

4.2.2. Автоинкаунтер

В основу разработки метода, способного вызвать интенсификацию изменения самосознания педагога, была положена теоретическая модель инкаунтера группы. Напомним, что роджеровская концепция «встреч» содержит в себе прежде всего веру в потенциальные возможности человека к самораскрытию и самосовершенствованию. Она фокусируется не на групповом процессе или на процессе развития навыков межличностных взаимодействий, а на поиске аутентичности во взаимоотношениях с другими и самим собой. Аутентичность можно представить как умение быть в согласии с реальным течением жизненных событий. Аутентичная личность выражает себя спонтанно, не прибегая к защитным механизмам, открыто высказывая свои мысли и демонстрируя свои чувства. Обычно об этих людях говорят, что они «подлинные», «настоящие» [108]. Согласно Мадди, отчужденная личность не имеет четкого ощущения своей самоидентичности и считает себя не кем иным, как актером, играющим социальные роли, существом, имеющим биологические потребности [113].

Американский психолог А. Маслоу описал тип переживаний, для которых характерны растворение личностных границ и чувство возникающего единства с другими людьми, с природой и т.д. Для обозначения этих состояний он предложил термин «пиковые переживания» [115]. Ученый обнаружил, что если пиковые переживания доходят до своего естественного завершения, то результатом этого становится достижение человеком более эффективного функционирования в мире. Этот процесс сопровождается «самоактуализацией» или «самореализацией» — более полной способностью к выражению творческого потенциала.

Исследователь сознания У.Панке разработал перечень базовых характеристик типичных пиковых переживаний, основанный на работах А.Маслоу и В.Стэйса [24]. Он использовал следующие критерии для описания этого состояния:

- чувство единства (внешнего и внутреннего);
- сильные позитивные эмоции;
- выход за пределы пространства и времени;
- чувство священности переживания;
- парадоксальная природа переживания;

— объективность и реалистичность инсайта (знание того, знание чего дает знание обо всем остальном.);

— невыразимость переживания;

— позитивные последствия.

Как видно из перечня, пиковое переживание может оказать глубокое влияние на благополучие человека в целом, на его жизненные ценности и на всю стратегию существования, на достижение полного внутреннего единства и целостности.

В жизни существуют определенные ситуации, которые обычно ведут к пиковым переживаниям. Во многих случаях они наступают от восприятия чего-то изысканного или прекрасного, от вдохновения, связанного с творчеством. Вместе с тем переживания такого типа могут быть стимулированы и в рамках инкаунтера. Примером этого является разработанная нами программа тренингового курса, цель которого — коррекция представлений педагогов о личностных качествах ребенка. Данная программа апробировалась в ходе работы с воспитателями дошкольных учреждений. Поставленная цель решалась на основе стимуляции переживания встречи с самим собой: «Я-взрослого» с «Я-ребенком». В соответствии с этим строилась логика тренинговой работы: выбор упражнений, процедур и технологических приемов.

В начале тренинга рекомендуется провести тестирование педагогов. С помощью опросника ДМО выявляют:

- 1) представления педагога о себе;
- 2) представления о реальном ребенке, с которым взаимодействует педагог.

На первом этапе занятий утверждаются принципы функционирования группы. Среди них можно выделить следующие: открытость, честность, внимание к чувствам, осознание самого себя, ответственность, принцип «здесь и теперь». Далее усилия участников сводятся к установлению доверительных личностных контактов. Эти усилия В.Шутц называл «стремлением к включению в ситуацию» [119]. Они определяются желанием каждого члена группы ощутить принадлежность к ней. Процедура знакомства включает в себя рассказ каждого о том, каким именем назывался его в детстве близкие люди, какая одежда, игрушка, книга, занятие были любимыми. Воспоминания о детстве помогают всем актуализировать связанные с ним чувства и создают основу для дальнейшей их ин-

тенсификации. Членам группы предлагается нарисовать вначале одно из самых приятных событий детства, затем — неприятных. Проективное рисование — метод, дающий основание для интерпретации личностных проблем. Он позволяет работать с реальностью, которую человек не осознает по тем или иным причинам. Проективное рисование также развивает или усиливает внимание к чувствам. После выполнения задания следует обсуждение рисунков.

Тренинговый опыт показывает, что приятные события находят отражение в широком диапазоне ситуаций из прошлого, тогда как все неприятные события сводятся, как правило, к негативному опыту взаимодействия со взрослым. Содержание проективных рисунков включает обычно примеры наказаний, агрессии со стороны взрослых, несправедливого их отношения, неправильной интерпретации поступков ребенка и т.д.

