведения, мы сами внушаем ему отношение, противоположное тому, какого мы хотели бы от него!

Мы, старшие, часто (очень часто!) забываем, что один из главных критериев подлинной «взрослости» — способность видеть себя со стороны, рациональная самокритичность и постоянное стремление стать лучше. Но едва став родителем или едва войдя в класс в роли педагога, мы уже автоматически снимаем с себя обязанности расти и совершенствоваться. Самонадеянность ослепляет нас. На-

ше незрелое «я» выпирает из всех пор нашего Взрослого. По сути, мы постоянно самоутверждаемся — нелепо, иррационально, пагубно — за счет унижения, подавления, оскорбления Младшего. Поведение наших младших приводит нас в отчаяние, мы теряем над собой контроль и ведем себя ничуть не лучше их.

А ведь возможен иной, *рациональный* путь самоутверждения: мы можем совершенствоваться, учитывая отношение к нам нашего Младшего. И ни перед кем не надо «стоять на ушах», заискивать и заигрывать. Просто надо время от времени **смотреть на себя его глазами** и «чистить» себя, освобождаться от того, что снижает наш образ в восприятии Младшего. Чувство собственного достоинства Старшего состоит не в том, чтобы пресечь выражение отрицательного к нему (Старшему) отношения, а в том, чтобы вызвать, заслужить (!) иное отношение, положительное, или хотя бы не давать повода к отрицательному. *Требуя самоконтроля от Младшего, мы обязаны учить его этому самоконтролю собственным примером.*

Если же нам приходится исправлять уже нарушенную сферу отношений, то от нас, старших, требуется максимум самокритичности, деликатности и терпения. К примеру, я вынуждена сносить, терпеть патологическую инертность Анны. Она так медленно вработывается! Так медленно переключается с одного на другое! Так долго собирается что-то сказать! Поторопить — нельзя! Все равно она быстрее не сможет, и спугнешь побуждение высказаться. Меня душит цейтнот, меня ждут больные, врачи ждут готовых заключений, а моя Анна отнимает у меня не только драгоценный час, а два, два с половиной, три... Она не может заставить себя своевременно уйти, хотя и понимает, что уйти давно пора! И я пока мирюсь с этим. Придет время, когда можно будет это изменить, а сейчас не только ничего не выйдет, а хуже того, все может сломаться! И я терплю. Деликатно не замечаю никаких минусов, тем более что их сотворили в ней старшие. Тем более что сама Анна многое видит в себе из того, что делает ее «неудобной». Но пока она не может с этим справиться. Так зачем попусту травмировать ее критикой? Чтобы ушла и сломалась?

Вот и получается: от меня, от Старшей, требуется Терпение и Деликатность. Критиковать, причем спокойно, деловито, благожелательно, я могу **только ее работу**, способ выполнения задания, действие. Но не ее поведение! Не ее суждения! Не ее отношения! Не ее личности!

Когда Анна сможет от меня получить то, что было необходимо для ее нормального развития и не было получено своевременно, в наших отношениях многое изменится. А пока что наше «равенство» очень похоже на неравенство в правах: я не должна, не могу критиковать ее личность, она — может! Сейчас это так и должно быть. И вот Анна, утоляя свою потребность в этом равенстве, постепенно начинает не только в письмах, но и при встрече выражать свое отношение ко мне.

Однажды, этак неловко прищурясь, она говорит:

— Никак не пойму, на какого зверя (!) вы походите... То вы такой покажетесь, то совсем другой. Вот иногда читаешь о ком-то — «цельная натура». Мне кажется, М. Н. — цельная натура. Она всегда одинаковая, со всеми и всегда. А вы — сколько людей с вами разговаривают, с каждым у вас другое лицо. Отчего так?

— Наверное, оттого, что каждому из них соответствует какая-то струна в душе... Она и отзывается на этого человека.

— Хм... Не знаю...

Через день получаю письмо. После обычных новостей — страницы четыре об отношениях: «Между нами здоровенная толстая стена. У Вас есть имя «психолог», а у меня завтра будет — «рабочая». Мы с Вами «человеки», но не можем быть вместе. И кто Вы?.. «Многострунная»... Уж лучше бы одна струна...»

Здесь явственно читается ирония, открытое неприятие, неодобрение. Размышляю. Сама работа требует от меня, психолога, редкой психологической гибкости. Быть одинаковой с людьми, находящимися в разных состояниях, мне просто нельзя. Нет, Анна, с этим тебе придется смириться: я не «цельная». А вот насчет «многострунной»... Тут, кажется, я была не на высоте. Нескромно получилось. Надо было ответить иначе.

Вот и в следующем письме мне опять выдано: «...Вы — что-то дьявольское. Взгляд у Вас дьявольский, непонятный. Чувствуется в Вас какая-то сила... А иногда вижу Вас беспомощной... Болеете?.. Все в Вас неопределенно... Какая Вы? С Вами легко можно разговаривать, как с попом, поп любого выслушает, каждого по головке погладит... Вот так-с. Вы — все и Вы — никто. Но Вы же умная. Вы сразу поймете, что я не хочу Вас обидеть. С Вами мне хорошо...»

Угодать, подделываться я не собираюсь, не хочется. Притом это было бы неправильно. Но нет ли действительно чего-то «беспомощного», «неопределенного»? Младшим мы нужны сильными, определенными, уверенными. И я — «чищу» Анну. Анна это замечает: «А Вы как будто освободились от чего-то, — пишет она в следующем письме. — Мне теперь нравится смотреть на Вас, когда Вы молчите, думаете. Даже когда не знаете, что мне сказать...»



3. Это разрешение свободы высказывания соответствует и третьему пункту «стратегического плана». Все, что не получило у Анны свободного выражения в детстве, должно найти выражение сейчас, иначе оно будет «давить» на ее психику. Отсюда эти «почему», взыскательность и непоследовательная придирчивость, более свойственные детям и подросткам, чем взрослому человеку, и избыточная непосредственность выражения. Долгие годы на нее давило извне многое и сверху (со стороны старших) и изнутри — как неудовлетворенные насущнейшие потребности. В том числе давила изнутри невозможность самоактуализации, свободного самовыражения перед Старшим. И это теперь должно найти свой выход вовне. Есть слово «излить», «выплеснуть» — это не только о горе, не только о боли. Это вообще о движениях души.

Умеем ли мы слушать наших детей? наших младших, наших близких? Сколько драм, трагедий разыгрывается в жизни только потому, что человек не был выслушан!

У каждого человека в любом возрасте должен быть кто-то, кто мог бы, хотел бы, готов был бы его выслушать! Выслушать полностью, не ограничивая, не подвергая его излишней цензуре и фильтрации. Понять! И этого человек ждет прежде всего от своего самого Значимого... А если с детства нарушена, искажена сфера отношений, то именно об этом, об отношениях более всего человеку хочется говорить («У кого что болит...»).

Если мы хотим попытаться исправить чью-то сферу отношений или наладить свои отношения, от нас требуется прежде всего умение выслушать, ничего не отметая из того, что нам, возможно, и неприятно узнать. Прежде чем исправить отношения, нужно их выяснить. Но для многих это выражение — «выяснить отношения» — стало теперь одиозным. В их представлении его содержание сводится примерно к тому, что один другому предъявляет претензии, хочет быть услышанным и понятым, но сам не слышит и не понимает. В конечном итоге это выражение становится синонимом ссоры, заурядного скандала.

Каждый человек, тем более претендующий на интеллигентность, должен уметь слушать другого, воспринимать и стремиться его понять (тогда это будут уметь и младшие). «Вести диалог» — это не просто выжидать, когда выскажется собеседник, чтобы опять «гнуть свое». Это именно услышать и понять то, что он имеет в виду. От того, насколько мы умеем вести диалог, в на-

стоящее время зависит судьба человечества, судьба Планеты.

Человек может иметь вузовский диплом или даже ученую степень, общепризнанно слыть интересным собеседником, быть весьма содержательным человеком, выглядеть поборником человечности и духовности, но оставаться своеобразно ограниченным, «непробиваемым». И главная причина — в привычной преднамеренной «глухоте»: этот человек отмечает то, что он не запланировал, не собирался, не хочет услышать. Он воспринимает только то, что задумал, что хочет воспринять, не больше! Всю воспринимаемую им информацию он втискивает в прокрустово ложе предвзятых представлений и оценок. Для своего удобства он выносит приговор заранее, спешит навесить ярлык. Наше восприятие и без того всегда обусловлено всем нашим предшествующим опытом. Но когда человек упорно отмечает все попытки изменить его угнетающие «приговоры» и несправедливые или устаревшие оценки, он становится невыносим в своей умышленной глухоте. Когда такой человек становится Значимым, многие разбиваются об эту ограниченность, страшную тем более, что она не видна издалека. Мне приходилось заниматься с жертвами этой душевной ограниченности. Среди них были и те, кто оказался в реанимационном отделении после попыток самоубийства...

Слышим ли мы наших младших? Учим ли их с малых лет диалогу? Увы! Перед ними чаще всего мы выступаем с монологом: «Слушай, что тебе говорят!»; «Поговори у меня!»; «У нас он не имеет права судить о чем-то, нам не интересна его «болтовня», нам некогда...»; «Отстань!»

Так было и с Анной. И поэтому мне еще долго придется выслушивать ее. В основном — слушать и мало говорить. И я слушаю ее с полным пониманием и молчаливым сочувствием. Терплю придирки. Ничего своего ей не навязываю. Тем более — никогда не навязываю своей критики, своих замечаний. Только когда она прямо или косвенно выражает желание услышать мою оценку ее действий, мою интерпретацию каких-то ее переживаний и поступков, я высказываюсь, но в этих высказываниях нет осуждения. Период компенсации у Анны совпадает с периодом интенсивного развития самопонимания. Осуждение недопустимо, так как оно сразу же блокировало бы тенденцию к самопониманию и к совместному психологическому анализу интересующих ее явлений. Осуждение вызвало бы отгороженность, обиду и самозащитные про-

явления. Тем более что, строго говоря, осуждать Анну не за что. Конечно, ее посещения отвлекают меня от моей основной работы, мешают коллеге-невропатологу (мы продолжаем наши долгие беседы в коридоре). Но не могу согласиться с коллегами, что я «балую» ее, что это с ее стороны «наглость» — вот так отнимать время у очень занятого человека. Тем более не могу согласиться с тем, что это «просто хамство» говорить: «Вы мне тогда не понравились, а сейчас — ничего!»

Этот трудный для меня период необычайно полезен и мне. Благодаря придирчивости Анны я освободилась от многих проявлений собственной «неопределенности», обрела более высокую степень мужества честности, перестала стыдиться того, что при ней, Анне, учусь своему новому делу — психологической помощи. Я хотела ей понравиться. Но не для того, чтобы расположить ее к себе, а чтобы заслужить ее уважение и одобрение. Она очень наблюдательна, умна и взыскательна. Чтобы заслужить уважение такого человека, требуется немалый труд ума и души. Все это содержит бесспорную пользу для моего профессионального роста и духовного становления. А главное — Анна очень нуждалась в такой дружбе со Старшим, чтобы этот Старший ей нравился, чтобы она могла его уважать и вместе с тем чувствовать себя в общении с ним свободной. Необходимость в этом была объективной, о чем уже говорилось выше.

4. Предвидеть это было нетрудно. А вот предусмотреть интенсивность возникшей привязанности и тягостные ее проявления, может быть, и было возможно, но едва ли это могло что-нибудь изменить. Анна стала приходить 2—3 раза в неделю, а иногда два раза в день... (До сих пор Анна не знает, что по территориальной принадлежности она могла «законно» пользоваться помощью городского, а не нашего, не областного диспансера и что формально я «не имела права» ее принимать, тем более так часто, о чем мне и было сказано моим начальством.) Из окна кабинета я видела, как она пересекает наш двор, похожий на колодец, как неторопливо поднимается по ступеням крыльца... Мне становилось не по себе. Когда она стоит в коридоре, за дверью кабинета, я не в состоянии заниматься с больным, не могу писать заключений. И очень тяжело от того, что я отдаю ей чужое время. Если я говорю ей: «Извини, сегодня я очень занята неотложной работой», она не уходит: «Я подожду». И может ждать долгие ча-

сы — там, за дверью. Какая уж тут работа! А ее занятия в училище?..

На улице давно весна. Отцвела черемуха, цветут яблони. Рядом с диспансером хороший сквер. Иногда предлагаю ей вместо ожидания под дверью пойти погулять — не идет: «Подожду здесь...» Нет уж! И я приглашаю ее войти.

Весну она переносит плохо: бессонница, напряжение... И речь ухудшилась. Добываю ей лекарства, устраиваю консультации у психиатров.

Зимой она вела дневник, куда записывала результаты самонаблюдения, задания, делала разбор трудных ситуаций в поисках способов оптимального их разрешения, составляла и расписывала формулы для аутотренинга, писала «самоотчеты» за неделю, за месяц. Для всякой «философии» и выражения отношений служили письма. При встречах она обычно показывала мне свои записи, рассказывала, что сделано ею за те дни, что мы не виделись, делилась достижениями и затруднениями, спрашивала, советовалась. Но решение она всегда принимала сама.

К весне уже появилась возможность говорить с ней об осанке. Она внимательно слушала мои объяснения, насколько наше внутреннее состояние зависит от нашей позы, от движений, от темпа и ритма и т. п. Изменить застенчивую угловатость походки Анны едва ли когда-нибудь удастся, и она с этим мирится, но зато мы теперь можем достаточно свободно говорить и об ее походке, и о движениях вообще. Теперь я могу преспокойно отнять у нее привычную линейку или карандаш, так как она теперь уже знает, что мелкие быстрые манипуляции предметами никак не способствуют собранности и сосредоточенности на какой-то мысли. Мы можем теперь обсуждать с ней, какую форму придать ее роскошным кудрям, какая одежда ей больше к лицу и т. п.

Учебник по психологии она читает медленно и вдумчиво. То, что ею прочтено, на наших встречах подвергается неторопливому рассмотрению в приложении к практике. Здесь она может задавать бесконечное множество вопросов. Иногда эта «практика» приводит к «выплескиванию» обид. Например, когда мы рассматривали «мотив», не обошлось без застреваний на неизбежном: «Нет, почему она так сказала?..» Остановиться Анне трудно.

Теперь, когда она стала приходить чаще, наши разговоры носят менее «академичный» характер, так как за вре-

мя своего короткого отсутствия она мало что успевает «наработать».

Я понимаю, почему она приходит чаще. И она знает, что я это понимаю, — к ней опять возвращается выражение неловкости. А неловкостью еще больше усиливается инертность. Анне всегда плохо давалось окончание встречи. Теперь же она буквально не в состоянии оторвать себя от стула. В письмах она признается, что отлично понимает, как она задерживает меня, что пора уходить, но никак не может «включить в себе что-то, чтобы встать и пойти». Сейчас, весной, это приобрело острые проявления гнетущей неловкости.

Теперь она при встречах и в письмах избегает выражать свое отношение к моей личности... Исчезла придирчивость. Появилось даже выражение готовности подчиниться. Идет период насыщения привязанностью, и он занял всю весну. Но вот наступает момент, когда это насыщение становится для меня неприемлемым, потому что мне теперь уже невозможно работать из-за Анны. Она замечает это, реагирует на это письмом, в котором говорит, что пора ей привыкать «жить без подпорок», так как скоро предстоит — по окончании училища — работать на большом заводе у конвейера. «Там со мной нянчиться будет некому, поэтому я должна научиться жить самостоятельно, без диспансера, без Вас». Оцениваю чуткость Анны, ее ум и своеобразную тактичность, выраженные в письме. Но при том вынуждена признать, что Анна не только не может даже попытаться «обойтись без диспансера», но, напротив, приходит все чаще, а в промежутках между посещением кабинета бродит по коридорам, по этажам... Наконец, она заговаривает об этом:

— Прогоните меня, что ли... Мне просто необходимо отойти, научиться жить самостоятельно. А сама не могу никак.

И мы с ней обсуждаем, как лучше это сделать — «прогнать», «отлучить»...

5. Мы с ней уже многое выяснили помимо писем. И это большое достижение, что Анна не только осознает необходимость этой ступени повзросления личности, но и тяготится чувством своей зависимости.

— Я хочу чувствовать себя здоровым, нормальным человеком. Пока я хожу сюда, к вам, продолжается «врач — больной». Правда, отношения у нас совсем не такие, как у врача с больным, но все равно... Я не чувствую себя

свободной и кажусь себе больной. Помогите мне уйти от вас.

Говорит она это уже без неловкой улыбки. Это уже Взрослый человек стремится разорвать ту форму отношений, которая сыграла свою роль, отжила, стала мешать. Я спрашиваю ее, как она себе это представляет и что ей нужно для того, чтобы отойти безболезненно. Она признается, что уже много думала над этим и, кажется, придумала. Ей отлично известна собственная значительная способность к самовнушению. Но чтобы включить ее, необходим сильный импульс извне, в данном случае — от меня. Она хотела бы разом освободиться от привязанности и к самому диспансеру, и к кабинету, и ко мне. Нужна определенная фотография. Анна ее «похоронит» по придуманному ею обряду. Но последний день должна назначить я.

Несколько встреч у нас проходит как перед дальней дорогой и перед неотвратимой разлукой: мы торопимся что-то сказать друг другу, потом молчим и перебираем в уме, что еще не спрошено, что еще не сказано. И опять говорим — и все это в том ритме, который известен под названием «сидеть на чемоданах». Я радуюсь, что Анна «повзрослела», но тревога не покидает меня: как обойдется? Обойдется ли?

И вот найдена нужная фотография, о чем я сообщала Анне, но — по ее же просьбе — пока оставляю у себя и даже не показываю ей. Я назначаю последний день. В этот день уже с утра я так волнуюсь, что мое экспериментальное обследование больного придется проводить заново. Позже! А сейчас — еще и еще перечитываю самое последнее письмо Анны. Тревога растет: Анне плохо! Правильно ли я делаю? Не проще ли, как советуют мои коллеги, позвать санитаров и отправить ее на лечение?.. Но это настолько похоже на предательство, что я гоню от себя эту мысль... А что делать? Анне очень плохо! Вот ее письмо:

«Простите мне все. Я просто устала от жизни, от людей, от борьбы с собой; больше всего я устала от самой себя. Но вообще мне уже лучше, и я очень хочу жить без больницы, просто жить. Вами я хотела как-то застраховать себя. Вы мне помогли... Да, мне трудно, мне всегда было трудно. А сейчас надо заставить себя работать». Дальше она привычно осыпает меня упреками. Упрекает меня во всем — что я говорила ей о ней, о ее состоянии, помогая ее самопониманию. И — как итог: «Вы не сможете помочь мне, больничные стены давят на меня... Кого Вы хотели спасти!.. Что я сделала людям? Что?.. Почему они с таким подозрением относятся ко мне? Если Вам захочется что-то узнать обо мне, можете в училище позвонить. Господи, как люди



злы! По глупости ли это? Мне иногда хочется стать на колени и молить: «Не дай мне, господи, обозлиться! Спаси меня от плохого!..» Я, наверное, в чем-то виновата перед людьми, но я всегда хотела быть хорошей... Господи, как я устала! Ничего нельзя исправить. Это страшно... У меня никакой почвы под ногами. Но пусть будет так. Вы меня не спасете, нет. Я к Вам больше не приду. Никого мне и ничего не надо. Оставьте меня в покое. Я хочу жить без врачей! Надоело все, надоело! Оставьте меня одну! Оставьте меня, люди! Н. В., спасибо Вам. Простите мне все, ладно? Если я и Вам делаю что-то неприятное, это совсем тяжело... Хватит! Уйдите! И простите мне, что я Вас прогоняю. Вы вообще-то хорошая. Но — уйдите. Надо, наверное, яму вырыть, зарыть туда что-то, носить сюда цветы и таким образом успокоиться... Ой, уйдите!..»

Никогда у меня не поднимется рука насильно затолкать Анну в больницу. Процесс компенсации дефицитов в сфере отношений не может идти ровно, без спадов, срывов, боли... Это личность мучается своими интенсивными перестройками. При чем тут больница?..

А вдруг Анна не выдержит?.. Что делать?.. Мечусь по кабинету...

И вот показалась Анна, идет через двор к крыльцу. Что она сейчас чувствует? Что думает?.. Надо, чтобы она не заметила моей тревоги, смятения, страха...

Ее лицо сегодня бледнее обычного. Нет ни тени улыбки. Крайне напряжена. Даже не барабанит пальцами по столу.

Молчу. Лихорадочно соображаю: это для нее пытка... Попытаться смягчить? Расслабить? Тогда у нее исчезнет ощущение рубежа. Растягивать во времени — затягивать пытку. Нет, нужно сделать коротко. И почти без слов. Без лишних слов.

Сидим молча. Не смотрим, но обе видим друг друга краем глаза. Неторопливо достаю из стола пакетик с лекарствами и кладу перед ней:

— Спрячь в сумку.

Она молча прячет. После этого достаю и кладу перед ней конверт с фотографией. Прикрыв его сверху рукой, говорю серьезно и твердо:

— Анна, у нас с тобой все решено. С этого дня ты свободна от больницы, от меня. Знаю, что тебе трудно встать и уйти при мне. Поэтому я сейчас уйду и не вернусь в кабинет, пока ты не уйдешь. Здесь в конверте фотография, которую ты просила. Можешь делать с ней все, что сочтешь нужным.

Помодчали.

— У тебя есть что-нибудь сказать мне?

Отрицательно качнула головой. Я встаю.

— Тогда все. Будет легче, если и я ничего не буду больше говорить. Всего тебе доброго! Я пошла...

Уходя, спиной чувствую почти непереносимое напряжение ока-

меневшей Анны. И потому дверь кабинета оставляю открытой настежь...

Вошла я туда только после того, как убедилась: Анна ушла за пределы территории диспансера. На моем столе лежала разорванная на аккуратные квадратики фотография.

На следующий день — письмо. Короткие, как в стихах Маяковского, строчки:

«Вы хороший хирург.

Заноза вырвана.

Осталось помазать ранку.

Залезать ранку...

Это у Вас самый хороший ход...

А подстраховывала я себя Вами правильно. Для страховки — лучше Вас не найти... Заслон. Но как залезать ранку... Тело не болит. Сплю нормально. Так что я почти здорова.

Ну, Вы опытный! Ловко! Красивый ход! Спасибо.

Интересная шахматная партия, ох, и интересная!

Похлопайте меня по плечу. Разойдемся как люди. А то Вы меня выпроводили как собачку. Даже дверь открытой оставили. Нет, Вы как кошку меня проводили, даже «брысь» сказали. Только не в той форме.

Прощайте. Я помахала Вам рукой».

Мне стало жутко: эта эйфория у Анны — во что она выльется через день-два?

Писем больше не было. На четвертый день я не выдержала и начала разыскивать Анну (квартиру она сменила, и последнего ее адреса у меня не было, а на конвертах она писала только свою фамилию).

Анна пришла сама на пятый день в самом начале рабочего дня. Она была очень бледна и улыбалась какой-то немислимо блаженной улыбкой. Отбросив дистанцию, я кинулась к ней, начала трясти:

— Рассказывай!

С той же блаженной улыбкой, не быстро, но почти без заикания она мне поведала...

В тот — последний — день, выйдя из диспансера, она долго бродила по городу, а к ночи пришла в наш сквер и села на скамью, с которой видны окна диспансера. Уже наступила ночь, а она все сидела и смотрела на окна. Спугнул ее какой-то тип, надвинувшийся с гадкой целью. Сбежала домой, на квартиру. Хозяйка отругала: «Оторвет тебе башку какой-нибудь гад или еще чего сделает!.. Ишь, надумала — сидеть ночью в сквере!..» На следующий день Анна не пошла в училище. Она собрала все свои конспекты, учебники, наполовину сделанную дипломную работу и все это сожгла в печке в отсутствие хозяйки. Потом она устроила себе в старых сенках (вроде кладовки) постель и легла. Днем свет пробивался в прямоуголь-

ную дырку, которую можно было закрыть ладонью. Ночью была кромешная тьма. Хозяйке оставила записку: «Я устала, нездоровится, мне надо отлежаться. Не беспокойтесь и не трогайте меня, пока сама не встану». А легла с тем, чтобы не вставать никогда... Все эти дни не ела, не пила. Лежала и «растворялась». Почувствовала себя невесомой. Возникали какие-то навязчивые образы — «о них не расскажешь». Они куда-то звали, уводили. Душевная боль во всем этом таяла, уходила. Как при засыпании, стало все равно... И вдруг почувствовала, как будто за ней кто-то наблюдает. От этого наблюдения тянуло какой-то космической жутью, ужасом. Не могла перенести этого «надзора», ощутила почти физически неодолимый страх. Едва дождалась рассвета, наскоро собралась и пошла ко мне...

До этого я и не предполагала, что когда-нибудь смогу накричать на Анну. Я орала: «Как ты смела?! Едва став взрослой, отказаться от жизни! Умереть?! Это, брат, успеется! А ты вот поживи! Проживи, что тебе отпущено!.. Ты чего испугалась? Жизни?! А кому она легка? Тебе ли ее бояться! Ты уже столько вынесла, а тут испугалась! Свободы испугалась! Ветром сдует?! А ты держись руками, зубами за землю... дерись, живи! Учись жить! Научись делать жизнь светлой! И с чего ты взяла, что человек непременно должен (среди людей-то!) жить один?! Никто не обходится без людей, никто! А ты, смотри-ка, взвалила на себя такую невероятную тяжесть — полное одиночество!..»

Анна улыбалась так, как будто слышала самые нужные для нее вещи, будто я ее хвалила. Не переставая громыхать, я добралась до ее «преступного отношения к плодам своего труда»:

— Сжечь свою работу! Это что за кощунственное безмыслие?! До защиты — две недели!.. Отказаться от завершения! Выбросить на ветер силы, время!.. А ну, кончай умирать! Дело делать научись — от начала и до конца! Тогда и жить научишься!

И Анна вдруг спросила, как бы проснувшись, трезво и озабоченно:

— А как же мне теперь быть? Ведь у меня ничего не осталось...

— Восстановишь! — И тоном непреклонной властности, абсолютно исключавшим сомнения, слабость, колебания, я буквально вгоняла в нее веру:

— Все восстановишь! Сможешь! Все сможешь! Ты заново сделаешь свою дипломную работу! Ты сдашь все

экзамены и получишь диплом! До тех пор чтобы я тебя не видела! И ты сделаешь это! И принесешь мне свой диплом! И вот тогда — слышишь?! — тогда ты уже не будешь больше больной! Ты перестанешь быть моей больной! Ты станешь сильной и будешь мне товарищем и другом! Я верю в тебя!!

Немного сбавив тон, но, не допуская никакой размягченности, я сурово велела Анне проследить за чайником, а сама писала и «оформляла» справку о болезни Анны для завуча, искала для нее денег... Так же сурово заставляла ее пить чай с сушками. Потом проводила за ворота:

— Иди и не оглядывайся! Смотри только вперед и думай только о деле! Ты все сможешь! Ты все сделаешь! Жду тебя с дипломом!

Вскоре мне пришлось неожиданно уехать на целый месяц. По возвращении коллега-невропатолог с заметным удовольствием сообщила:

— Приходила ваша Анна, показала мне свой новенький диплом, просила сообщить вам об этом и передать привет. Кстати, у секретаря лежит ее письмо...

Уф! Гора с плеч! Не подвела Анна! Ну-ка, что она там пишет...

Читаю... Да-а... Видно, быть мне всю жизнь у Анны козлом отпущения. Как бы я ни поступила, что бы ни говорила — все не так, все плохо, кругом виновата!..

После отчета об оценках (без троек), об экзамене, о премии и Почетной грамоте за лучшую стенгазету, благодарности за хорошую учебу шло отчужденное, холодное и горькое:

«В данное время, я думаю, Вас не интересует моя судьба... Вы отлично переключаете свое внимание, Вам ничего не стоит заставить себя не думать о маленькой Анне, которая в Ваших глазах всегда была наивнейшим ребенком... Вы сделали ошибку... Переход нужен. Я знаю, что при развитии навязчивости нужно уйти из травмирующей обстановки, но не бить же человека для того, чтобы он ушел... Хорошо еще, что я могу как-то оправдать Вас... А теперь — в сторону, надо, чтобы Вы ушли, и ушли подальше... Я ведь просто подопытный кролик. На кроликов не обижаются. К тому же Вы так хорошо ходите сами по себе. В этом Ваша сила. Этому я и хотела научиться... Зачем пишу? Для того, чтобы Вы почувствовали, что работали не впустую? Может быть, поэтому. Может быть, я Вам действительно сейчас не завидую! Хотя Вы можете из этого выйти, в Вас ничего не останется, никакого неприятного осадка. Так что надо, чтобы Вы ушли, и ушли подальше! Вот логопеду — спасибо, что пробудила во мне чистый, хороший ручеек. Да... Все ясно, как видите!»

У меня долго тяжело горело лицо, как если бы его исхлестали, и ныло сердце — от боли за Анну и обиды за

себя... Мне постоянно тычут в нос этой Анной: чего возитесь с ней, она территориально не наша, ее к вам никто не направлял, зарплату не за нее получаете, работа ждет... А от Анны — только упреки и — «ступайте прочь»!

А разве я тебя звала? Я тебе навязывалась?.. И кто весной просил: «Помогите отойти»? А если накричала на тебя, так без этого бы тебя не собрать на действительно неповторимый штурм: за каких-то десять дней ты все делала!.. Ну и шла бы к своему логопеду! Так ведь ты ей ни к чему! За пределами компетенции... Не по силам ты ей! А мне — по силам?!

Наверное, правы психиатры, когда говорят, что затвердевшее невротическое развитие не поддается исправлению... (Неужели Анна уже «затвердела»?) Утешало только то, что Анна теперь имеет диплом за училище на базе средней школы, начнет работать на заводе по специальности. И то, что она жива, что не сошла с ума. И что самое страшное теперь для нее — позади... И слава богу!..

И все же — где и в чем я ее «била»? Ни тогда, ни позднее, ни в недавней встрече с Анной не удалось найти тех моих конкретных действий, которые бы соответствовали слову «бить». Может быть то, что я накричала на нее и велела не приходить, пока не получит диплом? Нет, она на этот крик не обиделась. Наоборот, почувствовала: так кричат на «своего» после пережитого за него страха... И на внушение — властное и твердое — не обиделась. Что же ее обидело, что оскорбило?!

— Сам факт отторжения — так мы установили с Анной в последнюю встречу. Мало ли что она чувствовала и осознавала необходимость «перестать быть больной»: так хотелось, чтобы не прогоняли, чтобы не отпускали, чтобы удерживали! Чтобы сказали: «Не уходи! Ты мне нужна!»

А я этого не сказала. В ту пору я еще не могла сказать Анне, что она мне нужна, что мне доставляет радость знать и чувствовать, что она есть на Земле, что иногда мы можем что-то написать друг другу и даже увидеться. Все это пришло много позднее. «Не уходи!» — этого я никогда и никому не могла сказать, даже самому нужному человеку, если он хотел уйти. Притом Анне — для ее будущего — надо было уйти. Объективно необходимо.

А можно ли было сделать это «отторжение» безболезненным? Не знаю!! Возможно, кто-то из психотерапевтов может этим похвастать, но мне и в последующие годы ни разу не удавалось совершенно безболезненное отторже-

ние тех, кто, подобно Анне, страдал невротическим развитием и кому не хватало дружбы с Сильным Старшим. Отгороженность в отношениях с ними исключала компенсацию (т. е. никакого исправления в сфере отношений не получалось, они оставались на уровне ребенка). Чтобы стать сильным, человеку нужен не просто учитель, педагог. Ему нужен старший друг, который бы поделился силой через дружбу и научил жить самостоятельно. Мне так хотелось, чтобы Анна стала сильной, чтобы смогла обходиться без меня! Этого хотела и она сама. Она знала, что «отторжение» было объективно необходимым.

Никому никогда не давались легко первые шаги без подпорки. Всем труден этот прыжок в неведомое, где нет привычного Прибежища... И страшно, и одиноко, и обидно — зачем лишили укрытия?!

Последнее обидное, несправедливое письмо Анны продиктовано болью лишения Укрытия. Это можно понять. Но я всего лишь человек, и мне горько.

Примерно через месяц я получила конверт. В нем оказались деньги — та скромная сумма, которая была одолжена Анне после ее голодовки. На конверте — «Спасибо». И подпись Анны. Все.

Значит, разговаривать со мной не о чем. Ну что ж, живи сама! К тому мы и шли. Будь счастлива, Анна!

Прошло с полгода. Вдруг — письмо...

«Пишу и боюсь: не рано ли? Этот год у меня очень хороший. На работе у меня все отлично. Награждена значком «Ударник», занесена в Книгу почета... Благодарна Вам. Вы научили меня по-новому смотреть на мир, на людей, на себя... Цыпленок проклевывается. Человеческие руки помогли ему... Постараюсь быть человеком...»

