

В.М. БРАНДЕС

А.В. ВОЗНЮК

ПСИХОТЕРАПИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА



или

УЧИТЕЛЬ, ИСЦЕЛИСЬ САМ

В. М. Брандес
А. В. Вознюк

ПСИХОТЕРАПИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА
или учитель, исцелись сам

Житомир – 2007

Рецензенты:

*кандидат педагогических наук, доцент А. П. Вирковский;
кандидат философских наук, доцент В. Г. Калашиников;
доктор физико-математических наук, профессор Л. Н. Овандер;
кандидат психологических наук, доцент Е. Г. Староконь*

Брандес В. М., Вознюк А. В. Психотерапия педагогического труда или учитель, исцелись сам. – Житомир, 2007. – 387 с.

Психотерапия педагогического труда – собирательное название тех естественных возможностей, которые ведут в новое образовательное пространство и которое непосредственно связано с внутренним миром человека. В книге утверждается идея, что деятельность учителя становится, по существу, в наше время психотерапевтической, и, прежде всего, в отношении самого себя. И стержнем этой работы является проявление личностного начала, открытие своего глубинного "Я".

Книга состоит из двух частей: теоретической, где рассматриваются принципиально новые подходы к образованию, и в их контексте впервые представлены психотерапевтические аспекты педагогического труда; и практической, где теоретические построения приобретают прикладной характер.

Книга адресована учителям, школьным психологам, социальным педагогам, всем, испытывающим потребность в личностном и профессиональном росте, а также в становлении своих учеников, детей.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	6
Вступление.....	11
1. Психотерапия идет к учителю.....	11
2. Ода психотерапии.....	15
ЧАСТЬ I. Теоретические аспекты психотерапии педагогического труда	21
Глава I. Основы психотерапии для учителя.....	21
1. Откройте чудо Человека и Бытия. <i>Экзистенциально-гуманистическая терапия</i> . Исследование способов построения жизни и открытие «Я».....	22
2. Достройте свой дом. <i>Гештальт-терапия</i> . Творчество осознания.....	36
3. Совершенствуйте свои модели мира и мир вокруг вас. <i>Нейролингвистическое программирование</i>	43
– Базовые принципы, которыми руководствуется НЛП.....	44
– Инструментарий НЛП.....	47
4. Подымите свои возможности выше 3%. Психотерапия в фокусе НЛП и функциональной асимметрии мозга человека. Рефрейминг.....	90
Глава II. Противоречия и дисгармонии педагогического труда. Внутренний психологический конфликт педагога	97
1. Дисгармония педагогического труда как выражение противоречий традиционного учебно-воспитательного процесса.....	97
2. Типология личности педагога. Уровни личностного развития и внутренний психологический конфликт учителя	102
3. Выявление природы внутреннего психологического конфликта педагога через сопоставление учебно-дисциплинарной и личностно-ориентированной образовательных парадигм.....	111
– Учебно-дисциплинарная педагогическая парадигма.....	112
– Гуманистическая, личностно-ориентированная образовательная парадигма.....	115
4. Внутренний конфликт как выражение конфликта двух центров личности «Я - эго» и «Я - Сущностного».....	124

5. Некоторые психолингвистические аспекты природы внутреннего психологического конфликта педагога.....	131
Глава III. Философское понимание психотерапии образования. Взгляд на психотерапию в контексте новой парадигмы образования. Пути разрешение внутреннего психологического конфликта педагога через теоретическое освоение новой парадигмы образования (<i>глава III написана А.В. Вознюком</i>)...	140
1. Основные аспекты новой парадигмы образования.....	140
2. Некоторые принципиальные рекомендации духовно эволюционирующей личности.....	168
ЧАСТЬ II. Практика „психотерапии педагогического труда”.....	180
Глава I. Пути разрешение внутреннего психологического конфликта педагога через участие в тренингах, семинарах профессионального и личностного роста.....	181
1. Практический исследовательский семинар: «Осознание педагогом себя и своей профессиональной деятельности как путь личностного и профессионального роста».....	181
2. Организация и проведение психолого-педагогических семинаров–тренингов: «Решение проблемных педагогических ситуаций путем обучения совещаться».....	191
3. Тренинг: «Построение команды, действия которой направлены на решение профессиональных проблем».....	203
4. Практический семинар «Кто Я». «Открытие себя» в рамках международной учебно-исследовательской программы психологического развития взрослых людей «Личность и человеческие отношения».....	213
– Цели и содержание учебного курса.....	214
– Схема личности.....	224
– Активное чтение заметок о наблюдениях.....	229
– Образ себя.....	232
– Другие.....	238
– Методическая работа над самоанализом.....	244
– Обмен опытом самоанализа.....	247
– Существо.....	254
– Сходные открытия.....	268

– Время, посвященное Существованию.....	272
– «Я».....	277
– Идеальное «Я».....	280
– Восприимчивость.....	288
– Подведение итогов учебного курса.....	292
– Воспитание детей и молодежи в свете международной учебно-исследовательской программы психологического развития взрослых людей «Личность и человеческие отношения».....	301
– Задания к семинару "Кто Я".....	316
– Некоторые результаты семинаров, практикумов и тренингов.....	330
5. Психологический театр.....	333
Литература.....	348
Литература к главе III, часть I.....	352
Глава II. Приложение. Технологии решения проблемных ситуаций в контексте функциональной асимметрии мозга человека.....	355
Вступление.....	356
1. Основные положения ФАМ.....	357
2. Предпосылки построения технологии проблемных ситуаций на основе ФАМ.....	360
3. Графическая интерпретация «Технологии». Идеальная модель решения проблемных ситуаций, ее особенности.....	363
4. Последовательность действий в решении проблемных ситуаций.....	371
Обобщенная схема-таблица 1	378
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	379
Список использованной литературы к «Технологии»	380
ПОСЛЕСЛОВИЕ.....	385

ПРЕДИСЛОВИЕ

Эта книга родилась, как поиск путей развития образования, как результат преодоления собственных ошибок и заблуждений и как прорыв к состоянию, позволяющему освоить профессию педагога в фокусе тех знаний о человеке, которые всегда жили в истории нашей цивилизации. И сейчас, на старте XXI века, слова дельфийского оракула, глубоко осознанные Сократом и греческими философами, можно перефразировать в виде призыва: **“Учитель, осознай себя!”**

Авторы, постигая радость и драму педагогического труда, усваивали мудрость: **“Никто тебе не друг, никто тебе не враг, но каждый человек тебе учитель”**. Учась у множества людей и у самих себя принимать ближнего, мы постигали мир своих чувств – радости, боли, страдания, восторга ... Осознавали мир своего “Я”, мир собственной Сущности, и, главное, невидимый ранее мир тех, кто находится рядом.

Эта книга адресована тем педагогам, кто, как и мы, хотел бы вырваться за пределы барьеров, затрудняющих движение энергии сердца и разума. Тем, кто стучится, и кого ждет попутный ветер, кто уже в пути или готов отправиться на поиски и исследования загадочного и блистательного, безбрежного внутреннего космоса человеческого существа, **тем, кто учится познавать и осознавать.**

Нас вдохновляет идея: **“Самые удивительные открытия XXI в. будут сделаны не благодаря развитию науки и техники, а благодаря тому, что мы по-новому оценим само понятие “человек”** [Нэсбитт Д., Эбурдин П., 2000, с. 15].

Вместе с тем, многие исследования убеждают, что человеческое сообщество вступило в полосу небывалого в истории цивилизации системного кризиса. И выход из него возможен **при условии созидания новой образовательной системы.** [Подмазин С. И., 2000, с. 83-87; Окунев А. В., 1996, с. 20].

Преобладающий, в настоящее время, «традиционный» способ обучения находится в состоянии хронической стагнации и, зачастую, его действия выглядят абсурдными. Любые «реформаторские» постановления (при условии, что находятся ис-

кренные исполнители, испытывающие еще остатки иллюзий для их реализации) лишь усиливают разочарование от несбывшихся надежд.

«Откройте Царство Божие в себе. Познайте Истину и вы станете свободными», – сказано более 2000 лет тому назад Иисусом из Назарета.

Новый образовательный вектор обращен, прежде всего, к внутреннему пространству личности. Этот акцент принципиально отличается от традиционного образовательного действия, нацеленного на формирование механизмов, необходимых для покорения и подчинения окружающей среды, где человек является лишь предметом подобного освоения.

Понимание событий, происходящих во внутреннем пространстве человека, доступно лишь добровольно решившемуся на путь познания этого пока мало изведенного мира. Попытка же заглянуть в него искушает каждого из смертных. Однако...«Позовешь тысячу, откликнется половина, придет один. И этого будет достаточно» – заметил Будда.

Возможно, во времена Будды этого было достаточно. Сейчас, число «дозревших» отправиться за познанием своего внутреннего «Я», своей Сущности выросло неизмеримо [Роберт А. Уилсон, 1999]. Об этом свидетельствует быстро растущее количество участников разнообразных психотерапевтических тренингов и групп. Причиной тому – стремление преодолеть внутренний конфликт, внутреннюю дисгармонию, «неврозы эпохи», «экзистенциальную шизофрению», которые переживают свыше 90% [Орлов А. Б., 2002, с. 133.] взрослого населения планеты. Несомненно, поток «ищущих» и «идущих» пройдет и уже проходит через образовательную сферу. И доказательством служит неизмеримо возросшее число публикаций, посвященных проблеме перехода к новой образовательной парадигме. Количество, вероятно, переходит в качество. И обрушится стена...