Работа с переживаниями блокированного опыта осуществляется посредством психотерапевтических техник, адаптированных к тренинговому режиму. Опыт прошлых событий переводится в пространственно-временные координаты «здесь и теперь». С этой целью участникам предлагается проиграть эти ситуации, то есть фактически «прожить» их заново, причем более полно, чем это было в реальной жизни, и актуализировать чувства и переживания при их драматизации. Критерием перехода к следующему этапу тренинга являются открытость и честность, которые достигаются через реализацию такой групповой ценности, как самораскрытие.

Второй этап начинается с общегрупповой рефлексии по поводу чувств, связанных с детством. Обсуждение фокусируется на личных проблемах отдельных участников таким образом, чтобы в них отражалась актуальная групповая атмосфера.

Например, проблема, касающаяся несправедливого отношения педагога к школьникам, персонифицировалась в травмирующих переживаниях одной из участниц (назовем ее Л.). Много лет назад Л. получила на экзамене незаслуженно низкую, по ее мнению, оценку. Чувство обиды, с которым жила Л. до настоящего времени, и возникающая на его основе агрессия, направленная на учителя, носили саморазрушающий характер. Благодаря получению эмоционально-насыщенной обратной связи в форме конфронтации [79, с.52] Л. сумела посмотреть на себя как бы со стороны и осознать

необходимость изменения своего отношения к проблеме. Суть этого изменения состояла в осознании Л. регрессивного характера собственных эмоциональных реакций, что позволило ей принять пережитый опыт.

Для переживания встречи «Я-взрослого» с собственным «Я-ребенком» используется трансовая технология Кречмера-Эриксона [45], модифицированная нами в соответствии с поставленными задачами. Внушение задается в следующей форме: «Сядьте удобно в кресло и расслабьтесь. Вы можете слушать или не слушать, можете держать глаза открытыми или закрытыми. Вы можете ни о чем не думать или думать о чем-то приятном, вспоминать приятные события из вашей жизни. Можете вообще не обращать на меня внимания. Вам не обязательно спать, если хотите, можете дремать, если не хотите — не спите, но ваши веки тяжелеют. Вы сейчас раскованны, дыхание ваше ровное, сердце бьется ровно и спокойно. Я вам ничего не навязываю, ничего не внушаю. Вы сами выберете из моих слов то, что вам нужно. Вы хорошо слышите меня, но окружающее вам уже не мешает. Оно ушло на задний план, растворилось. Вы можете на время отвлечься от моих слов и представить себя ребенком дошкольного возраста. Обратите внимание на то, что окружает вас: на цвета, запахи, звуки. Постарайтесь как можно глубже почувствовать состояние ребенка. Через некоторое время произойдет очень важное событие. Это будет встреча. Встреча вас-взрослого с вами-ребенком. Во время общения не забудьте спросить друг друга о чем-то главном. Какие это вопросы? Какие на них ответы? Что вам хочется пожелать друг другу, что сделать? Какие чувства возникают при этом? И т.д.».

Вывод из трансового состояния обычно не представляет затруднений. Однако его нужно проводить не спеша. Заканчивая сеанс, следует еще раз коротко и четко повторить формулу основного внушения (в нашем случае это касается непосредственно момента встречи), после чего дать указание участникам открыть глаза на определенный раздражитель (например счет, хлопок, щелчок и т.п.). После возвращения группы в ситуацию «здесь и теперь» следует рефлексия. В ходе обсуждения выясняется, что многие участники в процессе проживания встречи сталкиваются с экзистенциальными проблемами, их волнуют вопросы смысла жизни, счастья, любви. Обращения к «данностям» существования порождают у пе-

дагогов неожиданно для них самих очень сильные чувства и эмоции.

Так, например, участница (назовем ее У.) сообщила, что раньше никогда не задумывалась над тем, счастлива ли она. Однако в момент встречи именно этот вопрос прозвучал из уст ребенка. Поиск ответа на него заставил У. вернуться к супружеской жизни, в которой все было, по ее мнению, «скорее плохо, чем хорошо». Осознание неудавшейся жизни вызвало у участницы глубокие переживания. Она чувствовала себя узницей в браке со своим властным, деспотичным мужем. Вместе с тем, как выяснилось, У. никогда не предпринимала попыток каким-либо образом изменить свой жизненный замысел. Напротив, причины своих проблем она искала вне себя, настаивая при этом, что такова ее судьба и что на все воля Божья. Терапия, применяемая в данном конкретном случае, была направлена на принятие У. ответственности за свою жизнь. Важно было показать, что она сама построила свою «тюрьму».

При решении такого рода проблем обычно возникает мощное сопротивление участника группы, снять которое можно, используя метафору. Необходимо учитывать, что содержание историй, притч, анекдотов должно быть изоморфно актуальной проблеме. Кроме того, любой метафорический рассказ эффективно работает только при первом в жизни участника предъявлении, потом он становится банальностью и может даже ухудшить межличностный контакт. В качестве примера терапевтической метафоры может служить следующий анекдот...