А вскоре пришла и сама Анна. Была она теперь несколько иной — смелее, увереннее. Той тяжелой зависимости, что угнетала ее и меня, уже не было, хотя смущалась Анна все еще очень заметно. Значит, на пользу ей пошла «свобода». (И пробыла недолго, с полчасика. Смогла сама встать и уйти.) Рассказала, что работает на крупном заводе, контролирует продукцию, которая сходит с конвейера. Вошла в размеренно ускоренный ритм производства. Заикание — легкое... Проблема на сегодня одна: квартирная хозяйка, старушка, все толкует о церкви, учит читать молитвы, просит проводить в церковь, ходит туда часто...

— Понятно. Склоняет?

— Склоняет.

— А сама что думаешь?

— Думаю, что меня легко затянуть в церковь. Чувствую, что уже начало затягивать. Я же инертная.

— А твой прогноз? Что из этого может получиться?

— Думала... Пожалуй, кроме психбольницы, ничего другого не получится.

— Так в чем дело?



— Она меня против воли затянет. Не проводить ее в церковь не могу, она старенькая, ей трудно одной. И добрая она, неудобно отказать. А спорить с ней — что я знаю?.. А в общежитии мест пока нет.

Через несколько дней иду на завод и добиваюсь для Анны места в общежитии.

Начался период нормализованной социальной адаптации Анны. Это означает, что она больше не является моей больной, а я ее врачом. Она сама налаживает свои отношения с населением общежития, а это далеко не всегда легко и просто. Она учится быть терпимой к их слабостям и недостаткам, в каждом ищет хорошее и находит. При встречах со мной она охотно и увлеченно рассказывает о своих соседках по комнате и секции. Теперь она не чувствует себя обиженной и маленькой. Она может отстаивать свое право жить не так, как живут они: она любит читать, любит учиться, размышлять; не хочет знакомиться с кем попало, не любит просто болтать и «балдеть». Своей серьезности она никому не навязывает и до поры до времени терпит глумливые выходки одной из соседок. Но когда ту взбесило невозмутимое терпение Анны и она начала выкрикивать гнусности ей прямо в лицо, Анна ее ударила. После этого соседка прекратила свои приставания и даже стала проявлять знаки уважительного внимания к Анне.

Отношения с одной из начальниц на заводе сложные. Но Анна не жалуется, ей даже любопытна эта сложность, она ее занимает, подобно шахматной задаче.

Участвует она в самодеятельности цеха, рисует стенгазету. Но и без этого жить ей интересно: кругом люди, и каждого ей хочется понять.

Прошел период детской обиды на людей и подростковой придирчивости к Старшему. *В избытке выплеснув все это на меня и не встретив за это гнева и упрёка, она больше не имеет в этом потребности.* Ее эгоцентризм больше ничем не подкрепляется и потому теряет свою суть. А то, что осталось от него, прорастает совсем новыми ростками: она теперь ищет рациональных оценок своих проявлений, не бросается в бесплодную крайность самобичевания, а старается пробиться к сознательной регуляции. Такая перемена — явление закономерное. Это естественный результат уважительно-терпеливого и корректно-доброжелательного к ней отношения.

Я все еще ей нужна. Вернее, снова нужна, но уже в иной роли — «знакомаго психолога».

Теперь ее письма уже не представляют собой выплеск старой и новой боли, они больше не являются реакцией на что-то к ней отношение. Теперь она в них именно размышляет. И все ее размышления в конце концов приводят к мысли о необходимости снова начать работу над собой — на ином уровне, более рациональном, чем прежде. Теперь она подумывает и о манерах, о такте, об этикете. Спрашивает о книгах, просит: «Вы меня помаленьку наталкивайте».

На втором году «свободы», т. е. нормальной социальной адаптации, она выдерживает нелегкий экзамен безответной любовью.

И в то же время пишет и говорит об этом только мне.

А меня «держит» в формальной роли психолога. Квалифицировать наши отношения с применением слова «друг» избегает. Но ей теперь хочется что-то отдавать мне: «Я была бы рада стать когда-нибудь Вам полезной, чтобы хоть как-нибудь оправдать себя в своих глазах... А я не могу сделать Вам ничего приятного, хорошего, радостного. И мне больно только от этого. Вы слишком сильная, слишком умная для того, чтобы любить Вас той хорошей обыкновенной любовью... Вы — дуб, под которым расту я — чахлое, но иногда настырное деревце. Я боюсь потерять Вас, хотя совсем не знаю Вас и, кажется, даже не хочу знать, так мне легче. Сегодня мне стало страшно: у Вас были грустные глаза, в них была боль... У меня заныло сердце...» Она стала дарить мне цветы.

Без срывов, однако, не бывает. Как-то Анна испугалась, что может вновь болезненно ко мне привязаться. Ей показалось, что она как будто опять в роли больной. Она боится поверить, что она мне больше не в тягость, боится ошибиться... И потому принимает решение — не приходить ко мне два-три месяца. Она боится, но надеется и нуждается в определенности, с тревогой спрашивая в письме: «Кто я Вам? Разве Вы можете меня любить? Я не хочу быть эгоисткой...» — и просит меня ответить ей тоже письмом.

И я пишу ей письмо, в котором четко и определенно навсегда зачеркиваю наши прежние роли «врач — больной» и «психолог — больной». Ставлю ее в известность, что она не обязана и никогда не будет обязана приходить ко мне. Но если захочет — может приходить. И что теперь я буду ей рада, потому что я очень рада происшедшим в ней переменам. Что теперь мне с ней легко, и это самое ценное из того, что она, Анна, может мне подарить. Я из-

вестила ее, что теперь ее письма я перенесла к себе домой и что она может теперь писать мне не на диспансер, а на мой домашний адрес.

У Анны хорошо развито самопонимание и достаточно рациональный самоконтроль. У нее выработана бдительность к своим состояниям без признаков паники. Прислушиваясь к себе, к жизни завода и города, она вдруг почувствовала, что очень устает от конвейера, от шума и суеты, очень тоскует об обыкновенной лужайке, о работе на земле. У нее стала часто болеть голова, появилась бессонница. Она попросила совета: что же делать? Думали мы с ней вместе. И решили: 1) в вуз не поступать, на него не хватит физических сил; 2) будущая профессия должна быть связана с землей, с растениями, чтобы Анна могла жить в деревне, в лесу.

Она поступила на заочное отделение в техникум лесного хозяйства и через четыре года, получив диплом, отправилась — по распределению — в один из лесных районов области.

Мы переписываемся. Она по-прежнему делится со мной самым сокровенным. И я доверяю ей, она мой друг. Недавно я навестила ее. Мне нравится ее семья — трудолюбивый, трезвый и добрый муж и две очень милые дочки. Старшая — та самая Оксана, которая своей психической хрупкостью похожа на мать. Но здесь — причина в травме, о чем говорилось в первой главе. В обращении с детьми Анна не повторяет ошибок своей матери. С мужем они друзья. Отец детям — Защита.

Их навещают родственники. Анна любит их, но признается, что они «давят» на нее, всегда за что-то ругают (вспомните ее сестру Иду). Их не переделаешь, вот и терпит, жалеет их.

А со мной, по ее словам, ей было «очень легко», и я это видела. Мне с ней тоже легко. И я очень рада, что она есть на Земле, что она живет — моя Анна, нравственно чистый, добрый и умный человек с богатой душой. Не важно, в какой она должности. С ней считаются, к ней ходят «за умом» — на селе такой статус заслуживают не многие. Ее нравственная позиция, ясная, ненавязчивая и независимая, вызывает у большинства уважение — у некоторых с оттенком удивления, а у некоторых своеобразную зависть. Анна терпима к людям, прощает слабости, умеет разглядеть в них хорошее. Но бестрепетно и коротко может пресечь любое проявление агрессии — с чьей

угодно стороны, не питая ни к кому враждебных чувств. Она избавилась от чрезмерной мнительности и теперь не поддается панике, если ребенок болен. А за себя давно уже не боится.

Хороший человек живет на Земле. Хорошо живет, нормально. Не нуждается в психиатре. Ради этого стоило биться многие годы со всем тем, что вынесла Анна из детского и подросткового возраста. Свободная, она постепенно начинает реализовывать свои богатые духовные потенциалы...

В добрый час!

## Глава третья

### ПРИНЦИП «НЕ ВРЕДИ!» КАК ОСНОВА ПСИХОГИГИЕНЫ ОБЩЕНИЯ

Когда человек говорит:

— Такой уж у меня характер! — он снимает с себя ответственность за его проявления...

— Как я могу судить о своем характере! — он освобождает себя от самопонимания и самоконтроля...

— Характер — это мое личное дело! — отмечает претензии и попытки его коррекции...

В этих привычных фразах прежде всего позиция безответственности, лености мышления, бездумность. А еще — просто недостаток знания и невольное подражание другим, привычка. Иногда — воинствующее невежество.

Дети особенно легко перенимают те позиции, которые не требуют психического усилия. И прежде всего — позицию безответственности. Притом они (естественно!) заражаются формами поведения от старших. Когда это затрудняет Старшему жизнь, он возмущается:

— Ты почему такой?

А каким же ему еще быть? Яблоко от яблони...

Кто из родителей смог задуматься о своем характере (а стало быть, и о своем поведении), тот может стать другом своих детей. Есть родители (воспитатели), которым бывает достаточно «толчка» хорошей статьи, беседы, определенной информации. И тогда они задумываются... Хотя бы о том, что такое характер. Не так уж важна точная научная формулировка. Лишь бы вошло в сознание, что в содержании понятия «характер» главное — это отношение человека ко всему и ко всем и способы его выражения. В данной работе для нас имеет значение, как относится человек к людям и к себе и как это выражается именно в общении.

Многолетняя практика медицинского психолога обнаруживает, что преобладает — увы! — то самое отношение, которое выражено в тех трех расхожих фразах о харак-

тере... В бытовом общении царит стихия. И это одна из главных причин трудностей в воспитании детей, их социальной и педагогической запущенности, их невротического развития и патологического формирования личности.

Общение нуждается в *санации* (оздоровлении). Необходимо повсеместная упорная просветительная работа: нужно нести, насаждать, укоренять психогигиену общения. И начинать нужно с родителей. А кто может сделать это лучше учителей? Выиграют от этого все: и школа, и родители, и дети.

Конечно, косность безответственности будет сопротивляться, и долго! А что давалось легко? Каких трудов стоило привить людям хотя бы элементарные навыки общей гигиены? Вот и вернемся ненадолго к ней, чтобы лучше уяснить себе место и суть психогигиены общения.

Слово «гигиена» сразу же вызывает образы атрибутов чистоты: мыла, зубной щетки, воды, чистого белья... Однако гигиена — это далеко не только чистота и не только практика сохранения и поддержания здоровья. Это медицинская наука. Она имеет свои научно-исследовательские институты, где изучают влияние факторов внешней среды на человека и разрабатывают мероприятия, предупреждающие возникновение болезней. И хотя мы иногда забываем, что «гигиена» — это наука, зато нас теперь не приходится убеждать в необходимости ее практических достижений. Мы даже склонны ворчать, если не заметно ее влияния в какой-то сфере нашей жизни. Мы требуем ее вмешательства в работу текстильщиков, обувщиков, строителей... Наша досада перед закрытой дверью столовой или магазина смягчается при виде таблички «Профилактика» или «Санитарный день». Все понятно: это делается для оздоровления места, т. е. для предупреждения возможных заболеваний, для устранения их причин. Надо!

Гигиена прочно вошла в нашу жизнь на производстве — через службу техники безопасности и охрану труда, через профилактории и целые комплексы «кабинетов» в стенах предприятия, где человеку не дадут заболеть или разболеться. Более того, теперь уже не в диковину и комната психологической разгрузки на предприятиях.

Есть и так называемая *психогигиена* — отрасль общей гигиены. Задача психогигиены — формировать и поддерживать нервно-психическое здоровье. Она тесно связана с *психопрофилактикой* (это предупреждение конкретных психических расстройств) и с *психотерапией* (а это — це-



ленаправленное лечебное воздействие на психику помимо лекарств).

Упомянутые комнаты психологической разгрузки служат целям психогигиены и выполняют одну из ее конкретных задач, а именно: за 10—15 минут пребывания в этой комнате достигается освобождение человека от накопившегося нервно-психического напряжения. Каждый, кто получил хоть один сеанс «психологической разгрузки», становится убежденным ее сторонником.

В настоящее время внедрение психогигиены в трудовую деятельность не составляет проблемы, тем более что у врачей и психологов везде находятся отличные помощники — очень компетентные любители, которых вполне можно назвать мастерами аутотренинга и «комиссарами» психогигиены.

Среди разделов психогигиены наиболее важным для всех воспитателей является *психогигиена общения*. Этот раздел требует особого внимания. Эта отрасль психогигиены, не утрачивая своего значения как медицинской науки, настолько близко подошла к психологии, что в психиатрических учреждениях получила прописку именно в кабинете психолога, в зоне его компетенции. Это потому, что закономерности общения и способы его сознательной регуляции рассматривает именно психология. Тогда что же здесь от медицины? Прежде всего — принцип «Не вреди!». Не вреди нервно-психическому здоровью человека, группы, общества. Кроме того, та информация, на которой базируется этот принцип, относится к медицинской психологии. А медицинская психология многое вобрала в себя из неврологии и психиатрии.

Психогигиена общения, как и психогигиена вообще, может приобретать различные акценты и профили в зависимости от области своего приложения. Например, приложением психогигиены общения к работе медицинских учреждений является врачебная *деонтология* — наука о врачебной профессиональной этике. Здесь тот же принцип «Не вреди!», но его базисная информация имеет медицинский профиль, хотя и остается в компетенции психолога. Это наука о нормах поведения медперсонала в общении с больными. Приложение психогигиены общения к работе воспитателей — *педагогическая деонтология*. Конкретные положения, нормативы и правила деонтологии определяются спецификой учреждения, профессии. Но везде они подчинены принципу «Не вреди!».

Этот принцип не может быть ограничен рамками уч-

реждений, так как в санации нуждается вся сфера общения.

Каждый современный человек (особенно городской) общается с неисчислимым многообразием человеческих индивидуальностей, и каждая личность — это целый мир. Поэтому сфера общения чрезвычайно сложна. Она связана абсолютно со всеми сторонами человеческой жизни. Общение взрослых людей с человеческим детенышем делает его человеком. В сфере общения формируются ценностные и другие ориентации человека. Сфера общения — самый мощный источник тех факторов, которые определяют наше психическое состояние, вплоть до нервно-психического здоровья и его нарушений...

Помимо психогигиены, существует ли в сфере общения иная нормативная регуляция? Существует.

Какие орудия социального контроля ее выполняют?

Прежде всего — *право*, т. е. установленные государством правовые нормы поведения людей. Возведенная закон воля большинства народа в нашей стране запрещает такие формы поведения, которые причиняют вред обществу и его членам. Но как бы ни было велико охранительное, регулирующее и воспитательное значение социалистической законности, юридические учреждения никогда не смогут обеспечить достаточной нормализации сферы общения. Законам «написанным» недоступен контроль над каждым поступком и словом.

Есть и другой вид социального контроля над сферой общения: *нравственно-этический*. Каждое действие и каждое слово человека (менее строго — почти каждое) в различной степени способствует либо добру, либо злу, приносит либо пользу, либо вред. Даже бездействие и бездеятельность имеют свой знак. Все это может подвергнуть своей оценке в соответствии со своими ценностями самый чуткий контролер — моральное или нравственное сознание. В нем отражается исторический опыт всего человечества за многие тысячелетия плюс специфика данного общества и данного времени. И преломляется этот опыт в нравственные оценки и требования к себе и социальной действительности. Мораль, как особая форма общественного сознания, является одним из важнейших регуляторов взаимоотношений людей в обществе.

В качестве синонима нравственной, моральной практики нередко употребляют слово «этика», тогда как этика — это прежде всего учение, наука о морали, ее теория. Однако эта наука, кроме задач теоретических, имеет важ-

ную для нас область социально-практического приложения — это проблемы нравственного воспитания человека.

Нравственность никогда не выступает сама по себе. Она всегда проявляется в чем-то и не ограничивается какой-то определенной сферой явлений. Поэтому для нравственного воспитания могут быть использованы любые обстоятельства, тем более в сфере общения.

Передача нравственного опыта реализуется через взаимодействие личностей прежде всего как заражение, подражание, внушение. Тем же путем передается и безнравственность. Она не требует усилий, с которыми сопряжено «положительное» нравственное воспитание. Ее заразительность возрастает в условиях сниженной благожелательности и отрицательного эмоционального фона общения. Ритм современной жизни, особенно в больших городах, все ощутимее нагнетает такое напряжение, в котором слишком легко возникает отрицательное эмоциональное возбуждение. В местах наибольшего вынужденного скопления людей, где сталкиваются интересы и притязания, в очередях, между стиснутыми телами пассажиров городского транспорта особенно чувствуется взрывоопасная эмоциональная напряженность. Она прорывается в конфликтах. Конфликты — в сфере обслуживания, на работе, дома... В этой стихии общения каждый защищается как может: кто-то реактивной готовностью к ответному удару, к едкой колкости — лишь бы больнее! Кто — уходом в мир грез, кто — равнодушием, цинизмом... Нервно-психическая выносливость человека снижается. В последние годы возрастает количество заболеваний неврозами. Необходимость санации сферы общения слишком убедительна для нас, медицинских психологов. Поэтому мы обращаемся к той части нашего общества, которая всегда на переднем крае борьбы за становление человека, — к учителям, к воспитателям. В силу их призвания и социальной роли им дано целенаправленно и осмысленно воздействовать своею личностью на личность Младшего и его родителей. Армия воспитателей и учителей ввела общую гигиену в повседневность. Они же смогут практически — через свою среду и через свою аудиторию — использовать психогигиену общения как необходимейший из регуляторов взаимодействия личностей. Ее суть, ее задача — формирование способов общения, безвредных для психического здоровья людей и способствующих повышению уровня их жизнедеятельности.

В самой практике общения выражается такая высокая

степень органической связи между этикой (моральной практикой) и психогигиеной общения, что трудно заметить, где кончается одна и начинается другая. Соблюдение принципа «Не вреди!» совпадает с положительным знаком нравственности, т. е. служит добру. Нарушение этого принципа психогигиены всегда открывает шлюзы зла. Т. е. сама психогигиена общения (и наука, и практика), находясь на службе охраны нервно-психического здоровья, вместе с тем способствует нравственному контролю.

Без психогигиены общения (без ее принципа «Не вреди!» и без ее информации о психологических закономерностях общения) моральная практика может совершенно неожиданно обрести отрицательный знак (человек, полагая, что делает добро, порождает зло или при видимом соблюдении правовых норм другому человеку приносит вред). Несоблюдение принципа «Не вреди!» в конечном итоге служит одной из основных причин многих сердечных заболеваний и нервно-психических расстройств.

Соблюдение правил психогигиены общения — один из важнейших путей психологической помощи и непереносимое ее условие.

Самый главный принцип общей психогигиены — «Не вреди!» — является базисным и в психогигиене общения. Все ее правила так или иначе основываются на этом принципе.

Самое первое правило психогигиены общения содержит требование — подчинить все свое поведение этому принципу.

Второе правило является продолжением первого: всем своим поведением (и информационным в том числе) способствовать распространению этого принципа и формированию самоконтроля в сознании людей.

Третье правило требует способствовать всем своим поведением ликвидации последствий нарушения этого принципа среди окружающих.

Нравственное воспитание наших детей удобно сочетать с формированием в их сознании этого принципа и усвоением этих самых основных правил. Чем раньше они организуют поведение человека, тем выше будет уровень его нравственного сознания и ответственности, тем гармоничнее и полноценнее он будет как член общества.

Но чтобы реализовать эти правила в повседневном поведении детей, необходимы взрослые с сильным положительным моральным характером, чтобы они могли вызвать непроизвольное стремление им подражать. Однако

утвердить принцип «Не вреди!» в сознании взрослых людей — прямо скажем — трудно! Здесь нужен и самоконтроль, и самокритичность, и альтруизм. Допустим, что можно не брать в расчет людей с антисоциальными склонностями. Допустим, что в этом плане можно игнорировать ту часть общества, где укоренилось глубоко потребительское отношение к жизни и к людям. Даже та часть общества, которая обладает достаточной степенью нравственного сознания или претендует на него, — даже эти люди перестраиваются с трудом. И дело не только в том, что самоконтроль развивается постепенно. Самокритичность всегда требует большого мужества, честности. Мало того, человеку, уже утомленному работой и многочисленными обязанностями по отношению ко многим, еще какую-то обязанность! «И без того света белого не видишь, для себя не живешь... Какие-то еще правила!»; «А я и так не врежу!»

Без этого ворчания, без внутреннего и без внешнего сопротивления принцип «Не вреди!» среди взрослых могут принять только люди, достигшие высокого уровня нравственного сознания и зрелой самокритичности. Вот почему при подведении к этому принципу целесообразнее адресоваться прежде всего к самым альтруистическим натурам, к самым отзывчивым и к тем, кто склонен и имеет основания относить себя к ним. Человеку с преобладанием положительных черт «морального характера» было бы неловко перед другими не принять этот принцип. Кому же хочется выглядеть хуже других?!

Самое трудное — *преодолеть внутреннее сопротивление*. Оно препятствует восприятию психологической информации, необходимой для выполнения правил. Однако нередко сама эта информация помогает его преодолеть.

Какой должна быть эта информация?

Прежде всего, она не должна отпугивать внешним наукоподобием и не должна обременять восприятие избыточными теоретическими положениями. (Человек, интересующийся наукой, найдет и сам то, что ему нужно.) Научные сведения и психологические закономерности лучше всего привязывать к непосредственному опыту адресата (читателя, слушателя). Это подключает и активизирует его собственную мысль, развивает наблюдательность и тем самым способствует развитию самоконтроля. Форма изложения этих сведений может быть любой, лишь бы она облегчала их восприятие.

Предлагаемая в данной работе информация содержит лишь остов самых необходимых положений. Итак.

### Психологическая информация

1. Может ли человек в состоянии обиды, гнева, раздражения и т. п. что-нибудь созидать, выполнять целенаправленные мыслительные операции, делать добро? Нет. Ему хочется что-то отбросить, швырнуть, сломать, смять, разорвать, разрушить, чтобы дать выход отрицательному эмоциональному напряжению. В общении он «срывает зло» на первом попавшемся, распространяя это зло вокруг себя, заражая им окружающих. Именно к этому сводится вся деятельность человека, находящегося во власти такого состояния. А что способен сделать человек, находящийся во власти зависти или ревности? Они могут поработить человека настолько, что он становится переносим для близких. Все эти эмоциональные состояния потому и считаются отрицательными, что они снижают уровень жизнедеятельности и обладают огромной разрушительной силой. (Судебно-психологическая экспертиза часто выявляет *состояние аффекта* как причину преступлений. Аффект — это кратковременная, но очень интенсивная вспышка, в которой разряжается эмоциональное напряжение.) Сейчас оставим в стороне формы благородного негодования и народного гнева, необходимые в борьбе с проявлениями угнетения и бесчеловечности. Сейчас речь идет о другом уровне, другом качестве отрицательных эмоций, где не остается места благородству, где опрокидываются нравственно-этические установления, где сужается способность сознания руководить поведением человека. Принцип «Не вреди!» требует бдительности прежде всего к таким состояниям — у себя и у других. И тем более в присутствии детей и подростков, в общении с ними. Взрослые ошибаются, полагая, что их эмоциональная распоясанность не отражается на детях. Даже эпизодические состояния аффективной напряженности у родителей снижают уровень жизнедеятельности у детей. Притом дети усваивают те формы поведения, которые преобладают в их окружении и которые оставляют наибольший след.

По просьбе одной матери пришлось посмотреть ее трехлетнего сына у них дома. Он сидел в углу. И когда мать наклонилась к нему: «Саша, к нам хорошая тетя пришла!» — малыш выслушал это с тупым выражением, а потом вдруг нахмурил брови, сжал кулаки



и затряс ими на уровне своего лица: «У-у!» Мать, заплакав, повернулась ко мне: «Ведь он давно уже хорошо говорит, но уже второй день вот так...» Выяснилось, что недавно ребенок был свидетелем крупной ссоры между родителями, в которой не обошлось без кулаков. «Муж настолько обнагел со своей ложью, что я дала ему пощечину. Тогда он пустил в ход кулаки... Никогда не думала, что до этого дойдет. И Саша все это видел. Но он как будто ничего, не испугался, не заплакал даже... Только позднее — наклонюсь к нему, а он смотрит, как будто на чужую, вот как сейчас... Я ему: «Сашенька, ты что?» А он: «У-у!» — и кулаками трясет...»

Не испугался? Как бы не так! От потрясения увиденным и услышанным у ребенка возникло состояние **заторможенности психических процессов**, в том числе и речи. Осталось только автоматическое включение жеста угрозы как реакция на любой раздражитель. Этот жест, по словам матери, был точным повторением ее жеста, когда она в бессильном гневе кричала мужу что-то, и там было «У-у!» Ребенок был выведен из этого шока, но последствия остались: у него нарушена способность к активному (сознательному) торможению, он труслив, цепенеет от страха, особенно перед старшими, но никакой страх не удерживает его от нарушения запретов — дома и в школе.

У каждого возраста своя специфика реагирования, независимо от врожденных особенностей отдельного ребенка.

Там, где скандалы имеют хронический характер, у большинства детей снижается психическая выносливость, а у некоторых отмечается эмоциональная тупость и снижение интеллектуального потенциала.

2. Всем известно, насколько легче испортить человеку хорошее настроение, чем восстановить его. Дело в физиологическом механизме этих процессов и состояний. Отрицательные состояния поглощают огромное количество биохимических резервов организма. И для восстановления положительного эмоционального состояния необходима компенсация растрат... Это требует времени! А тем временем создается цепная реакция заражения других людей раздраженностью, нервозностью...

Отрицательные эмоциональные состояния можно называть **агрессивными**: они легко переходят от одного человека к другому, легко захватывают и долго не отпускают. Даже такие, казалось бы, «безобидные» состояния, как скука, уныние и депрессия, тоже можно назвать «агрессивными»: человек, находящийся в их власти, хотя ему и тягостно его состояние, теряет побуждение искать из него выход! Их влияние испытывают на себе и другие люди, контактирующие с этим человеком. Что уж говорить о взрывоопасном характере нервозности! Вот почему отрицательные эмоциональные состояния одного человека, когда он вступает в контакт с другими людьми, переста-

ют быть только его личным делом, т. е. перестает быть личным делом то, как относится человек к другому человеку, как он это выражает. (И потому считать свой характер своим личным делом — заблуждение.)

3. Когда человек совершает преступление в состоянии физиологического аффекта, суд может учесть это как смягчающее вину обстоятельство, но не освобождает от ответственности. Даже если человек не знал этого закона! Выходит, нужно, чтобы человек знал, чтобы он стремился знать меру своей правовой (юридической) и любой другой ответственности не только за свои действия, но и за проявления своих чувств и состояний.

Мало того. Очень многие люди уже осознали свою ответственность и за самые свои чувства, даже и не выраженные вовне. Отрицательные, недобрые чувства, вплетаясь в сложную иерархию мотивов поведения, могут отрицательно сказаться на судьбах многих людей — и не только у человека, занимающего руководящее положение. Дети особенно подвержены воздействию явных и скрытых отрицательных чувств у своих родителей. Человек, который живет с недобрыми чувствами, рано или поздно неизбежно расплачивается за это, и чаще всего благополучием своих детей: либо страдает их физическое здоровье, либо — чаще нервно-психическое, либо трудна социальная адаптация, либо поведение становится явно асоциальным и т. п. И на самом отношении младших к старшему будет та же тяжелая печать (недоверие, обида, неприязнь, доходящая до ненависти и желания смерти родителя).

4. Человек, осознавший меру своей ответственности за свои чувства и эмоциональные состояния, становится намного сильнее: *он перестает быть их рабом*. Он может теперь научиться быть их хозяином. Он приближается к постижению мудрости. Мудрость недоступна человеку, не умеющему обуздать свои чувства. «Сердцу не прикажешь» — так говорит тот, кто пока еще и не пытается понять, как достигается власть над своим «сердцем», над миром своих чувств. Обуздание чувств не угрожает эмоциональным оскудением, но дает силы для преодоления психологических трудностей любого рода и для защиты от отрицательного воздействия извне.

#### Информация к принятию ответственности

Уровень осознания своей ответственности у людей не одинаков. У кого он выше, те быстрее воспринимают прин-

цип «Не вреди!» Но к другому уровню ответственности в большинстве случаев приходится искать подходы.

А. В качестве «мостика» к новому уровню ответственности можно использовать наиболее актуальные личные проблемы, которые возникают у многих людей в сфере общения. Нужно, чтобы человек хоть раз почувствовал радость победы над стихией общения, радость овладения ситуацией через включение сознательного контроля, прежде всего над своим поведением.

Например, для многих актуальной является такая проблема: как предотвратить очередную бытовую ссору или очередной семейный скандал. Поскольку ситуации у всех людей различны, дать универсальный рецепт на все случаи невозможно. Притом если человек учится сознательной регуляции своих отношений, то мало ему будет толку от бездумного выполнения готовых рецептов. Ему необходимо знание психологических закономерностей. И потому можно предложить следующую информацию.

1. В ссорах и скандалах никто никогда ничего не может доказать. («Ему разве что-нибудь докажешь?!» — это в равной степени относится к каждому участнику ссоры.) Причина: отрицательное эмоциональное воздействие блокирует способность принимать, соглашаться, учитывать, понимать, т. е. *блокирует работу мысли*. Значит, и незачем пытаться доказать что-то человеку, находящемуся в состоянии отрицательного эмоционального возбуждения.

2. Нужно, чтобы для начала хотя бы один из участников ссоры усвоил вышесказанное. Если человек это усвоил, то ему легче выработать в себе *отказ от ссоры*, т. е. сознательно сформировать в себе установку на упорный, стойкий отказ. Если человек сумеет реализовать этот отказ, не даст втянуть себя в ссору, у него возникнет радость победы над хаосом, радость чувства самообладания. Значит, это достижимо! Только нельзя пускать это на самотек.

3. Все скандалы имеют очень напряженный тон. Отрицательное эмоциональное возбуждение быстро захватывает обоих участников, если ни один из них не склонен пресечь конфликт. Взаимные реакции участников такого «диалога» только подливают масла в огонь. Отрицательное эмоциональное возбуждение одного человека никогда не сможет уменьшить такое же возбуждение у другого, они только взаимно подкрепляют друг друга. Чтобы погасить отрицательное эмоциональное возбуждение, необходимо прекратить его подкрепление. Как говорится, «кто

умней, тот замолчит первым». Стоит кому-то из двух выйти из конфликта, замолчать, скандал может прекратиться.

4. Он прекратится, если молчание будет игнорировать сам факт ссоры, само отрицательное возбуждение партнера, как если бы ничего этого не было! Но если молчание окрашено издевкой, злорадством и вызовом, оно может подействовать как красная тряпка на быка... Молчание не должно быть обидным для партнера.

5. Ссору можно прекратить, спокойно выйдя из комнаты. Но если при этом хлопнуть дверью или перед уходом сказать что-то обидное, можно вызвать аффект страшной разрушительной силы. Нам известны трагические случаи, вызванные именно оскорбительным словом «под занавес» («Лишь бы мой верх!»).

6. Если партнер склонен рассматривать ваш отказ от ссоры как капитуляцию, лучше уж не опровергать этого.

Т. е. позиция отказавшегося от ссоры должна исключать полностью что бы то ни было обидное и оскорбительное для партнера, чтобы ничто не подкрепляло его отрицательного эмоционального возбуждения. Побеждает не тот, кто оставляет за собой последний разящий выпад, а тот, кто сумеет пресечь скандал, не дать ему состояться. Как же иначе учить детей сохранять мир?

Б. Дети перенимают наше отношение к ссорам и скандалам. И к миру. Войну может победить только отказ от войны. Нужно учить детей отказываться от ссор. А это достигается прежде всего силою собственного примера взрослых.

1. Дети уважают силу. Они, как правило, чувствуют и силу и слабость. Их трудно ввести в заблуждение. Истеричность поведения старших, возмущенные выкрики, драматизированные монологи и угрозы — все это привлекает их в восприятии детей, делает их неприятными, но никак не сильными (так же как заискивание и задиришество: из них дети извлекают выгоды, но за это напроцуж отказывают в уважении).

2. Ничто так не передает ощущение силы личности, как невозмутимое, спокойное дружелюбие. Оно может стать щитом для взрослого, которым он ограждает себя от отрицательного эмоционального воздействия со стороны подростка (ребенка), и орудием воздействия на него.