Процесс постижения внутреннего пространства личности и переход к новой образовательной парадигме являются, в сущности, синонимами. Первый уже прочно связан с западными психотерапевтическими направлениями и восточными духовными практиками. Слово за вторым!

Существует прогноз, что в ближайшие десятилетия обучение перестанет быть уделом педагогов-профессионалов. Образование выйдет из школьных и вузовских стен и станет универсальной и всеобщей деятельностью человека. Спрос на педагогическую, философскую, психологическую и психотерапевтическую мысль уже сейчас покинул пределы узкого круга избранных.

XX столетие было отмечено двумя наиболее значимыми (не только на наш взгляд) открытиями, которыми воспользуется наступившее время. Это групповое психотерапевтическое и образовательное сотрудничество (Карл Роджерс) и функциональная асимметрия мозга человека (Ричард Сперри – Нобелевский лауреат 1981 г.). Смысл второго еще предстоит постигать.

Только через особое взаимодействие в группе могут быть созданы новые человеческие отношения, способные открыть потайные двери к внутреннему миру личности и тем самым создавать новое образовательное пространство. Эффективным компасом для движения в «Море Внутреннего Пространства» может стать понимание природы, закономерностей и следствий удивительного феномена функциональной асимметрии.

Психотерапия педагогического труда – собирательное название тех естественных возможностей, которые ведут в новое образовательное пространство и которое непосредственно связано с внутренним миром человека. Поэтому можно написать следующее равенство:

Новое образовательное пространство = внутреннему пространству человека.

Что требуется для того, чтобы войти в этот мир?

1. Осознание и принятие своего внутреннего конфликта.
2. Вера в существование путей выхода из состояния внутреннего кризиса, предварительное знакомство с новой образовательной парадигмой.
3. Групповое сотрудничество (добровольное, ответственное, продолжительное, регулярное) в направлении освоения принципов новой образовательной парадигмы и приведение их в учительское действо.

Сплочение педагогов в группы сотрудничества вокруг новой образовательной парадигмы и работа с ней создает особый характер отношений людей, способных содействовать дальнейшей эволюции образования и человека.

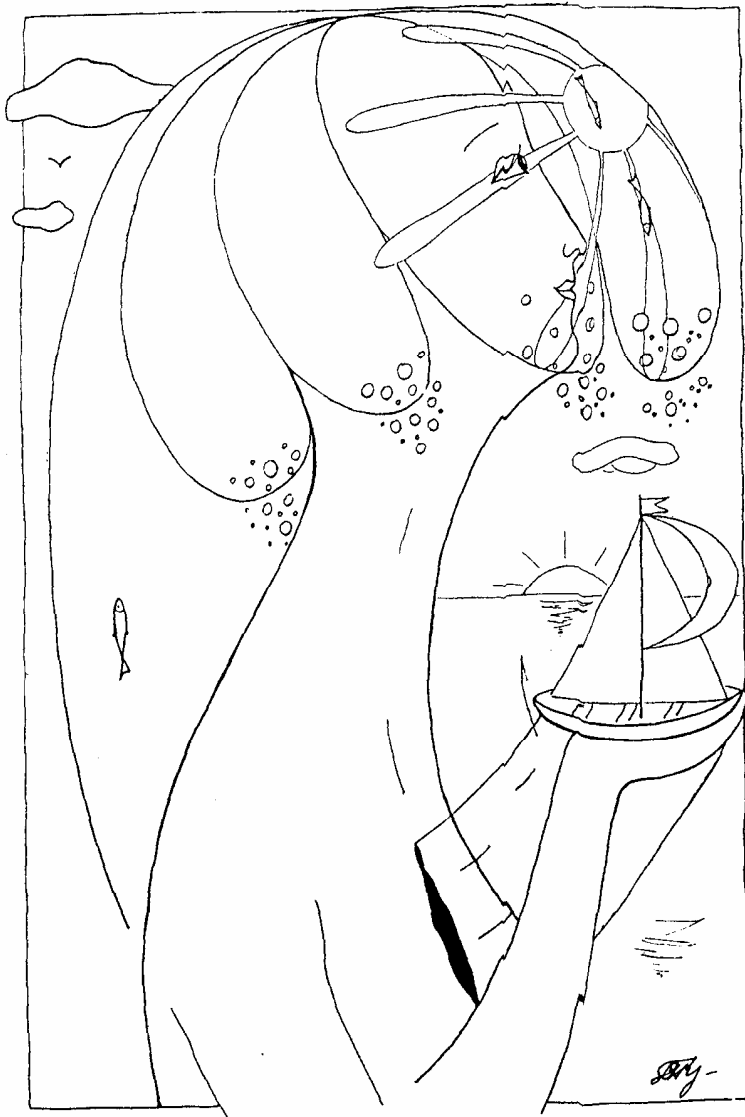
Здесь не может быть двух мнений, здесь нужно третье.

Об этом третьем мнении и пойдет речь далее.

Они жили здесь давно, очень давно. Уже никто не помнил, как они оказались в этом «жилище-яме» глубиной много больше человеческого роста. Они всегда видели рядом лишь стены этой ямы да клочок неба над головой. Они не знали иного, и такая жизнь долгое время им казалась понятной.

Однажды в это «жилье» попала «Книга», в которой описывались иные пространства, иные миры. А по стенам «дома» уже пошла плесень и стены начали заметно заваливаться. Кто-то из обитателей «жилища» вспомнил о «Книге» и смутное чувство начало нашептывать ему о том, что можно вырваться отсюда. Как-то на рассвете он совершил прыжок, но вернулся «на дно». Осуждаемый большинством, он был опечален только тем, что усилия его пока недостаточны. Обстоятельства внутри «дома» давили все ощутимее. К нему пришли другие.

Они внутренне были готовы взлететь. Они прыгнули вместе. Одному из них удалось подняться так, что его взгляд на мгновение коснулся поверхности иного мира. То, что открылось Его взору, не поддавалось описанию. «Так вот о чем писалось в «Книге» и, что так часто последнее время волновало меня. Теперь я знаю, что я сделаю дальше». Он посвятил в увиденное им многих. При следующей попытке из ямы выпрыгнуло трое. «То, что Ты нам поведал, бледнеет пред этим новым Миром!». «Как свободно, как много дорог!». «Это только начало...». И Он протянул руку тем, кто...



ВСТУПЛЕНИЕ

1. ПСИХОТЕРАПИЯ ИДЕТ К УЧИТЕЛЮ.

И пришла гора к Магомету...

В задачу авторов не входило создание пособия по психотерапии для педагога, хотя есть убеждение, что настоятельная потребность в нем существует. Чем продиктована наша инициатива познакомить педагога с психотерапией?

А) Авторы видят в современной психотерапии мощный ресурс педагогического труда в силу того, что обнаруживаются существенные «сходящиеся параллели» между психотерапевтом и учителем, ориентированным на развитие личности своей и ученика.

Б) Важным есть то, что практически все основные психотерапевтические направления исповедуют личностно-ориентированные концептуальные подходы, достигшие утонченного (в силу более чем столетней практики) внимания к индивидуальности пациента.

В) Педагог все в большей мере испытывает и осознает воздействие противоречивых тенденций, работающих в системе школьного образования.

И, хотя, подавляет себя в угоду господствующей конвенции образования и смиряется перед ее лицом, утаить глубинные импульсы своей Сущности не удастся никому. Это противоречие приводит к невротизации личности, часто называемой «экзистенциальной шизофренией».

И если, по словам Ж. Лакана, личность есть изначально расщепленное, двойственное существо, страдающее от такой расщепленности, начавшейся еще в детстве, то педагог не исключение, а, скорее, нуждается в психотерапевтическом содействии вдвойне.

Г) В отношениях, сложившихся в школьной практике, на педагога взирают как на служащего, выполняющего определенные функциональные обязанности, под которые подгоняется его индивидуальность. Педагогу, в лучшем случае, предоставляется возможность профессионального продвижения, но практически

не упоминается, что таковое нормально реализуется при непрекращающемся личностном росте, и что возможно в условиях организованного психотерапевтического образования.

Д) Анализ опыта учителей-новаторов проясняет, что их эффективные действия были связаны не столько с особыми методическими приемами в обучении, сколько в умении включить мотивационную энергию ученика (а прежде собственную). Это возможно лишь при внимательном отношении к особенностям подопечного (в психотерапии – пациента) и стимулировании (в психотерапии – пристройка и ведение) того, что является индивидуальным проявлением «Я» (так называемое резонансное обучение).

Нелишне будет напомнить, что практически все учителя-новаторы невольно конфликтовали с традиционной системой обучения и ее апологетами. И об этом далее.

Е) Однако чувствительность к личности ученика вырабатывается лишь при соответствующем отношении учителя к себе как к самопостигающей, осознающей себя, развивающейся личности. И здесь обнаруживается сходство между эффективным, мудрым терапевтом и мудрым (но не всегда эффективным по критериям традиционной школы) учителем. К ним мудрость пришла как результат расчистки завалом к глубинным запросам своей Сущности и действиям сообразно ее призыву.

Ж) Именно они, учителя-новаторы, стихийно прокладывали пути к педагогической психотерапии и дали оснований предположить, что учительское действо сродни психотерапевтическому открытию души.

Возможно, этих аргументов (сюда мы включаем и корыстные побуждения, которыми движимыми были авторы при написании книги, ибо сам процесс работы, связанной с раскрытием смысла педагогической психотерапии, становится цельным, в чем мы, как растущие и развивающиеся личности, нуждаемся) достаточно, чтобы признать потребность в психотерапевтическом знании и опыте педагогу.