В деревне — наводнение. Вода уже заливает пол в домах, жители готовятся к эвакуации, грузят вещи на машины... И вот грузовик подъезжает к последнему дому. Семья из этого дома садится в машину, но в доме остается дедушка, который категорически отказывается уезжать — он усиленно молится, а на все просьбы уехать с семьей отвечает: «Бог мне поможет!».

Вся деревня эвакуирована, вода поднимается, дедушка перешел на чердак и молится там. За дедушкой присылают лодку, но он снова отказывается уезжать: «Бог меня не оставит, Бог мне поможет!». Вода поднялась и до чердака. Дедушка молится на крыше. Когда за ним прилетает вертолет, дедушка опять говорит спасателям: «Бог мне поможет!». Вертолет улетел, дедушка утонул.

Как праведник, он попадает в рай. При первой же встрече с Богом дедушка возмущается: «Господи! Я так в тебя верил, я так молился о спасении — почему же ты оставил меня, почему ты дал мне умереть?». На что Бог отвечает: «Идиот! А кто тебя посылал грузовик, лодку и вертолет?!».

Трудно сказать, на что именно в этой достаточно широко контекстуальной истории откликнулась У., но она согласилась с тем, что в ее жизни было достаточно много возможностей для изменения «судьбы». Однако они не были использованы из-за ее страха перед выбором, принятием решения.

Дальнейшая рефлексия «встречи» фокусируется на обсуждении профессиональных проблем участников. Осознание уникальности своего детского опыта приводит членов группы к переосмыслению педагогической позиции. Это выражается в том, что проникновение во внутренний мир ребенка позволяет лучше понять его проблемы, чувства и переживания. Если раньше для многих ребенок был не более чем объектом педагогических воздействий, то теперь педагоги стали воспринимать его иначе.

Иллюстрацией служит следующее высказывание участницы Х.: «Раньше детство казалось мне беззаботным и счастливым. Сейчас я поняла, что это не так. Ребенку тоже бывает плохо. Он, как и взрослые люди, переживает, мучается, страдает. У него есть свои проблемы, очень для него важные. Раньше я не задумывалась над этим. Я четко знала, что должен делать ребенок и какие требования к нему нужно предъявлять. Мне было все равно, хочет он или не хочет выполнять мои указания. Но сегодня ребенок, с которым я встретила, рассказал, как трудно ему бывает, потому что его заставляют делать то, что он делать не хочет. Ребенок смотрел на меня грустными глазами и пытался найти во мне понимание. В этот момент самым большим желанием было обнять его, утешить. Теперь я смогу быть внимательней к чувствам ребенка и, как мне кажется, лучше понимать его».

Эта цитата достаточно ярко свидетельствует об изменениях представлений участницы Х. о ребенке. Ею была осознана обманчивость мифа о безмятежном детстве. Она поняла, что детство как счастье, безопасность, защищенность, беспечность для многих детей не существует. Эти мысли послужили источником поиска путей построения гуманистических отношений с воспитанниками.

Заключительный этап работы группы носит характер культивирования личностно-перспективной рефлексии. Участники вовлекаются в ситуацию постановки и решения профессионально-личностных проблем. Для наиболее глубокого их понимания используется модифицированный нами вариант методики Т. Дембо — С. Я. Рубинштейн. Процедура тестирования состоит в следующем. Вначале участников просят оценить себя-ребенка и себя-взрослого по трем биполярным шкалам: счастье-несчастье, красота-безобразия, ум-глупость. Процесс самооценивания сопровождается материализацией, которая состоит в том, что каждая характеристика выражается в неких количественных единицах, например, в процентах.

Затем проводится обсуждение: что было утрачено и что приобретено в результате взросления. Например, некоторые участники осознали, что они утратили ощущение безопасности, радости, удивления и взамен этого приобрели «кучу» забот, проблем, обязанностей. В этом случае полезно задать вопрос: «Хотели бы Вы вновь, если бы это было возможно, стать детьми?». Обычно зрелые в личностном плане члены группы дают отрицательные ответы.