3. *Правильное поведение можно вызвать только правильным поведением*. Все способы поведенческих реакций и формы поведения детей обусловлены и переданы поведением взрослых.

В детском отделении нашего диспансера часто поступают подростки с неправильным поведением. Когда нужно провести психологическое обследование, я сама иду в отделение за своим испытуемым. Если он поступил недавно, то чаще всего первая встреча с ним неприятна: обычно он склонен к непристойности, кривляется и вихляется, обижает младших, грубит санитаркам и медсестрам. Когда его окликают, застав за очень неблагоприятным занятием, он не выражает никакого смущения, но готов к агрессивной защите. Все это мне хорошо видно, но я игнорирую все эти проявления. Обращаясь к нему так, как если бы он был очень уважаемым человеком, задаю обычные вопросы: «Ваша фамилия?.. Имя?.. Сколько вам лет?.. Только четырнадцать? В таком случае вы не возражаете, если буду говорить вам «ты»?» К этому времени все привычные ему способы самовыражения «повисают в воздухе» — они остаются мною «незамеченными», не получают подкрепления, так как я совершенно не реагирую даже на его откровенное хамство — пропускаю мимо ушей. Мало того, упорная учтивость старшего совершенно не привычна для него и вызывает замешательство, растерянность. Пока мы с ним идем нашими коридорами и лестницами к кабинету, он уже больше не кривляется...

Во время «занятий» его обволакивает корректное проявление моей искренней благожелательности с оттенком уважения. Когда он недостаточно хорошо справляется с заданием, ему неловко, его глаза начинают «бегать», тяжелеют губы и щеки. Иногда он криво улыбается... Спокойное деловое замечание воспринимается им с заметным облегчением... В продолжение двух часов он — впервые в жизни! — почувствовал себя рядом со взрослым человеком **то же человеком!** Атмосфера спокойного дружелюбия обезоружила его, лишила его потребности утверждаться его обычными способами, так как он и без того был объектом внимания. Уважительного! Когда я провожаю его в отделение, он спрашивает: «А еще будем заниматься?» Его мимика и интонации совсем не напоминают того «паршивца», каким я его увидела два часа назад, и ему хочется опять прийти. Конечно, двухчасовое общение в корректных тонах не обеспечивает прочности только что приобретенных новых форм поведения, особенно если ребенок возвращается в ту же среду, откуда взят. Но когда через два-три дня я снова захожу за ним и вижу его участником некрасивой возни, он краснеет! Ему очень хочется, чтобы я не видела этого! Ему стыдно! И я — «не вижу»...

По опыту многих лет общения с детьми и подростками знаю, что спокойствие и выдержка — самый надежный щит для нашего самочувствия и достоинства. А корректное, т. е. благожелательное и уважительное, обращение с младшим — те «леса», которые охраняют и выпрямляют его психику. (Напоминаю, что антисоциальное, противоправное поведение подростков требует особой стратегии воздействия, что не входит в компетенцию автора.)

В. Есть люди с повышенной возбудимостью, которые очень легко вступают в конфликт и никак не могут остановиться. Им труднее, чем другим, развить в себе самоконтроль, но можно. Нельзя «ставить крест» на таких людях. Даже тех, у кого патология характера бесспорна,

закон не освобождает от ответственности, они вполне дееспособны и вменяемы, т. е. им тоже доступен сознательный самоконтроль. Но для их подведения к нему требуется больше времени и терпения.

В различной степени, но каждый характер доступен целенаправленному влиянию. Но как влиять?

1. Если человеку постоянно указывать на отрицательные стороны его характера, попрекать его ими, это не помогает, а только мешает развитию его самоконтроля, самокоррекции. **Напоминание об отрицательных сторонах характера обычно вызывает их, провоцирует их проявление — такова сила слова!** Значит, чтобы неуравновешенные и склонные к конфликтам люди проявляли себя более благоприятным образом, с ними следует обращаться корректно, со спокойной благожелательностью, с выражением миролюбивой, но убедительной силы. Длительное пребывание в таком режиме общения помогает приобретению благоприятного поведенческого опыта, т. е. правильных форм поведения.

Заслуга не в том, чтобы вывести человека из себя, а в том, чтобы помочь ему обрести чувство уважения к себе. (Даже психически больные — с выраженными нарушениями мышления, эмоционально-волевой сферы и патологией мотива — могут вести себя достаточно правильно в условиях корректного с ними обращения!)

2. Для развития сознательной регуляции у людей с повышенной возбудимостью и легкоранимых более всего подходит в качестве «мостика» **мотив самозащиты**. Этот мотив можно использовать и в подходе к тем, у кого пока еще невысок уровень ответственности. Нужно, чтобы им предлагал эту работу над собой тот человек, который уже имеет на этих людей некоторое влияние, кто уже своими нормами обращения с ними вызвал у них ответную благожелательность и доверие. Им очень трудно принять позицию: «Не вреди!» — у них повышена склонность к эмоциональному реагированию, более выражена эмоциональная зависимость. Их слишком многое задевает. «Меня бьют, мне больно, а я же еще и «не вреди!» — им кажется обидным само предложение этой позиции. Вот и можно предложить им научиться защищаться от вредоносных эмоциональных воздействий.

В качестве информации можно использовать и приведенные выше положения, и нижеследующие.

а) Существует два вида сознательного самоконтроля: контроль *регистрирующий* и контроль *регулирующий*.



Контроль *регистрирующий* выражается в том, что человек, видя и слыша все, что происходит вокруг него, одновременно отмечает и собственные действия, «регистрирует» и фиксирует их в своей памяти. На этом основывается способность «давать отчет в своих действиях» (юридическая формулировка).

Контроль *регулирующий* выражается в способности человека руководить своими действиями, подчинять свои поступки своему представлению о том, как нужно вести себя в соответствии с законом и требованиями морали. С 14-летнего возраста человеку уже вменяется в обязанность не только отдавать отчет в своих действиях, но и руководить ими. В любом возрасте, начиная с 14 лет, человек обязан законом помнить о своей ответственности, а значит, и развивать свой сознательный регулирующий самоконтроль.

б) Когда в стрессовых (особо напряженных) ситуациях у человека возрастает эмоциональное напряжение, способность к сознательному самоконтролю может снизиться. Человеку становится труднее руководить собой, т. е. снижается регулирующая функция сознательного самоконтроля. В то же время может сохраняться функция регистрирующая: в памяти сохраняются все обстоятельства ситуации, последовательность событий и собственные действия, иногда в мельчайших деталях, а иногда в несколько стертом, фрагментарном виде.

Поскольку ничто не освобождает дееспособного человека от ответственности за его действия, необходимо укреплять и развивать в себе способность к регулирующему, сознательному самоконтролю.

в) Для этого надо сначала позаботиться об этом, захотеть этого, укрепить в себе сознательную установку на это.

Один из наших больных (из отделения неврозов) придумал такой способ: он написал на листке плотной бумаги яркими буквами слово «Самоконтроль!!!» и поместил его рядом с зеркалом, перед которым брился по утрам. Эту бумажку он обновлял каждую неделю, варьируя напоминание, в зависимости от замеченных за собой срывов и очередных проблем: «Помни: в пятницу на ковре у главного — видеть и слышать!»; «В диалоге — смотри на себя со стороны!»; «Не спеши реагировать!»; «Включи тормоз!»; «Держи паузу!» и др.

г) Укрепить эту установку (развить в себе сознательный самоконтроль) помогает мысль о психологической

«выгоде», о преимуществах, которые он дает. Он поможет не только избежать поступков предосудительных и наказуемых. Он поможет сохранить хорошее самочувствие, самоуважение и даст радостное ощущение эмоциональной свободы, независимости от любой ситуации, от любого лица. Человек сможет в любой момент включить в себе защиту от воздействия чужого раздражения, обиды и даже оскорбления.

д) Сам «механизм защиты» основывается на следующей закономерности: **отрицательное эмоциональное возбуждение усиливается, если получает подкрепление.** Подкреплением для него является *эмоциональное реагирование* именно на это отрицательное эмоциональное возбуждение. **Не получив подкрепления, оно затухает.**

Значит, наше внимание должно быть направлено на то, что угодно, но только не на эмоциональные проявления человека-стрессора. *Чтобы внимание не фиксировалось на том, что нас задевает, нужно его сознательно распределять на многие (как можно больше!) предметы, попадающие в поле нашего зрения.*

Ситуации не могут повторяться в точности. Но можно выделить в них, как в мини-спектакле, завязку, кульминацию и развязку. И даже пролог: допустим, это известие о том, что вас вызывают куда-то, где вас обычно ожидают психологические трудности и неприятности. Можно сказать себе: «Это не смертельно! Переживем!» И можно пропеть известное из кинокомедии: «А нам все равно!..» — и стараться отчетливо видеть все предметы, которые попадают в поле зрения по дороге туда. Обычно агрессия отрицательных эмоций больше использует наш слух. Поэтому *следует фиксировать внимание не на слуховых ощущениях, а на зрительно воспринимаемых объектах.* Так мы готовим хороший «противовес», «громоотвод». И думать по дороге нужно только о том, что перед глазами, т. е. нужно не просто смотреть поверхностно скользящим взглядом, нужно активно рассматривать, увидеть!

И вот мы перед дверью — той самой... Ну и что? Дверь как дверь. Вот ручка, вот табличка. Ах да, очередь. Ну и подождем!.. Можно рассматривать очередь, стены, пол — что угодно! Не допускать представлений о том, что ожидает! Не пытаться проигрывать заранее всевозможные варианты сцены. Нужно готовить активность прежде всего зрительного внимания. Перед входом — не задерживаться, открывать дверь, не дав себе ни мгновения на колебания. И с порога! — Увидеть! — Там! — Как можно боль-

ше! И «Его» («Ее») — тоже! Не опускать глаза и голову, это сразу делает вас уязвимым. Нужно видеть лицо и глаза нашего «стрессора». И когда начнется диалог, надо продолжать видеть: глаза, черты лица, одежду, фон, обстановку... Чем больше предметов будут отчетливо видны, тем меньше заденет вас то, что обычно задевает. И не спешить! Нужен *умеренный темп* в движениях и в речи. Никакой суетливости!

Этот прием самозащиты — через развитие активного внимания — может быть усвоен человеком в любом возрасте.

Много лет назад он был рекомендован мной одной пожилой учительнице Л. Ф. У нее были очень тяжелые взаимоотношения с директором школы, женщиной деятельной, но с истерическими формами воздействия на «неконформных» учителей. Они ненавидели друг друга: директор — за то, что Л. Ф. по своему возрасту не могла оперативно откликаться на все нововведения в школе, а учительница Л. Ф. — за постоянные оскорбительные упреки и унижения. Когда я попыталась склонить Л. Ф. к тому, чтобы увидеть в директоре те человеческие черты, которые действительно имели место и заслуживали уважения и участия, Л. Ф. отчужденно отодвигалась: «Простите, но мне трудно разглядеть в этой фурии те черты, о которых вы говорите. Возможно, они и есть, но мне их не видно за ее бесчеловечностью!» А ведь Л. Ф. была и умна, и добра, и способна к самоотверженности... Тогда я предложила ей защищаться указанным выше способом. Несколько месяцев спустя Л. Ф. сообщила, что отношения с директором у нее наладились. В первую же встречу она добилась перелома в самом тоне общения. Впоследствии был срыв, когда Л. Ф. утратила «сторожевой пункт», т. е. перестала следить за своим вниманием. Но потом свой контроль она восстановила.

Бдительность, т. е. постоянное освежение своего контроля, его возобновление, необходима! Беспечность и успокоенность в этом плане часто приводят к срывам.

Бесхитростный этот прием освоен очень многими людьми. Все они впоследствии сообщали, что человек-стрессор непременно реагировал на внезапную перемену в поведении. Еще бы! Вместо признаков неприязни и готовности к вспышке — перед ним воплощение спокойного молчаливого внимания! Притом сознательно сохраняемое спокойствие всегда является проявлением силы духа и потому дает огромное преимущество его хозяину. Вот почему оно обладает большой силой воздействия. Но это при условии, что молчание и спокойствие будут корректными, т. е. без признаков иронии, издевательства и неприязни.

Темп речи и движений также играет значительную роль. Для снятия и предупреждения отрицательного эмоционального возбуждения нужен темп неторопливый, движения собранные, ненавязчивые.

В диалогах, когда «стрессор» упрекает, его можно обезоружить признанием, что его упрек справедлив. Если действительно был с нашей стороны какой-то повод для упрека или замечания, то признание своей вины обезоруживает обвиняющего. Стремление опротестовать любой упрек, любое замечание или нарекание непременно вызывает раздражение у любого руководителя, а у менее сдержанного тем более.

Г. Есть легкоранимые люди, которые кажутся слабыми до тех пор, пока они находятся в положении зависимости от более сильной личности. Когда такие люди вынуждены поддерживать слабого, помогать ему в преодолении психологических трудностей, они сами перестают быть слабыми.

В нашей индивидуальной работе с больными мы часто обращаемся почти к каждому из них с просьбой помочь нам вовлечь определенных людей в заданные упражнения, научить какому-то «тренировочному» виду деятельности, дать конкретно-ситуационное поручение. В каждом отделении бывают больные, которым нужно дополнительное внимание, а времени у медперсонала на это нет. Так что нужда в помощи вполне реальная. Поручения подбираются с таким расчетом, чтобы их выполнение принесло наибольшую пользу «порученцу» и его «подшефному».

Больная Д. Н. — тихая, скромная женщина, 40 лет, замужем, двое детей. Она хорошая работница, но ее начальница «глохнет» ее, все ставит в упрек, даже большое перевыполнение нормы («высо-вываешься»). Еще с детства ей не хватало ощущения душевного тепла: суров был отец. И не повезло в этом отношении с мужем. Он человек честный и прямодушный, но неласковый. Дома он сидит за работой, возится с ребятишками, с радиоприемниками и проигрывателями, что-то насвистывает и... «как чужой!». Д. Н. всегда печальна. У нее вид ребенка, которого отвергли суровые родители. А глаза обращены внутрь себя. Ее трудно вовлечь в беседу. Но если она разговаривалась, то остановить ее, не обидев, тоже не просто: она жалуется на мужа, на начальницу, на тоску, жалуется, жалуется... По тому, как она говорит, чувствуется, что это добрый и очень неглубокий человек. Полагая, что она уже «излилась» в достаточной мере, останавливаю ее и начинаю «выдавать информацию», которая помогла бы перестроить ее отношение к мужу:

— Стоит ли обижаться на человека, что он чего-то не имеет?.. Если он не способен на большее тепло, если он не умеет быть ласковым, может быть, самой попробовать отнестись к нему как к человеку, который сам чего-то недополучил... Родительского тепла, например, ведь он же детдомовец военных лет!

Д. Н. воспринимает информацию медленно и медленно трансформирует ее в отношения. Но после трех бесед что-то уже сдвинулось, она «поняла» и выписывается с заметным улучшением. Через год поступает снова, хотя с менее выраженной невротической депрессией.

Она буквально «прилипает» ко мне. И вот тогда я объясняю ей, как нам нужна ее помощь. При этом я показываю, насколько труднее, чем у нее, жизнь ее лечащего врача: у нее только что умер отец, на руках тяжелобольная мать, которую нельзя из-за ее болезни и тесноты взять к себе, но нужно каждый день навещать ее и обслуживать, и проявлять тепло, и дома ждут двое малолетних детей, которые пока еще нуждаются в очень большом внимании матери, и неуравновешенный в своих проявлениях муж. А у самой — большое сердце. Заканчивая этот эмоционально насыщенный перечень объективных трудностей, спрашиваю:

— А вы хоть раз заметили, что ей плохо? Что ей очень трудно? — Это не упрек. Я апеллирую к ее доброте и пробуждаю задремавшую способность к сочувствию. И вдруг моя больная как бы просыпается:

— Я все поняла!

Поскольку она начинает краснеть, я предупреждаю возможность ее «застывания» в позиции самобичевания:

— Вам не в чем упрекать себя! Вам плохо — и вы идете за помощью. Для этого мы здесь и находимся... Вы до сих пор не знали, что вы сильный человек и сможете справиться со своими трудностями, как только пройдете курс общеукрепляющего лечения. Но вам еще надо, пока вы здесь, поучиться быть сильной, «найти себя». Помогите своему врачу!

И я объясняю, что она может сделать в отделении: указываю ей на двух больных женщин, которые особенно плохо поддаются лечению и просто изнижают своего лечащего врача абсолютной пассивностью, отсутствием хотя бы каких-то встречных усилий. Показываю своей помощнице тонизирующие упражнения; объясняю, как надо с этими больными разговаривать (она кивает: «Да так же, как вы со мной!»), как преподнести все те виды рукоделия, которые им были бы полезны, и т. п.

Уже через неделю Д. Н. прибегает ко мне в состоянии светлой приподнятости:

— А вы знаете, они меня слушаются, они уже меньше ноют! Наверное, потому, что увидели во мне самой перемену...

А перемены, действительно, очень заметны. Куда-то исчез — совсем! — дух детской незащищенности и обездоленности. Милая скромность женщины осветилась активностью живого сердечного участия. Но главное — ее взгляд обрел глубину проснувшегося ума, постижения и ясность целенаправленности. Она поделилась со мной интересными наблюдениями и выводами, удивительными сочетанием тонкости и основательности... По своей инициативе она взяла «под крыло» молоденькую девушку, рано оставшуюся без родителей...

С тех пор прошло четыре года. Работает она с той же начальницей. Ходит в бассейн, поет в заводском хоре, водит сыновей и мужа на прогулки в лес, в небольшие походы. Муж мало переменялся. Но Д. Н. больше не чувствует себя обездоленной и сама справляется со своими печальями. У нее теперь есть свои «слабенькие» (сотрудницы на заводе), она помогает им стать сильными...

### Примеры психологической помощи

Спрашивают:

— Как успокоить человека, если плачет «на людях»?

— Смотря почему плачет. Если хоронит близкого —

не надо мешать ему плакать. Иногда сердобольные друзья и подруги при очередном приступе горя хватают за плечи, начинают трясти: «Прекрати сейчас же! Возьми себя в руки!» Это не самый лучший вид помощи. Горе требует времени. Это как рана, ей нужно зажить. Или как нарыв, ему нужно вскрыться. Нельзя насильно заталкивать горе внутрь человека, если оно выплескивается в слезах. Кто-то может не плакать, а кому-то это необходимо. На музыкотерапии специально подобранной музыкой вызывают повторение переживания, чтобы «вымыть» слезами застоявшуюся скорбь, очистить душу от боли и горя. Это называется «катарсис». Если у человека есть причины для слез и он не навязывает их окружающим, но не может сдержаться, не следует одергивать и требовать: «Возьми себя в руки!» Иногда это требование только вредит. Если бы человек мог взять себя в руки, он бы это уже сделал. Если невозможно устранить причину слез или как-то помочь иначе, то надо хотя бы укрыть его от глаз присутствующих и никак не акцентировать на нем внимания. Не надо добиваться, чтобы непременно перестал плакать, если это ему и никому не мешает.

Любители фразы «Возьми себя в руки!» часто вызывают обратную реакцию: человеку теперь хочется плакать и от обидного тона этой фразы, осуждающе-отчужденного, снисходительно-покровительственного, брезгливого... Даже в самом лучшем случае в ней всегда слышится упрек, неодобрение. Притом она не содержит того, «чем» и «как» брать себя в руки! Не надо противопоставлять этому человеку себя, надо как бы «войти» в его темпоритм. Можно сказать ему (ей) в убыстренном темпе, в ритме обеспокоенной взволнованности:

— Знаю, тебе трудно, не напрягайся, плачь, раз уж иначе не можешь. Плачь! Только при этом старайся услышать, что я говорю, и отвечай мне. Вот посмотри сюда, что это? Отвечай быстро!

— Окно... (продолжает плакать).

— А это?

Вопросы рассчитаны на ограниченную возможность плачущего — на ответ одним словом. В продолжение минут-двух постепенно замедляется, выравнивается темп вопросов и ответов. Необходимо видеть и говорить снижает доминирующее аффективное напряжение за считанные минуты, особенно если это сочетать с ходьбой. Плачущему необходимо знать, что его не осуждают за слезы, что его не бросят в беде, что ему сочувствуют. И если он



при всем этом не может не плакать, но не навязывается со своим состоянием, то самое лучшее — не мешать ему выплакаться. И все! А когда выплачется, попытаться вовлечь в общие дела.

Есть люди, которые любят, чтобы их утешали. После нескольких попыток утешить и успокоить их они выпрашивают новые порции утешений... Чтобы не подкреплять их слез своим участием, не способствовать развитию плаксивости, следует с мягкой сдержанностью отстраниться, оставить или замолчать, занявшись своим делом. Если человек стар и у него есть причины для слез, можно и не покуситься на слова участливого утешения. А если этот человек молод, то, не утрачивая доброжелательного тона, можно внушить спокойно и властно:

— Ты сейчас успокоишься, потому что тебе уже выдана полная мера нашего искреннего сочувствия. И плакать теперь уже некогда, дело ждет.

Или: «Если тебе хочется еще поплакать — мешать не будем».

Из любителей выпрашивать утешение находятся и такие, которые облегченно успокаиваются после того, как на них прикрикнут со своей суровостью: «Хватит! Слезы-то кончились, а ты все плачешь!»

Выбор способа помощи и степени участия нужно соотносить с обстоятельствами и с характером человека. Когда ему хуже, чем окружающим, надо ненавязчиво помочь ему и делом, и сочувствием, и утешением, и возможностью «излиться». А если человек уже злоупотребляет вниманием, хотя причины его переживаний незначительны или уже устранены, то после вышеупомянутых способов помощи можно прибегнуть к спокойной властности короткого, но энергичного внушения.

В группе лечившихся от заикания был Ваня Ф., коренастый крепкий 18 лет. До выпуска оставался месяц. Он был занят в какой-то сценке. Что-то у него не получилось, и один из товарищей, не желая того, обидел его неосторожной репликой. Ваня засобиравшись выписываться, не закончив курса лечения. Он ходил хмурый и, отворачиваясь, требовал выдать ему документы и вещи. Его уговаривали все: товарищи, медсестры, логопед, врач. Виновник его состояния приносил ему извинения во всех доступных молодому парню формах. Ваня был очень инертен, он «увяз» в своей позиции обиженного и потому оставался непреклонен: он складывал руки на груди и гордо отворачивался. Уговаривали его по многим причинам: в том числе и потому, что он своей выпiskой срывает интересную постановку. А главное потому, что никак нельзя было допустить, чтобы человек ушел обиженным.

Однажды, выждав, когда все разошлись на занятия, я надвинулась на Ваню и, оглянувшись по сторонам, нет ли кого (чтобы не конфузить его при посторонних), «выдала» ему проникновенно, отчетливо и полнозвучно:

— Послушайте, Ваня! Сколько хороших людей с утра до вечера уговаривают вас, чуть не танцуют перед вами!.. А мне бы сейчас взять в руки словесную дубину да отходить вас как следует!.. — И не успела я закончить фразу, как Ваня широко и открыто улыбнулся, разжал и поднял руки кверху:

— Понял! Сдаюсь! Уговорили! Люблю, когда со мной по-хорошему!..

Есть вид психологической помощи, нелегкий, но благодарный, который направлен на развитие хотя бы регистрирующего контроля. Это способствует развитию самопонимания и внимания к другим людям, может помочь в перестройке мотивов поведения. В ходе этой работы пробуждается самосознание и зародыш духовности.

Вера К. уже не первый раз поступает к нам: у нее уже пять попыток самоубийства. На этот раз она съела целую горсть снотворного, и к нам привезли ее после длительного пребывания в реанимационном отделении. К психологу ее направил психиатр, чтобы исследовать личность: если Вера психически здорова, то почему пытается убить себя? (Пятый раз!)

Вере 25 лет. Окончила педагогическое училище, работает воспитательницей в детском саду. Двое детей. С мужем разошлась. Ее наружности могла бы позавидовать и киноактриса: прекрасное сложение, красивые черты лица, огромные глаза... Только вот какая-то она неприбранная. Впечатление неряшливости — от растрепанных волос, от небрежно подрисованных глаз, от распоровшегося по шву халата.

Рассматриваю ее как изображение. Ей это нисколько не мешает. Она сидит спокойно и неподвижно смотрит куда-то в пустоту. Вся ее поза излучает спокойствие беспечности. Во взгляде — никакого намека хотя бы на проблеск мысли! Воплощенное бездумие...

В беседу вовлекаю ее постепенно, преодолевая инерцию ее бездумного покоя. Предлогов для контакта много: она женщина, мать, дочь своих родителей, воспитательница — можно найти о чем поговорить. Она всего лишь отвечает — коротко, формально, поверхностно улыбаясь. В том же духе рассказывает и о том, как глотала таблетки. Выясняется, что она всегда совершенно бездумно реагирует на все, что ей неприятно: либо сразу же так обругает обидчика, что тот бежит от нее, либо, если обидчик «возьмет верх», что бывает реже, хватает детей, отводит их к своей матери, запирается и... пытается навсегда уснуть.

Как же мне разбудить в ней хоть какое-то хорошее чувство, чтобы было за что зацепиться мысли? Аппелирую к ее материнским чувствам, расспрашиваю о дочках. Ее лицо вдруг теплеет. Оказывается, она отводила дочек к своей матери, чтобы не повредить им, не испугать.

— А вы когда-нибудь задумывались над тем, что было бы с нами, если бы вас не удалось спасти?

Нет, она не задумывалась.

— Мне было просто так тяжело, что я ни о чем не думала.

Стараюсь побудить ее к рассказу, наиболее точно передающему все ее действия во время отравления, все ее мысли, образы, чувства, всю предшествующую ситуацию. Параллельно рисую ей картину сиротства ее малышек (дочки 3 и 2 лет), довожу ее до слез. Она любит их, но никогда не утруждала себя мыслью об их будущем!

Итак, бездумное, чисто эмоциональное реагирование на психологическую трудность и уход из нее (хотя бы и в смерть, лишь бы уйти), полная бездуховность и безмыслие — вот причины многократных покушений Веры на самоубийство.

Отпуская ее в отделение, поручаю разобраться, запомнить и передать мне, кто из женщин в ее палате с кем более дружен, что их сближает. Кто из медсестер и санитарок ей более симпатичен и чем, а кто — менее и опять же — чем. В подобных упражнениях мы развиваем у нее способность замечать и фиксировать в памяти свои мысли, образы, тенденции во время инцидентов с самыми неприятными для нее людьми. Вера все более оживает. Ей это интересно. А когда она смогла внушить себе — сознательно! — заданные физические ощущения, от тяжести до невесомости, она поверила в возможность овладеть и миром своих эмоций. Теперь она получала задания такого рода: в ситуациях, которые приводят к ссоре с ворчливой санитаркой, добиваться такого поворота, чтобы «старая ворчунья» осталась бы довольна Верой, т. е. Вера должна овладеть ситуацией, с тем чтобы оздоровить ее эмоциональный фон и ее результат. С каким радостным удивлением прибежала она ко мне сообщить: «Получилось!»

— Получилось! Она мне сказала: «Дак ты девка-то хорошая, видать, а чего же придурялась-то?»

Вера приезжала ко мне и после выписки. Однажды она сказала: «И как это я могла жить не думая? Как во сне! Странно... Вот я сейчас хожу, чувствую, понимаю, могу управлять собой... Иногда срываюсь, но хотя бы задним числом обдумываю, почему сорвалась. И я могла умереть, так и не узнав, как живут люди! Как надо жить! Ужас какой!.. Никогда это больше не повторится...»

Прошли годы. Теперь это одна из наиболее интересных и любимых преподавательниц русского языка и литературы в одной из сельских школ. На своих уроках она учит думать...

\* \* \*

Вся приведенная в этой главе информация может быть использована учителями и воспитателями для решения психологических проблем в общении, и межличностном и профессиональном. Ее следует довести и до сведения родителей. При тактичном и гибком применении она может послужить рычагом в улучшении их отношений с детьми, взаимоотношений учителей с учащимися. Начиная с 8-го класса подростки вполне способны воспринять ее — и для азбучной осведомленности о психогигиене общения, и для развития сознания ответственности, и для развития обеих функций самоконтроля, и для решения их собственных психологических проблем.

«Взрослые» примеры, приведенные в главе, и сам факт доверия этой информации восприятию подростков дают возможность обращаться к учащимся за помощью. Нужно только очень искренно и честно вместе с ними осваивать практику сознательной саморегуляции и психологической помощи (классные часы, психологические кружки и т. п.). За доверие они простят и ваше неумение, если, например, учителю что-то не удастся в такой же степени, в какой может получиться у кого-то из его учеников. Лишь бы не был нарушен принцип «Не вреди!» необдуманным словом, несправедливым замечанием.

## Глава четвертая

### ВНУТРЕННИЙ БАРЬЕР ПО ОТНОШЕНИЮ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

Все живое обладает способностью защищаться — на своем уровне. В наиболее социальном из всех живых существ — в человеке — есть все уровни самозащиты — от клеточного до психологического. *Психологическая самозащита*, как подсознательная, так и сознательная, весьма разнообразна. Чем выше самосознание человека, чем больше духовный пласт его психологической конституции, тем выше уровень его психологической самозащиты. В этом плане имеет значение не только то, как человек защищается, но и от чего он защищается.

Вспомним детское: «А он дерется!», «Это не я! Это не я сломал!», «Ка-ак-дам!», «Я больше не буду!»

Подростковое: «Отстань, а то получишь!», «Все пошли, ну и я тоже» (у следователя), «Это из-за меня все», «Я один виноват».

Взрослое: «На помощь!», «А ну-ка без рук!», «Не ваше дело!», «Не считаю допустимым дальнейшее совместное проживание без взаимного уважения» (из зала суда), «Это произошло по нашей вине», «Позвольте мне исправить это!», «Просту не шадить моего самолюбия: мне необходима ваша критика, самая суровая!»

И дети и взрослые защищаются от обидчиков (либо сами, либо с чьей-то помощью), от обвинений, от наказаний... Но уже в подростковом возрасте (а иногда и в детском) самозащитная тенденция вдруг дает новый росток. Внешне это даже и не похоже на самозащиту: человек признает свою вину, берет чью-то вину на себя, признает себя ответственным за происшедшее и т. д. Но все это тоже служит самозащите, хотя и не сводится к ней. Здесь защищается человеческое достоинство от унижения ложью и шкурничеством, ограждается от эрозии сделок. Защита не от внешних сил, а от своих же внутренних (эгоистических, мелких и темных) — это свиде-

тельство внутренней борьбы и самозащиты высокого порядка, защиты своего светлого и нравственного начала от безнравственного и темного. Самое первое, детское, искреннее: «Моя вина» — первый шаг к возмужанию психическому; ответственность — один из главных его параметров. А на вершине психической и духовной зрелости человека настолько велика поглощенность судьбами других людей, всего живого и сущего, что индивидуальная самозащита утрачивает актуальность...

Каждая личность, в том числе и личность ребенка, имеет право на сокровенность. Лезть в душу к человеку, требовать полной откровенности от взрослого, подростка, ребенка нельзя ни врачу, ни психологу, ни учителю, ни родителю. Это вредно, и это хорошо знал В. А. Сухомлинский. Психологические исследования личности учитывают эту ее естественную склонность защищаться от посягательств на сокровенное. У нас есть даже понятие «нормальная самозащита». Что это значит?

Во время психологического обследования испытуемый чувствует себя как на экзамене. Как правило, ему хочется произвести хорошее впечатление, и это в порядке вещей. Он прикрывает наиболее неблагоприятные закоулки своей души, которых стыдится. Одни делают это, вполне отдавая себе отчет, у других эта самозащитная реакция на обследование идет безотчетно: человек не признается даже самому себе в том, что он скрывает какой-то из своих внутренних психологических конфликтов. Ему хочется выглядеть чистым не только в глазах экспериментирующего, но и в своих собственных. И достигается это полным или почти полным отрицанием своих минусов, внутренней борьбы с самим собой (т. е. того, что называют *внутренними психологическими конфликтами*). И он искренне верит, что никаких таких «закоулков», нуждающихся в уборке и чистке, у него нет!

Эти два почти полярных типа самозащиты не исключают многообразия других типов и их вариантов, но они наиболее соответствуют тем двум видам самопонимания, которые зависят не от интеллекта, а от характера. Сотрудничать удобнее с первым типом, так как его самозащита подчиняется руководству сознания. При втором типе самозащиты регулирующая работа сознания крайне слаба, а иногда и вовсе отсутствует. Такой характер очень не удобен в продолжительных и тесных межличностных контактах — в семье, в любой социальной группе. Он свиде-



тельствует о неравномерном созревании компонентов личности, и прежде всего о незрелом отношении к себе.