Психотерапия спасает как от уныния, так и от безрассудного оптимизма.

“Не судите, да не судимы будете”.

Школьное образование долго работало в системе представлений, уводящих в сторону от того очевидного понимания, что его продукция - *человек, его Сущность, индивидуальность*, и имела в качестве главной задачи усвоение учащимися определенной суммы знаний. Это разрушило в педагогической среде главный смысл учительского служения - постижение и открытие человека и в себе, и в ученике - Личность создается Личностью. Подчинение себя и ученика учебным программам породило отчуждение человека от человека, что привело, в свою очередь, в рамках сложившихся взглядов на школу и человеческую личность, к неустрашимым противоречиям учебно-воспитательного процесса. И как следствие, несовпадение интересов ученика и педагога превратило педагогическую профессию в деятельность с высоким уровнем стрессогенности.

Резкое ухудшение здоровья учащихся во многом определяется (что отмечается рядом исследователей [Чудновский В. Е., 1999] невротизирующей средой обитания, создаваемой, в том числе, педагогами и их здоровьем.

В нескольких городах Украины психологи обращались к людям, спешащим утром на работу, занятия, с одним вопросом: «В каком состоянии вы сейчас находитесь?» Наиболее высокий уровень тревожности (интегративный показатель психологического здоровья) обнаружился у педагогов и учащихся.

Говоря декларативным языком, профессиональное здоровье учителя, сохранение его трудового потенциала является стратегической задачей современного образования, его важнейшим приоритетом. И вот тут-то начинаются основные трудности!

С. Л. Рубинштейн выявил два способа существования человека, два отношения к жизни: первый, когда человек весь «внутри жизни» и всякое его отношение - это отношение к отдельным, частным явлениям, но не ко всей жизни в целом; второе - связано с проявлением рефлексии (осмыслением своего отношения к жизни), «выходом из полной поглощенности к

непосредственным процессам жизни и обретением позиции вне нее и над ней».

Первый способ в образовательной системе дошел до такого состояния, что далее может поддерживать себя только за счет иллюзий. Второй путь связан с освоением своего внутреннего пространства учителем. Постижением и созиданием!

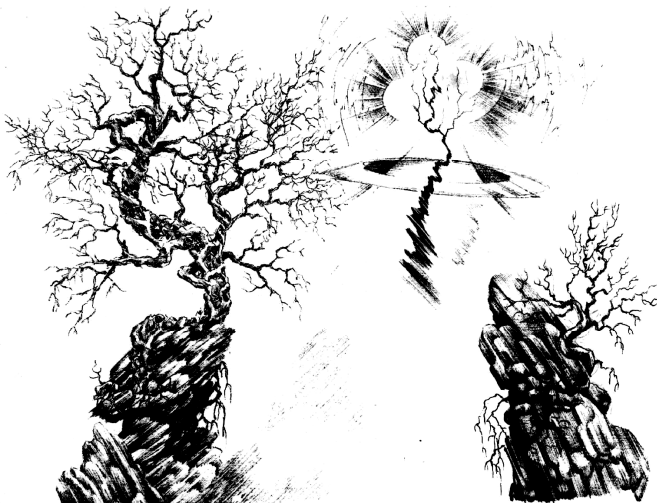
Главным лейтмотивом предлагаемой книги является утверждение принципа, что профессиональное развитие неотделимо от развития личностного, без воплощения которого нельзя надеяться на определенные сдвиги в образовательной системе и в общественных отношениях. Личностно-индивидуальное же развитие использует представления скорее полярные господствующему доселе пониманию образовательного процесса. Именно это обстоятельство делает личностный рост педагога и освоение им своего внутреннего мира новым, неожиданным и «многотрудным», вызывающим, подчас, защиту, сопротивление, протест, нежелание действовать, недоверие. История стара как мир, но в наше время она звучит по-особому...

«Монополизация информации и загрязнение информационного пространства я бы назвал основной причиной кризиса экологии духа. Самое страшное, что может произойти с нашей цивилизацией – *отказ интеллектуальных датчиков*. (Выражающийся в том, что поглощенный мелочными заботами народ перестает слышать слова мыслителей и ученых.)». Способ противостояния этой угрозе автор цитируемого материала определяет однозначно. «Единственным реальным заслоном против подобной катастрофы, против монополизации информации и предотвращения искажения массового сознания мне представляется тоже личностное начало». [Митькин А.А., 1999].

«Коллективная эволюция человечества уже завершилась, далее может идти только индивидуальная» Ошо Раджниш – индийский мудрец конца XX столетия.

В памяти каждого из нас всплывает не одно героическое событие, происшедшее не с нами. Но на сей же раз героем истории могу стать только Я. Никто не способен за меня эту работу выполнить. Эту дорогу Я могу осилить только самостоятельно. Самостоятельно, на новом пути означает: плюс поддержка,

плюс сотрудничество, плюс сотворчество, новые идеи, и новые знания... о себе и о тех, кто рядом. И таким арсеналом располагает современная психотерапия.



2. ОДА ПСИХОТЕРАПИИ

Психотерапия слишком хороша, чтобы ограничиться лишь лечебной помощью.

«...в XXI веке психотерапия не создается в недрах медицины, а открывается человеку и переносится им из канонических культур в культуры проектные, из сферы сакрального опыта в сферу опыта мирского и научного...» [Коган В. Е., 1995, с. 12]. Сегодня психотерапия вышла из кабинетов на первый план, ориентируя и увлекая людей к новым ценностям и поведению, воздействуя на прагматический культ «колбасы в холодильнике», вдохновляя людей к переменам личностного роста, углублению отношений между ними.

«Психотерапия является Феноменом, принадлежащим целой культуре, отважной попыткой целостного постижения и решения проблемы человека не «благодаря», а «вопреки», не благодаря избытку жизненных сил, а вопреки их недостатку, не

благодаря расцвету, а вопреки упадку, болезни, ограничению возможностей, смерти. Это парадоксально, но возможно именно поэтому психотерапия подчас имеет больше шансов на обнаружение потаенного смысла, открытия подлинной реальности, подлинной духовности – по сравнению, к примеру, с современной философией или искусством, заглядевшихся в ироническое зеркало постмодернизма. Ибо что может быть подлиннее человеческого страдания и осмысленнее его преодоления?... В процессе психотерапии происходит не только принятие, более глубокое постижение своего внутреннего и внешнего опыта, но и «пересказ», «перекодирование», реструктуризация субъективной психологической реальности с более или менее сознательной внутренней целью обеспечить лучшую, более пластическую адаптацию и взаимодействие человека с самим собой и с конкретными условиями существования, а в конечном итоге максимально приблизить человека к реализации своих потенциальных возможностей и способностей» [Стехликова Д.А., 1999].

«В психотерапевтической практике мы подходим, приближаемся к любовному отношению к человеку через познание личности, признание ее уникальности, искры Божьей в ней, образа Божьего, через сочувствие, заботу, прощая и ища прощение, примиряясь. И чудесным образом, в любви особенно, мы получаем то же, что даем, сверх того... не требуя.

Начинаем жить многими жизнями.

От ребенка мы получаем детство,

От младшего нас человека - молодость.

От старшего - зрелость.

От слабого - силу.

От боязливых - храбрость.

От нищих духом, плачущим, кротких, алчущих, милостивых, чистых сердцем миротворцев, преследуемых - соответствующее блаженство.

И становимся милосердными (вместо равнодушными), смиренномудрыми, кроткими (вместо гордыни и озлобления)» [Алексейчик А., 1999].

Датой рождения современной психотерапии можно считать 1895 год (?), когда З. Фрейд впервые использовал психо-

анализ для лечения своих пациентов. «Сегодня психотерапия не просто знание, начавшее свой путь в медицине, она органически включает в себя и социальный, и психологический подходы, представляя собой и самостоятельное направление, и одновременно значительное явление культуры. Во всем мире психотерапией занимаются и врачи, и психологи, педагоги, священнослужители, художники, музыканты, - то есть, люди, имеющие отношение к душе человека. Спектр психотерапевтического воздействия гораздо шире, чем просто лечение. Психотерапия необходима широкому контингенту населения, испытывающему в наше время психологические (душевные) трудности.

В основе психотерапевтического взаимодействия - контакт личностей, взаимопроникновение психотерапевта (*обучающего - наша разрядка*) и пациента (*обучаемого - наша разрядка*), направленные, в первую очередь, на достижение душевно-духовной целостности обратившегося за помощью» [Алексейчик А., 1999].

Современная психотерапия представляет собой существенный пласт гуманитарного знания, который разрабатывается около 450 различными психотерапевтическими направлениями с широким спектром вопросов и проблем: расширение пространство свободы, ограниченное, поначалу, рамками психотерапевтической беседы, освобождение человека от его невротических проявлений (З. Фрейд); содействие процессу индивидуализации, личностному росту (К. Юнг); развитие человеческой свободы, индивидуальности, социальной интегрированности и духовной глубины (Р. Мей); обучение сознанию себя (Ф. Перлз); обучение умению слушать голос своей сущности и корректировать искажения и помехи, не соответствующие этому голосу в системе своей психики (А. Менегетти); понимание и разоблачение жизненных сценариев (манипуляций и игр между людьми), которые дети наследуют от родителей (Э. Берн); содействие процессу поиска и нахождения смысла человеческого бытия (В. Франкл); умение видеть позитивные оттенки жизненных событий и на этом строить дальнейшее развитие отношений между людьми (Н. Пезешкиан); распознавание и расширение ограничений в моделях окружающей реальности и обучение

новым возможностям выбора и принятия решений (Р. Бэндлер и Д. Гриндер); обучение мужеству быть (П. Тиллих); достижение состояния самоактуализации (А. Маслоу)...