Далее в процедуру самооценивания вводится еще одна шкала с целью осознания участниками группы собственных формально-ролевых позиций. Верхним полюсом шкалы является понятие «Я-настоящий» (внутреннее «Я»), нижний полюс определяется каждым индивидуально. Варианты нижнего полюса шкалы могут быть следующие: «Я в маске» «Я-другой», «Я-ненастоящий», «Я-фальшивый» (внешнее «Я») и т.д. Анализ результатов, полученных в ходе тестирования, показывает, что по первым трем шкалам данные достаточно противоречивы. Например, по шкале «красота» одни из участников оценивают себя выше в прошлом, другие — в настоящем. Данная симптоматика свидетельствует о смене референтного круга общения, в оценках которого человек находит подтверждение собственной привлекательности. Так, если ребенка раньше оценивали родители, близкие родственники, то в зрелом возрасте более значимо мнение подруг, мужей и т.д. По четвертой шкале полученные результаты однозначны. Это проявляется в общей тенденции к снижению показателя «Я-настоящий» с взрослением, то есть в детстве оценки себя по данной шкале были выше, чем сейчас. Выявленные нами данные свидетельствуют о потере

аутентичности, сужении внутреннего «Я». Вместе с тем у участников группы это явление не вызвало никакого удивления. Более того, они сочли совершенно естественным для взрослого человека жизнь «в маске».

Использование коррекционной технологии позволяет преодолеть данное противоречие. Суть ее состоит в том, что педагогам предлагается выделить характеристики, присущие «Я – настоящему» (внутреннему «Я») и «Я-в маске» (внешнему «Я») в образе идеального человека. В ходе групповой дискуссии выясняется, что в идеальном образе эти характеристики находятся в гармонии, т.е. наблюдается единство внутреннего и внешнего. Заключение, сделанное членами группы, ведет их к осознанию того, что «маски» используются, как правило, в качестве защитного механизма, в основе которого лежит самонеприятие. Отсюда стремление человека «казаться», а не «быть», т.е. соответствовать ожиданиям других, а не показывать того, какой он есть на самом деле.

Одна из участниц сделала для себя такой вывод: «В общении с любимым человеком я всегда старалась понравиться ему, сказать что-нибудь приятное, даже если сама так не думала. Боялась, что если не смогу ему угодить, то он меня бросит. Сейчас я поняла, что любит он не меня, а только «роль», которую я выполняю...»

Итак, осознание конгруэнтности внутреннего и внешнего в идеальном образе позволяет участникам переосмыслить собственный опыт и задуматься о возможностях подлинно личностных отношений.

Завершается тренинговая работа повторным тестированием. Сравнительный анализ результатов тестирования по методике ДМО в первом и втором случаях позволяет выявить изменения как в самосознании педагогов, так и в их представлениях о ребенке.

Так, нами зафиксировано уменьшение числовых показателей по фактору «доминирование» и увеличение их по фактору «доброжелательность» в образе «Я». В представлениях о ребенке отмечается тенденция к восприятию педагогами последнего как самостоятельной, дружелюбной личности. Эти данные были дополнены полученными результатами методики «Незаконченные предложения». Примером могут служить следующие высказывания.

Участница А.: «В процессе тренинга я поняла, что могу быть искреннее с людьми и добре к ним, только мне нужно еще над со-

кой работать. Я стала себя больше уважать, благодарю за предоставленную возможность так глубоко в себе разобраться».

Участница Б.: «В процессе тренинга я поняла, что нужно быть всегда естественной, не стараться выглядеть лучше, чем ты есть на самом деле. Кроме того, я осознала, что мне нужно больше доверять детям, давать им возможность быть самим собой».

Участница В.: «Я поняла, что ребенок интереснее, сложнее и мудрее, чем я представляла».

Участница С.: «Я осознала, что ребенок нуждается в понимании, уважении, одобрении, принятии не менее, чем взрослый».

Таким образом, члены группы делают для себя важные выводы, касающиеся возможности гармоничной интеграции внутреннего и внешнего мира путем ухода от формально-ролевых позиций и расширения внутреннего «Я», а также изменения профессионального отношения к ребенку.

4.3. Гештальттерапевтическая модель: осознание интроектов — путь к внутренней свободе

Человек, глубоко осмысливающий проблему социализированного существования, неизбежно сталкивается с вопросом: «Является ли возникшая у него идея своей собственной или же она навязана извне?».

Уже в самом начале индивидуального бытия наше «Я» появляется на свет из прошлого, принадлежащего «другим». В процессе своего становления индивид интернализирует социальный опыт и тем самым приобретает совокупности привычек, ролей, вкусов, предпочтений, понятий, представлений и предубеждений, желаний и мнимых потребностей, каждая из которых отражает особенности социальной среды, а не действительно его внутренние тенденции и установки. Фактически «другие» задают образ мыслей и чувств, формы поведения. При этом человек теряет подлинную и жизнедеятельную часть себя: «свое собственное да — чувство» [57, с.10], которое является источником его самоактуализации. Проблема особенно обостряется из-за того факта, что «другие», даже если рассматривать их как элемент противоречия, угрожающий нашему «Я», образуют тем не менее историческую необходимость, план экзистенциального успеха. Вследствие представленной в сознании дихотомии «Я — другие» человек не может быть самим собой, что