Способ самозащиты, в котором отвергаются собственные минусы, всегда сочетается с дефицитом самокритичности, с *неразвитым чувством вины*, с выраженным эгоцентризмом, с незрелыми способами самоутверждения и с плохим самопониманием. Все это препятствует восприятию психологической информации. Такой человек, независимо от возраста, интеллекта и образования, защищается даже от некоторых знаний — тех самых, которые вдруг дадут почувствовать себя не «на высоте»: «Я плохой?! Нет! Нет!! Не хочу!!» Это страх перед возможным развенчанием собственного благоприятного представления о самом себе (*Я-концепции*): может рухнуть зыбкий «трон», куда возводит незрелую личность ее эгоцентризм.

При таком отношении к себе личность не может воспринимать назиданий, а тем более упреков и замечаний. Это нужно понять: упреки, замечания, назидания не могут изменить незрелого отношения к себе, так как человек не способен их принять. Не способен!

Как возникает этот барьер? Откуда в подростке и даже во взрослом человеке это незрелое отношение к себе и негативное отношение к критике и к психологической информации?

Все начинается в детстве. И если у взрослого или подростка есть личностные особенности, не соответствующие его возрасту, значит, они вынесены из детства.

У детей не дифференцировано отношение к себе, т. е. к своей личности, и ко всем своим проявлениям, делам и даже вещам: хвалят его игрушку, значит, это его хвалят! Хвалят ее платье, значит, это ее хвалят! Ребенок чувствует себя очень несчастным, когда его бранят за какую-то ошибку, когда ему ставят отрицательную оценку: это его считают плохим! Когда волею старших ребенок почувствовал однажды, что он «плохой», это переживается им как потрясение. Самые первые воспитатели и учителя не знают этого и слишком рано, без постепенной подготовки обрушивают на него отрицательную оценку его работы, даже если он старался. У кого-то из детей это «сойдет», компенсируется. А у кого-то так и останется — как негативная реакция на отрицательную оценку, на критическое замечание, на «неуспех». Такой ребенок, становясь подростком, может хорошо учиться, может быть развитее сверстников во многом, но *сфера отношений* (к себе, к «успеху» — «неуспеху», к критике и ко всем, от кого она

исходит) *остается на детском уровне*. Происходит это потому, что старшие, не ведая того, все это закрепляют. Терпя терпение с «трудным» ребенком, подростком, они осыпают его упреками, все чаще и напряженнее делают замечания. Все это способствует сохранению и затверждению детских, незрелых способов самозащитного реагирования. Трудно и взрослым, трудно и этим подросткам...

Чтобы найти выход, старшим надо пересмотреть свои способы воздействия.

Что в наших наставлениях, попытках убедить, критических замечаниях и упреках делает их особенно неприятными для подростков? А вот что: **противопоставление!** В них все сплошь — противопоставление нашему «объекту»: а) наша прямая нацеленность на его личность, которая вызывает неприятное ощущение у всех нормальных людей; б) наше возмущение, наш отрицательный эмоциональный тон, который может вызвать только отрицательное эмоциональное состояние; в) примеры для подражания, которые мы навязываем нашему «объекту», противопоставляя ему их в самой острой форме, что может вызвать только лютую к ним ненависть или черную зависть... Все это совершенно лишает подростка эмоционального благополучия, в это время он страдает и потому не способен не только принять нечто о себе (учесть и соответственно измениться), он не способен воспринять все это хотя бы как информацию к размышлению.

Когда мы, психологи психиатрических больниц, начинаем объяснять это родителям, многие из них выражают растерянность и смущение: «Хотели как лучше, а выходит вон что... Если б знать все это раньше!» А иные родители, как если бы это мы, психологи, были виноваты в их беде, восклицают с обидой и даже с негодованием: — Так что же делать? Ведь надо же что-то делать!! Верно, надо. Надо! Но сначала...

1. Нужно полностью прекратить все то, что вызывает только отрицательную, негативную реакцию. Надо сначала в себе убрать то, что вредит нашему делу воспитания. Если заметили, что подросток на какие-то наши проявления реагирует только негативно, значит, нужно остановиться и не воздействовать никак. Не бойкотировать человека, не игнорировать его как существо, как личность, но **игнорировать его незрелые проявления**. Это самый необходимый из самых первых шагов.

2. После того (только после того!), как подросток заметил, что вы непритворно изменили свою позицию, мож-

но практически, в любом деле, на любом примере и материале, попытаться вызвать первые изменения, первый сдвиг в реакции на неудачу, ошибку и критическое замечание.

Прежде чем приступить к этой попытке, нужно укрепить себя в позиции, которая **ничего не противопоставляет** нашему «объекту». Нам предстоит «изнутри» завладеть им. Для этого мы должны без фальши, без заискивания, без проявлений нерешительности и неуверенности, самым искренним дружелюбным и деловым тоном дать вначале только самые необходимые инструкции и поставить человека в условия, где ошибки не только неизбежны, но даже необходимы (есть игры и задачи, где решение достигается методом проб и ошибок).

3. Нам, старшим, необходимо самим усвоить то самое отношение к критическим замечаниям и к ошибкам, какое мы хотим внушить нашему подростку. Наши замечания должны быть лишены отрицательной эмоциональной окраски и осуждения. Подвергать критике только конкретное действие, но не задевать личность!

Конечно, изменить свое отношение нам, старшим, очень нелегко. Действительно, это очень трудно — пресечь инерцию бесполезного и вредного воздействия, отказаться от поведенческих стереотипов, включить непривычные формы контроля за своими реакциями на поведение подростка. Но если мы не потребуем этого от себя, то как мы можем добиться этого от подростка?

Любая наша коррекционная работа с детьми, подростками и взрослыми начинается с коррекции наших собственных позиций, отношений и поведения.

Ира К., 13 лет. Учится в двух школах в 7-м классе. И в общей, и в музыкальной получает оценки не ниже «4», преобладают «5». Упорно сидит над любым заданием, пока не сделает. Не было случая, чтобы не выполнила обещанное. Вежлива с учителями, избегает конфликтов и со сверстниками. Но критику не переносит. Когда кто-то не очень одобрительно отзывался об одной из ее работ (оформление стенгазеты), Ира изорвала ее. Дома терроризирует придирчивостью свою младшую сестру, но не выносит никаких замечаний в свой адрес. В своей нетерпимости к проявлениям близких наносит себе повреждения: вырывает у себя волосы на голове, выщипывает ресницы, т. е. преобладает *аутоагрессия* (направленность агрессии на себя), но это лишь в контактах со значимыми. В людных местах, в транспорте напориста и дерзка до грубости. От нее постоянно исходит ощущение огромного эмоционального напряжения, которое когда-нибудь приведет к катастрофическому взрыву. Мать едва уговорила ее воспользоваться консультацией психиатра. Ира объявила: «Попытаюсь затолкать меня в больницу — учти, окажусь на кладбище!» Психиатр, не найдя психического заболевания, направил девочку к психологу.

Во время экспериментально-психологического исследования, несмотря на заметное напряжение, ведет себя безукоризненно: безотказно выполняет все задания, предельно мобилизуясь и не допуская никаких посторонних высказываний и нарушений дистанции. Воплощенная корректность! В промежутках между серьезными заданиями ее просят «для отдыха» нарисовать всех членов ее семьи и себя — сначала всех в сборе, дома, потом избирательно, в разных сочетаниях. На общем рисунке, где изображен примерный план квартиры, всех своих близких Ира отодвинула от себя как можно дальше — на кухню, в переднюю. Себя она поместила в самую большую, дальнюю от входа комнату, на диван, придав своему изображению втрое увеличенные, по сравнению с другими, размеры. Эта часть рисунка выполнена наиболее тщательно. Изображение отца выполнено небрежно, как бы нехотя, а сестренки — с каким-то пристрастным нажимом карандаша. Когда Ире было предложено нарисовать себя с кем-то из членов семьи вдвоем, она нарисовала сначала себя, потом сестру, изобразив ее втрое меньше себя. Причем младшая сестра держит над старшей раскрытый зонт... Налицо все атрибуты махрового эгоцентризма: тщательность в изображении своей особы, ее доминирующие размеры, ее обособленность и что-то напоминающее трон и балдахин.

Когда в одной из проб ей был задан вопрос: «Сколько ты допустила ошибок в этой работе?» — последовал ответ: «Ошибок у меня не было, потому что я не ошибаюсь никогда!» (Полное отрицание своих минусов.) Одна из предметно-комбинаторных задач не получилась, девочка отложила ее в сторону: «Если сразу не получилось, то теперь уже не получится никогда!» (Избегание неуспеха, отказ от преодоления психологической трудности, уход от нее.)

— А как же музыка? Там ведь сразу хорошо не выходит!

— У меня — выходит! Когда я сажусь за пианино, в комнате никого нет. Иначе я не буду заниматься.

Вот! Наибольшая для нее трудность — *когда кто-то видит ее не в полном блеске ее достижений!* Выражена зависимость, неспособность отгородиться от ощущения присутствия, внимание непроизвольно отвлекается на присутствующего! Он мешает даже молча. (Значит, когда-то присутствующий мешал своим активным воздействием.)

Когда ей было объявлено, что она не справилась с заданием, это вызвало отказ от работы (замолчала и от-

вернулась). Попытка объяснить ей, что неудачи при освоении нового неизбежны, что не следует бояться ошибок и замечаний, не дала результата, чего и следовало ожидать (Ира ничего не могла воспринять). «Разговорить» ее также не удалось: отрицательное эмоциональное состояние блокировало способность к диалогу. Что-либо объяснить ей было бесполезно, так как в силу «блокады» всякая психологическая информация воспринималась ею в штыки, как посягательство на абсолют ее безупречности.

— Ну вот видите! — бессильно запричитала мама. — Вот так она всегда...

— Тебе не хочется разговаривать — давай посидим молча, — сказала я. — Мне тоже хочется отдохнуть от всяких ненужных разговоров.

Медсестра напоминает, что приведена на обследование больная в соответствии с расписанием. Отмахиваюсь:

— Отведите в отделение, пусть ждет. Ничего не делаешь, поработаю после ужина, а уж заключение буду писать дома. Ничего страшного — не посплю ночь! (Это говорится для Иры, «из-за нее»: ведь ей хочется считать-ся только хорошей!)

Молчим. Усаживаюсь поудобнее, покойнее. Девочка недоверчиво покосилась: это так непривычно! Ей никто больше ничего не навязывает, не противопоставляет. На ее личность не посягают. И даже ее состояние (в данном случае — молчание и бездействие) разделяют. От чего ей теперь защищаться? Не от чего! Что отстаивать? — Нечего! Позиция сопротивления слабеет, но инертность таких состояний очень велика! Тут «случайно» подходит коллега. Разговор не имеет никакого отношения к Ире, но в нем проклевывается комический компонент и нарастает. Он не может теперь ограничиться «дуэтом», и мы естественно и непринужденно адресуем его Ире, как равноправному члену нашей компании. Удастся ее рассмешить, после чего она вдруг заплакала. Это была разрядка, освобождение. Теперь можно было говорить:

— Поплачь, если хочется (подаю ей бумажную салфетку). Это тебе для слез. Ничего, плачь. Только слушай. Ты плачь и слушай. Постарайся услышать. Ты сейчас будешь учиться ошибаться. Ошибаться тоже надо уметь. Вот эта работа построена на обязательных ошибках, их должно быть не меньше двух. В ней человек достигает успеха ценой ошибок и умения делать из них выводы. Начинаем...

С еще мокрыми глазами Ира включается в работу. По

окончании этой методики девочка вербализует вывод и впервые в жизни констатирует сама у себя наличие ошибки.

В последующей работе ошибки не обязательны. В ней закрепляется спокойная их регистрация, спокойное к ним отношение и обязательный их учет. В инструктаже я утверждаю право Иры на ошибки и гарантирую эмоциональное благополучие:

— Ошибки здесь не требуются. Их может и не быть. Но у тебя они будут обязательно, так как работа непривычная, а ты уже устала. От тебя требуется только одно: уложить все эти фигуры как надо и, если будут ошибки, спокойно их сосчитать.

Она верно сосчитала свои ошибки. Потом от нее потребовалось найти конкретную причину каждой ошибки... Девочка волновалась, фигурки часто лезли не на свое место, ложились не той стороной, но она слышала:

— Не беда, это не смертельно! Продолжай всматриваться, чтобы ты перестала замечать мое присутствие! Конечно, это трудно, тем более что я умышленно буду тебе мешать. Помни, что мешать буду умышленно, и старайся сосредоточиться только на фигурках...

В конце приема вполне серьезно я поздравила Иру:

— Ты сейчас одержала очень важную победу — ты победила себя! Тебе было непривычно и трудно, но ты превозмогла себя! Теперь ты стала ближе к взрослым, чем была. Ты почувствовала на деле, как надо относиться к своим ошибкам и неудачам...

Девочка взволнованно молчала. Что-то сдвинулось. Пока не затвердели детские способы защиты своего «я», их можно заменить более зрелым отношением к себе.

Способность безбоязненно, критично и внимательно всмотреться в свои ошибки — это тоже один из способов самозащиты, только на высоком уровне: человек тоже защищает себя от эмоционального неблагополучия, но не отрицанием вины и ошибки, а ее признанием. *При таком отношении он будет хотеть воспринять ту информацию, которая нужна ему для исправления и предупреждения своих ошибочных действий.* Значит, он сможет воспринимать критические замечания.

Это самый свежий, «вчерашний» пример, имеющий очень много аналогов в прошлом. После полутора-двух месяцев таких занятий отмечалась общая коррекция личности подростка, сферы его отношений. Но изменить позиции родителей и вообще старших — дело значительно



более трудное. Мать Иры — человек мягкий и добрый, ей свойственно доброжелательно-миролюбивое отношение к дочери не только на людях. Возможно, она быстрее других сможет что-то воспринять, не столько интеллектом, сколько сердцем. Но удастся ли ей оградить Иру от выпадов отца, алкоголика и дебошира, который не раз грозил изрубить пианино («эту твою черную гробину!») в пьяном протесте против ограничений его свободы...

Как часто члены одной семьи, родители, близкие, являются тем практически единственным фактором, который вызвал дисгармоническое развитие личности и который препятствует ее коррекции. В таком случае, чем раньше молодой человек, девушка начнут самостоятельную жизнь, тем больше пользы принесут коррекционные занятия. Необходимость продолжать жизнь с родственниками закрепляет многие незрелые тенденции, даже при попытках коррекции, и тем более там, где стихия взаимоотношений осталась нетронутой. В подобных случаях не спасает положение ни высшее образование, ни мощный интеллектуальный потенциал, ни высокий уровень общего развития. В одном и том же человеке они смогут совмещаться с самым незрелым отношением к себе и к той информации, которая прямо или косвенно относится к личности, даже если она не адресована конкретно его личности. Вот это и называется *избирательным негативизмом* по отношению к психологической информации.

«Избирательный» потому, что этот человек отнюдь не против того, чтобы знать психологию. У него может быть большой познавательный интерес и в этой области. Но это не меняет установившихся («затвердевших») способов его взаимодействия, прежде всего с близкими.

Если никто из старших членов семьи не может ничего изменить во внутрисемейных отношениях, лучшим выходом является взаимоизоляция, отделение молодого человека от его родных еще в юности. Самостоятельная и независимая от них жизнь среди других людей, даже в общечитини (лишь бы окружение было достаточно нравственным), способствует выравниванию различных сфер личности.

Итак. Избыток «воспитательных мер», психологическое давление и гиперопека — все это обычно адресовано детям более чувствительным, менее выносливым психически (от рождения или после болезни). Психологическая безграмотность и чрезмерная активность воспитателей истощают запас нервно-психической проч-

ности ребенка, и он *защищается как может*. Его самовосприятие и восприятие воздействий на него слабо дифференцированы, поэтому негативизм его реакций может быть расширен на любые проявления старших (у некоторых даже отмечается рвотный рефлекс на одно только появление в комнате кого-то из старших).

Детские (нерациональные, незрелые) способы самозащиты включают в себя неизбежный *негативизм* (немотивированный отказ, неприятие), *стремление к эмансипации* (к освобождению от старших и значимых), порождают *эгоцентризм* (противопоставление своего «я» всем остальным), развивают *конфликтность* и блокируют развитие *самопонимания*. Все это делает практически маловероятным развитие сознательного регулирующего самоконтроля в сфере общения такого человека, если не изменить его среду до «затвердения» характера. Но в подростковом и раннем юношеском возрасте можно начать коррекцию развития личности через коррекцию отношений к ошибкам, затруднениям и неудачам. Для этого в тактике подхода к человеку *нельзя противопоставлять предлагаемую информацию ему самому, чтобы не давать повода для самозащиты от ощущения эмоционального неблагополучия*.

В нашей практике есть и другое звено, за которое мы «вытаскиваем» человека из стихии привычного взаимодействия. Это звено — *самопонимание*. Примером может послужить Вера К. из предыдущей главы. Развитие самопонимания помогло ей научиться овладевать собой и ситуациями, предотвращать конфликты. Оно дало ей радость проснувшегося самосознания и, наконец, отвело угрозу повторения попытки самоубийства.

Самопонимание в нашей больничной практике тоже, как и самозащита, один из важнейших параметров личности. У кого оно лучше развито, те быстрее выздоравливают и реже поступают к нам повторно. У кого самопонимание развито слабо и практически не поддается развитию, с теми намного труднее работать, труднее их лечить. Они чаще становятся «хрониками». Среди них много людей с хорошим интеллектом, с широким кругом интересов и с основательными знаниями. Есть среди них и обладатели ученых степеней.

Недавно проходила психологическое обследование В. Д., старший научный сотрудник одного НИИ. Выявилось: с одной стороны, поисковая гибкость интеллекта, тщательность, творческая одаренность в разных проявлениях, привычная самодисциплина, контактность...

С другой стороны, у этого умного и бесспорно честного человека оказалась в одном из тестов высокая «шкала лжи», что никак не компрометирует ее как личность, но в общем контексте всех полученных данных свидетельствует о плохом самопонимании. Свою мощную методологическую оснащенность в обнаружении необходимых связей и их научно-практической реализации она ни в коей степени не переносила на себя. Она не делала самостоятельных попыток разобраться в том, чем вызван в ней этот парализующий волю страх смерти и постоянная напряженность, что составляет основу ее жалоб. Когда в экспериментальных беседах совместно с ней рассматривались наиболее характерные эпизоды ее жизни, начиная с детства, она только констатировала их объективное содержание: «Мать избивала меня настолько жестоко, что соседи отнимали меня у нее... Она показала мне приготовленную веревочку с петлей и угрожала повесить меня, если не буду называть отчима «папой». Я плакала, ползала, задыхалась... И назвала его «папой», но единственный раз...»

Она рассказывала лишь о внешней стороне событий. Она не пыталась связать свои жалобы на бессонницу, напряженность и страх смерти с какими-то реальными событиями в настоящем времени, с болезнями тела, не искала связи своих сегодняшних переживаний с переживаниями в детстве. И только после нескольких многочасовых «приемов» удалось побудить ее к этим попыткам. На сорок пятом году жизни она впервые попыталась дать свой характерологический автопортрет. Это была честная, хотя и очень робкая и неуверенная попытка. И вдруг женщина начала плакать — долго и тихо, не прерывая нашей с ней беседы. Ей давно не удавалось поплакать. И теперь она почувствовала, как со слезами из нее уходит сковывавшее ее напряжение. Когда в человеке будят интерес к его же собственной личности, когда его подводят к психологическому зеркалу, это всегда вызывает значительную «подвижку» души. Если она вызвана бережно, если цель этого толчка — пробудить какие-то положительные потенции личности, то это волнение — первый знак возможности катарсиса (освобождения) от тяжелого состояния.

У этой женщины мостом к началу ее самопонимания послужил высокий уровень ее интеллектуального развития. Теперь мы будем учить ее «сотрудничать» с ее лечащим врачом. Когда сознательный самоконтроль, хотя бы всего лишь регистрирующий, направлен на собственные отрицательные эмоциональные состояния, и при этом они получают словесное описание, вербализованную констатацию, они утрачивают свою остроту. Есть очень большое различие между выражением отрицательных эмоций и их констатацией. Например, нервно сжимая руки, человек

говорит прерывающимся голосом: «Боюсь! Ой!» Этим он подкрепляет свой страх или волнение. Но если он хочет его преодолеть, то постарается «посмотреть» на свое состояние как бы со стороны и просто констатировать его — в этом уже не будет подкрепления. Осознание своего отрицательного эмоционального состояния и попытка его квалифицировать, вербализовать (словесно констатировать его) — начало пути к победе над ним...

Самопонимание имеет для нас значение и в работе с теми здоровыми людьми, которые проходят у нас экспертизу.

Краткая информация о судебно-психологической экспертизе может пригодиться в правовом воспитании подростков и старшеклассников. Это может дать толчок к развитию у них самопонимания и самоконтроля. Она дает представление о минимальном самопонимании и об «азах» сознательного самоконтроля.

Во время расследования какого-то правонарушения у следователя иногда возникают сомнения в психических возможностях обвиняемого или потерпевшего. Если психиатрами установлено, что он психически здоров, то следователь направляет его на *судебно-психологическую экспертизу*. Перед психологом-экспертом чаще всего ставится задача — установить, мог ли подэкспертный в криминальной ситуации полностью сознавать значение своих действий и руководить ими?

Что значит — «полностью сознавать свои действия»? Это значит, что человек может: 1) правильно понимать объективное содержание собственного поведения; 2) правильно понимать цель своих действий; 3) предвидеть их прямые и косвенные результаты; 4) оценивать свое поведение с точки зрения действующих правовых норм и общепринятой морали.

Что значит «руководить своими действиями»? Это значит свободно выбирать цели действия и способы их достижения. Цель, на которую направлены действия человека, связана с мотивами его поведения и с его потребностями. Какую цель выбрал? Что представляют собой действия для ее достижения? Все это является показателем психического развития. Способность полностью осознавать значение своих действий и руководить ими свидетельствует о том, что человек уже достиг относительно высокого уровня интеллектуальной и личностной зрелости. Установлено, что эта способность может быть присуща человеку уже к 14-летнему возрасту. Поэтому начиная с это-

го возраста, в соответствии с законом, подросток несет ответственность за свои противоправные поступки. Главным показателем психического развития подростка является уровень его сознания и самосознания. Сознание обеспечивает возможность мысленно построить, спланировать и представить будущие действия и их результаты, т. е. сознание обеспечивает способность понимать свои действия, отдавать в них отчет, «регистрировать» их в своем сознании и выражать это понимание в словах, в своих показаниях. Эта сторона сознания чаще всего соответствует возрасту испытуемого, даже если он плохо учится (или учился) в школе.

Хуже обстоит дело с *самосознанием*. Оно находит отражение в оценках своих действий, в отношении к ним. Чем развитее самосознание и зрелее самооценка, тем глубже понимает подросток социальное значение своих действий. И соответственно наоборот.

Трое подростков угнали из рабочего поселка автомобиль «Жигули». Осенним вечером, бесцельно болтаясь по улице, они обратили внимание на автомобиль, стоявший на пустыре рядом с жилым домом. Старший по возрасту (16 лет) и наиболее инициативный А. вдруг предложил:

— Покатаемся!

— Увидят... — это сказал П.

— Не увидят! — заверил А. и легко открыл дверцу. Он уже сидел за рулем, П. усаживался с ним рядом и торопил третьего, который до этого молча стоял рядом.

— Вы че! Вы че! — это заговорил вдруг третий (К.).

— Садись! Быстрей! — это П. (Мотор уже работал.)

— Да вы че! — повторял К. уже в машине.

Бензина хватило только до города. Ребята пошли на автобусную остановку возвращаться домой. Угонщиков на следующий день вызвали в милицию. На допросе у следователя А. пытался свалить на младших своих товарищей свою вину инициатора. Но показания П. и К. совпали во всех деталях по фактической стороне дела, и это достаточно определило, кто был зачинщиком. Следовательно было ясно, что А. «дозрел» для серьезных исправительных мер (он давно состоял на учете в инспекции по делам несовершеннолетних). Но относительно П. и К. следователь засомневался: достаточно ли эти несовершеннолетние (оба им примерно по 15 лет) понимали значение своих действий, соответствует ли уровень их психического развития их возрасту? Эти двое были направлены к нам на судебно-психологическую экспертизу.

В ходе психологического исследования П. была обнаружена его глубокая педагогическая запущенность. Учась в 7-м классе, он не мог решать простейших арифметических задач, не знал таблицу умножения, читал плохо, писал ужасающе безграмотно, имел очень скудный актив-

ный словарь. Однако проявлял сообразительность в предметной комбинаторике. В пробах обучаемости мыслительным операциям было установлено, что, кроме укоренившейся лени мысли, ничто не препятствует его обучению, интеллектуальный потенциал соответствует возрасту. Но в пробах совместной работы он безоговорочно занимает иждивенческую позицию руководимого, подручного. Наличие значимого лица сразу выключает его активность, его самостоятельность. Он некритично идет всюду, куда ведет его лидер. У него плохо развит регистрирующий, оценивающий самоконтроль; он не замечает своих ошибок и склонен благоприятно воспринимать и оценивать свою работу, даже если она содержит очень много ошибок. Свои отношения с А. и К. он квалифицирует так: «Ходим вместе». Он не может сказать, почему он «ходит» с ними, кто из них ему больше нравится, с кем ему интереснее, ничего не может сказать ни об их характерах, ни о своем. «Интересы? В кинушку ходим. Летом — на пляж»... Живет с матерью. Она работает в столовой. К ней приходит «дядя Саша», иногда угощает его пивом. Этот дядя Саша — «на химии», а что это такое, П. объяснить не может. Это от него П. знает о себе, что он «несовершеннолетний», что в тюрьму таких не сажают. Что он еще знает о себе, кроме имени, возраста, адреса? (Кстати, он не знает названия нашей страны. Польшу считает одной из наших союзных республик...) На вопрос: «Кто ты?» — отвечает растерянно: «Пацан...» и еще: «Несовершеннолетний». Все!

Осознавал ли он, что они совершают угон машины? Да: «Машина чужая!» Понимал ли, что это — противоправное действие? Нет: «Мы же только покатаемся. Хватило бы бензина — на место бы поставили». И еще: оценить социальное значение своих действий препятствует уверенность в своей безнаказанности, в ненаказуемости содеянного: «Я же несовершеннолетний». Вот границы его самосознания на момент обследования. Самооценка очень незрелая, инфантильная, самопонимание — в зачаточном состоянии.

Несовершеннолетний К. был очень труден в беседе. Обычному протоколированию доступны только его ответы на вопросы: фамилия, имя, отчество, возраст, состав семьи (мать, сестра 11 лет, бабушка). Все другие его ответы выражали преимущественно эмоциональную реакцию на вопрос. Он недоумевал и возмущался тем, что его спрашивают о самоочевиднейших вещах. В этих всплес-



ках восклицаний и междометий нужно уловить информацию. Для облегчения задачи предлагаю ему экспериментальные задания. Подросток (взъерошенный, с колючим взглядом) отнюдь не склонен немедленно приступать к их выполнению.

— Зачем? (Это о цифровых таблицах.)

— Нужно проверить, как быстро ты сможешь найти все числа...

— А зачем? (Дальше после каждого моего ответа идут цепью его «зачем».) Пресекаю: «Делать!» Делает, и достаточно быстро. Посреди одного задания вдруг неожиданно прерывает себя, чтобы спросить:

— А вы врач или учительница?

Застигнута врасплох и потому неосторожно отвечаю: «Психолог». И опять он уходит от задания в бесконечные расспросы... Не чувствует ситуации? Или так уж независим? Нет, это замедленное, запоздалое реагирование и на ситуацию в целом, и на конкретное ее звено. Здесь *иррадиация возбуждения*, по-детски недифференцированного, где в эмоции недовольства лезет негативизм, подогретый безотчетным познавательным интересом. Подросток и колюч, и прилипчив, и тугоподвижен при переключении, и легко отвлекается... Выясняется: в возрасте около 4 лет упал с качелей, а в 10 лет была вторая серьезная черепно-мозговая травма. В этой части беседы потеплел, стал мягче. Когда мы возвращаемся к вопросам по делу, он снова становится на дыбы:

— Да сколько про это?!

— Скажи: ты понимал, что угонять чужую машину нельзя?

— Да вы что?!

Он даже привстал от негодования.

— Понимал или нет?

— Да я же сказал!

— Понимал или нет, что угонять чужую машину нельзя?

— Да вы что?!

Казалось, он сейчас взорвется. Вдруг осеняет догадка:

— Наверное, в классе ты редко отвечаешь у доски?

— Ну.

— Почему?

— Не вызывают!

Выясняется, что ни один учитель не выдерживает его манеры отвечать и либо хохочет вместе с классом, либо выгоняет с урока. Выясняется в конце концов и то, что К. понимает, что угонять чужую машину нельзя, и не потому, что «поймают», а потому, что «чужая».

— А зачем же ты это делал?

— Что делал?!

— Участвовал в угоне...

Он полыхал негодованием:

— Я — в угоне?! Да вы что?!!!

— Ты же сел с ними — с А. и П. — в машину.

— Так они же сели!

— Ну и что же?

— Как вы не понимаете! Они же сейчас поедут!

— А ты тут при чем? И пусть едут! А ты бы не сажился!

Мне теперь нужно увидеть, сможет ли он сам вербализовать свой мотив, который мне становится понятен.

— Да что вы говорите! «Пусть едут»! А куда? Заедут же!..

Нет, сам он не может выразить в словах овладевшего им тогда беспокойства, как бы чего не случилось с его товарищами, как бы они не натворили еще чего-нибудь. Он очень медленно реагирует. Остановить их он не мог, не успел, но и «бросить» их тоже не мог! И не потому, что позвали с собой, а потому, что ему безразлично, что с ними будет. Он привык опекать свою младшую сестру. Опекает он на свой лад и этих двух — А. и П.:

— Жалко его (А.). Дурак он.

— Почему дурак?

— Его милиционер предупреждал: «Еще что сделаешь — посажу!» А он — дурак. Жалко.

— А этот, П.?

— Еще хуже дурак. Ничего не понимает.

Но сам К. так и не может выразить то, что он чувствует, хотя и смутно, но все же понимает. Вот здесь способность осознать свои действия и руководить ими сочетается с недоразвитием способности выразить в словах, «вербализовать» понимаемое. Без «переводчика» он не понятен и следовательно, и любому, кто должен учитывать мотивы его поведения. Мотивы достаточно зрелые: предотвратить возможную беду. Но как бедна мотивация (вербализация мотива). Вся оценка своего отношения и поведения товарища выражается только в двух словах: «жалко», «дурак».

Недавно проходила комплексную психолого-психиатрическую экспертизу Алла К., 15 лет, ученица 8-го класса, «хорошистка» и староста класса. Отец — шофер, мать — секретарь-машинистка. Ни тот, ни другая не имеют никаких представлений о семейной педагогике и внутрисемейной этике. Мать могла разрешать своей замужней подруге любовные свидания с посторонним в своей квартире в присутствии дочери, и сама изменяла отцу Аллы при ней же. Под влиянием бабушки, матери отца, девочка когда-то училась в музыкальной школе. Но мать забрала ее оттуда — «назло» свекрови. Отец не знал, о чем говорить с дочерью. Девочка привыкла болтаться на улице. Случайно в подъезде она познакомилась с двумя 18-летними девушками. Ей польстило внимание и общество старших. Они курили и выпивали. Алла тоже стала курить и пробовала вы-

пить, но из-за головокружений воздерживалась. Девушкам нужны были деньги на сигареты и выпивку. Алла отдавала им все, что ей давали родители. Однажды те двое пришли в заводское общежитие навестить свою подругу. Взяли с собой и Аллу, поручив ей сетку с провизией и выпивкой. В общежитие их не пустили: было поздно, притом обе старшие были в нетрезвом состоянии. Это вызвало агрессивные выпады, шум. Дежурная пыталась вытолкать девиц из вестибюля на улицу, ее свалили. Началась драка. Алла бегала вокруг с сеткой и кричала: «Не троньте ее! Не трогайте ее!» (дежурную). Размахивая сеткой, била ею по спинам всех участников свалки, бестолково суетилась возле девушек, обливая их соком из разбитой в сетке банки.

Следователь несколько раз пытался допрашивать Аллу. Она ненавидяще смотрела на него и кричала: «Не знаю!» Дерзила. Перестала ходить в школу. Дома говорила о смерти, часами сидела молча, уставившись в одну точку. Объявила вдруг, что имела близость с мужчиной и теперь беременна. Родители растерялись совершенно. Бабушка, беспокоясь о психическом состоянии Аллы, поделалась своей тревогой со следователем. Он назначил комплексную психолого-психиатрическую экспертизу. Психиатры установили, что девочка психически здорова. Гинекологическое обследование не подтвердило ни беременности, ни нарушения девственности. Измученная беспокойством и страхом перед судом, девочка оговорила себя и была близка к покушению на самоубийство.