Психотерапевтическое содействие всегда адресовано всей личности, а не отдельным ее сторонам, трудностям, проблемам. Поэтому психотерапия избыточна по отношению к первоначальному запросу. «Одна из важнейших задач психотерапии болезненно разное время душевных процессов (*прошлого - настоящего - будущего - наша разрядка*) и нормально разное время синхронизировать, гармонизировать, ускорить, привести к общему знаменателю, выстроить в своеобразную геометрическую прогрессию, услышать, почувствовать, пережить прикосновение к вечности» [Алексейчик А., 1999].

Даже этот неполный перечень проблематики, прорабатываемой современной психотерапией, обращает на себя внимание своей философской глубиной, адресованной развивающейся личности человека.

Есть необходимость затронуть некоторые заблуждения, бытующие в нашей культуре относительно самого определения психотерапии и ее возможностей.

Первое, это смешение психотерапии и психиатрии. Психотерапия может быть эффективна при психиатрической помощи, но не сводится к ней. Психиатрия лечит с помощью медикаментозных средств, психотерапия использует, прежде всего, и как основу - слово. Психотерапевтическое содействие это работа с мыслями и чувствами человека, выраженными посредством языковых форм.

Второе. Профессиональная психотерапия отмежевывается от знахарства, гадания, ворожбы, хиромантии, экстрасенсорного целительства, а если в ее лексиконе присутствует слово «магия», то лишь как художественный прием восторженного отклика на эффективность психотерапевтического воздействия. Вышеупомянутые способы целительства могут помогать в силу мифологического восприятия их пациентом и определенного доверия к «психологическому шарлатанству».

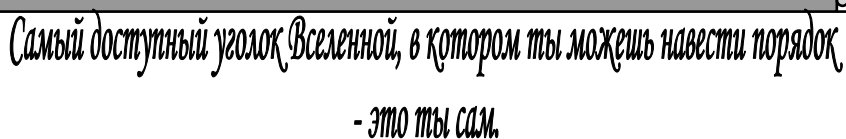
Эффективная психотерапия содействует росту личности, расширяет спектр поведенческого реагирования в ситуациях,

вызывающих прежде у человека огорчение, расширяет пространство внутренней свободы. «Цели психотерапии – привести пациента к принятию ответственности за свои поступки и принимаемые решения, научить следовать этим решениям и осознанию той бесконечной цепи выборов, которые и есть жизнь» [Калина Н.Ф., 1997, с. 30]. Это невозможно выучить, этому лишь можно научиться, а еще глубже - до этого следует «дожить» (!) через личный опыт. Лаконично смысл психотерапии может быть выражен экзистенциальной формулой: «Обучение постигать себя в мире».

В целом, психотерапевтические подходы, базирующиеся на философии, психологии, кибернетике, психолингвистике... в понимании целостности человека могут стать «краеугольным камнем» педагогической психотерапии и фокусом внимания педагогической практики в обучении и учителя, и ученика.

Тем не менее, основная масса педагогов знакома с психотерапией лишь понаслышке. Высказывание уважительного отношения к ней, сочетается с весьма поверхностными представлениями о ее принципах и возможностях или с распространенной оправдательной декларацией: «Я психолог по жизни».

Частично этот пробел восполняется организацией института практических психологов в образовательной системе. Однако, и подготовка школьных психологов в плане освоения психотерапевтического знания и опыта оставляет желать лучшего [Коган В.Е., 1995; Брандес В.М. та інші, 2001].



*Самый доступный уголок Вселенной, в котором ты можешь навести порядок
- это ты сам.*



ЧАСТЬ I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОТЕРАПИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

ГЛАВА I. ОСНОВЫ ПСИХОТЕРАПИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Среди многих направлений психотерапии мы в соответствии с собственными предпочтениями и надеждой их необходимости педагогам, выделили следующие:

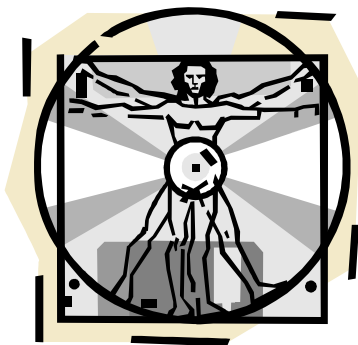
1. Откройте чудо Человека и Бытия. **Экзистенциально - гуманистическая терапия**. Исследование способов построения жизни и открытие «Я».

2. Достройте свой дом. **Гештальт - терапия**. Мужество осознания.

3. Совершенствуйте свои модели мира и мир вокруг вас. **Нейролингвистическое программирование**.

4. Подымите свои возможности выше 3%. Психотерапия в фокусе НЛП и функциональной асимметрии мозга человека. **Рефрейминг**.

Учитывая запрос на прикладной характер данного материала, попробуем лишь сжато рассмотреть особенности перечисленных направлений с акцентом на образовательном аспекте, удовлетворяя, в меру наших возможностей, одновременно, личностно-индивидуальные запросы учителя.



1. ОТКРОЙТЕ ЧУДО БЫТИЯ. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ. ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБОВ ПОСТРОЕНИЯ ЖИЗНИ И ОТКРЫТИЕ «Я».

*Не бойся друзей,
Не бойся врагов,
Не бойся рая и ада,
А бойся, единственно, только того,
Кто скажет: я знаю, как надо.
А. Галич.*

Человек и его жизнь есть реальность большая, чем общество. «Жизнь – не борьба за существование, а со-существование, существование-с, с множеством процессов внутри тела, внутри души, во внешнем мире... Это сотрудничество многих органов, сотрудничество восприятия, чувств, влечений, памяти, мышления, интуиции, воли, души, духа, сливающихся в благотворную деятельность, сотрудничество с другими людьми, с миром.

Если что-то в нашей жизни ослабело, разрегулировалось, запуталось, то в нашей общности душевных процессов, в душевных глубинах, в глубинах нашего бытия, в нашей природе, внутри и вовне «всегда найдется» дополняющее, компенсирующее, уравнивающее.

При слабости восприятия - чувства, влечения, при слабости чувств - восприятия, влечения, при слабости влечения - опыт, при слабости памяти - чувства, внимание.

Слабость многих отдельных душевных процессов компенсируется душой как целым. Слабость души - духом. Слабость «Я» - компенсируется «Ты», «Мы».

Жизнь - это благодать. Бог создал мир и увидел, что он хорош.

Нередко жизнь допускает малую болезнь, чтобы приобрести иммунитет к большой, тяжелой болезни, чтобы прикоснуться к здоровым душевным процессам, к здоровому «Ты», «Мы», чтобы активизировать душу...

Главный принцип - не мешать проявиться целительным возможностям бытия, тела, души, создавая для этого «пространство» и «время» [Алексейчик, 1999, с. 29].

Здесь уделено большее внимание экзистенциально-гуманистической терапии (ЭГТ), т.к. ее философия, принципы и положения прямо или косвенно проникают в ткань других самостоятельных оригинальных направлений психотерапии (*использованы материалы* [Кочюнас Р., 1998] – *разрядка наша*).

В ЭГТ «заземляются» глубокие экзистенциальные вопросы природы человека, его мировоззрения, тревоги и вины, свободы и ответственности, смысла, горя, одиночества, смерти, творчества, созидания собственной жизни, любви и др. Не будем торопиться ее с легкостью принимать или прочитывать с критической осторожностью. И того и другого отношения не достаточно, ибо они (принципы) выстраданы трудным опытом нескольких поколений мудрецов. Поверхностное знакомство с идеями ЭГТ может вызвать чувство нереальности их воплощения. ЭГТ вызывает к ее глубинному прочтению, чем она схожа с Библией. И только длительное погружение в мир ЭГТ открывает двери храма Бытия.

1. ЭГТ устремлена к анализу структуры человеческого бытия (экзистенции), где человек рассматривается как раскрытие мира и раскрытие мира перед человеком. «Бытие - в – мире» базируется на четырех основных измерениях человеческой экзистенции – физическом, социальном, психологическом, духовном.

В физическом измерении человек есть тело, взаимодействующее с внешней средой, к которой необходимо приспособиться.

В социальном измерении человек включается в межличностные отношения. Находясь с другими людьми, мы «лепим» друг друга.

Психологическое (личное) измерение охватывает отношения с самим собой и интимные близкие отношения с другими.

На основе взаимодействия этих трех измерений строятся отношения социального и психологического уровней, где пре-

обладает социальное, а психологическое утверждается только при проявлении чувства самости, - «Я есть».

Духовное (идеальное) измерение - область отношений человека с ценностями, смыслами, запредельной реальностью (напр. Богом). Здесь соединение (взаимодействие) всех четырех измерений приобретает смысл жизненной философии.

Понять жизнь человека возможно лишь через призму его внутренних онтологических характеристик: **1. Чувство бытия или «Я – есть» переживания. 2. Свобода, ее ограниченность и ответственность за нее. 3. Конечность человека и смерть. 4. Экзистенциальная тревога. 5. Экзистенциальная вина. 6. Существование во времени. 7. Смысл и бессмысленность. 8. Способность к постижению трансцендентного (запредельного, внеличного, непостижимого только с помощью разума, рационально).**

Все не наше: ни начало ни концы.

Наша жизнь – она и есть вся соль земли.

Так счастливыми бывают мудрецы,

Что свой путь через страдания прошли.

Александр Дольский.