Вызвать ее на разговор было трудно. Контакт устанавливался медленно и только в условиях убедительной благожелательности. Исследование интеллектуального потенциала обнаружило способность дифференцировать отвлеченные понятия и отношения между ними, способность правильно понимать сложные ситуационно-смысловые связи... Но Алла никак не могла объяснить своей «связи» с этими девушками, она только рассказала, как она с ними познакомилась. Она никак не оценивала ни их образа жизни, ни их поведения в общежитии, не могла ничего сказать ни о них, ни о себе. Почувствовав доверие к психологу, она пыталась объяснить, почему негативно вела себя у следователя:

— А ну его! Прямо, как этот... Говорю ему, что ничего не помню, а он... (Но содержание рассказов «Вечный король» и «Колумбово яйцо» Алла пересказывает очень хорошо, включая собственную интерпретацию!) Суд приговорил тех двух девиц к 3 и 2 годам лишения свободы. Алла получила полтора года — условно. На суде ее классная руководительница поручилась за нее, так как убеждена в честности, прямоте и добросердечии Аллы.

Вся эта история, страх перед неизвестностью, перед судом так долго давили на нее, что после суда Алла вдруг почувствовала себя счастливой. Ее бабушка сообщает по телефону, что Алла вернулась в школу, хорошо учится,

пытается вспомнить и реализовать советы психолога — о развитии самопонимания. Для этого завела дневник, где фиксирует наиболее интересные эпизоды из жизни класса и фильмов, старается оценить и найти объяснение поступкам людей и примеряет эти ситуации к себе: «А как бы я поступила?» Ей хочется научиться «уважать себя». Свои записи в дневнике зачитывает бабушке (она бывший библиотечный работник), вызывая ее на разговор...

Негативизм, непроизвольная подражательность, дефицит самостоятельности — все это сопутствует низкому уровню самосознания и неразвитому самопониманию. И то и другое — компоненты *психического инфантилизма*. Это не единственная, но существенная причина соучастия подростков в правонарушениях и даже тяжких преступлениях.

Сознание ответственности и чувство вины также один из основных параметров личности и показатель ее зрелости. Его недоразвитие у подростков проявляется по-разному. Одни не способны признать себя виноватыми, не критично воспринимают себя, свои поступки, видят себя только в благоприятном свете, не способны понять меру своей ответственности. У других — при наличии острого чувства своей вины — недоразвито сознание всего того, с чем связано это чувство... Первые отвергают обвинения, вторые не критично их принимают. Но и в том и в другом случае — недоразвитие способностей осознать меру своей ответственности и степени обоснованности обвинений.

Отставание в развитии может быть следствием не только дефицита воспитания дома и в школе. Экспертиза несовершеннолетних (особенно потерпевших девочек) выявляет: чаще всего в беду попадают подростки из семей, где от детей требуется беспрекословное повиновение воле старших. Беспрекословность, где исключается понимание требований, воспитывает в детях некритичность к своим и чужим действиям и избыточную доверчивость. Вместо самосознания и сознания своей ответственности за свои поступки в психике глубоко укореняется страх, а он *блокирует* сознательную саморегуляцию! Там, где подавляется любая инициатива ребенка, выходящая за рамки указаний старших, где не прививаются навыки ориентировки в непривычных обстоятельствах и в принятии решений, там не может своевременно развиваться самостоятельность.

Подростки, у которых деспотией старших подавляется самостоятельность, инициатива, воля, обнаруживают недоразвитие способности оценивать ситуацию и действия

других лиц, понимать их характер, строить предположения об их намерениях. Они легко поддаются под их влияние и либо вместе с ними совершают преступления, либо становятся их жертвами. Преобладающая мотивация своих действий у несовершеннолетних соучастников преступлений: «Меня позвали, и я пошел». Реже: «Мне захотелось...» У потерпевших: «Мне стало страшно», «Я очень испугался, не знал, что делать», «Я не знала, зачем меня позвали...»

Привычная зависимость от старших переходит позднее в черту личности, которая так и называется — «зависимость». В одном человеке может ужиться хороший интеллект (высокий показатель обучаемости, большая информационная емкость, способность решать многие «академические» задачи) — и плохое самопонимание, неразвитое самосознание и дефицит житейского опыта. Это очень снижает способности личности к социальной адаптации.

В каждой психиатрической больнице проходят военную экспертизу юноши 16—18-летнего возраста. В периоды приписки и призыва военкоматы вынуждены направлять на экспертизу «документированных» и предполагаемых олигофренов. Необходимо установить степень их умственной отсталости, так как выполнять воинскую повинность в стройбатах могут и олигофрены с легкой степенью дебильности.

Обычно психиатры направляют к психологам «спорных»: что это — олигофрения или педагогическая запущенность? Чаще всего они вынуждены диагностировать олигофрению там, где имеет место всего лишь педагогическая запущенность. Почему?

Привычное отсутствие интереса к урокам (скучно!), привычное избегание мыслительно-волевого усилия (ленность мышления), привычная ограниченность интересов («телик», «велик», мотоцикл, магнитофон), привычная тормозная и негативная реакция на «трудный» вопрос — все это настолько «затвердевает», что результативно, т. е. по реальному уровню интеллектуальных достижений, такой призывник ничуть не выше олигофрена. И какое может иметь значение его «нормальный интеллектуальный потенциал», если он совершенно не научен его реализовывать?

У каждого из таких парней «совеет» взгляд, как только предлагаешь что-то прочесть (учащиеся 2-го класса

читают лучше!). Им приходится «вдалбливать» несложные инструкции. Они не умеют словесно нарисовать картину впервые увиденных предметов. Они либо не понимают условности образных выражений (пословиц), либо не могут выразить свое понимание. В отличие от олигофренов они делают практически правильный вывод по содержанию усложненных рассказов, но — не могут его обосновать! Учатся в старших классах (!), они не знают ни одной формулы из алгебры и геометрии, не знают даже таблицы умножения! Не знают, что 1 кг содержит 1000 граммов. Не могут подсчитать стоимость 100 граммов конфет и тем более — 200 и 300 граммов! Редко кто из них знает название своего государства, очень редко кто может объяснить, почему оно так называется — «Союз Советских Социалистических Республик»... Не имеют представления об административно-территориальном делении страны. Какая у нас власть, строй, система управления... И о себе они знают до крайности мало. Какое уж тут самосознание! Они не могут поставить себе оценку за выполненную работу после тщательного инструктажа о критериях оценки. Их мотивация та же: «Мне сказали...», «Захотелось...».

И эти ребята почти все водят мотоцикл, трактор, автомобиль, могут разобраться в работе механизма, найти неисправность и — при наличии средств — устранить ее... Они хорошо справляются с предметной комбинаторикой, но с таким трудом усваивают способы словесного обозначения своих предметно-комбинаторных операций! Как будто кто отрубает их хорошую сообразительность, как только эксперимент начинает походить на занятия в классе — привычная тормозная реакция на свою роль ученика школы...

У психологов нашего диспансера укоренилась тенденция — хоть немного разбудить самосознание этих ребят, научить их хоть чему-то, что они должны были получить и не смогли получить в школе и дома.

Вначале мы снимаем с них привычный способ тормозного реагирования на ситуацию типа «урок».

Может быть предложено любое задание. Например, простейшая из задач с фигурами пентамино. Сначала показываем две коробки с набором фигур. Затем инструктаж:

— Это проба способности быть минером. Минер ошибается только раз. Почему? («Ученик» объясняет довольно заинтересованно: «Ошибся — подорвался» и т. п.) Здесь нет опасности подорваться, но точность ходов обязательна и в этой работе. Фигуры одной из коробок будут рассыпаны, а в другой останутся. Это будет обра-



зеп, и он будет перед глазами. Сверяясь с ним, нужно укладывать фигуры в пустую коробку. Будет считаться ошибкой (грубой!), если положить фигуру не на свое место или не той стороной. Менее грубой ошибкой будет считаться, если взятую фигуру положить не в коробку, а обратно на стол и вместо нее взять другую. Нужно всю черновую работу проделать в уме, а потом уже выполнять ее руками. Начали!

И я рассыпаю фигуры, засекая время. Все его ошибки и особенности поведения фиксирую у себя в протоколе, учитываю затраченное на работу время. Спрашиваю:

— Какую поставите себе оценку за работу? Что считается ошибками, вам известно.

Почти у всех первый ответ — «Не знаю». Затем (тоже почти всегда): «Как это — себе оценку ставить?»

— А если бы это была чужая работа, как бы вы ее оценили?

— Ну-у... «три»...

— Почему? Нужно обосновать.

— Как «почему»? Вы же сами сказали — оценить... (Слово «почему» они часто воспринимают не как вопрос, а как замечание, неодобрение — это последствие домашней и школьной девальвации слова.)

— Это я спрашиваю, почему не «4», «2», а именно «3». Т. е. надо объяснить, обосновать оценку.

— Ошибался...

— Сколько раз?

— Один раз. И тихо делал.

— Медленно?

— Ну.

Так впервые он контролирует и оценивает свои действия.

Следующее занятие сложнее. Нужно сложить зеркальное подобие заданного положения фигур. Критерии те же. Рекомендуются использовать вспомогательный прием: взятую фигуру предварительно наложить на аналогичную в образце, а потом перевернуть ее на 180°, опрокинуть в коробку для укладывания. Теперь он оценивает свою работу увереннее. Но не использует вспомогательный прием. Спрашиваю: почему? Изредка отвечают: «Забыл». Обычный ответ: «Так интереснее, труднее!» (Хороший мотив и верная мотивация.)

При недостаточно успешной работе ее повторяем, строже учитывая время и ошибки. А если ошибок своих не замечает, то делаем акцент именно на их учете. («Неважно, сколько вы сейчас допустите ошибок, важно, чтобы вы сейчас их все сосчитали».)

Если мы хотим научить человека не допускать ошибок впоследствии, нужно исключить страх перед возможностью ошибки при обучении. Страх блокирует развитие самостоятельной мысли, самосознания, уродует личность.

Иногда за привычной тормозной реакцией «молчунов»-двоечников учитель не видит следов детского страха, вызванного на первом году обучения раздраженными окриками учителя. «Тупой»... А он тупой потому, что заторможен именно в классе. Здесь у него привычно низкая самооценка, внушенная учителем. Нужно пытаться осво-

бодить «молчунов» и «тупиц» от привычной стесненности. Но лучше это делать на тех видах работы, которые не очень похожи на обычные уроки в классе, чтобы не включалось привычное реагирование.

Перестройка отношения к ошибкам открывает большие возможности: человек приучается осознавать сам свой процесс мышления, наблюдать за ним, контролировать и направлять его.

От предметных действий переходим к «словесности»: учим подбирать антонимы, обобщать родственные предметы, подбирая для их названия обобщающие (родовые) понятия, здесь же даем представление об отношении понятий «вид» — «род», об определении через ближайший род и видовое различие (сосна — это дерево, хвойное; танк — это самоходная машина, для ведения боя...), учим делать сравнения, начиная с установления общего...

Самые закоренелые «молчуны» с удивлением обнаруживают, что у них «получается»! Они чувствуют, что мы их не обманываем и не смеемся над ними, когда говорим:

— Вы сегодня стали умнее, намного умнее, чем были вчера: вы научились обобщать, а это — мыслительная операция, она так и называется — «обобщение».

Так мы, закрепляя вновь приобретенный навык мышления, укрепляем благоприятную самооценку и тем самым стимулируем потребность в продолжении таких занятий.

Учим их строить отношения между понятиями, аналогичные заданным (вид — род, единица — множество, противоположности, причина — следствие); учим различать переносный смысл пословиц от прямого и объяснять переносный; учим устанавливать закономерности в подборе фигур на основе последовательного мыслительного анализа, делать выводы на основе допущенных ошибок...

Это не входит в наши обязанности. Но мы занимаемся этим за счет своего личного времени, так как эта работа приносит радость: человек впервые в жизни выполняет мыслительные операции на словесном материале. Делает то, от чего он всю жизнь шарахался... Делает хотя и с натугой, но с признаками удовольствия!

Представляются классные часы, на которых все вместе с классным руководителем живо, весело и сосредоточенно играют в хорошие интеллектуальные игры, где стратегией педагога и с помощью актива класса нет проиг-

равших, так как тот, кто добился решения первым, обязан научить того, кому это дается труднее.

Представляются уроки литературы, где на «программном» материале подростки постигают суть окружающего, учатся видеть, чувствовать, понимать людей и себя, заражаются побуждением «работать над собой» и учатся этому...

Класс готовится к получению паспорта...

К приписке в военкомате...

К призыву...

После посещения кабинета психолога они занимаются этим безо всякого нажима со стороны старших — в палатах, рядом с психически больными; одни охотно передают другим то, что могут передать из только что достигнутого, другие жадно перенимают...

Тем более это возможно в условиях классной комнаты. Лишь бы была соответствующая атмосфера. А она всецело может зависеть от учителя. Было бы желание...

## Глава пятая

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ К СВЕДЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ

---

По просьбе заведующего кафедрой психиатрии у нас проходил психологическое обследование Аркадий Ф., 15 лет. В своей записке профессор просил меня в случае, если не обнаружатся признаки нарушений, связанных с психическим заболеванием, разобраться в ситуации и по возможности дать родителям соответствующие разъяснения и рекомендации.

Аркадия конвоировали родители — держали его под руки, чтобы не сбежал. Он улыбался, но держался напряженно и был очень бледен. Родителей я усадила за отдельные столы и дала им одинаковые задания (для получения нужной информации о них и их сыне). А тем временем Аркадий выполнял задания, связанные с непосредственным исследованием его психической деятельности. Его бледность сменилась румянцем, настроенность разрешилась лихорадочным возбуждением. Он шумно и со смехом комментировал свои действия и всю процедуру обследования. Сквозь эту эйфорию отчетливо проступал страх, граничивший с ужасом, и попытки подростка преодолеть его. Он боялся, что его сейчас поместят вместе с психически больными, — туда, где есть решетки на окнах. И еще — он боялся родителей. Страх доминировал, и это искажало картину психических процессов и личности. Однако признаков каких-либо психических нарушений не выявлялось.

Чтобы разобраться в личности Аркадия и в «ситуации», нужно было освободить его от страха. Я сказала, что причин для его госпитализации не нахожу и что Аркадию лучше приехать ко мне одному, без родителей. А когда будет нужно, они будут приглашены, через него же. На следующий день он приехал один и был заметно спокойнее.

Разобраться в ситуации удалось сравнительно быстро,

но прогнозировать ее динамику было весьма затруднительно.

Родители Аркадия имеют высшее образование и занимают очень «престижные» должности. Аркадий — их первенец. Их младший был «как все», но с Аркадием у них были связаны «большие надежды». Уже в младших классах музыкальной школы он выделялся среди маленьких скрипачей особой музыкальностью и «взрослым звуком». Рано начал сочинять музыкальные миниатюры — тоже с некоторой печатью одаренности. Это был один из признанных «вундеркиндов» и в общеобразовательной школе: он всегда знал много больше того, что было задано, а его сочинения входили в «золотой фонд» школы. Ему нравилось познавательное чтение. Но в средних классах ему все больше стало нравиться еще и уважительное удивление, которое он читал в глазах окружающих. Его родители тоже привыкли слышать похвалы в его адрес и пророчество «большого будущего». Иногда они тревожились по поводу его здоровья: в дошкольном возрасте у него было сотрясение головного мозга — упал с крыши сарая, когда гостил в деревне у деда. С тех пор он был огражден от деревни, от деда, от лазанья на крыши и через заборы, от хоккея и футбола.

Их квартира напоминала огромный аквариум, а Аркадий — драгоценную рыбку, которая вызывала восхищение и зависть... Атмосфера взаимоотношений со старшими в обеих школах была продолжением этого аквариума.

Но вот после 8-го класса Аркадий поступил в музыкальное училище. Здесь все было другим. Самым непривычным было то, что никто уже не видел в нем исключительность, никто не удивлялся ему. Мало того, его понуждали делать что-то, что ему совершенно не нравилось. Преподаватель по специальности не принимал всерьез его суждений, его интерпретации музыкального произведения. Его раздражала самонадеянность подростка, заносчивость, и он «одегивал» его довольно резко, требуя беспрекословного выполнения всех указаний. Аркадия это возмущало, тем более, что ему казалось: уж он-то лучше знает!..

Не за горами был экзамен. Отношения между преподавателем и учеником приняли откровенно конфликтный характер. Аркадию был предъявлен ультиматум: или он примет и учтет все указания преподавателя, или не будет допущен к экзамену... Это после столько лет сплошного триумфа! Дома он объявил, что больше не намерен терпеть «эту бездарность», «этого безмозглого тупицу»... И вообще не намерен «ценою таких унижений добиваться сомнительной чести играть перед невеждами!». Короче — он заявил, что ноги его больше не будет в музучилище, что он предпочитает «самое захудалое ПТУ этому бедламу». Мать примчалась к завучу и директору училища. Они объяснили ей, что о назревавшем конфликте им известно давно. Полагая, что дело в психологической несовместимости учащегося и преподавателя, они предложили на педсовете произвести обмен учащимися, но другой педагог не согласился взять Аркадия. О нем часто говорили в учительской, что на уроках он выискивает повод уличить преподавателя в ошибке, в неточности, в недостаточном знании своего предмета. Иногда он отнимает пол-урока... В связи с этим администрация училища хотела бы обратить внимание родителей... Но мать перебила: «А разве плохо, что мальчик так много знает? И разве он виноват в том, что преподаватели училища

не знают того, что знает он?» А что до специальности, то «в музыкальной школе с мнением Аркаши считались, ведь он был самым лучшим учеником!». Мать не меньше сына возненавидела музыкальное училище: рухнуло многолетнее благополучие! Рушились надежды на то самое «большое будущее»... Смириться с этим было невозможно, и она превозмозгла свою ненависть, пообещав «повлечь на сына». Но Аркадий был достаточно проницателен и уличил мать в лицемерии и в тщеславии. Он изрыгал хулу на всех. Отец не выдержал и впервые в жизни побил своего 15-летнего сына. Аркадий с горящими от ненависти глазами проклял родителей и заперся в своей комнате. Когда его выкрики за дверью сменились внезапной тишиной, родители испугались и высадили дверь. Подросток торопливо укладывал что-то в рюкзак, игнорируя их вопросы и само их появление. Тогда они связали его и наутро — под руки — привезли в психиатрическую больницу, на базе которой была кафедра психиатрии мединститута. Профессор установил, что состояние подростка не имеет признаков психоза, хотя и отличается очень высокой степенью напряженности. Однако нужна была еще уверенность в том, что здесь нет дебюта скрытых форм психического заболевания. Поэтому подросток и был направлен к психологу на обследование.

Когда Аркадий до некоторой степени убедился, что ему не грозит насильственная госпитализация, он несколько успокоился, и теперь можно было без особых помех исследовать его психические процессы и свойства личности.

На первый план выступала застойность представлений и очагов возбуждения, «прилипание» и «навязчивость» какой-то тенденции, трудности переключения, т. е. признаки повышенной инертности процессов и состояний. Эти особенности психических процессов отмечались и у его матери, но у Аркадия они проявлялись рельефнее — в связи с перенесенной черепно-мозговой травмой. Но что буквально «кричало» о себе во всех экспериментальных пробах, — это *эгоцентрическая направленность личности*, ее массивность. Весь мир был им поделен на две части: главная часть — это он, Аркадий, а все остальное — вокруг него и для его самоутверждения. Он презирал всех, кто заискивал перед ним, и ненавидел тех, кто игнорировал его претензии на исключительность. Более или менее терпимо говорил он о тех, кто сочетал уважительную внимательность в отношении к нему со спокойным выражением своего человеческого достоинства.

Эгоцентризм Аркадия был отягчен остро выраженным негативным отношением к своему ближайшему окружению. Резкий переход от «триумфального шествия» к положению ординарного ученика, от чрезмерного доверия к его музыкальному чутью к полному зачеркиванию его самостоятельности — все это вызвало дискомфорт, который требовал и выхода и компенсации. Он начал придираться



к преподавателям, уличать их в несостоятельности. Его споры с преподавателем по специальности стали принимать все более острые формы. И вдруг — «ультиматум», ему! А теперь и родители... Он-то надеялся, что они немедленно вернут ему прежнее исключительное положение, а они учинили над ним насилие! Он сначала возненавидел их, а потом, когда они стерегли его, проникся презрением, хотя все еще боялся их.

Итак, в этой среде он уже не мог вернуть себе прежнего положения и потому отверг ее. Уговаривать его вернуться в училище было бесполезно. О возвращении в общеобразовательную школу он и слышать не хотел. Отец Аркадия трезво оценил положение и смирился с утратой больших надежд. Его теперь беспокоило то, что Аркадий «выпрямся» и выходил из привычного уровня социализации: ведь Аркадий заявил, что намерен стать «простым рабочим», токарем, рабочим на кухне, почтальоном... Отец чувствовал, что это временная «блажь», но что под ней есть что-то, что вызывало смутное ощущение собственных родительских просчетов и тревогу за судьбу сына: «Сможет ли он в дальнейшем хотя бы сам зарабатывать себе на жизнь?» В своей тревоге отец был прав. Аркадий не мог думать о будущем. Ему необходимо было сейчас любой ценой добиться для своего эмоционального благополучия ощущения превосходства над окружающими...

Мать не собиралась мириться с утратой больших надежд и не желала принимать во внимание какие-то там «эгоцентризмы» и «негативизмы»: «Аркаша всегда был хороший мальчик! Преподаватель не нашел к нему подход, и он, естественно, обиделся. Вот и помогите нам вернуть его в училище! Уговорите его! Повлияйте на преподавателя! На то вы и психологи!» Ее муж отвернулся...

С кем из них говорить и о чем? Отец может все понять и принять, но все равно решать судьбу сына будет мать. Это было очень трудно — объяснить матери Аркадия, что сейчас проблема глубже проблемы возвращения его в училище. Сейчас нужно не допустить затвердения этих острых проявлений негативного отношения к окружающим и эгоцентризма. Надо исходить из возможностей Аркадия на данный момент. Может ли он сейчас вернуться в училище? Нет! Там ему внушают низкую — по сравнению с прежней — самооценку. Вернуться в школу? Неудачником? Не сможет. Ни насильственные формы давления, ни лояльные не дадут желаемого результата и могут усугубить реакцию протеста.

Отец было предложил: пусть уж идет куда хочет, где могут принять учеником, быстрее пройдет очередная блажь, быстрее вернется в школу; к тому же «нянчиться там с ним не будут, там работать надо!»

Но мать поступила по своему усмотрению. Она всячески уговаривала сына смириться и «сделать вид», лишь бы «пробиться», задабривала, сулила горы благ... Все это только усилило презрительное отношение Аркадия к матери и укрепило его отказ. Тогда мать обратилась ко мне с вопросом: «Что же теперь делать?» В ее интонациях горечь разочарования была направлена на меня, как если бы во мне была причина этой беды. Ей было очень горько и тяжело. И чтобы не противопоставлять ей себя, я предложила, исходя из возможностей Аркадия, ей самой определить, что теперь делать.

— Это что же — разрешить ему пойти в почтальоны? К станку?

Тут подал голос отец:

— А почему бы и нет? Ему скоро будет 16 лет, примут...

К началу лета Аркадий сменил три места работы. Везде вначале ему удивлялись, он чувствовал себя в привычном положении — в центре внимания. Затем к нему привыкали, он становился просто «чужаком». Вработывался он медленно, к тому же двигался умышленно неторопливо — для значительности, т. е. как работник он был малоудобен, это раздражало окружающих, особенно старших. Его начинали поторапливать, иногда на него покрикивали, и довольно резко. Он уходил — его не удерживали... В конце августа он вдруг пошел и записался в свою прежнюю школу.

Теперь он учился с теми, кто раньше был на класс младше него. Притязания у него несколько поубавились. Он отлично понимал, что везде, где он пытался работать, ему приходилось попросту играть роль «шута-интеллектуала». Вычислив свои возможные преимущества по возвращении в школу, он быстро добился положения неформального лидера в классе. Для своего возраста он много знал, был наблюдателен, проницателен и остроумен, мог легко поддержать репутацию «побывавшего в переделках». В дискуссии с преподавателями теперь вступал редко и вносил в них значительную долю юмора. Рассказывая о себе, забавно подчеркивал собственные смешные положения... По-прежнему делал отличные доклады и писал интересные сочинения... Не каждый студент гумани-

тарного факультета может похвалиться тем объемом добровольно прочитанной литературы, который был для Аркадия пройденным этапом уже в 9-м классе. Самообразование было нужно ему теперь уже далеко не только для самоутверждения. Он хотел найти связь между собой и мирозданием. Читал и увлекался он отнюдь не без толку: вскоре он начал спокойно оглядываться на свое предыдущее увлечение и пытался понять и объяснить его. Эти увлечения становились все более спокойными, поиск — менее лихорадочным и более основательным, т. е. реадaptация в школе протекала достаточно благополучно.

Но подходило время решать практически вопрос дальнейшей социализации Аркадия: он уже перешел в 10-й класс. Отец сказал ему:

— Пойдешь в вуз — буду помогать. Не пойдешь — зарабатывать сам.

Он уже знал, что солдат из сына не получится: в самом процессе становления его личности были слишком острые негативные проявления. В армии многое может спровоцировать их рецидив. Знал он уже и то, что нужно стимулировать самостоятельные пути адаптации сына в обществе: «Ищи и думай сам! Понадобится — рад буду помочь. Но навязывать ничего не буду. И тунеядства не допущу».

А мать по-прежнему вопреки желанию Аркадия пыталась «затолкать» его в консерваторию, заводила знакомства с людьми, причастными к музыкальной жизни, приглашала их в дом, представляла им сына... И все опять возвращалось! Музыка оставалась для Аркадия самой значимой областью творческого самовыражения, самоактуализации.

Все, кого приглашала мать, прослушав его, одобряли игру, но не его сочинения. Аркадий заносчиво спорил. Разумеется, ему льстило внимание взрослых сведущих людей, которыми окружила его мать, но подростковые негативные реакции на их замечания сохранились и проявлялись с прежней интенсивностью. Он не мог принять ничьих советов и указаний. Нужно было время, чтобы он сам пришел хотя бы к некоторым из тех выводов, которые ему навязывались в готовом виде. Матери же хотелось, чтобы сын уже сейчас — и немедленно! — перестроился в соответствии с ее эталоном. Она очень энергично пыталась воздействовать на всю его психическую деятельность, навязывая свой образ мыслей, свою точку зрения. Это могло вызвать только яростное сопротивление.

В беседах с ней пытаюсь объяснить, что ее установка напоминает «прокрустово ложе». Насильственное втискивание, вколачивание психики сына в эти рамки может привести только к непоправимому — к ее ломке или (тоже к непоправимому) — к «затвердению» его реакций. Пытаюсь ей объяснить, что у Аркадия проснулся познавательный интерес к себе самому, ему хочется понять причину своих метаний и дискомфорта. Он уже может в беседе со мной спокойно и серьезно говорить о своих минусах и заблуждениях. Мать же своим наседанием отбрасывает его назад, закрепляет то, чего он в своем сознании уже хотел бы избежать. Например, он простил ей ее тщеславие, зная, что она как мать многое делала для его образования и поддержания здоровья. Он хотел бы относиться к ней спокойно и почтительно. Но она лишает его права на самостоятельность даже в мышлении и этим вызывает сугубо отрицательное отношение к ней. Но она мне возражает:

— Что же, прикажете мне соглашаться с ним? Поддакивать?

Временами она доводила его до состояния аффекта, даже при посторонних. Однажды я навестила их. Аркадий хотел поделиться со мной своими соображениями по поводу своих же недавних увлечений и заблуждений. Мать не давала ему выразить до конца ни одной мысли, тут же прерывая и оспаривая ее нравственно-этическую основу... Ни мои просьбы позволить мне выслушать ее сына, ни негодующий протест Аркадия не могли остановить ее чрезмерной активности. В присутствии сына было неудобно потребовать от матери замолчать и выйти из его комнаты. Но нужно было хоть как-то остановить ее: Аркадий уже весь побагровел, он задыхался, его трясло, он выкрикивал матери:

— Прошу тебя, замолчи! Замолчи, я прошу!..

Пришлось сказать ей: «Остановитесь!» — тоном, включающим любую реакцию, кроме повиновения. Она тотчас вышла, а Аркадию я немедленно подала скрипку. В шумной импровизации он разрядил свой назревший аффект. Это — при мне. Чем завершались подобные диалоги матери с сыном без посторонних — нетрудно представить...

Когда мать убедилась, что ей не удастся «загнать» Аркадия в консерваторию, она, пока он сдавал экзамены на аттестат зрелости, притихла, а затем круто изменила направление своей активности. Ей теперь нужно было «хотя бы отдохнуть» от него. Поэтому она ухватилась

за мысль — отправить его в армию. Она стала наседать на меня, доказывая, что в армии он «окончательно выправится». Это было исключено в связи с патохарактерологическими проявлениями, с периодами болезненного возбуждения, с нарушением сна и головными болями, а они отмечались после каждого конфликта и повышенной психологической трудности. Он состоял на учете у психиатра и получал медикаменты. Существуют определенные приказы, положения и инструкции, по которым он не пригоден к службе в армии. Все это доводилось до сведения матери. Но любую информацию и любое возражение она могла использовать только для достижения своей цели. Воспользовавшись моей внезапной болезнью, она звонила и приезжала ко мне чуть ли не каждый день с упреками, что это по моей вине Аркадий оказался на учете у психиатра, что это единственная помеха для прохождения врачебно-призывной комиссии, и требовала, чтобы я «исправила» зло, якобы мною причиненное... Утратив в связи с болезнью способность к активному психическому противодействию ее домогательствам, я поверила не себе, не своему пониманию Аркадия и его возможностей, не своему сознанию моего профессионального долга, а ей и — допустила ошибку.

Аркадий, в ожидании повестки из военкомата, обратился ко мне с вопросом, как поступить:

— Моя мать требует, чтобы я притворился здоровым и просился бы в армию... Она требует, чтобы шел в армию либо убирался вон.

Вместо того чтобы посоветовать ему не скрывать перед военно-медицинской призывной комиссией всех своих жалоб, в связи с которыми он получал от психиатра медикаментозную помощь, я начала рассказывать ему о преимуществах службы в армии... Аркадий слушал молча и подавленно. Два месяца спустя, когда я выписалась из больницы, мне стало известно, что Аркадий помещен в больницу.

Получив повестку, он пошел в военкомат и принес заявление с отказом от прохождения службы, после чего несколько дней жил в ожидании, что его арестуют и «расстреляют как дезертира». Напряжение ожидания кары надломило его силы, он был помещен в отделение неврозов в состоянии реактивной депрессии.

На меня он не сердился. Он не осознавал, что я тоже подтолкнула его к больнице, когда, поддавшись на угрозы его матери, косвенно посоветовала ему «притво-

риться» здоровым и «попытаться» послужить в армии. То, что его мать воспользовалась моей болезнью и «взяла меня за горло», лишь объясняет, но не оправдывает моего отхода от профессионального принципа, по которому интересы родителей не должны закрывать нужд и истинных возможностей ребенка и подростка, границ его возможностей. Если бы тогда я посоветовала ему то, что считала нужным не его мать, а я сама, у Аркадия, возможно, не было бы усиления негативной реакции на все, что связано с военной службой. Он мог не написать этого заявления и не чувствовать себя на положении дезертира, ожидающего ареста, т. е. можно было хотя бы оградить его от потрясения своим «дезертирством». А больницы после школы он бы все равно не избежал: у него не было и не могло быть никаких конкретных планов, он был растерян перед жизнью, перед будущим. Он мог только отвергать то, что навязывала мать, но самостоятельно принять конструктивное решение он не мог, и это мучило его. (Отец уехал в продолжительнуюграничную командировку и теперь совсем ничего не решал в его жизни.) Больница была убежищем от психологической трудности. Как он сам объяснял позднее, его жизнь тех двух лет настолько была насыщена ощущением перемен в самом себе, что он слишком устал к окончанию школы, и ему нужно было время, чтобы прийти в себя, и больницы, чтобы обрести силы.

*Подростковый возраст труден прежде всего для самого подростка:* перестройки в организме вызывают непривычные ощущения и переживания, безотчетное беспокойство и дискомфорт, что создает значительное напряжение. Иногда совершенно нормальный вчерашний ребенок вдруг начинает себя вести как психически больной. Его психическое здоровье в дальнейшем будет зависеть от поведения старших, от их отношения к нему. Аркадий неплохо реабилитировался в общеобразовательной школе. Но его мать слишком интенсивно «втискивала» своего сына в рамки своего эталона. Это вызвало у него стойкую фиксацию негативных способов реагирования на все ее поведение. Хроническое состояние конфликта с матерью, наслаиваясь на трудности перестройки организма, усугубило его напряженность. Так создался дефицит нервно-психической выносливости к юношескому возрасту. Мало того. Чрезмерная активность матери могла вызвать только протест и блокировала развитие способности сына к самостоятельным решениям и к самостоятельной жизни.



Он понимал, что ему нужно жить отдельно от нее, самому обеспечивать себе «прожиточный минимум», самому входить в жизнь. Он уезжал, уходил, отделялся, но ему становилось страшно «на воле», и каждый раз он возвращался в свой «аквариум», где он уже не был «золотой рыбкой». Работал он и лаборантом, и почтальоном, и санитаром... Очередное место вскоре начинало тоготить его, и он увольнялся. Все чаще стал он чувствовать потребность пожить в больнице, чтобы отдохнуть от проблем и от матери. Ему нравилось быть в центре внимания соседей по палате, быть объектом «разборов» на врачебных конференциях. Он стал очень чутко и подозрительно прислушиваться к своему здоровью, т. е. появилась *ипохондричность*. Когда ему сообщали о скорой выписке из больницы, у него появлялся страх перед свободой, перед жизнью, перед необходимостью что-то решать, куда-то самому идти, чего-то добиваться... И состояние его ухудшалось. Это явление называется «госпитализмом». К 25 годам он был признан инвалидом... Произошла десоциализация личности... Искалечена человеческая жизнь... Непоправимо!

Признаки одаренности... Как часто родители при бесспорных музыкальных способностях своего ребенка уродуют его личность, пытаясь подогнать ее под эталон, созданный родительским тщеславием.

Один из учителей музыкальной школы, обнаружив у своего пятилетнего Димы «абсолютный слух», решил: быть сыну и скрипачом, и пианистом... В семилетнем возрасте этот маленький каторжник не имел достаточно времени даже для ночного сна! Малыш учился в общеобразовательной школе и в музыкальной сразу по двум специальностям. Его рабочий день длился больше 12 часов! Уже во 2-м классе (в обеих школах) он стал вялым, безразличным ко всему. Отец решил, что это «просто лень». Перед ним маячил образ маленького Никколо Паганини, и он запер Диму в ванной. Мальчик потерял сознание. Мать обратилась к врачу. Был прописан покой и отдых:

— Не трогайте ребенка. У него совершенно истощена центральная нервная система. Предоставьте ему просто побездельничать, просто поиграть, как ему хочется.

Около двух месяцев ребенок мог только лежать на диване и, подражая шенку, лаять. Это он так играл. Только во втором полугодии он смог вернуться в свои школы. Мать уговорила отца освободить сына хотя бы от скрипки: ребенок плакал, когда брал ее в руки.

В этом отец послушался. Но он запрещал сыну любые занятия и увлечения, кроме музыки. Ему не разрешалось строгать, пилить, работать молотком и ножиком, даже рисовать. Его детские мечты — стать летчиком — пресекались: «Ты будешь музыкантом! Садись за инструмент!»

Кончилось это тем, что Дима не окончил даже курса музыкальной школы. Прочувшись месяц в начале 7-го класса, он, не взирая на побои (отец часто бил его), наотрез отказался продолжать...

Если даже взрослого человека надолго лишит отдых, т. е. возможности самому распоряжаться частью своего времени и собой, это вызывает болезненное переутомление. Когда ребенок или подросток попадает в условия, где совершенно нет возможности полностью выполнить все задания и отключиться от них, у него сначала возникает отчаяние, затем равнодушие, а потом и отвращение. И развивается стремление уклониться от всех дел, требующих продолжительных усилий. У пианистов есть выражение «переиграть руку»: от продолжительных непрерывных упражнений рука надолго выходит из строя. С психикой происходит то же самое. И если это психика ребенка или подростка, то последствия могут быть и необратимыми.

Мы познакомились с Дмитрием, когда он проходил у нас военную экспертизу. Направлен был к нам потому, что состоял на учете в милиции: он часто попадался с компаниями юнцов, которые были моложе его. Он был лишен детства и детских игр. Теперь он как бы «наверстывал» упущенное. Отец долго слишком «давил», совершенно лишив сына свободы, полностью подавляя его инициативу и самостоятельность. Теперь Дима легко попадал под любое дурное влияние даже тех, кто был младше его.

Походка многое говорит о человеке. Дмитрий, высокий и, пожалуй, красивый парень, ходил на полусогнутых ногах, как бы придавленный какой-то тяжестью. Выражение лица, когда он вошел в кабинет, было как у провинившегося подростка: по-детски отяжелевшие губы и щеки, потухший взгляд, уныло-обреченная скованность всех движений. При внешней покорности чувствовалась внутренняя «взъерошенность» и настороженность. Это было бы естественно для подростка. Но в 18 лет!

Исследование интеллекта не обнаружило никаких изъянов. Но он проявлял нерешительность и детскую беспомощность в условиях, требовавших самостоятельного выбора и принятия решений. В «ансамбле», т. е. в совместной работе, безотчетно шел за лидером, не претендуя на иную роль.

Дмитрий очень хотел служить в армии. Но что делать с его психическим инфантилизмом? По своим личностным проявлениям он не старше пятнадцатилетнего...

Вот тогда я вызвала его родителей. Приехала только мать. Отец давно от него отказался: «Мне такой лоботряс не нужен». Но бьет. Мать плакала: «Забил он его во всех отношениях. Не отец, не товарищ он ему, не друг... Хуже чужого дяди». Я попросила поместить Диму в стационар: нужно было изолировать его от отца и попытаться «подтянуть» его личность к его 18-летнему возрасту. Стационарная экспертиза рассчитана на месяц. Отчего не попробовать? Хуже не будет, а лучше — обязательно будет! Только неизвестно насколько... Обычно, если обнаружены признаки психического инфантилизма, даем отсрочку на год, на два. Но если Димитрий еще год проведет рядом с отцом, которому он не нужен, с которым ему плохо, то потом уже едва ли можно будет что-то исправить. Итак, стационар.

Веду с Димой спокойный и очень серьезный разговор сначала о службе в армии, о том, каких качеств требует от него эта служба. Потом очень дружелюбно показываю, чего ему пока недостает. И не дав ему огорчиться по этому поводу, объясняю, как можно все исправить. Опираясь на неплохой интеллект Димы, сразу делаю акцент на развитии регистрирующего самоконтроля... Мы тренировали его внимание, точность восприятия и выполнения инструкции, быстроту реакции в условиях повышенной психологической трудности. Учились в шуме и поспешности распознавать помощь истинную и ложную, разоблачать провокацию ошибок, принимать самостоятельные решения, быстро ориентироваться в непривычном материале и т. п. Видя, как он вздрагивает при внезапном усилении звуковых помех и закрывается, съеживаясь, при быстром движении к нему указки, молоточка, линейки, я почувствовала, насколько он действительно забит...

Терпеливо, день за днем учила его выпрямлять колени, вставать широко и прочно, держаться прямо и твердо, смотреть в лицо смело и не вздрагивать от неожиданности. Объясняла ему все, чего добивалась от него для него же. Он понимал и помогал мне. В продолжение трех недель удалось развить соответствующий его возрасту самоконтроль и самопонимание. По истечении срока экспертизы его проверяла комиссия психиатров и признала годным. Но я тревожилась все время, пока он служил. Отслужив положенный срок, он вернулся заметно повзрослевшим и окрепшим. Сейчас мать привыкает к мысли, что его нужно поскорее отделить от отца, от них обоих,

чтобы не вернулось прежнее. Димитрий собирается ехать в Якутию, где будет работать по специальности, которую получил на службе в армии.

Кто-то сказал: «Хочешь добра своему ребенку, научи его обходиться без тебя...»

Родительский эгоизм редко осознается самими родителями. Чаще всего он плотно впаян в родительскую любовь, в искреннюю заботу о благе ребенка. «Это мой ребенок!» Ударение на слове «мой» подобно щиту, которым чадолюбивые родители слепо защищают свой эгоизм и свое невежество.

Вспоминается июльская жара, духота и теснота переполненного автобуса и маленький (до года) ребенок на руках у молодой мамы. Малыш хныкал, изнемогая от жары и духоты, его личико было распаренным, мокрым. Окружающие советовали снять с него шерстяную кофточку и теплые ползунки. Но мамаша, сама одетая очень легко, не желала слушать ничьих советов и увещаний: «Это мой ребенок!»

Еще эпизод. За обеденным столом — родители, двое детей (сын и дочь) и гость. Отец из своей тарелки перекладывает в тарелку сыну (18 лет!) лучшие кусочки. Мать — с упреком: «Постыдился бы перед гостями... Вот так всю жизнь — чуть не изо рта в рот его кормит». И вдруг глаза папаши сверкнули холодом агрессии:

— А что? Сын-то мой! Это моя сыночка! Еще, Сереженька, кушай!

И сын с привычной покорностью «кушал». Этот сын тоже совершенно не годился к службе в армии: он быстро утомлялся, был очень медлителен, вял, апатичен. Каким-то чудом он прошел по конкурсу в технический вуз, но с наступлением зимы стал крайне вялым, с трудом вставал, засыпал на лекциях. Его мать (наша медсестра) поместила Сергея в наш диспансер...

Внешними проявлениями юноша очень походил на психически больного: амимичное лицо, эмоциональная отгороженность и безучастность, дефицит продуктивности, движения как у робота. Исследование мышления, мотивационной сферы и волевой регуляции не обнаружило никаких признаков психического заболевания. Но в жизни Сергея и его семьи было обнаружено два существенных фактора: гиперопека со стороны отца и гиподинамия. Когда семья переселилась в другой район города, Сергею было 11 лет. Смена школы вызвала продолжительное состояние отчужденности в новом классе, тем более что мальчик был слишком полным и над ним смеялись. Особенно плохо он чувствовал себя на физкультуре. Вмешался отец, и мальчика освободили от физкультуры. Он стал глубоким домоседом с 12 лет. Много читал, увлекался языкознанием, к 16 годам мог читать без словаря по-английски и по-фран-

цузски. Хотел поступить на иняз., но отец сказал: «Серженька, сыночка, ты будешь у нас инженером, будешь на нашем заводе работать» — и за руку отвел сына в соответствующий вуз. На время приемных экзаменов он взял отпуск, кормил сына и ходил с ним на экзамены. Сергеем была чужда и математика, и техника, но он безропотно выполнял все, чего ждал от него отец... Апатичный вариант глубокого психического инфантилизма — вот что представлял собой Сергей к 18 годам.

Пришлось учить его двигаться, пробуждать в нем стремление к движению — энергичному и организованному, наполнять его мышцы ощущением собственной силы и пластики. Занятия, похожие на балетный экзерсис, танцы, ходьба в определенных режимах по лестницам этажей, бег, лыжи, коньки, подвижные игры с сестренкой, а также самонаблюдение, развитие самопонимания, активности и самостоятельности — вот основная часть программы «коррекции», которая сочеталась с общеукрепляющим лечением. Ему дали академический отпуск.

После выписки из стационара, по моему настоятельному совету, мать Сергея, перешагнув через сопротивление отца, отправила сына на Черноморское побережье, где он устроился на временную работу в бюро туризма. Он должен был заботиться о целых группах людей! И он научился этому. Почти полгода самостоятельной жизни — без гиперопеки отца — помогли Сергею «войти» в свой возраст. За время его отсутствия отец неоднократно порывался съездить за ним и «забрать бедного мальчика», бранил «тигрицу лютую, безжалостную» — свою жену, заочно слал проклятия «всяким психологам» и т. п. Пришлось много поработать с этим папой, чтобы «обезвредить» его к возвращению сына.

Сейчас Сергей работает переводчиком на заводе, но не на том, где его отец. Вуз он окончил тот самый, технический, но сохранил и реализовал любовь к языкам. Женился. Недавно стал отцом. Он по-прежнему выглядит несколько шизоидным и склонен к сидячему образу жизни, но он помнит все, чем была обеспечена его социализация, и старается двигаться. Живет со своей семьей отдельно от родителей. Его мать сумела повлиять на его жену, вдвоем они создают безболезненный «заслон», который останавливает и гасит чрезмерную заботливость отца...

В памяти оживает длинная вереница разных лиц — вчерашние мальчики и девочки, чье психическое развитие задержано чрезмерной активностью родителей... Мамы и

папы заслоняют собой своего ребенка от жизни и дают на него. Рано или поздно это обязательно тяжело отразится на его судьбе. Нужно, чтобы настоящие и будущие родители знали и умели увидеть, какие формы заботы и контроля порождают отклонения в развитии детей. Нужно, чтобы знание об этом, мысль об этом уже вошли в сознание учащихся старших классов, а не только их родителей: молодежь восприимчива!

У нас нередко проходят «коррекцию» даже три поколения одной семьи. Детей от 14 лет начинаем снабжать психологической информацией в присутствии родителей и бабушек (дедушек), «тренируем» по возможности параллельно и старших и младших.

Бывает и так: лечится от невроза отец или мать семейства. Овладевает приемами сознательной саморегуляции, приобретает к этому жену (мужа). Попутно выявляются «родительские» проблемы. Приглашаются на обследование дети... Родители учатся быть ненавязчивыми друзьями своим детям. Дети учатся самопониманию, самообладанию, самостоятельности, избавляются от эгоцентризма, раздражительности, негативизма... Родители учатся той корректности поведения, которая не давит, не отталкивает, не оскорбляет подростка, но делает родителя приемлемым, привлекательным для его сына или дочери. Родители учатся видеть причины тех или иных поведенческих реакций и самостоятельных поступков своих детей. Они начинают понимать суть преемственности, наследования форм поведения через реагирование и заражение. Теперь этот отец уже никогда не будет позволять себе грубое: «Ты где шляется?!» Не будет насильно выворачивать карманы сына. Теперь отец недоумевает: «Как я мог быть таким слепым занудой! По три часа читал Вовке нотации! Он чуть не падал, а я его еще за это в угол ставил! И удивлялся, что не помогает...»

Проблемы не исчезают. Но люди учатся решать их с меньшими издержками нервно-психического здоровья. Самое важное — чтобы воспитатель захотел пересмотреть свой арсенал воздействия, свое отношение к ребенку, свое поведение.

Иногда уже немолодые родители упрекают взрослых детей в неблагодарности только потому, что те хотят жить сами, своим умом, своими силами. Есть такие родители и среди учителей и врачей...

Не навязывать себя никому, в том числе и своему ребенку — этому нужно учиться!



Есть и другая, еще более уродующая форма отношений родителя с ребенком. В устах одного папаша фраза «Это мой сын» звучит как «Это мой раб!».

В двухкомнатной квартире у ребенка не было своего уголка — ни столика, ни тумбочки. Отец выбрасывал дорогие всякому пацану «железки», если они попадались ему на глаза. Мать не могла уговорить отца разрешить ей сделать Коле уголок: «Пусть заслужит!» В квартире было три стола. Но отец гонял сына с его тетрадками и учебниками: «Уходи, я здесь бриться буду!», «Уходи, я завтракать буду!», «Уходи, мне здесь писать надо!» Коля привык скрывать от него все свои дела, так как отец бил его в случае любого нарушения спокойной жизни. Если они работали в своем саду, то отец требовал от 12—13-летнего сына того же объема выполненной работы, которого достигал сам. Почувствовав усталость, шел отдыхать, не разрешая отдыха сыну... Когда они возвращались домой, отец требовал от сына услуг: «Я устал, сними с меня сапоги и вымой!» Видя выражение крайней усталости на лице Коли и в его движениях, мог оскорбить его и ударить: «Не строй из себя сироту казанскую!» Он шел в ванную, отдыхал, а мальчик мыл мотоцикл с коляской... Отец, однако, пользовался на работе уважением. И когда сотрудникам случалось видеть его обращение с сыном и женой, их это неприятно удивляло: «Что же это вы так?..» Он неизменно отвечал: «Меня самого отец так воспитывал! Ничего, не обижаюсь!» Но чувство, которое он вызывал у Коли, не вменялось в слово «обида», ему больше подходило — «ненависть». К 16 годам он сошелся с ребятами, склонными к выпивке, мелкому воровству и бродяжничеству.

Он проходил у нас судебную экспертизу: нужно было установить, соответствует ли уровень его психического развития его возрасту. Обследование установило вариант хотя и нормальной, однако очень зависимой личности, которая рвется от отца, но не может собою распоряжаться иначе, как только утверждаясь в компании «безотцовщины» ценой отчаянной храбрости и готовности к чему угодно, даже к преступлению. Подросток сам попросился:

— Пусть меня отправят в колонию или в тюрьму. Не хочу домой, не могу к отцу... Или он меня убьет, или я еще что-нибудь натворю. Или сам убью его когда-нибудь...

Тогда-то и пришлось познакомиться с его отцом. Попытка объяснить ему, что привело сына к соучастию в преступлении, вызвала такую реакцию:

— Вы что, хотите сказать, что это я научил его угонять машину? — И кончик его носа побелел, а глаза жестко сузились: — А вы докажете? Да я за клевету могу и к ответу притянуть!

Если невозможно изменить отношение такого родителя, остается — для спасения его сына — изолировать его от такого отца. Мать Коли много лет колебалась — уйти или остаться, она все надеялась, что отец «образумится и ста-

нет другом сыну». Она боялась, что сын когда-нибудь упрекнет ее, что оставила его без отца. А сын позднее упрекнул ее только в том, что не ушла от такого отца раньше.

Приведенные примеры из нашей практики — это ничтожно малая часть общего числа бывших детей, личность которых попросту была изувечена их родителями, в связи с чем они и попадают в психоневрологические больницы. Этот поток поступлений не прекращается.

Мы откликаемся на любую беду в любой точке земного шара: голод, землетрясение, наводнение...

Но какой нужен набат, чтобы разбудить самоконтроль родителя! Вызвать к жизни и утвердить культуру общения старших с младшими!

Может быть, и на эту «целину» — самую необъятную и самую трудную — тоже стоит позвать молодежь?

### КОНФЛИКТНАЯ СИТУАЦИЯ И ЕЕ ВОЗМОЖНЫЕ СЛЕДСТВИЯ

У людей с невротическим развитием бывают периоды, когда их внутреннее напряжение становится непереносимым для них самих и для окружающих. Тогда они поступают к нам на лечение. У многих невротическое развитие приобретает необратимый характер, приводит к патологии личности. Цель стационарирования — вывести их хотя бы из состояния обострения, укрепить их нервно-психическую выносливость. Мы не оставляем попыток хоть немного исправить и сферу отношений наших «затвердевших невротиков». Однако это требует таких колоссальных усилий, что редкий психотерапевт отваживается на такие затраты: один такой больной отнимает время, за которое врач мог бы вылечить многие десятки других людей, у которых невротизация доступна излечению. К тому же это время может оказаться потраченным впустую. Таковы последствия аккумуляции конфликтов с детских лет.

Хронический конфликт особенно тяжело действует на детей, ослабленных либо болезнью матери еще в период беременности, либо трудными родами, либо болезнью ребенка, особенно в раннем возрасте. Хронический конфликт — это не только скандалы, с шумом, криками, оскорблениями и пр. Лишение ребенка того участия старшего, которое ему необходимо для нормального психического развития, — это тоже конфликт, первоначальный. Он порождает хронический дискомфорт или неустойчивость настроения, повышенную ранимость ребенка, снижает уровень его психической выносливости и задерживает повышение уровня самозащиты. Создается порочная цепь конфликтной готовности.

Все проявления детского нервно-психического неблагополучия обычно вызывают у старших стремление к «усиленному воздействию». Для психики младшего это является сверхсильным, непереносимым раздражителем, и он

защищается как может. Сам факт его самозащиты и ее способы вызывают дискомфорт и раздражение у старшего. Виновным, разумеется, считают младшего: «Трудный!» От него требуют, чтобы он стал удобным, чтобы «хорошо вел себя». Требуется от него невозможное, т. е. то, чего ему никто не дал и не помог обрести. Он почти всегда (не по своей воле!) находится в ситуациях, исключающих формирование корректных, благоприятных способов общения. От него требуют терпения, выдержки, любви, уважения. А в него из года в год льют (с самыми добрыми намерениями!) упреки, обидные подозрения, резкие замечания, обвинения, оскорбления, раздражение, нетерпение, гнев... Так происходит накопление *эмоционального неблагополучия* и создается основа *конфликтной готовности*. Перегрузка психики эмоциональным неблагополучием подрывает и без того недостаточную нервно-психическую выносливость, и тогда наступают периоды *декомпенсации* (ухудшения). Это наши постоянные пациенты, которые поступают к нам периодически — с детских лет и уже будучи взрослыми.

Конфликты опасны и для нервно-психического здоровья вполне сложившихся взрослых людей. Преобладающая часть контингента больных неврозами имеет в своем прошлом конфликт. Иногда этот конфликт не осознается самим больным как причина заболевания. Однако он обязательно выявляется при психологическом обследовании больного.

В лечебной практике мы выделяем конфликты *внутриличностные* и *межличностные*.

Конфликт *внутриличностный* (или «внутренний») — это противоборство разных тенденций в самой личности. Чтобы увидеть, насколько он труден для психики, рассмотрим два наиболее благоприятных случая.

К нам поступила на лечение Н. А., милая женщина, вызвавшая всеобщую симпатию сочетанием скромности, доброты, нравственной чистоты, серьезного ума и женского обаяния. У нее высшее техническое образование. Первый раз она поступила в возрасте 35 лет, после смерти матери. Мать умерла внезапно. Н. А. была потрясена и изнурена переживанием утраты, но все же справилась с горем: ее маленькая дочка очень нуждалась в ее внимании. Но год спустя она все чаще и чаще возвращалась к самой последней фразе матери перед смертью. Она была последней, поэтому приобрела особую значимость. И Н. А. безудержно захотелось восстановить ее, вспомнить! Мысль эта — вспомнить — стала навязчивой. А вспомнить не удавалось, даже с помощью очень сильного гипнотизера.

Остро переживаемая потребность вспомнить и отсутствие этой возможности, «хочу» (или «надо») и «не могу» — классический вариант внутриличностного конфликта. В лечебных целях в данном случае подвергалось коррекции «хочу». С надлежащей мягкостью Н. А. выдавалась информация, примиряющая ее с невозможностью восстановить фразу. Постепенно стусывалась острота ее значимости, а потребность вспомнить ее утратила свою болезнетворную интенсивность.

Через три года Н. А. вновь заболела неврозом и опять поступила к нам. Она должна была заняться новой для нее работой, связанной со сложной электронно-вычислительной техникой. Ей казалось, что она слишком медлительна и бестолкова, что она занимает не свое место, что ее просто терпят «из сострадания» и ее работу за нее выполняют другие... Стыд, тревога, страх, нарушение сна, резкое снижение умственной работоспособности...

Н. А. привыкла делать все очень добросовестно, обстоятельно. Ей кажется, что ее работа в пределах заданной темы должна выстраиваться в ее голове полностью — во всем объеме и подетально. И только после этого она могла считать себя вправе «задавать» работу машине. Но ей это не удавалось: голова создавала, а удержать ее создание могла только бумага. Практически это не играло роли. Но ей казалось, что другие-то могут...

Итак, конфликт: «надо» и «не могу». Коррекции подвергались обе стороны. Надо ли? Она и сама признала, что это не обязательно, хотя и желательно. А желательно потому, что привыкла к чрезмерной обстоятельности. Пришлось потренировать ее в подвижности переключения и вработывания. А «не могу» было неправильным выводом на основе самых первых неуверенных самостоятельных действий, когда рядом работал «ас». В сравнении с его работой своя работа показалась никуда не годной. Здесь пригодились упражнения в рационализации самооценки при освоении любого непривычного для Н. А. дела. Она из тех пациентов, которые добросовестны во всем: старательно выполняет все предписания и так спешит выздороветь, что действительно быстро идет на поправку. Уже много лет она не поступает к нам...

Это один из примеров быстрого излечения невроза, возникшего вследствие внутреннего конфликта. Исход — благоприятный, но без лечения не обошлось. Помимо чисто психологической работы, понадобилось медикаментозное восстановление умственной работоспособности, качеств активного внимания и оперативной памяти, сна.

Затяжной внутриличностный конфликт уносит много сил, может даже привести к инвалидности и изменить са-

му личность. Но если он не достигает состояний изнуряющей застойности, он бывает человеку полезен. Он даже необходим для психического, духовного возмужания и закалки психики. Но для того чтобы у подростков он дал «подвижку души» в нужную сторону, необходимо тактическое участие старшего.

Школьница Ася К., 16 лет, в начале 10-го класса пришла на консультацию к психологу с вопросами о «самоорганизации» — для лучшей подготовки к экзаменам. Она рассказала, как один из учителей, С. В., помог ей правильно выйти из состояния внутреннего конфликта. К этому учителю (он преподает химию) она относилась с особым доверием и уважением: он всегда удивительно мягок, добр, внимателен и спокоен в обращении со всеми, даже с самыми «трудными» ребятами. У него не бывает инцидентов, никто у него на уроках не безобразничает и не получает двойки. С. В. организовал очень интересную работу в кружке по химии. Ася была одной из его активисток. Когда она училась в 9-м классе, кружковцы вместе с С. В. в зимние каникулы ездили на экскурсию в один из городов на химкомбинат. Перед поездкой отец Аси написал письмо и попросил передать его С. В. По возвращении из поездки Ася неожиданно обнаружила в мусорной корзине черновик, в котором ее взгляд зацепился за собственное имя «Асенька» и слово «экскурсия». Она прочла измятый лист — это был черновик письма ее отца к С. В. Отец просил быть повнимательнее к «Асеньке», так как она, несмотря на свои успехи в учебе, пока еще «совершенный несмышлениш»... «Она плохо видит... как бы не отстала от группы, не потерялась...» и т. п. Асе стало мучительно стыдно: она своими руками передала такое письмо любимому учителю!.. Она перестала разговаривать с отцом и стала избегать С. В. Это совпало по времени с подготовкой к вечеру «Химия завтра». Как-то после урока С. В. спросил у нее, почему она не пришла на репетицию.

— Не смогла. Домашнее ЧП.

— Что-нибудь серьезное?

— Серьезно.

— Нужна помощь?

— Нет.

Ася говорила резко, отрывисто. С. В. не навязывался.

— А как ваш доклад? (Он всем ученикам говорил «вы».)

— Готов.

— Чудесно. Прошу вас, принесите его завтра сюда, в этот кабинет.

Почему Ася солгала, ей было и самой непонятно. Дома ее залихорадило: завтра контрольная по математике, много задано по истории... За доклад принялась уже поздним вечером под ворчанье матери: «Ты хоть чуть разогнись! Сколько можно сидеть не вставая!» Уставшая за день голова уже не могла работать. К часу ночи удалось сделать не больше одной трети доклада. Как же быть? И зачем наврала?! Ася злилась на себя, на отца («Из-за него все!») и даже на С. В. ...

Она шла в кабинет химии, понуро пряча глаза и свою жалкую тетрадку с начатым докладом. Заставила себя открыть дверь...

— Здравствуйте...

— Здравствуйте, Ася. Как хорошо, вовремя. Помогите, пожалуйста, одному не справиться... — Ася быстро увидела, в чем нужна помощь,



и включилась. Наблюдая за химическим процессом и делая нужные пометки, она вдруг неожиданно для самой себя сказала:

— А знаете, С. В., я вчера солгала вам.

— Знаю.

— У меня вчера не было ни строчки доклада.

— Да. Знаю.

— Вчера вечером я смогла написать только третью часть.

— Хорошо. Сейчас закончим, покажите, что получилось. — С. В. говорил, как всегда, очень спокойно и дружелюбно. Прочтя то, что ей удалось написать, он сказал: «Очень хорошее начало. Верю, что и дальше будет ничуть не хуже».

Возвращая ей тетрадь, он тем же тоном продолжал:

— А теперь, Ася, с той же вашей прямой скажите, почему вы стали избегать меня.

— Это все из-за отца!

Отвернувшись, она рассказала о черновике. С. В. помолчал, потом вздохнул.

— И вы осудили своего отца за его заботу о вас, осудили и отреклись... Вы решили, что после его письма я перестал уважать вас. Я понимаю, вас корбит его ласковость: «Асенька», «несмышлениш»... А мне его письмо понравилось — доверием и заботой. Как будто он со мной своим отцовством поделился. И я благодарен ему за это. А вы чуть было не ограбили меня: чуть не лишили меня разом и хорошей помощницы, и той радости, что принесло мне письмо вашего отца. Зато сейчас я очень рад. Все будет хорошо! И передайте ему от меня поклон!

Ася закончила свой рассказ:

— Отца я, конечно, простила. Хотя и сейчас не люблю, когда обо мне говорят как о маленькой. Но самое главное — я что-то преодолела в себе. Теперь мне не хочется лгать. Я не боюсь сказать о себе правду, даже самую невыгодную. Заслуга С. В.!

Внутренний конфликт всегда так или иначе связан с внешними обстоятельствами. Возникнув под их воздействием, он сказывается в поведении человека, в его поступках. Окружающие замечают эмоциональное неблагополучие, которое обычно сопутствует внутреннему конфликту, пока он не разрешился. Асе очень повезло, что у нее оказался такой тактичный и внимательный наставник в лице С. В. Слишком навязчивое приставание даже с искренним желанием помочь, а иногда с примесью праздного любопытства, мало помогает человеку раскрыться, даже если он понимает, что с ним происходит. Но обычно подростки (и даже — увы! — многие взрослые) с большим трудом и не полностью могут объяснить, что с ними происходит, в чем состоит их внутренний конфликт, какие тенденции и отношения столкнулись между собой. Вот и отличница Ася не смогла толком объяснить, что побудило ее отстраниться от С. В. Обычно активная, она не пыталась разрешить свой конфликт, а только отодвигалась, уходила от лиц, с которыми было связано колебание ее

самооценки. Далеко не все способны самостоятельно разрешить свой конфликт. На такие случаи большинству подростков нужен внимательный и добрый учитель, друг, а возможно — психотерапевт и психолог.

Неразрешенный, затяжной внутриличностный конфликт создает значительное внутреннее напряжение, подавляет (хотя и не исключает) способность к самостоятельному рациональному решению.

Подростки особенно часто переживают состояние внутреннего конфликта. Это всегда можно заметить по изменениям в их поведении, которые, естественно, вызывают у старших беспокойство. Не понимая, что происходит с подростком, старшие нередко выражают свою обеспокоенность в бестактных вопросах, в колкостях, в ироничных едких замечаниях. А ведь от этого зависит, как разрешится внутренний конфликт, в какую сторону! Бесполезно и даже вредно требовать от подростка, чтобы он объяснил, что с ним происходит. Императивные тона тормозяще влияют на работу мышления, на самопонимание, на вербализацию мотивов. Притом какое может быть доверие, признание под нажимом?! Так можно включить только незрелые способы самозащиты, отчуждения, вызвать конфликт «внешний», межличностный. Совсем не обязательно домогаться доверия, приставать с проявлениями заботы и участия. Подростку может помочь наше дружелюбное внимание в сдержанных проявлениях. Нужно, чтобы он видел, что ему готовы помочь, что его самооценке ничто не угрожает в общении со старшим.

Из многочисленных бесед со студентами-первокурсниками (они часто поступают в отделение неврозов) известно, что они обычно не понимают, почему им трудно. Причина их поступлений к нам — невротическое состояние, вызванное чаще всего внутренним конфликтом. Одному из таких конфликтов мы дали условное название «ординарная исключительность». Самый лучший выпускник своей школы, поступив в вуз, сохраняет свой прежний уровень притязаний, однако вскоре убеждается, что оказался среди равных ему по достижениям и что есть кое-кто и посильнее. Привычная тенденция быть непременно впереди и выше других вступает в конфликт с сознанием невозможности сохранить это положение. Неизбежное снижение самооценки порождает неуверенность в себе, растерянность, невозможность сосредоточиться. Ухудшается память, нарушается сон, накапливаются невыполненные работы, растет напряженность, прорываясь в раздражительности... Обще-

укрепляющее лечение восстанавливает умственную работоспособность больного. Притом мы помогаем ему увидеть составляющие его конфликта. Обычно это делается так, чтобы больной смог сам сказать (как вывод) и о своей претензии на исключительность, и о ее несостоятельности. Когда он говорит об этом сам, это уже перестраивает его отношение к этой своей претензии, она начинает слабеть.

Подойдя к признанию своей «ординарности», человек уравнивает уровень своих притязаний и самооценку, что устраняет конфликтное положение. При этом самооценка еще повышается от сознания, что вот сейчас он становится взрослее, что-то в себе понимает и «регулирует».