Для многих людей представляет значительную трудность принятие экзистенциальных данностей, их неизбежности. Одним из выражений страха является принятие- создание своей исключительности, когда **игнорируются универсальные аспекты человеческого бытия, а подчеркиваются индивидуальные.**

Подлинной жизни свойственно несколько вещей: способность к свободному выбору, открытость миру, гибкость по отношению к его многообразию, умение сотрудничать, ответственность за свою жизнь и действия. Подлинность-сердцевина ЭГТ и основная экзистенциальная ценность. Подлинное существование предлагает представить как последовательность трех действий: 1. полное осознание настоящего момента; 2. выбор, как жить в этот момент; 3. принятие ответственности за свой выбор.

В тоже время необходимость открыться миру вызывает чувство небезопасности, неуверенности в себе. Мы никогда не

можем быть абсолютно уверены в правильности своего выбора. Каждый из нас по-своему интерпретирует, понимает мир и, мы также не можем быть уверены в правильности своего понимания. Познание жизни всегда является неполным и относительным. Все это делает ношу подлинного существования тяжелой и часто непосильной. Люди большую часть жизни не подлинны. Подлинное существование – лишь мгновения, моменты жизни.

Нашим мыслям и поведению очень часто свойственно конформистское (приспособленческое) принятие преобладающих установок и культурных норм, конкурентная погоня за успехом, подчеркивание своего преимущества перед другими, своей значимости. И тогда наша самость, наша сущность проявляется фрагментарно, ценности сводятся к достижению социального статуса или мечтаний о нем.

Именно в не подлинном способе жизни кроется возможность *психологических* проблем и расстройств. Симптомы их являются сообщениями об экзистенциальной проблеме. Экзистенциальная слабость означает, что индивид потерял автономность в мире, что он отделяет себя от основания своей экзистенции, своего бытия, отказывается от ответственности за свое бытие в мире и доверяет лишь внешней силе, которую делает ответственной за свою судьбу.

Таким образом, проблемы человека с экзистенциальной точки зрения – это, прежде всего, проблемы его жизни, которые могут возникнуть на любом этапе развития. Каждый с ними сталкивается раньше или позже, поэтому вопрос не в том, как избежать жизненных проблем или расстройств, а как их *встретить*.

Человеческая жизнь слишком сложна, чтобы можно было ее поделить на области подлинного и не подлинного бытия. Мы живем по-разному в одно и то же время. Находясь между полным психологическим здоровьем и состоянием, близким к расстройству – две стороны одной монеты. Это жизнь, которая всегда «и как проблема и как тайна «человека, который всегда больше «тайна».

Основная цель ЭГТ – предоставление помощи человеку в понимании возможностей и ограничений, создаваемых самой жизнью и лежащих в природе бытия-в-мире. ЭГТ не пытается изменить человека или каким-нибудь способом «перекроить» его личность. Внимание концентрируется на понимании процесса конкретной жизни. На более ясном видении экзистенциальных парадоксов. ЭГТ не столько лечит, сколько учит человека дисциплине жизни, чтобы установки, склонности, навыки, настроения соответствовали бы реальности и его устремлениям (гармонизация бытия - в - мире обучаемого), и похожа больше не на медицину или психологический анализ, а на философское истолкование.

Психотерапия всегда является отношением двух «полей опыта», встреча двух людей. В межличностных отношениях существуют две позиции – рассматривать «другого», как это и как «Ты». В первом - человек служит объектом анализа, во втором – один человек входит в субъективный опыт, реальность другого. Происходит встреча двух «Я».

Процесс ЭГТ не создается, а ему *позволяют происходить*, что похоже на дзен - буддистское мировоззрение, человек воспринимается как автономия бытия-в мире, принимается таким, как он есть (принимается его право думать и вести себя так, как он желает, в т. ч. и сопротивляться – (нелегкая задача !).

Принятие человека сочетается с нейтральностью. Нейтральность снижает вероятность навязывания терапевтом (учителем) своих ценностей и дает возможность непредвзятого понимания. При беседе ни поведение, ни свойства характера не оцениваются как хорошие или плохие. Терапевт не стремится стать для обучаемого значимым человеком, не принимает на себя обязательств разрешить его проблемы. Терапевт предлагает пациенту метод для поиска истины, для взаимодействия с самим собой и постоянно содействует *самонаблюдению* обучаемого.

Когда человек обучается наблюдать свои меняющиеся чувства и установки, он начинает в себе видеть источник своего внутреннего мира.

На старте беседы решается два вопроса: 1. Что лучше всего поможет раскрыть целостное бытие - в - мире? 2. Что лучше всего может помочь раскрыть бытие конкретного человека в данный момент жизни? И тут важно не спешить помочь быстро что-либо изменить, а прежде всего понять, что происходит в жизни, понять мир его жизни.

Терапевт не может претендовать на полное понимание пациента. Внимание терапевта сосредоточено на опыте пациента, без оценки его как правильного, имеющего смысл или ошибочного, бесполезного; терапевт обращает внимание на те стороны жизни, которые пациент перестал видеть и которые могли бы помочь ему лучше понять себя и свою жизнь.

ЭГТ исключает возможность объяснить проблемы пациента с помощью причинных связей между прошлыми событиями и настоящим. Прошлое не является неизменной структурой. То, что в настоящем вспоминается из прошлого, больше говорит о настоящем, чем о прошлом. Прошлое открыто пересмотру в настоящем и в этом смысле намного больше связано с настоящим.

Для решения проблемы в фокусе внимания находятся три основных ориентира ЭГТ:

1. Жизнь человека при рассмотрении ее в четырех измерениях - физическом, социальном, психологическом и духовном; каким он является в каждом из этих измерений, чему отдает предпочтение, в каком измерении кроются основные проблемы.

2. Что пациент ценит в жизни и что считает осмысленным, - ясность ценностей помогает осмыслить жизнь.

3. Какие способности, возможности, ресурсы пациента, на которые он мог бы опираться для достижения изменений, большей действенности своей жизни.

Терапевт придерживается трех основных правил:

1. Он обязан как можно больше контролировать свое воздействие на понимание пациентом своих установок, предпосылок, ожиданий; он следует течению опыта пациента.

2. Все о чем говорит пациент, выслушивается, исследуется, но терапевту следует воздерживаться от поспешных объяс-

нений, т. к. Опыт пациента отмечается без всякой интерпретации (оценок плюс и минус).

3. Слушая пациента, терапевт избегает субординации жизненных событий, фактов, установления причинных связей. В начале все принимается как способное сыграть решающую роль в возникновении проблемы.

В ЭГТ изменения рассматриваются как неизбежная особенность жизни. В ЭГТ сформулирован целый ряд возможностей к изменениям:

1. Предпочтение свободы выбора перед зависимостью, хотя и безопасной.

2. Открытие, что представления человека о себе постоянно определялись другими.

3. Понимание, что человек был добровольной жертвой своего прошлого.

4. Понимание, что хотя некоторые вещи в жизни изменить нельзя, можно изменить способ реагирования на них.

5. Обучение создавать будущее на основании прошлого.

6. Принятие ограниченности без потери чувства собственной ценности. Понимание, что для того чтобы быть самоценным не обязательно быть совершенным.

7. Понимание, что жить в настоящем мешает слишком большое погружение в прошлое, слишком большое увлечение планированием будущего или попытка делать одновременно много вещей.

Человек может меняться, если в нем остается что-то постоянное, неизменное, которое служит гарантией стабильности и помощью в переживании изменений. С другой стороны, неизменность человека является преградой для изменений, для личностного роста. Изменения часто создают ситуацию опасности, неуверенности. И тут терапевт может помочь пациенту распознать как он сопротивляется изменениям.

В ЭГТ это осуществляется удерживанием в центре внимания вопроса об *ответственности*. *Ответственность - есть авторство своей жизни*. Пока человек не осознает этой истины, у него отсутствует достаточная мотивация для роста. Если причины своих проблем человек видит в детстве, других людях или

обстоятельствах, он перекладывает свою ответственность на них. Поэтому обращается внимание человека на каждый факт избежания ответственности.

Часто человек знает, что он должен делать в той или иной ситуации, но не достигает достаточного уровня *переживания* своего желания. Поэтому в ЭГТ важно говорить о своих чувствах, переживать много интенсивных чувств, т. к. они «освобождают» желания, делают их более наблюдаемыми. Ф. Перлз - основоположник гештальт-терапии для проявления чувств задавал три вопроса: 1. Что ты чувствуешь? 2. Чего хочешь? 3. Что делаешь?



ИСТОРИЯ О МОСТЕ И ВЕРЕВКЕ

Некогда жил один Человек, который очень много размышлял над тем, что ему нужно в жизни. Он многое видел. Он старался жить по-разному и переживал взлеты и падение. И вот однажды он отчетливо понял, куда он хочет идти.

Старательно Он искал подходящей возможности. Иногда Он подходил близко лишь для того, чтобы быть не принятым. Часто Он направлял всю свою мощь и воображение на

то, чтобы найти скрытую тропку. И в конце концов это случилось. Но возможность не ждет. Она может быть доступной только на короткий промежуток времени. Если бы было видно, что Он сомневался, решился не окончательно, возможность никогда не появилась бы.

С желанием идти Он начал свое странствие. С каждым шагом Он хотел двигаться быстрее; с каждым воспоминанием о своей цели Его сердце начинало биться чаще; вид того, что разворачивалось впереди, восстанавливало Его силы. Сила, которая покинула Его в ранней юности возвратилась, и все желания проснулись после длительной спячки.