Другой, не менее распространенный внутренний конфликт первокурсников получил условное название «не в ту дверь». Уже после первой сессии студент убеждается, что учеба ему дается трудно. Страх перед следующей сессией парализует способность к занятиям. Оказывается, что все это не то и не так, как представлялось издали (разочарование). «Не по силам» или «не то» — это с одной стороны. С другой — «А что я скажу дома, своим родным? Одноклассникам? Знакомым? Не способен? Хуже других? Позор!» После соответствующей работы над отношением к проблеме многие из юношей и девушек потом поступали в техникумы и учились там хорошо. А некоторые смогли научиться самоорганизации и вернулись в свой институт. Решения они принимают сами. Но мы помогаем им увидеть свои возможности и сохранить самооценку на необходимом уровне. Попутно проводится работа с родителями.

Есть у нас и «несостоявшиеся красавицы» (в связи с утратой детской миловидности к юношескому возрасту), и «нечаянные Гулливеры» (был или была в классе всегда меньше всех и вдруг — на тебе! — стал выше всех!).

Если с подросткового возраста не приобретается опыт благоприятного разрешения внутренних конфликтов, то переживать их в дальнейшем человеку будет тяжело.

«Благоприятное» значит с сохранением положительной самооценки, но ценою преодоления детских, незрелых способов самозащиты.

Среди наших пациентов бывают и учителя, у которых внутриличностный конфликт связан с выбором профессии (вариант «не в ту дверь»).

Екатерина Ивановна Ш., 32 года, образование высшее педагогическое, преподаватель русского языка и литературы. Замужем, двое детей. Замуж вышла по окончании института. До рождения первого ребенка преподавала два года. Чувствовала, что уроки удаются, уста-

навливается хороший контакт с классом. Радовалась, что свой интерес к предмету может передать учащимся, что не возникает вопроса о дисциплине. Но вот родился сын, через два года — дочь. В общей сложности почти четыре года занималась только детьми и мужем. Муж за это время усвоил тон обращения с женой покровительственно-небрежный, хотя и не отказывал в помощи. Когда детей уже можно было водить в детский комбинат, Е. И. вдруг испугалась, почувствовала, что ей трудно вернуться в школу: отстала! Попыталась восстановить прежний уровень знаний, обложила книгами, методическими разработками. Но чувство отстраненности от школы не исчезало. Поделилась с мужем — он не скрыл разочарования и недоброльно обронил: «Как знаешь...» Поступила на работу в детскую библиотеку. Освоилась. Постепенно установился хороший контакт с детским сектором одного из Домов культуры, где удалось организовать несколько интересных праздников книги. Ее работа была замечена, очень одобрена школой, где она когда-то работала, и... Ее начали уговаривать вернуться в школу и уговорили! Прошло всего три месяца, и Е. И. поступила к нам на лечение. Жалобы: растерянность, тревога, напряжение, расстройство сна, утрата побуждения к работе («Хочется спрятаться от всех»), чувство подавленности и вины, постоянное ожидание чего-то вроде разоблачения, почти ужас перед возможным посещением урока завучем или директором...

Психологическое обследование обнаружило у Е. И. личностную зависимость, поэтому она тяготилась присутствием на уроках школьного начальства и представителей роно. Относились к ней хорошо, замечания высказывались в благожелательных тонах, ее уроки, в общем, хвалили, подбадривали. Но Е. И. стала замечать, что дело не только в их посещениях: тяготила необходимость входить в класс, мобилизоваться и держать под контролем сразу и класс, и себя, и время, и «материал», и педагогику... Исследование обнаружило ограниченный объем внимания и несколько повышенную его инертность, трудность переключения. Раньше, до перерыва в работе, это не замечалось: Е. И. была тогда моложе, здоровее, увереннее в себе. Тогда она еще не знала, как может подорвать и придавить эту уверенность небрежная снисходительность и грубоватое покровительство мужа. В сущности, потому и согласилась вернуться в школу, что хотела доказать мужу и самой себе, что может преподавать. Хотелось этим вернуть его прежнее уважение.

Она действительно может овладеть вниманием детской аудитории и удерживать его, хорошо говорит, может вызывать устойчивый интерес к предмету. Общение с ней воспитывает. Но, оказывается, этого мало. Нужна еще постоянная готовность к любому посещению и огромный объем активного внимания, притом очень гибкого! А это превышает возможности Е. И., она вынуждена каждый день преодолевать себя. Такой труд становится пыткой.

При участии психолога Е. И. смогла увидеть суть и причины своего внутреннего конфликта и приняла решение вернуться в библиотеку. Она была также подведена к мысли, что уважение мужа можно вернуть через собственное уважение к своей работе и самоуважение. После того как решение было принято, здоровье Е. И. стало заметно улучшаться, и вскоре она уже заговорила о выписке.

В аналогичных случаях принять правильное решение мешает мысль о «дезертирстве». Иногда такой упрек слышат те, кто почувствовал свою несовместимость с этой профессией. Привычные попытки удержать их на педагогической работе вредят и этим людям и детям.

Итак. Для внутриличностного конфликта характерно противоречие между наиболее существенными тенденциями личности. При этом обязательно страдает самооценка, что приводит к переживанию эмоционального неблагополучия. Для становления личности ее внутренние конфликты даже полезны, если они своевременно и благоприятно разрешаются. Самостоятельное разрешение своего собственного внутреннего конфликта доступно не каждому взрослому, тем более оно малодоступно подросткам. Затянувшийся острый внутренний конфликт может привести к заболеванию неврозом.

Для благоприятного разрешения конфликта необходимо следующее.

1. Человеку нужно осознать, какие из его тенденций вступили в противоречие (нужно помочь ему видеть это).

2. Для него должно быть убедительно, что именно вот эта тенденция (или обе) нуждается в коррекции, чтобы он сам (при тактичной помощи извне) пришел к этому выводу.

3. Обязательно необходимо вернуть человеку эмоциональное благополучие.

4. Для этого необходимо восстановить пошатнувшуюся самооценку и утвердить ее, но уже на иной основе.

5. Самооценку следует сделать более «взрослой», более рациональной.

6. Спасая самооценку, следует избежать внешнего, межличностного конфликта или разрешить его, если он уже назрел.

7. Уровень притязаний нужно не снижать, а качественно изменять, приводить в соответствие с возможностями индивидуума. Это требует развития его самопонимания.

При благоприятном разрешении внутриличностных конфликтов они становятся вехами становления личности, движителями ее психического развития и ступенями ее духовного восхождения. Для этого подросткам нужна не карающая и подавляющая сила старшего, а его дружеское участие.

Если внутриличностные конфликты отрицаются, упорно замалчиваются, это обычно свидетельствует о незрелой сфере отношений, об ее отставании от паспортного возраста человека.

**Межличностный конфликт** — самая главная причина большей части заболеваний неврозами. В невротизации личности взрослого чаще всего ведущую роль играет конфликт с самыми близкими людьми и несколько реже — конфликт на работе. Невротизация детей и подростков, как правило, вызвана ближайшими старшими, теми, кто по сути своей социальной роли обязан амортизировать вредоносное воздействие окружающей среды на формирующуюся личность, трансформировать ее отрицательное влияние в положительное.

Рассмотрим несколько наиболее распространенных конфликтов между Старшим и Младшим с их последствиями.

1. В первой главе был приведен пример невротизации ребенка дошкольного возраста (пятилетней Оксаны) значимым для нее взрослым. Внушенное ребенку негативное отношение к школе — это и есть самый настоящий конфликт в очень вредной для психики ребенка форме: он убивает побуждение, желание идти в школу еще до первой встречи с ней. Внушенная ребенку или сниженная в сравнении с другими самооценка — источник глубочайшего эмоционального неблагополучия. Она блокирует активность ребенка в общении и в занятиях.

Среди полуграмотных бабушек часто можно встретить педагогов «от бога»: они знают, что пугать и страшить ребенка не следует, что этим можно его «испортить». В истинной их доброте рождается правильное отношение к первым неловким шагам, к первым слабым попыткам: «Смотри, как Вася хорошо слепил козленка! Катя тоже так сможет! И у Кати тоже так получится! А давай-ка посмотрим, как Вася делает... Вот и мы с Катей так же будем делать...» Чего проще: «тоже», «так же» — и никаких конфликтов!



Есть заблуждение относительно детей — «Они ничего не понимают! Им хоть кол на голове теши!» Так обычно выражается педагогическое бессилие и душевная черствость, нечувствительность. Ребенок не может опровергнуть взрослого, не может защитить себя от него. Под тяжестью упреков и обвинений чувствительный ребенок утрачивает активность, тормозится, а взрослому кажется, что он «бесчувственный». И нередко старший позволяет себе по отношению к ребенку то, что непереносимо и для взрослого. *Заторможенное состояние ребенка — это непроизвольно включенное защитное торможение, чтобы не допустить продолжения воздействия, разрушительного для психики.* Вот почему эти «тормозные реакции» всегда следует учитывать как индикатор непереносимости «стимула» для ребенка.

2. Сотни психологических исследований для военной экспертизы показывают, как конфликт между учителем и учеником становится причиной той интеллектуальной недостаточности, которая принимается за умственную отсталость. Многие дети (либо из неблагополучных семей, либо ослабленные болезнью, либо попросту медлительные) вызывают у учителя в переполненном классе нетерпение, раздражение. Окрики, а подчас и грубые оскорбления вызывают у ребенка состояние заторможенности. Повторение этих ситуаций закрепляет «тормозную реакцию» на резкое обращение учителя, она становится привычной. Затем этот способ реагирования распространяется и на другие виды психологической трудности. Создается картина умственной отсталости, так как обучение почти не продвигается. Учитель привычно кричит, ребенок привычно молчит... и его либо переводят во вспомогательную школу, либо перестают с ним заниматься, и он «переходит» из класса в класс без знаний, ничему не обученный... Так конфликт порождает педагогическую запущенность. В обоих случаях нормальный интеллектуальный потенциал при обучении реализуется далеко не полностью. Программа вспомогательной школы рассчитана на возможности умственно отсталых детей. Поэтому даже в случае самого хорошего контакта учителя с учеником, имеющим нормальный интеллектуальный потенциал, сама система обучения во вспомогательной школе налагает печать ограниченности на всю его психическую деятельность. Впоследствии нужно будет долго доказывать, что он не умственно отсталый, хотя бы для того, чтобы его допустили к какой-то квалифицированной работе. В случае если «заторможенный»

ребенок остается в массовой школе, но волею учителя поставлен в положение «тупицы», то у него параллельно с тормозной реакцией на резкий тон учителя и «академическую трудность» развивается и укореняется лень мышления, отказ от мыслительного усилия. Таких детей редко вызывают отвечать. Выслушивать их, понукая, вытягивая каждое слово, не хватает ни времени, ни терпения. Иногда их ответы вызывают смех. Тем более им хочется избежать опроса, уклониться от ответа. И они обычно отмалчиваются, даже если что-то знают. Попав в разряд тупиц, утратив активность при ответе, они утрачивают и зародыш познавательной активности. В классе на уроке у них остается единственное притязание — чтобы их оставили в покое. И обычно — оставляют... Эти вышли из конфликта «всего лишь» примитивными личностями, отделавшись низким уровнем общего развития, «ограниченной реализацией интеллектуального потенциала».

Но рядом с ними есть ребята, которым конфликт обошелся дороже. Их повышенная чувствительность не позволила им обрести спасение от хронического конфликта с учителем в привычной лени. Они хотят, они пытаются думать, говорить, делать. Но любая психологическая трудность вызывает у них привычную реакцию торможения, из которой их трудно вывести. У одних это торможение проявляется и внешне, как неподвижность физическая, а у других может сочетаться с непродуктивными, бесполезными суетливыми движениями. Отсутствие самостоятельности отмечается у них при выполнении любого задания, а растерянность — при малейшем повышении интонаций старшего, тем более при окрике, при нагнетании поспешности, при обыкновенном шуме... Такие в армию не годятся, и не только в армию...

3. Хронический конфликт между старшим и младшим может вызвать утрату волевого импульса, задержку развития черт, соответствующих возрасту, блокаду самостоятельности даже у подростков с хорошим интеллектом.

Илья К., 15 лет. Учится в 8-м классе. Отец и мать — кандидаты наук. Илья — их единственный ребенок. Его воспитанием занимается преимущественно мать. После его продолжительной болезни в возрасте 10 лет возникла необходимость наверстывать упущенное. Мать взяла это на себя, так как ей не нравилось, как занимается с сыном его отец. Но у нее самой быстро «лопается терпение». Ее возмущает, как это можно не понять «самоочевиднейших положений»? И занятия идут на крике. Очень часто мать срывается на оскорбления. Мальчик начинает плакать. С каждым годом он становится все более пассивным, «затюканным». Мать вмешивается во все его дела, везде требует

абсолютного повиновения, во всем диктует свою волю. Она требует самостоятельности, но только в строго очерченных ею пределах. Малейшее отклонение от ее установлений вызывает крик: «Не так держишь тарелку!» (когда моет посуду), «Не так выжимаешь тряпку!» (когда моет пол), «Не в той последовательности выполняешь уроки», «Не так отдыхаешь», «Не так ешь» и т. п. Нетерпимость матери с годами стала проявляться в болезненных формах: она стала взрываться и бить сына, когда он от ее крика впадал в состояние заторможенности. Им овладела апатия, тупое безразличие. Будучи очень начитанным (в семье — культ хорошей книги, серьезного чтения), обладая способностью к точному выражению мысли и обширным активным словарем, подросток, однако, разучился отвечать по литературе и истории. Его растерянность и рассеянность в классе вызывают насмешки у ребят и раздражение у учителей. Теперь, когда его оскорбляют сверстники, он не может защищаться.

Отец пытается исправить положение, но мать с негодованием отвергает его вмешательство («Не так!..»), вместе с тем обвиняя его в самоустранении... У нее и у Ильи закрепилась определенная реакция друг на друга: у матери — нетерпимость и озлобление, у сына — торжественность психической деятельности. На пятнадцатом году жизни он поступил к нам в состоянии, которое было квалифицировано как «апатобулический синдром». Подросток был вял и безразличен ко всему. В свои 14 лет, наряду с серьезным чтением, он любил совершенно детские забавы (младшего школьного и даже дошкольного возраста) — следствие деспотии матери. Перед госпитализацией он был настолько апатичен, что не читал и даже не играл. Предоставленный самому себе, он мог только сидеть неподвижно или лежать, а на уроках он как бы спал с открытыми глазами.

Психологическим исследованием было установлено, что это состояние подростка полностью обусловлено конфликтом с матерью, что подтвердилось рассказом отца. В период лечения Ильи в стационаре мать вынуждена была уехать по делам почти на три недели. За время ее отсутствия Илья ожил: рассказывал сверстникам кое-что из прочитанного, участвовал в уборке, рисовал стенгазету, радовался посещениям отца и стал проситься домой — «к папе».

Коррекционные беседы проводились с обоими родителями вместе и порознь. Отец принял без возражений все рекомендации. Мать же, несмотря на свою ученую степень и бесспорно хороший интеллект, не приняла тезиса о том, что необходимо предоставить сыну хотя бы частичную свободу — в мелочах.

— Допустить, чтобы он делал неправильно? Если я позволю ему неправильно выжимать тряпку, он так никогда и не научится выжимать ее как следует! Он должен делать все как следует! Все!

Не приняла она и тезис о том, что однолинейное, прямое требование («в лоб»), постоянное давление следует прекратить, как и всякое воздействие, если оно не дает положительного результата.

— То есть как это «прекратить»? Это что же — бросить все на произвол? Пустить на самотек?

О «подходах» она вообще не желала слушать:

— Ради бога, только не вздумайте говорить мне ни о каких таких подходах! Я признаю только один подход: обязан — делай! И изволь делать как следует! Какие тут могут быть подходы?! Меня глубоко возмущают все неправильные и небрежные действия!

— Но вот вам пришлось поместить сына в психиатрическую больницу. Как вы объясняете себе причину его заболевания?

— Он ослаблен физически, уроков много. Переутомился. Это же естественно в подростковом возрасте...

Мать напрочь отказалась от самокритичного взгляда на свои действия. Она отметала саму мысль о том, что она может допустить в обращении к сыну ошибку. Ни ее интеллект, ни ученая степень никак не способствовали коррекции ее отношения к нему. Тогда пришлось искать «подход» к ней самой, чтобы отодвинуть ее от сына, так как дальнейшее ее воздействие на него может вызвать уже необратимые изменения, разрушающие его психику. Отец хотел сам заняться воспитанием сына и таким образом вывести его из состояния хронического конфликта с матерью. Но чтобы мать не вмешивалась, нужно было попросту обеспечить ее отсутствие почаще и подольше. Ему удалось через руководство предприятием стимулировать ее к дальнейшему научному росту, а это требовало частых и продолжительных отлучек из дома. Так Илья был спасен. Больше он к нам не поступал.

Подобные случаи подавления самостоятельности, инициативы и воли подростка чрезмерной активностью, гиперопекой матери, переходящей в хронический конфликт, не редки...

Приведенные выше примеры показывают, как уродующий психику Младшего конфликт возникает на почве нетерпимости Старшего к затруднениям ребенка или подростка при обучении.

Хочется надеяться, что приведенная информация послужит стимулом к укреплению самоконтроля Старших и развитию их самокритичности в плане семейной педагогики.

Но есть иные конфликты, порожденные уже не бессилием Старшего, а его некорректной позицией при оценке поведения и самой личности воспитанника. Мы рассмотрим основные из них в следующей главе, посвященной различным дидактогениям,

## РАЗЛИЧНЫЕ ДИДАКТОГЕНИИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Малыш нуждается в няне, всем детям нужны воспитатели — это известно всем. Однако из принявших на себя эту роль не все понимают, почему и зачем нужен воспитатель. Многие эту функцию сводят к тому, чтобы дать детям какой-то круг представлений, знаний и навыков, трудовых, творческих, учебных и т. п. Они неплохо относятся к детям послушным и спокойным, легко обучаемым. Но если ребенок обнаруживает признаки своего возраста в формах, требующих именно профессионального участия воспитателя, это вызывает у Старшего обиду на ребенка, возмущение, гнев, ожесточение. Он объявляется «нарушителем дисциплины». Т. е. ребенку ставят в вину то, что он является ребенком. Подростку инкриминируются все трудности его возраста; юности — отсутствие жизненного опыта и молодость; ученику — отсутствие тех качеств, которые надлежит учителю выработать в нем!

Вот в этом ракурсе и рассмотрим сейчас те явления, которые отчасти уже были представлены в предыдущих главах.

1. Часто ученик вызывает раздражение потому, что не может понять объяснений Старшего. Его упрекают в невнимательности, в том, что он «не думает».

Нужны ли эти упреки? Как они действуют на Младшего?

Обычно их адресуют тем, кому труднее и сосредоточиться и воспринять. Внимание детей, особенно в младших классах, очень отличается от внимания взрослого. Даже у взрослых активное внимание может утрачивать свою концентрацию вопреки волевому усилию. У детей несравнимо слабее внутреннее активное торможение, которым внимание сознательно удерживается на заданном объекте. Поэтому внимание ребенка произвольно отвлекается или рассеивается. Когда Старший за это возмущенно упрекает

его, это может оказаться относительно безвредным только для детей более выносливых. Но для детей менее выносливых в нервно-психическом плане эти возмущенные упреки и резкие окрики только вредны! Они противоречат психогигиене обучения, являются грубым ее нарушением.

*Выражение отрицательных эмоций Старшего для детей является слишком сильным раздражителем, который не мобилизует, а блокирует активное внимание, подавляет способность воспринимать, соображать.* Притом все это еще и утомляет центральную нервную систему ребенка, истощает ее, т. е. окриком мы добиваемся только внешнего подобия внимательности, но «рубим сук, на котором сидим», подрываем способность ребенка к мобилизации внимания и к восприятию, соображению. Мало того, при самых первых окриках у ребенка проторяется путь этой заторможенности. А при их повторении вырабатывается условнорефлекторный, привычный способ непроизвольного реагирования на них — состояние заторможенности. У ребенка появляется растеряннотупое выражение лица и всей его позы, щеки и губы тяжелеют, движения или прекращаются, или, напротив, становятся беспорядочно-суеблывыми.

В таком состоянии ученик не способен осмысленно воспринимать и запоминать то, что продолжает говорить учитель, а тем более правильно выполнять требуемые действия. Так усугубляется отставание. В дальнейшем даже один суровый взгляд учителя может вызвать рецидив подобного состояния.

В предыдущей главе говорилось об этом как о последствии конфликта между Старшим и Младшим. В это необходимо вдуматься: там, где гибкость педагогической тактики заменяется резким окриком или многословием раздражения и гневливостью, происходит подмена профессиональной педагогической деятельности выражением педагогической несостоятельности. Это как если бы врач вместо оказания помощи больному избил бы его.

Так появляются «тупицы» — живые воплощения педагогической запущенности, а вернее, вышеупомянутой подмены, ее последствий.

Так конфликт порождает и ту самую лень, которая, вырастая из подобных ситуаций, развивается дальше, параллельно с привычными тормозными реакциями, как способ ухода от психологической трудности.

И то и другое может быть преодолено только сочетанием благожелательности, терпения и гибких поисков



включения мысли у каждого учащегося. Все они очень различаются своей нервно-психической конституцией и восприятием. Что-то с легкостью воспринято одним может вызвать затруднение у другого.

2. Еще раз о лени. Предпосылки к ней возникают там, где от объекта заданной деятельности что-то отталкивает.

У детей очень пластичный мозг. Они готовы многое принять. Но то, что для их психики неприемлемо, вызывает либо негативную, либо тормозную реакцию.

Хроническое состояние конфликта со старшим в ходе обучения, отрицательные эмоции в его обращении — это неприемлемо. Это мешает родиться побуждению и волевому усилию к работе.

Лень порождается еще и чувством недоступности, невозможности, недостижимости желаемого результата. Взрослому тоже невероятно трудно заставить себя взяться за дело, о котором он заранее знает, что оно не получится. Ребенок и подросток должны обладать титанической силой воли или, напротив, бездумным терпением животного, чтобы делать то, что не дает иного результата, кроме очередной порции упреков. У многих в качестве защитного механизма развивается равнодушие к результату, к оценке.

В одной из предыдущих глав говорилось о чувстве безысходности как последствии перегрузок ребенка. Это тоже может дать ростки лени и равнодушия, так как порождает апатию. Перегрузки — явление слишком частое и вредное.

Постоянная занятость детей (имеется в виду — по инициативе взрослых) может иметь и положительный и отрицательный знак. Если ребенок чувствует себя творцом, да еще в делах, где часто вспыхивают яркие положительные эмоции, где маленькому человеку не слишком заметно руководство со стороны старшего, где есть ощущение свободы, где есть возможность физического движения, — при такой занятости его утомление быстро компенсируется положительными эмоциями и переключением на другой вид деятельности.

Но если работа монотонна, однообразна, лишена моментов веселого оживления, эмоционально насыщенных эпизодов с положительным знаком и разрядок, полностью исключает игру, движение и чувство свободы, — такая продолжительная занятость вызывает очень быстрое истощение умственной работоспособности. Взрослого человека тоже изнуряет монотонная сверхурочная работа, от нее он

слабеет и может заболеть. У детей, в их зависимом положении, это изнурение еще усиливается чувством отчаяния, если впереди не видно конца этой занятости, если не светит впереди желанная свобода. Дети, которые уже чем-то ослаблены, не могут «заработать» себе этот отдых. «Вот сделай все, тогда будешь отдыхать», «Пока не сделал, на улицу не пойдешь!» А ведь зачастую отдых нужен для того, чтобы сделать, значит, перед тем, как сделать.

После рабочего (т. е. учебного) дня в школе ученик дома вынужден начать свой второй рабочий день. А если у него еще одна школа или студия... А если в группе продленного дня так же «сиди тихо!», как и на уроках в школе... А если к тому же ребенок недавно болел и отстал...

А после этого мы удивляемся: сначала учился хорошо, а потом все хуже...

Чем младше ребенок, тем значительнее выражена зависимость умственной работоспособности от физического состояния. Пришедшие после болезни в школу дети часто испытывают головокружение, сонливость, выглядят вялыми или, наоборот, находятся в состоянии эйфории (бездейственной беспечности, пассивной веселости), которое иногда отмечается при дефиците умственной работоспособности. Они либо спят на уроках, либо не могут успокоиться. Замечаниями здесь не поможешь. Таким детям необходим щадящий режим.

Но в школьной практике даже очень добросовестные учителя поступают наоборот. Стремясь как можно быстрее ликвидировать отставание, вызванное пропуском уроков по болезни, они оставляют ослабленного и утомленного ребенка после уроков для дополнительных занятий, а к общему домашнему заданию добавляется еще и индивидуальное. Такими перегрузками очень замедляется процесс восстановления сил после болезни и часто порождается то самое чувство бессилия, ощущение нескончаемости занятий, отчаяние, безнадежность... Отсюда — утрата побуждения к занятиям, позыв уклониться от них, страх учения, т. е. то, что в целом называется *дидактогенией*.

Воспитатели стремятся добиться трудолюбия и сосредоточенности в продолжение длительного времени, что вызывает накопление утомления, зарождение лени и негативного отношения к учебе.

Тренировка усидчивости и развитие выносливости должны исключать накопление переутомления и всякое мучительство.

Усидчивость заключается не в том, чтобы истуканом бессмысленно сидеть над делом, которое уже перестало получаться, а в том, чтобы сохранить побуждение к работе, способность и желание продолжить ее после небольших перерывов. Нужно разрешать непродолжительные перерывы на определенное время и с обязательным движением. При выполнении уроков в послеобеденное время перерывы могут быть чаще, чем в школе между уроками.

3. Повторение — мать учения. Это о знаниях и учебных навыках. Но — не только! Это и о поведении, об организации деятельности, о тренировке внимательности и определенного отношения.

Взыскивая с детей, почему не выполнено задание или поручение, обвиняют их в невнимательности, в лени. Старшим хочется, чтобы было так: раз сказал — и чтобы было сделано в точности! Но так бывает невероятно редко. И не обязательно потому, что наши воспитанники ленивы... Внимательность — **вырабатывается!** Ее нельзя просто потребовать. Если ее нет, то наказанием ее не обеспечишь! Внимательность нуждается в тренировке. У детей и подростков ее тренирует старший. Эта тренировка тем успешнее, чем меньше в ней лишнего, в том числе и неприятных эмоций.

Терпеливое внимание Старшего и регулярное повторение требуемых действий обеспечивает навык включения внимания. Особенно необходимо терпение Старшего при тренировке внимательности к поручениям или к домашним заданиям.

Если дается поручение или задание, которое нужно запомнить, чтобы его выполнить, то следует учесть, что для процесса запоминания необходим так называемый *консолидационный период* (время для образования «следа», для запечатления). Его продолжительность у разных людей не одинакова, к тому же зависит и от их состояния. И если этот след не успел консолидироваться, а уже подается другая информация или включается иная деятельность, то след может легко исчезнуть, не успев запечатлеться. Вот почему в армии принято повторять полученное задание (это и проверка, как понял, и закрепление). Вот почему нужно очень терпеливо и не торопясь объяснять домашнее задание, добиваясь, чтобы оно запечатлелось или было записано правильно абсолютно всеми, и обращающая особое внимание на самых рассеянных и неорганизованных. Навык внимательности как установка на мобили-

зацию своего внимания вырабатывается в продолжение многих лет только корректной практикой.

Терпеливое и внимательное напоминание, терпеливое повторение без упреков, без раздражения, практическая мобилизация внимания детей их учителем — это одно из средств научения и воспитания. В этом нуждаются не только учащиеся младших классов, но и подростки. У них начинаются перестройки в организме, очень многое изменяется в их сфере отношений. Качества внимания снижаются. Многие подростки жалуются на значительное снижение памяти. Именно в этом возрасте необходима особенно серьезная, целенаправленная тренировка внимательности. Учащимся старших классов нужно предлагать информацию о них самих, о возрастном своеобразии их психических особенностей, побуждать у них стремление к самопониманию и к сознательной саморегуляции. Но это возможно только при благожелательном и терпеливом отношении старших.

4. Наша каждодневная практика вновь вынуждает возвратиться к теме *авторитарности*. Печать чрезмерного давления со стороны старшего остается на всю жизнь: повышенная эмоционально-личностная зависимость, дефицит самостоятельности, неуверенность в себе, нерешительность, чувство постоянной неудовлетворенности, неожиданные приступы упрямства... Уровень их возможностей социальной адаптации снижен. Если при повзрослении они утрачивают контакт с прежним значимым Старшим (или редко встречаются, мало общаются), то они могут освободиться от прежних «комплексов», хотя и не полностью. Обычно последствия давления сохраняются, даже несмотря на высокий уровень интеллектуального развития и большой потенциал профессионального роста. Происходит это потому, что сильный, значимый Старший своим постоянным давлением создает у Младшего стойкую *вредную доминанту* в работе мозга. Это постоянно действующий очаг возбуждения, «цензура» Старшего над сознанием Младшего или его образ в эмоционально неблагоприятных своих проявлениях. *Эта доминанта рано лишает мозг его пластичности*. Как всякая застойная «отрицательная» доминанта, она изнуряет центральную нервную систему, лишает ее возможности нормально восполнять постоянный перерасход нервно-психической энергии.

Порожденная хроническим давлением Старшего, эта доминанта похожа одновременно и на чудовищного паука, высасывающего силы из ребенка (подростка), и на цепь,

которой он прикован к своему Старшему, и на трансформатор, препятствующий живому контакту с окружающим.

При авторитарности в общении Старший и Младший могут быть связаны любовью или ненавистью. Но в любом случае такая связь вредна для Младшего. И чем раньше она прекратится, тем меньше будет урон, нанесенный ею психике Младшего. Но совершенно изгладить ее следы не удастся. Они обязательно дают о себе знать неприятным образом. Например, из-за нерешительности человек упускает интересную работу, может лишиться встречи с любимым человеком... Неуместно и неожиданно начинает оправдываться... Не может «без переживаний» отодвинуть от себя нежелательного «хронофага», любителя «посидеть»... Диапазон этих проявлений очень широк: от крайней застенчивости до шумного протеста, от стеснительной неловкости до аффективных взрывов... И у всех, хотя и в разной степени, — *повышенная истощаемость* нервно-психической энергии. И везде — *ретардация* (отставание) уровня самозащиты.

Теми, кто «давит», оказываются и родители, и учителя. Если это родители, то мы говорим о них — «тяжелые».

Если это учитель, воспитатель, то здесь речь идет о нарушении профессиональной, педагогической деонтологии.

5. Деонтология — наука о профессиональной этике, о долге, о моральной обязанности. Деонтология актуальна везде, где профессиональная деятельность связана с взаимоотношениями между людьми, где она включает в себя как обязательный компонент влияние личности на личность. Врачебная и педагогическая деятельность базируются на этом влиянии. Поэтому в педагогической психологии, как и в медицинской, в высшей степени актуален раздел деонтологии.

В нашей работе от каждого из нас зависит не только сиюминутное психическое состояние других людей, но и их будущее. Работа с людьми, особенно с детьми и с больными, не терпит стихии, самотека, инертности. Как только она вышла из-под контроля самокритичного сознания, мы совершаем ошибки, и чаще всего непоправимые.

В медицинской психологии есть понятие «ятрогенія». Так называют неблагоприятные изменения в психике больного, вызванные ошибками врача в его обращении с больным, его неправильным поведением: тем, что сказал, как сказал, каким тоном, как посмотрел и т. п. В медицинской психологии есть и другое понятие — «дидактогенія».

Дидактогенія — это неблагоприятные последствия пе-

дагогических ошибок и отрицательного воспитательного воздействия и влияния, т. е. последствия нарушений педагогической деонтологии.

Выше уже были рассмотрены наиболее частые проявления дидактогенії: последствия запугивания, нетерпения, конфликтов, авторитарности, перегрузок...

В задачу этой работы не входит классификация всевозможных дидактогеній. Все охватить невозможно, да и нет смысла. Тем более что обычно они имеют смешанный характер, в «чистом» виде встречаются редко. Вспомним хотя бы историю Анны (гл. II). И степень психогенного риска у всех инцидентов различна. Одни содержат психотравму скоропреходящего, хотя, казалось бы, и сильного, действия. Другие могут вызвать очень стойкие отрицательные последствия, опять же различные по своему характеру.

А. В нашей практике не раз встречались разные проявления дидактогенії «разоблачения», «уличения», осмеяния и наказания стыдом.