Спешиа вперед, Человек подошел к мосту, который находился в центре города. Мост был построен высоко над рекой для того, чтобы защитить его от весенних паводков.

Человек пошел по нему. Вдруг Он заметил, что кто-то, шел Ему навстречу. По мере приближения казалось, что Другой шел Его приветствовать. Между тем, наш герой хорошо видел, что впереди Незнакомец, который был одет так же как и Он, за исключением того, что было у него на поясе.

Когда они были недалеко друг от друга, стало видно, что Незнакомец был подпоясан веревкой. Веревка была обмотана много раз и, наверное, если ее распрямить, достигла бы десятиметровой длины.

Незнакомец начал разматывать веревку и как только они приблизились, Незнакомец вежливо промолвил:

- Извините, не могли ли бы Вы поддержать конец веревки?

Удивленный этим неожиданным и интересным предложением, Человек согласился без колебаний, подошел и взял конец веревки.

- Благодарю, - сказал Незнакомец и прибавил - Держи обеими руками и помни, держи крепко. После этого Незнакомец прыгнул с моста.

Быстро и свободно двигаясь, тело разматывало веревку и Человек на мосту ощутил резкий толчок. Инстинктивно Он крепче ухватил веревку и чудом удержался на ногах. Ему удалось схватиться за край моста и, опомнившись, он посмотрел на Незнакомца.

- Что ты собираешься сделать? - закричал Человек.

- Просто крепко держи, - ответил Незнакомец.

- Это удивительно, - подумал Человек и попробовал вытянуть Незнакомца. Но не смог. Казалось, что вес Незнакомца и длина веревки были заранее старательно просчитаны так, чтобы поднять Незнакомца можно было только с его собственной помощью.

- Почему ты это сделал? - воскликнул Человек.

- Помни, - сказал Другой. - Если ты отпустишь веревку, я упаду.

- Но я не могу тебя вытянуть - закричал Человек.

- Ты отвечаешь за меня - сказал Другой.

- Да, но я не просил об этом - ответил Человек.

- Если ты отпустишь меня, я упаду - повторил Другой.

Наш Герой хотел позвать кого-то на помощь, но никого не было. Сколько Ему нужно ждать? Почему это случилось с ним сейчас, в тот самый час, когда Он был на пути к настоящему успеху? Человек осмотрелся, надеясь найти место, к которому можно было привязать веревку. Но кладка моста была совершенной, а щелей между досками не было. Не было никакой возможности избавиться от бремени тяжести Незнакомца даже на минуту.

- Чего ты хочешь? - спросил Человек Незнакомца, который по-прежнему висел внизу.

- Только твоей помощи - ответил тот.

- Как я могу помочь? Я не могу тебя вытянуть и здесь не к чему привязать веревку так, чтобы я мог пойти и позвать кого-то на помощь, чтобы спасти тебя.

- Я знаю это. Просто держи. И этого будет довольно. Обвяжись веревкой, будет легче.

Боясь того, что Он не в силах держать дольше, Человек обмотал веревку вокруг себя.

- Почему ты все-таки это сделал? - спросил он снова. Неужели ты не видишь, что ты наделал? С какой целью ты это сделал?

- Просто помни, - сказал Другой, - Моя жизнь в твоих руках.

- Что ему делать? Если Я его отпущу, всю свою жизнь я буду мучаться, что дал этому бедняге умереть. А если Я останусь, я рискую утратить возможность найти свое спасение. И это будет меня преследовать всю жизнь. С иронией Он подумал о своей смерти. - Сейчас прыгнуть с моста, продолжая держать веревку, чтобы проучить этого Дурака. Но Он хотел жить и прожить жизни полноценно.

- Какое решение я должен принять, как мне быть?

Время шло, но помощи не было. Приближался критический момент принятия решения. Чтобы доказать преданность своим целям, Человеку нужно было бы немедленно продолжить свой путь. Но прибыть вовремя Он уже мог не успеть. Какой ужасный выбор нужно сделать!

Новая мысль появилась у Него. Поскольку Он не может вытянуть Незнакомца собственными силами, Тот должен обмотать веревку вокруг пояса, и тогда вместе они спасутся. Действительно, Другой может сделать это самостоятельно, а Он будет крепко держать веревку, стоя на мосту.

- Слушай - закричал Он вниз. - Мне кажется, что я знаю как Тебя спасти. И Он объяснил Незнакомцу свой план. Но Другому это было неинтересно.

-Ты имеешь в виду, что ты не будешь мне помогать? Но Я же тебе говорил, что не могу поднять тебя своими силами, и Я неуверен, что смогу долго продержаться.

-Ты должен попробовать, - закричал Незнакомец, плача, в ответ. - Если ты этого не сделаешь, я погибну.

Необходимо было принимать решение.

- Что Мне делать? Моя жизнь или этого Другого?

А потом новая мысль. Открытие. Такая новая, что она показалось еретической, настолько далекой была она от традиционного способа мышления.

-Я хочу, чтобы Ты меня внимательно выслушал, - сказал Человек, - так как знаю, что Я хочу Тебе сказать. Я не буду решать Твою судьбу, только собственную, а выбор Ты должен сделать сам.

-Что Ты имеешь в виду? - испуганно спросил Незнакомец.

-Я имею в виду, что Тебе решать, чем все это кончится. Я буду противовесом. Ты будешь наматывать на себя веревку и, таким образом, будешь поднимать себя вверх. Я подтяну немного со своей стороны.

Человек начал освобождать веревку на поясе.

-Ты не понимаешь что ты говоришь,- закричал Незнакомец. - Ты не можешь быть таким эгоистом. Ты за меня отвечаешь. Что может быть настолько более важным, чтобы позволить кому-то умереть. Не делай этого со Мной. Человек подождал минутку. Не произошло никаких изменений в натяжении веревки.

- Я принимаю твой выбор, - наконец произнес Он и освободил руки.

Мостиком между желанием и действием является *решение*. Практически все проблемы связаны и с проблемой выбора, с трудностями принятия решения. ЭГТ не торопит человека с принятием решения. Важно, чтобы принятое решение стало осмысленным, **осознанным**. Реальные изменения происходят в терапии и в жизни, когда пациент начинает видеть более широкие перспективы перемен, начинает различать обстоятельства, которые он может изменить, и которое - пока нет. Еще важнее, обнаруживаются ценности, достаточные для наполнения жизни. Обратившемуся за помощью важно помочь обнаружить *противоречивый характер жизни. Понимание и принятие противоречий жизни один из важнейших принципов и одна из центральных тем ЭГТ*. И важнейший фактор внутренних перемен.

“А для звезды, что сорвалась и падает, есть только миг, ослепительный миг” Из известной песни.

Человек постоянно находится в какой-нибудь точке вечной многозначности мира между жизнью и смертью, добром и злом, позитивным и негативным, активностью и пассивностью, счастьем и несчастьем, интимностью и равнодушием. Эти противоречия только кажущиеся; в реальности это два конца одной палки.

Люди часто бывают склонны привязываться к одному из полюсов, думая, что истина может быть простой и

удобной, а не сложной и парадоксальной. Упрощенное понимание жизни выглядит «привлекательным», но искаженное восприятие сложной действительности мстит за себя неврозом.

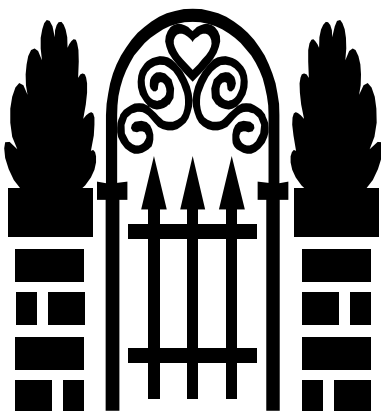
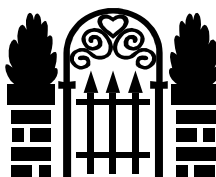
Терапевтические изменения происходят, когда **человек начинает видеть ситуацию в целом.** Бессмысленно «лечить» обратившегося за помощью, *он «выздоровливает», когда возникают значимые сдвиги в его мировоззрении. Изменение в понимании себя и жизни* считается главным в ЭТ. Как выразился М. Пруст *«реальное значение путешествий состоит не в увидении новых земель, а в приобретении новых глаз».*

В ЭТ важно принять относительность нашего знания и понимания. ***Весь человеческий опыт содержится скорее не в самом знании, а в его интерпретации.*** Все истории о нас, о нашем детстве, о проблемах в прошлом и будущем всего лишь личные, субъективные интерпретации. Любая психотерапевтическая концепция признается как интерпретация, и поэтому не может претендовать на абсолютную истинность. ЭТ не претендует на роль истины в высшей инстанции, а она лишь показывает *возможность многозначительной интерпретации жизни.*

ЭТ не старается показать жизнь лучше, чем она является. Многие проблемы жизни, согласно ЭТ, не разрешимы до конца. Поэтому важно помочь пациенту увидеть не В ЭТ очень важно принять относительность нашего знания и понимания. **Весь человеческий опыт содержится скорее не в самом знании, а в его интерпретации.** Все истории о нас, о нашем детстве, о проблемах в прошлом и будущем всего лишь личные, субъективные интерпретации. Любая психотерапевтическая концепция признается как интерпретация, и поэтому не может претендовать на абсолютную истинность. ЭТ не претендует на роль истины в высшей инстанции, а она лишь ***дополняет возможность многозначительной интерпретации жизни.*** Каждый час ЭТ является маленькой репетицией жизни, где смиренное приятие того, что случилось или есть нашей жизнью соединяется с постоянной ответственностью за свою жизнь и свой выбор. Жизнь является постоянным изменением, частью которого является каждый из нас. И пациент и терапевт. Поэтому ***в ЭТ***

нет критериев окончательного завершения. ЭГТ - бесконечный процесс.