Евгения К., 15 лет, учится в 8-м классе. Поступила к нам в состоянии невротической депрессии. При обследовании была обнаружена истероидная акцентуация характера и склонность ко лжи, несмотря на хороший интеллект. До 3-го класса была хорошисткой. Произошел инцидент. Учительница сказала, чтобы дети принесли деньги в уплату за обеды — по 4 рубля, как обычно. Но Женя попросила у бабушки 4 р. 50 коп., прибавив сюда 50 копеек на кино. Как-то бабушка, придя в школу, поинтересовалась, с чем связано увеличение платы за обеды на 50 копеек... Когда все выяснилось, учительница в присутствии бабушки и всего класса объявила Женю «воровкой»: «У бабушки украла 50 копеек!» После этого, когда Женя оказывалась объектом ее внимания, она каждый раз обязательно указывала на нее пальцем и громко говорила: «Вот она, воровка!» Девочка стала изгоем. Не могла отвечать урок. Не могла в классе выполнять работу. Жила сначала в состоянии тревожного ожидания, потом наступила общая заторможенность. Теперь учительница стала обзывать ее еще и «дурой». Однажды в присутствии класса она сказала практиканту, указывая на Женю: «А эту дуру не спрашивайте, все равно ничего не знает».

В 5-м классе, освободившись от постоянного ощущения отверженности, Женя стала лучше учиться. Похорошела, на щеках появились румянец. Классная руководительница однажды отметила это вслух с оттенком подозрительности: «Что это ты так раздумывалась, а? Натворила чего-нибудь? Или на мальчиков уже поглядывать начинаешь?» Растерявшись, Женя вдруг сказала: «У меня голова болит». Учительница на время оставила ее в покое. (У детей ложь часто начинается с попыток защититься от непосильного воздействия старших, от их обвинений и подозрений.) В 6-м и 7-м классах Женю все чаще попрекали яркой миловидностью, «мальчишками». Она хорошо рисовала и с готовностью бралась оформлять стенгазету. Но однажды классная руководительница с подозрением спросила: «А чего это ты так уж высываешься, а?»



Многое отодвигало, отвращало Женю от школы. В 8-м классе она сблизилась с молодежной компанией более взрослых, чем она, девушек и юношей. Как-то после вечеринки на квартире у одной из девушек обнаружилась пропажа вещей. Мать этой девушки обратилась в милицию. Было возбуждено уголовное дело, и в нем упоминалось имя Жени как участницы этой вечеринки. Оснований для подозрений в воровстве именно ее не было. Но Жене вспомнилось: «Вот она, воровка!» И после того как ее тоже вызвали к следователю, она заболела и поступила к нам. А недавно ее классная руководительница позвонила к заведующей отделением, где находится Женя: «На каком основании она находится у вас? Вы укрываете воровку, она совершила кражу! Вся школа об этом знает!» Так классная руководительница, вместо того чтобы бороться за человека, способствует его изгнанию, отчуждению.

Евгения выйдет из этого состояния, станет осторожнее в выборе знакомых. Сменит школу и нормально закончит ее (если никто не помешает ей в этом). В многократных встречах с психологами она почувствовала благожелательное к себе отношение серьезных людей, которые хотят помочь ей. В этих беседах она освободилась от многих своих «истероидных» тенденций к самоукрашательству и ко лжи: в них не было необходимости, защищаться у нас ей не от кого. Ее и без этого принимали хорошо и всерьез, и она могла, не боясь осуждений, признаваться в своих минусах, обретая в этом и постепенное освобождение от них, и «повзросление» самопонимания, самооценки и самозащиты.

Это один из примеров менее тяжелой дидактогенности.

Б. Есть дидактогенности, связанные с естественными отправлениями.

В отделении неврозов почти в одно время лечились двое: девушка 22 лет и женщина 28 лет. У обеих — навязчивый страх перед возможным произвольным мочеиспусканием. У обеих это началось в начальных классах, примерно одинаково. Учительница не разрешила выйти с урока в туалет и еще при всех упрекнула, пристыдила, что «не запаслась» с перемены, не предусмотрела. А когда девочка обмочилась в классе, это обернулось психотравмой: учительница громогласно осуждала ее, брезгливо стыдила. Стыд был непереносим и оставил зерно постоянного страха. Этот страх то приглушается, то вновь порабощает психику. Ни в кино, ни в театр, ни на свидание идти невозможно. Горькая шутка: «Наше место — в туалете, в крайнем случае — рядом...»

А у мальчика Кости З. такая же психотравма вызвала обратное явление: он не может пользоваться общественным туалетом.

Для человека любого возраста это жизненная необхо-

димость. Затруднения в этом нарушают физическое здоровье и порабощают психику, крайне ограничивая ее возможности.

В. У нас зарегистрировано несколько случаев психогений, вызванных насильственным обнажением с целью наказания, раздеванием при всех. За какую-то детскую провинность воспитательница детского сада при всех детях снимает одежду с ребенка и понуждает их указывать на него пальцами и стыдить... У некоторых эта страшная мера наказания вызвала нарушения речи (заикание). Несколько лет назад один ребенок был доставлен к нам в состоянии реактивного психоза — тоже после такой процедуры. Один из врачей-психиатров, кандидат медицинских наук, тоже прошедший в детстве через эту нравственную пытку, рассказывал, как после этого его мучали кошмары, как он боялся идти в детсад, как уже в школе, стоя у доски, каждый раз чувствовал себя как бы обнаженным, и это мешало ему отвечать. Продолжалось это до студенческого возраста.

Г. В нашей лечебной практике встречаются и такие случаи, которые выходят за рамки распространенных дидактогенностей. Они единичны. Однако это слишком тяжелая плата за нарушение педагогической деонтологии. И платит не тот, кто допустил нарушение, а потерпевший. Нельзя, чтобы подобное повторилось.

Около 10 лет назад проходил психологическое обследование Георгий П., 22 лет. Образование — 5 классов. Без специальности. Нужно было понять, почему он молчит и не хочет ничего делать. Нигде не работает. Не является по повестке в военкомат. Никуда не ходит. Лежит и читает. Правда, помогает матери по хозяйству. Но и с ней говорит односложно, только самое необходимое.

Обследовать его было трудно: он смотрел в лицо синими, глубоко посаженными глазами, как будто из иного мира, и молчал. Этот взгляд вызывал непонятное смущение, как если бы в чем-то очень серьезном обвинял, имея на то основания...

Приехала его мать. Рассказала.

Георгий был ласковым и очень живым, подвижным и активным ребенком. Оставался таким до 12 лет. О таких говорят — «ртуть». Учился в начальных классах только на «5», а дальше пошли «4», иногда — «3». В начальных классах учительница всегда давала ему поручения — куда-нибудь сходить, что-то принести и т. п., иначе ему было трудно усидеть, если уже выполнил свою работу. И обходилось без конфликтов. Но в 5-м классе за его подвижность невзлюбила его одна учительница и постоянно писала ему замечания в дневник, кри-

чала на него, Георгий к тому же был очень смешлив. Если что-то его смешило, он мог открыто рассмеяться во время урока на весь класс. Ребята — за ним. Учителя обычно пользовались этим на уроке как смехопаузой, для разрядки, хотя и учили Георгия сдерживать смешливость. Но эта учительница смеха на уроке не допускала. Была она очень раздражительна.

Как-то в ноябре, в начале второй четверти (уже в 6-м классе), на большой перемене Георгий увлеченно рисовал на доске «кино». Уже был звонок на урок, а он продолжал рисовать и сам посмеивался тому, что получалось. Вошла та самая учительница. Дети встали у парт. Кто-то окликнул его: «Гошка!», чтобы шел на место. Он оглянулся, увидел, что учительница уже в классе, и вдруг громко рассмеялся.

Мать Георгия продолжает: «Это мне так ребятишки рассказывали. Он рассмеялся, а она уже сердитая была, когда в класс вошла. И тут она как закричит на него, кинулась к нему и стукнула головой о доску. Георгий как будто подавился и стал весь белый. Потом выбежал из класса. А я в это время дома была. Прибежал он домой — без пальто и шапки — это по снегу-то! И как ненормальный. Глаза дикие. И молчит. Я его тряс: «Что случилось?» А он молчит. Я — в школу, в его класс. А там — вроде и не перемена, а учителя нет. Мне ребятишки и рассказали, как было. Я к директору, а она уже там. Отперлась. Говорит — не было этого. Ну, директор не стал спрашивать ее перед детьми, очную ставку не делал... И я не настаивала... Погубила она мальчишку. Так с той поры и молчит. И больше ни разу не рассмеялся, даже не улыбнулся ни разу столько уже лет... Когда ему исполнилось 16 лет, устроила я его на работу. В совхоз. Работал возчиком. Но обидели его в зарплате, начислили половину того, что заработал, и он больше на работу не вышел. Потом еще устраивала... Проработал несколько месяцев и опять ушел. У него ничего не добьешься, а у людей спрашивала. Говорят, один начальник спросил у бригадира — при нем: «А этот недоумок управляется?» А какой же он недоумок? Обидно ему показалось, и больше на работу не пошел...»

Георгий поступил к нам 10 лет спустя после потрясения.

В наблюдениях за ним удалось установить, что он иногда помогал (молча) безногому больному и еще кое-кому из своих соседей по палате, которым трудно дается самообслуживание. Иногда мыл полы — в дежурство санитарки, которая отличалась редкой мягкостью в обращении. Но резкое обращение, несдержанность, командные интонации вызывали у него твердый «отодвигающий» взгляд. Потом Георгий отворачивался и молча брался за книгу. Каждый Старший, склонный к диктату, к бесцеремонности, к непорядочности и несправедливости, всегда натывался на безмолвный протест. Но его бойкот был реакцией расширенной: ни с кем из старших он не разговаривал, отмалчивался. А сверстники к нему не приставали: отпугивал взглядом и замкнутостью.

Молчание, вызванное потрясением, стало способом самозащиты.

Поступление Георгия в наш стационар ставило перед нами всего лишь чисто экспертную, притом ограниченную задачу — диагностически квалифицировать его непригодность к службе в армии. Последняя ни у кого не вызвала сомнений. Но выписать его, не попытавшись «отогреть», мы не могли. Его «вел» психиатр-мужчина. Совместно с ним мы разработали программу хотя бы частичной компенсации. Была учтена его склонность к чтению. Книги и журналы, которые мы ему приносили, были поводом для подобию диалогов. Письменно мы играли с ним в анаграммы и в другие словесные игры, в которых он часто оказывался победителем, так как у него был огромный пассивный словарь. Это давало нам повод просить его объяснить, что означает то или иное слово в его «ходах». Он объяснял. Психиатр как-то пригласил его к себе домой (у него трое сыновей, старший — ровесник Георгия), показывал ему свою фотолaborаторию, кинокамеру. Я водила его в картинную галерею, рассказывала ему о художниках, в частности о Н. К. Рерихе и о С. Н. Рерихе. Свезила его в Академгородок, показала наше «самодельное море» и рассказала, как оно создавалось. Георгий оказался редким слушателем... Перед отъездом он сам пришел в кабинет психолога и сказал: «Здравствуйте» — и еще: «Зашел вернуть журналы... проститься и поблагодарить...» Что-то я говорила ему, волнуясь и встряхивая его руку в пожатии. Запомнился его взгляд, он влажно сиял улыбкой.

Д. Некоторые взрослые и совсем вчерашние подростки, которые в разное время поступали в отделение неврозов, рассказывали еще об одном дистрессе — о разборе на педагогическом совете. Это считается высшей мерой педагогического воздействия. Иногда приходится слышать: «И чего только с ним ни делали, даже на педсовет вызывали... А ему — хоть бы что!»

«Хоть бы что»? Едва ли. Если эта мера не дает желаемого результата, то совсем не поэтому. Не всякий консилиум хорош, ибо он не обеспечивает ни арифметического сложения мудрости, ни качества «слагаемых». У преобладающего большинства попадавших к нам школьников (нынешних и бывших) педагогический совет имеет статус жупела, высшей устрашающей и карающей инстанции, вроде верховного судилища. Когда на такой суд вызывают сразу целую группу ребят, это переживается ими легче («На миру и смерть красна»). Но вот перед большим

собранием взрослых людей стоит один подросток. Все формы суда — юридического и товарищеского — содержат не только обвинение, но и защиту. Педагогическому совету обычно свойственна презумпция виновности. Он обвиняет и карает. Без адвокатов. Даже взрослый человек, оказавшийся один в окружении людей, которые настроены к нему предубежденно-отрицательно, осуждающе, враждебно, может получить инфаркт или инсульт. А тут — какой бы он ни был — всего лишь подросток. И он один! Редко кто в таком случае сохраняет способность все видеть, воспринимать, думать, отвечать. Все те, из побывавших на педсоветах, кто поступают к нам на лечение, говорят разными словами одно и то же: с трудом воспринимается, что говорят... глаза поднять невозможно... все наливается свинцом — голова, руки, тело, ноги... Видишь — краем глаза и как в тумане. Говорить — нечем и нечего. Одно желание — скорее бы все кончилось. Одно стремление — вырваться отсюда. Никаких иных мыслей и чувств. Стыд? Раскаяние? Не до того! Все вопросы типа: «А ты подумал о том?..», «Отвечай, ты почему?..» и т. п. — это где-то там, за порогом возможного. Под тотальным ощущением тяжести можно — по требованию старших — только выдавить из себя формальное «Я больше не буду...».

Если «разбор» на педсовете вызывает у подростка такое состояние, может ли эта мера дать желаемый результат?

Рассмотрим.

1. Может ли педсовет устранить причины, вызвавшие нежелательное поведение? Нет, не может. Он даже не имеет возможности установить эти причины (во всей их совокупности и глубине). Обычно подросток, попадающий на педсовет, и без того мало себя понимает, плохо вербализует свои мотивы, а в такой дистрессовой ситуации — тем более. К тому же все адресованные ему вопросы, как правило, окрашены в тона осуждения. Обвинение преобладает над попытками что-то понять, в чем-то действительно разобраться. Осуждение и поношение доминируют и расширяются от конкретного проступка на всю личность подростка. Создается плотная атмосфера эмоционального неблагополучия. Она полностью исключает компонент сотрудничества старших с младшим, исключает возможность союза, сложения усилий, она является плотной стеной между ними.

2. Доступно ли психике подростка пробить эту стену и принять те крупницы благих пожеланий, которые вкрап-

лены в лавину обвинений? Нет, не доступно. Правда, можно отсюда вынести стремление «не попадаться» в другой раз. Но очень трудно понять и поверить, будто тебе желают добра, когда тебе плохо, когда тебя не только обвиняют, хотя и заслуженно, но еще и оскорбляют, объявляют тебя совсем плохим...

3. Может ли подросток хоть что-то осмыслить, понять, захотеть понять из того, что внушается ему на педсовете в атмосфере глубокого эмоционального неблагополучия? Нет!! Этому препятствует не только эмоциональное неблагополучие. Там слишком много значимых лиц, слишком много голосов, слишком много внушений, слишком много отрицательных эмоций — слишком много всего! Все это в совокупности сверхсильный раздражитель для психики почти любого подростка. Заблуждение — полагать, что, чем больше умных людей собрались вместе, тем больше будет толку. Есть психологическая закономерность, с которой приходится считаться: огромная массивность воздействия ситуации педсовета и любой «комиссии» не соответствует психическим возможностям подростка. Уже поэтому она неприемлема.

4. Кроме того, если бы и не было никакой такой закономерности, редкая из высказанных на педсовете благих мыслей может быть воспринята, так как они обычно «бьют мимо цели», не соответствуют истинному положению вещей. А истинное положение вещей — во всей сложности их взаимосвязей — устанавливать нелегко, особенно если учитель самонадеянно полагает, что видит ученика «насквозь»...

Разбор на педсовете — слишком сильный стрессор. Он является сверхсильным для защитных сил организма и приводит к «фазе истощения», т. е. для многих переживаемый на педсовете стресс является *дистрессом* (вызывает истощение). Вскоре после «разбора» чувство подавленности может смениться той самой эйфорией, которая является одним из признаков истощения. Расходясь после педсовета, его члены могут увидеть только что «разобранного» смеющимся, беспечно болтающим, и это вводит их в заблуждение... «Хоть бы что!» Кто безнадежно машет рукой, кто тут же пытается пристыдить... У других эйфория наступает намного позже. Более отдаленным последствием этого дистресса является отчуждение, неприязнь к школе, недоверие к педсовету, глубокая антипатия к некоторым учителям...



Об этом говорят психологические исследования больных невротами и подэкспертных. Может быть, приведенная информация поможет понять, почему педагогический совет как мера воздействия может не дать желаемого результата и даже послужить толчком к десоциализации личности.

Е. Нам слишком часто приходится видеть, как к десоциализации подростка подталкивают нарушения педагогической деонтологии.

Как-то один преподаватель техникума, желая блеснуть своей проницательностью, сказал:

— А я и без всяких ваших экспериментов вижу насквозь... Был у меня один такой, говорю ему: «Плачет по тебе тюрьма! Быть тебе в тюрьме!» — Как в воду смотрел! Сидит, как миленький!

Одно из важнейших направлений психологической помощи — *предотвращение десоциализации подростка*. Это компенсация того ущерба, который уже нанесен его психике. Такая работа, выполняемая психологами, доступна и учителю. Наша общая задача, компенсируя уже нанесенный ущерб, — предотвратить еще больший. Он дважды страшен, ибо ведет к неправильному развитию личности и к десоциализации — либо через правонарушение, либо через психические отклонения, либо через... самоубийство.

«Твое место в тюрьме!» Хрестоматийный пример дидактики. Это может оказаться внушением, которое толкнет к преступлению. Для подростка такая фраза прежде всего свидетельство отчуждения. Она гонит его от Старшего.

Кроме всех известных по газетам причин отхода подростка от социальных норм поведения, есть еще одна, очень серьезная причина. Это *неправильное отношение старших к подростку, которого принято называть «трудным»*. Рассмотрим только тот аспект «трудности», с которым связана наша практика.

Обычно к нам поступают те подростки, которые прежде всего, как уже говорилось, трудны для самих себя. На ослабленную с детства центральную нервную систему давит неправильное воспитание. В подростковый период это обостряется физиологическими и психологическими перестройками, которые сами по себе трудны и вызывают отклонения в поведении. Таким подросткам труднее, чем другим, дается выдержка. Они намного менее выносливы. У них больше выражена эмоциональная зависимость, реактивность поведения, повышена чувствительность ко всем личностным воздействиям, особенно со стороны старших.

Обостряются тенденции к самозащите и к эмансипации, прежде всего от старших. Почему? Потому что в общении с ними чаще всего возникает состояние эмоционального неблагополучия. В частности: 1) взрослые требуют от подростка разумных, корректных способов поведения и самостоятельности; но их обращение с ним остается тем же, «как с маленьким»; 2) взрослые требуют доверия, уважения, почтительности к себе, но отказывают в этом подростку; 3) требуют честности, справедливости и порядочности, но их собственные поступки противоречат утверждаемым нормам; 4) постоянно осуждают, упрекают даже в том, что ему самому трудно; 5) постоянно выражают подозрение в неблаговидных поступках (и этим наталкивают на них); 6) любой промах, ошибку, а тем более проступок старшие используют как предлог для конфликта. Очень многие взрослые склонны конфликтовать с подростками, едва заведя их, услышав их голоса, тем более — смех. Любое проявление жизни обычного нормального подростка, которое тревожит покой старшего, объявляется «хулиганством» и чуть ли не преступлением. Иногда из ничего раздуваются оглушающие ЧП.

Кругом виноват! И кругом плохой! И скучно, и очень обидно. И хочется уйти подальше — туда, где его за что-то ценят, одобряют, принимают, где он чувствует себя на высоте или хотя бы среди равных равным. И — уходит. Чаще всего в те компании, от которых близок путь в милицию, к следователю. Вот это уже настоящее ЧП. Страшная беда обрушивается на подростка. И если он уцелеет, в этом заслуга тех старших, которые своей добротой смогли оградить его от последующих психогений и отогреть. Но один-двое оказываются бессильными против жестокой традиции психических избиений, которым подвергается оступившийся подросток.

Об этом тяжело писать и говорить. Но умолчать нельзя.

Ж. «Загнанных» подростков значительно больше, чем это возможно показать. В журнале учета работы психологов нашего диспансера есть три свежие записи (в близком соседстве!), связанные с подростками, которым подошло бы слово «загнанный». Им всем по 15 лет, 8-й класс. Это Евгения К. (о ней говорилось выше), Алексей Ф. и Алла К. (этот пример частично использован в IV главе).

Женя К. сейчас находится на том этапе, когда уже можно бы и вздохнуть облегченно: «дешево отделалась» (она поправляется). Но что будет дальше — сказать трудно. Когда эта глава была только начата, имелась определенно

оптимистическая уверенность, что все будет хорошо. Но вот появился Алеша Ф.

Он очень любознателен, контактен, отзывчив. Заниматься с ним психологу интересно и приятно. Однако, когда с ним заговорили о его взаимоотношениях с учителями, его как будто подменили, он весь напрягся и «ощетинился»:

— Меня на каждом уроке будут оскорблять, а я должен терпеть, молчать... А если я не выдерживаю и защищаюсь, то мне кричат: «Грубишь! Дерзишь! Хулиган!» И чуть что — колонией грозят или «психом» обзывают... Я и сказал одной: «Сама вы псих!» А меня за это — на педсовет, а потом — сюда... Что, ненормальный, да?

Алеша Ф. сидел за столом перед моей коллегой, и в это время пришла бабушка Аллы К. (той самой, что из IV главы) и с плачем сообщила: Алла отравилась! Правда, девочку удалось спасти, прошло уже две недели, она уже может ходить, сидеть, принимать пищу, но почти ни с кем не разговаривает. Сегодня ее перевезут из реанимационного отделения в психиатрическую больницу...

После суда, на котором Алла получила условно 1,5 года, она освободилась от гнета неопределенности, ожидания суда и наказания, от страха и потому почувствовала себя счастливой. Она вернулась в школу, вновь с радостью села за уроки, начала ту работу по развитию самопознания и самоконтроля, которая была ей рекомендована психологом. Ее классный руководитель (та самая, что поручилась за нее на суде) делала все, чтобы уберечь Аллу от напоминаний о происшедшем. Она поговорила с классом, объяснила истинное положение дел и попросила ребят оградить ее от всевозможных обидных намеков. И одноклассники Аллы оказались достойны своего руководителя. Она чувствовала, что у нее есть защита.

Но вот однажды, когда она была оживлена несколько больше обычного, одна преподавательница остановила ее в коридоре и сказала едко:

— Что это ты развеселилась, а? Чему радуешься? Давно у следователя не была?

Алла оторопела:

— А что я?..

— А ничего! Ходи да оглядывайся! А то живо опять загремишь в милицию!

Алла вдруг вспыхнула:

— Что вам надо?! Что вам от меня надо?!

— Ну вот! Вот твоя настоящая физиономия! Недолго же ты овечкой прикидывалась!

Через несколько минут в учительской уже было известно, что Алла К. нагрубила преподавателю, вела себя «возмутительно». На Аллу посыпались замечания «впрок», незаслуженные. Они не могли не вызвать реакцию протеста и именно в тех формах, которые доступны бессильному подростку: она «огрызалась», дерзила в ответ, отвечала все более несдержанно. Заступничество классного руководителя

не помогло. Педагогический совет вынес решение — передать дело в соответствующую комиссию райисполкома. Мать Аллы привела ее на заседание этой комиссии. Там она услышала то же самое, что и на педсовете, только в более резких тонах, в более оскорбительных выражениях. «Гулящая девка», «проститутка», «бандитка» — так ее обзывали на этой комиссии. А одна женщина сказала: «Твое место — в тюрьме!» Больше Алла ничего не могла слышать. Когда они с матерью вышли на улицу, она резко рванулась прочь и убежала... Ее нашли на следующий день на вокзале. Мать привела ее за руку домой. Дома Алла с безумным видом стала вырываться:

— Не хочу быть дома! Не хочу идти в школу! Никуда не хочу! Не лезьте ко мне!..

Мать ударила ее, Алла ударила ее тоже... Потом закрылась в комнате и затихла. Шло время. Мать решила, что дочь уснула. И вдруг до нее донеслись странные звуки... Аллу сотрясал страшный припадок, похожий на эпилептический. Рядом валялись опустошенные стандарты нейрорепетиторов и снотворных. На столе лежал листок, а на нем — косо и крупно написанное: «Я больше так не могу». Девочка агонизировала. Спасли ее с большим трудом.

Теперь ее нужно долго лечить — нервы и психику. Нужно вернуть ее к жизни. Нужно вернуть ее в школу, но — как?! И в какую школу? Где гарантии, что там не найдется человек, способный с чувством исполненного долга отдать подростка на поругание — под беспощадный психический кнут? В бумагах, где протоколируется «работа» с трудными подростками, не фиксируют тех выражений, в каких обращаются к ним на многочисленных советах и комиссиях...

Притом для многих взрослых такое привычное дело — сводить работу с «трудными» к безнаказанному оскорблению личности подростка («А что тут такого?», «Что заслужил, то и получай!»), они не хотят видеть своей вины, не хотят ничего изменять в своем отталкивающем отношении и оскорбительном обращении с ним. Они готовы кричать: «Клевета!» — на любую констатацию их нарушений профессиональной деонтологии. И именно они в первую очередь требуют: «Научите нас защищаться от них!» — от подростков, тех самых, которых они отбросили от себя, искалечив их психически...

Но ведь есть возможность иного отношения!

Любое, самое тяжелое, самое непредвиденное и страшное ЧП может и должно быть сигналом к немедленной жесткой саморевизии старших: «А может быть, это мной что-то не так сказано, не так сделано?» Ведь это увеличивает шанс к исправлению ошибки, к устранению ее последствий, к предупреждению катастрофы, служит налаживанию отношений, служит делу воспитания.

Работа в психиатрическом учреждении...

Даже решение «спокойных» диагностических задач в лечебных целях, а тем более — экспертизы (трудовые, военные, судебные) каждый день поставляют «материал», который не перестает потрясать бесчеловечностью тех, кто призван воспитывать человечность...

Конечно, причины отклонений и психических катастроф далеко не сразу и не каждому воспитателю (родителю, педагогу) могут быть видны. Но чтобы их устранить, их нужно знать и хотеть устранить. Поэтому пусть будет принята без гнева и обиды горечь изложенного. Пусть горькое, но это — необходимое знание...

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---

Что же является самым основным звеном в практике психологической помощи? Сфера межличностных взаимоотношений. В ней мы находим причины большей части отклонений в психике детей и подростков (в ней же — главный источник невротизации взрослых).

Суть этих причин — некорректное, неправильное отношение воспитателей (родителей и учителей) к детям, их неправильное поведение в общении с детьми и подростками.

Неправильное — это значит:

- 1) без учета возрастной и индивидуальной хрупкости нервно-психической конституции ребенка и подростка, дефицита его нервно-психической выносливости;
- 2) без учета органических возрастных потребностей детей в нормальном отдыхе, в свободном движении и шумных играх и в эмоциональном благополучии;
- 3) без уважения к личности ребенка и подростка, т. е. в унижающих и оскорбительных формах обращения старших с младшими;
- 4) без соблюдения старшими всех тех норм поведения, которые требуются от младших...

Сигналом необходимости психологической помощи должны служить признаки утраты эмоционального благополучия, прежде всего в общении.

Сфера общения является также главным звеном психокоррекционного воздействия, т. е. оказания психологической помощи. Готовых рецептов, безотказных благотворных приемов немедленного воздействия не существует.

Самое необходимое в психологической помощи — прекратить, пресечь, остановить болезнетворные, дистрессовые воздействия, а также и те, которые не дают желаемого результата. И только после этого — компенсировать



нанесенный ими ущерб. Труднее всего — остановить. Вот почему приходится много говорить именно об этом.

Психологическая помощь невозможна без соблюдения нравственно-этических норм поведения старших, при нарушении педагогической деонтологии, при отсутствии стремления у старших к самокритичному, сознательному контролю за своим собственным поведением.

Психологическая помощь и предотвращение десоциализации подростков невозможны в условиях отчуждения, противопоставления старшего младшему.

Один из важных путей психологической помощи — соблюдение правил психогигиены общения, ее главного принципа — «Не вреди!». Первый и самый необходимый шаг на этом пути — это самокритичный пересмотр своего отношения к людям, особенно к младшему, изменение своего обращения с ним и своего собственного поведения в соответствии с этим принципом. От этого зависит не только сегодняшнее нервно-психическое здоровье детей, но и будущее человечества. Оздоровление сферы общения имеет прямое значение для сохранения мира на Земле и самой планеты, для решения на должном уровне проблем экологической культуры и контроля за ноосферой. Самими перестройками в своем обращении с младшими мы сможем научить их гуманизации отношений ко всему живому и сознательному самоконтролю в общении.

Мы учим детей дружить с животными. Надо своим примером научить их дружить с их будущими детьми. В этом — основной залог нервно-психического здоровья наших детей и нашего.

Процесс воспитания, общение с младшим, с больным — процесс двусторонний. Отрицательное отношение старшего к младшему в конце концов истощает и самого старшего. И напротив, дружелюбное отношение, дружеское участие придают силы...

В одной из школ после лекции на эту тему пришедшая к ее концу учительница сказала: «Хочу спросить... Как нам от них защищаться?» Все засмеялись... Сквозь смех и шутки уставших за день учителей стали пробиваться серьезные реплики. Это повторялось, варьируясь, во всех школах. Были голоса, в которых слышалась накопившаяся досада на «трудных», «наглых», «отпетых» и бессилье; было и неверие в возможность разумной доброты... Обязательно находился злобно-иронический голос (увы! — женский), отмставший все тезисы о необходимой самокритичности. В этом голосе была неутолимая жажда самоутверж-

дения за счет попирания других. Он слишком наседа, подавлял, требовал, подозревал, глумился и отталкивал. Он мог на время вызвать подавленную тишину. Но не помню, чтобы его кто-нибудь поддержал. Зато в ответ ему часто слышалось:

— Это не мы их, они нас — насквозь видят... Они ждут, чтобы мы их позвали к себе, по-хорошему... Их можно и нужно звать на помощь — придут! И будут рады! Если их не обманывать... Они могут простить нам любую слабость, но не подлость, не предательство... Нам кажется, что мы им «отдаем себя без остатка», а сами предаем их на каждом шагу... А потом бьем их за наши же ошибки... Не защищаться от них, а их защищать — от наших ошибок...

Вот для тех, кто мог и смог бы подобным образом возразить тому голосу, и написана эта работа — с большой благодарностью и надеждой...

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Аникеева Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе. — М., 1983.
- Аникеева Н. П. Воспитание игрой. — М., 1987.
- Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии. — М., 1986.
- Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. — М., 1988.
- Гурьева В. А., Гиндикин В. Я. Юношеские психопатии и алкоголизм. — М., 1980.
- Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М., 1987.
- Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. — М., 1986.
- Кемпински А. Психопатология неврозов. — Варшава, 1975.
- Леонгард К. Акцентуированные личности. — Киев, 1981.
- Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — 2-е изд. — Л., 1983.
- Личко А. Е. Подростковая психиатрия. — 2-е изд. — Л., 1985.
- Лубоцкая—Россельс Е. М. Профилактика нервно-психических отклонений у учащихся. — 2-е изд. — М., 1963.
- Мясищев В. Н. Личность и неврозы. — Л., 1960.
- Обуховский К. Психология влечений человека/Пер. с польского. — М., 1972.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора . . . . .	3
Глава первая. Предупреждение невротического развития у дошкольника как первый шаг в практике психологической помощи . . . . .	4
Глава вторая. Психологическая помощь как коррекция последствий неправильного воспитания . . . . .	18
Глава третья. Принцип «Не вреди!» как основа психогигиены общения . . . . .	72
Глава четвертая. Внутренний барьер по отношению к психологической информации . . . . .	96
Глава пятая. Психологическая информация к сведению родителей	119
Глава шестая. Конфликтная ситуация и ее возможные следствия	136
Глава седьмая. Различные дидактогении у детей и подростков	150
Закключение . . . . .	169
Рекомендуемая литература . . . . .	172

В 1987 году издательство «Просвещение»  
выпустило следующие книги для учителей  
в серии «Психологическая наука — школе»:

*Аникеева Н. П.* Воспитание игрой.

*Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене  
общения.

*Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога.

*Иващенко И. Ф.* Труд и развитие личности школьника.

**Нина Васильевна Жутикова**

**УЧИТЕЛЮ О ПРАКТИКЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

Зав. редакцией *Н. П. Семькин*

Редактор *А. И. Луньков*

Художник *Ю. В. Непухарев*

Художественный редактор *Е. Л. Ссорица*

Технический редактор *Л. В. Хорощук*

Корректор *Г. В. Хрусталева*

ИБ № 10993

Сдано в набор 10.04.87. Подписано к печати 04.12.87. Формат 84×108<sup>1</sup>/<sub>32</sub>. Бум.  
кв.-журн. сыкт. Гарнит. литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 9,24. Усл.  
кр.-отт. 9,56. Уч.-изд. л. 10,55. Тираж 371 000 экз. Заказ 4673. Цена 30 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение»  
Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии  
и книжной торговли. 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Областная типография управления издательств, полиграфии и книжной торговли  
Ивановского облисполкома, 153628, г. Иваново, ул. Типографская, 6.