«И уверуй, вера каждому дана» Александр Дольский.



2. ДОСТРОЙТЕ СВОЙ ДОМ. ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПИЯ. ТВОРЧЕСТВО ОСОЗНАВАНИЯ

«Современный человек живет на низком уровне жизненности. Хотя в общем он не слишком глубоко страдает, но при этом столь же мало знает об истинно творческой жизни. Он превратился в тревожащийся автомат. Мир предлагает ему много возможностей для более богатой и счастливой жизни, он же бесцельно бродит, плохо понимая, чего он хочет, и еще хуже - как этого достичь. Он не чувствует возбуждения и пыла, отправляясь в приключения жизни. Он, по-видимому, полагает, что время веселья, удовольствия и роста - это детство и юность, и готов отвергнуть саму жизнь, достигнув «зрелости»... Он совершает массу движений, но выражение его лица выдает отсутствие какого-то ни было реального интереса к тому, что он делает. Он либо скучает, сохраняя каменное лицо, либо раздражается. Он, кажется, потерял всю свою спонтанность, потерял способность чувствовать и выражать себя непосредственно и творчески.

Он хорошо рассказывает о своих трудностях, но плохо с ними справляется. Он сводит свою жизнь к словесным и интеллектуальным упражнениям, он топит себя в море слов... Он тратит массу времени, чтобы восстановить прошлое или опередить будущее. Его деятельность - выполнение скучных и утомительных обязанностей. Временами он даже не сознает, что он в данный момент делает». Фредерик Перлз

Точный смысловой эквивалент немецкого слова **гештальт** отыскать в русском языке нелегко. Наиболее близки по значению понятия **образ, фигура, конфигурация**. Гештальт – это и особый способ организации отдельных элементов в единое целое.

Исследование отдельно взятой части вне понимания механизма взаимодействия ее с другими частями никакого представления о целом не даст. Автор гештальт - терапии (ГТ), Фредерик Перлз положил в основу психотерапевтической концеп-

ции представление о единстве душевной и физической деятельности человека, ума и тела, человека и среды.

Тем не менее, сознание человека не может воспринимать все элементы объекта изучения с одинаковой значимостью. Внимание выделяет нечто важное, первичное - (фигуру, гештальт), и вторичное, второстепенное в данный момент - фон. Строительство и завершение гештальта в ГТ представляется основным циклом жизнедеятельности организма. В организме действуют естественные механизмы самоорганизации, саморегуляции, которые Перлз называл “мудростью организма”. И он рассматривал здорового человека как саморегулирующееся существо.

Один из главных принципов ГТ состоит в том, что каждый человек способен достигать равновесного состояния внутри себя и между собой и средой. Однако, сам гештальт может быть незавершен, как недостроенный дом, что воспринимается организмом как нарушение внутреннего равновесия. Тогда в действие вводятся ресурсы и средства восстановления равновесия. Таковыми, в первую очередь, являются созидание, творчество собственной жизни.

Гештальт-терапия – это философия подлинности жизни и поэтому она близка к экзистенциальному пониманию Бытия. Однако, экзистенциализм пытается объяснить, как люди переживают свое существование в данный момент, гештальтпсихология пытается ответить на вопрос, как они воспринимают свое существование.

ГТ – это не набор техник и методик, а основа бытия. **Список ценностей**, проповедуемый гештальт-философией не так уж и велик: **человек, свобода, ответственность, выбор, осознание, интеграция, развитие, жизнь.**

ГТ – это философия реалистического понимания жизни. Это материализм, подразумевающий не столько беседы о материальном, а естественный контакт с материальным миром, конкретными реальными объектами. Мысли, чувства, слова – всегда проявления конкретного человека. Чувство не может быть обобществленным – «мы чувствуем» и не может быть само по

себе – «*может быть кот без улыбки, но не может быть улыбка без кота*».

В контексте материализма, биологизма проявляется и особый интерес ГТ к телу человека - наиболее убедительной для него реальности. Следующий шаг - от тела к организму. Однако, в ГТ организм рассматривается отлично от биологических взглядов, хотя и не без их влияния. **Организм представляет психофизиологическое единство со средой, в которую он погружен.**

Между организмом и средой находится условная граница. У гармоничного человека эта граница подвижна, степень контакта со средой способна меняться в достаточно широких пределах. В процессе контакта идет формирование гештальта. При завершении гештальта организм отключается от внешней среды. **Доминирующей потребностью организма**, на удовлетворение которой направлены все его усилия, является ограничение, **завершение** и нейтрализация **гештальта**. Для этого необходимо пребывать в постоянном контакте с пространствами своего внешнего и внутреннего мира.

В случае незавершенного гештальта в организме возникает психофизиологическое напряжение, нарушение равновесного состояния, гомеостаза. Зачастую такое состояние называют неврозом. Незавершенный гештальт напоминает недостроенный дом, неуютно жить в нем. Каждый из нас в разной мере находится под внутренним грузом несформированного гештальта.

Тебе было обидно. Ты подбежал к маме и очень нуждался в ее ласке. Но маме было некогда... Ты поднял руку на уроке. Ты желал, чтобы мир узнал о тебе. Но жребий пробежал мимо... Ты грезил о нем, а он элементарно предпочел не тебя... И тогда в ход пускается фантазирование. Что бы я мог сделать в прошлом иначе или в будущем лучше?

В основе ГТ лежат несколько важнейших положений, ставших в наше время уже культурологическими лозунгами: **“Я и Ты”, “Здесь и Сейчас”, “Что и Как?”**.

Первый принцип декларирует построение партнерских отношений между людьми на горизонтальном уровне, в отличие от иерархических, вертикальных отношений подчинения.

**Я - это я, а ты - это Ты.
Я делаю свое дело, а ты свое.
Я живу в этом мире не для того,
чтобы соответствовать твоим ожиданиям,
А ты живешь не для того, чтобы соответствовать моим.
И если мы случайно нашли друг друга, это прекрасно.
Если нет - ничего не поделаешь. (Молитва гештальтиста)**

Второй - обращает внимание партнера - пациента на переживаемые им в данный момент чувства и сознаваемое поведение, как важнейшие психологические реалии. Смысл ГТ и в том, чтобы понять и принять их, и в том, чтобы изменить. **Понимание неизбежно приводит к изменению, а, вернее, понимание уже есть изменение.** Ведущие гештальтисты считают принцип “Здесь и Сейчас” нормативным в созидании новой культуры открытости и способности к естественному проявлению человеческого бытия.

“Наше время готово к переменам. Магнетическую силу непосредственного опыта трудно победить. Обещание успехов или наград в будущем может соперничать с большой притягательностью непосредственного переживания и активных действий. Еще не так давно непосредственным переживаниям уделяли мало внимания. Предполагалось, что личная вовлеченность в процесс обучения нарушает объективность мышления. А ведь обучение *требует* чувства личного, непосредственного участия так же, как и теоретические изыскания” [Польстер И., Польстер М., 1997, с. 13].

*Не ищи лучших времен,
Ибо каждое время есть смута.
Не ищи лучших мест,
Ибо каждое место есть смута.
Лучшее время и лучшее место есть то,
Где находишься сейчас ты.
(Восточная мудрость)*

Наконец, «Что и Как» - основные рабочие вопросы ГТ. Самое важное - прояснить, что именно происходит с пациентом

в данный момент, что он чувствует или как он действует, каким образом избегает действий или чувств. Кстати, это же относится и к терапевту.

Однако, перечисление идей гештальта само по себе отступление от очарования ГТ. По силе завораживания действие ГТ напоминает дзен - буддизм с его парадоксальными ходами. И, даже, центральная перспектива дзен – Просветление - не чужда гештальт-терапии. ГТ декларирует, что ориентация на определенную норму искажает понимание человека, а в призывах куда-то идти и что-то делать есть излишество.

«Вы уже совершенны, всегда были и всегда будете совершенны. Форма совершенства может изменяться, но то, что вы «о'кей», не зависит от формы. Бутон - это совершенный бутон, а не несовершенная роза» [Энрайт Д., 1994].

Переживание счастья и внутреннего равновесия в понимании ГТ не зависит от удовлетворения социальных амбиций, признания окружением и оценки впечатления, производимого на окружающих. «Взгляд из иной системы координат», «сдвиг точки сборки», «вспышка фокуса внимания», – это лишь разные метафоры почти мистического состояния, получившего в ГТ название - **сознавание**.

Именно переживание состояния сознания и делает человека естественным и независимым от внешних и внутренних оценок и критики. Трудный момент сознания готовится соответствующими усилиями и действиями, и историей жизни самой личности. **До этого следует дожить!** Вместе с тем появление сознания невозможно вынудить. Состояние сознания неожиданно, спонтанно, непредсказуемо. Тут своевременны слова из Нового Завета «Неизвестен час жатвы Господней». По отношению к воздействию сознания уместно даже парадоксальное словосочетание «вероломное и вероутверждающее».

Он остановился и, подталкиваемый неназванным еще чувством, медленно начал осматривать мир, в котором сейчас пребывал. Все, что раньше было так знакомо - поле на возвышении за городом; стерня после скошенной пшеницы; кустарники и деревья, окружающие пространство вокруг; город невдалеке пронзили его совершенно новым чувством. В мгновение он осознал, как в нем исчезли перегородки, делавшие ранее этот мир не своим. И теперь все, что его окружало, стало близким, как собственное тело. Он слился с миром. Потрясенный происходящим, поднял взгляд к небу, желая отблагодарить его. Облака... Он никогда не видел их такими родными, доступными и понятными. Казалось, что он постиг, наконец, тайну их предназначения. Удивительнейшее состояние присутствия в этом океане Жизни ошеломило его. Не сдерживая слез, он припал к полю и обнял Землю... Ход времени прервался. Свершилось соприкосновение с Вечностью...

*«Человеку не прикоснуться к Истине до тех пор, пока тысяча честных людей клятвенно не подтвердят, что он – еретик»
Джамайд из Багдада, суфий*



3. СОВЕРШЕНСТВУЙТЕ СВОИ МОДЕЛИ МИРА И МИР ВОКРУГ ВАС. **НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ**

*- Вы чему-нибудь учились ранее? - спрашивает
руководитель проекта у вновь прибывшего спе-
циалиста.*

- Нет.

*- Прекрасно! В таком случае нам не придется
вас переучивать.*

Становление нейлингвистического программирования (НЛП) относится к 60-м годам. Основателями этого психотерапевтического направления являются Ричард Бэндлер и Джон Гриндер – программисты из США, ставшие впоследствии психологами–психотерапевтами. Сейчас НЛП переживает бурный период расцвета и, естественно, критики. (НЛП) – наиболее распространенная на пространстве России и Украины психотерапия.

Сочетание слова «программирование» с нейролингвистическим компонентом вызывает у определенного слоя общества ассоциацию с действиями «кодирования». «Посвященный» скорее бы назвал усилия НЛП «рас-программированием», «раз-облачением», исследованием, изучением стереотипов. И на этой основе расширяется спектр возможностей мышления, действий и поведения, убеждений.

Более основательно НЛП можно определить как методологию психотерапевтических техник, позволяющих понять, как мы создаем представления- модели о себе и о мире, модели своих действий и поведения. НЛП – это **моделирование. Главные вопросы НЛП: «Как я это делаю?», «Как я знаю, что я это знаю?».**

Осознание собственных моделей непременно приводит нас к построению новых, что делает нас более понимающими и гибкими в разнообразных ситуациях. А в образовательной системе НЛП исследует особенности процесса обучения чтению, письму, счету, запоминанию, воспроизведению, формированию

понятий, обобщению, решению проблемных ситуаций. Что еще педагогу надо?! Познакомиться и понять.

БАЗОВЫЕ ПРИНЦИПЫ, КОТОРЫМИ РУКОВОДСТВУЕТСЯ НЛП.

1. Вселенная, в которой мы здравствуем, полна добрых намерений. *А мы...?*

2. Творец всего сущего любит каждого из нас и ставит перед нами посильные задачи! *А мы...?*

3. У каждой человека есть своя модель мира - *карта мира, карта «территории»*.

4. Карта «территории» отличается от реальности. *Карта – не является территорией. Давайте отличать.*

5. Каждый человек создает свою собственную реальность. В создание этой реальности принимает участие теория, которой пользуется человек. *«Каждый видит то, что позволяет видеть ему его теория» – А. Эйнштейн.*

6. Информация, поступающая в наш мозг, проходит через индивидуальные нейрофизиологические, социальные и идеологические фильтры.

7. В силу действия ограничений, информация, переданная посредством языка, претерпевает трансформацию: обобщается, опускается, искажается.

8. Мышление, действия, поведение каждый человека включены в определенную систему. *Таковой может быть семья, группа, организация, ассоциация.*

9. Системой управляет тот, кто наиболее владеет информацией и проявляет наибольшую вариативность действий. Наиболее жесткий участник системы определяет ее стабильность.

10. Чтобы понять систему и произвести изменения, надо выйти за ее пределы и создать новую систему более высокого уровня понимания. *Посмотреть, как Коперник, на Землю с Солнца.*

11. Законы синергетики (наука о нелинейных процессах) утверждают, что изменения в системе могут осуществиться дос-

таточно быстро и под воздействием небольших усилий. Хотя и готовятся длительно. *Сказка о репке. Понимание. Момент истины. Звездный час. Обвал в горах.*

12. Весь наш субъективный жизненный опыт (от замысла относительно нашего рождения) и его осознание записаны в наших нервных клетках.

13. Этот субъективный опыт состоит из образов, звуков, чувств, обонятельных впечатлений (модальностей) и их составных частей (субмодальностей).

14. Наш язык насквозь метафоричен. Мозг перерабатывает метафорическую информацию буквально. *«Я чувствую себя одиноким как осенний лист на дереве», «Каждый несет свой крест», «Со щитом или на щите».*

15. Опыт каждого человека уникален. *Двум людям, одинаково назвавшим свою проблему (например, я боюсь...), требуются разные подходы, ведущие к ее решению.*

16. Основной принцип психотерапевтического содействия: ни эмоции, ни поведение сами по себе не являются плохими или хорошими. Все зависит от контекста, от особенностей ситуации... *«Один волос на голове – мало, один волос в пище – много» - шутка из интервью А. Эйнштейна.*

17. Любое поведение представляет собой наилучший выбор, доступный в данной ситуации. *Внутри каждого из нас есть свой собственный компас.*

18. Намерения любого поведения позитивно, если найти его глубинные основания. *Я повышаю голос, кричу, т.к. отстаиваю свою потребность быть принятым другими.*

19. Значение общения определяется тем, как его воспринимают партнеры, а не как его намерены были передать или объяснить.

20. Всякая ситуация обучает, когда получаешь обратную связь. *«Я хотел бы знать, на какие особенности моего выступления ты обратил внимание».*

21. Только я сам являюсь причиной моих нежелательных для меня реакций. *Я раздражаюсь на его поведение, а не он меня раздражает.*

22. Мои действия могут быть эффективны, если в моем арсенале есть, как минимум, три разные модели поведения в данной ситуации. Наиболее «успешными» будут те карты, которые реализуют большее количество альтернатив, а не те, которые считаются более точными.

23. Если хотя бы один человек делает что-либо результативно, то этому могут научиться другие.

24. Каждый из нас сталкивается с такими проблемами, которые он способен решить! (см. пункт 2)

25. Использованию любой техники психотерапии предшествует контакт, присоединение (раппорт), отражение.

Технический арсенал НЛП конкурирует с любой иной психотерапией, хотя бы потому, что НЛП выгодно и эффективно использует и их приемы и методы.

Работа со словом, с языком составляет важную часть НЛП, за что она имеет репутацию **лингвистически ориентированной психотерапии**.

– Скажи, пожалуйста, куда мне отсюда идти?

– А куда ты хочешь попасть? – ответил Кот.

– Мне все равно ... – сказала Алиса.

– Тогда все равно, куда и идти, – заметил Кот.

– ...только бы попасть куда-нибудь, – пояснила Алиса.

– Куда-нибудь ты обязательно попадешь, – сказал Кот. –

Нужно только идти достаточно долго.

Л. Кэрролл. «Алиса в стране чудес».



ИНСТРУМЕНТАРИЙ НЛП

В данном инструментарии [Найт С., 2000, с. 188–223] собраны тесты и упражнения, которые помогут нам изучить основы НЛП. Методики НЛП можно освоить только путем практической тренировки и самообразования. Однако инструментарий позволит вам лучше осознать ваши собственные модели поведения и мышления. Мы надеемся, что он даст ответы на некоторые, вероятно, имеющиеся у вас, вопросы и вызовет ряд новых, которые пока относятся к области подсознания.

1. Определение предпочитаемой вами модели мышления

Пусть кто-либо из друзей прочитает пункт текста, а вы ответьте, какие визуальные, звуковые, и сенсорные образы приходили вам на ум. Определите свою модель мышления по таблице, приведенной в конце данного раздела.

1. Бензин

- а. Визуальные образы, например, автомобиль, заправочная станция.
- б. Слуховые образы, например, звук наливаемого в бак бензина, звук выхлопа автомобиля.
- в. Ощущения, например, прикосновение к рукоятке насоса.
- г. Запах, например, запах бензина.
- д. Вкус, например вкус бензина (возможно, вы его знаете)

2 Ваш лучший друг

- а. Звуки, например звуки голоса.
- б. Эмоции, например, ваши чувства к нему.
- в. Запах, например, запах его духов или одеколона.
- г. Вкус, например, вкус какой-то пищи, которую вы ели вместе с ним.
- д. Образ, например его внешность или вид места, в котором вы бывали вместе.

3. Как вы больше всего любите проводить свободное время?

- а. Звуки, которые ассоциируются с вашим досугом, например, звуки людских голосов или пение птиц.

- б. Вкус, например, вкус какого-то особенного блюда.
- в. Запах, например, ароматы цветов.
- г. Образы, например, место, в котором вы находитесь, или люди, с которыми вы делите досуг.
- д. Ощущения или чувства, например, радость от того, как вы проводите этот досуг.

4. Что вы делали и вчера?

- а. Вкус, например, утреннего кофе.
- б. Образы или сцены, например, место, в котором вы побывали.
- в. Звуки, например, разговоры с коллегами, соседями.
- г. Ощущения, чувства или прикосновения.
- д. Запахи.

5. Ситуация, в которую вы не особенно любите попадать

- а. Запахи, например, какой-то тяжелый аромат.
- б. Звуки, например, то, что вы слышите от разгневанного начальника.
- в. Вкус.
- г. Образ, например, место, где вы не любите бывать.
- д. Ощущения, например, какие-то чувства, которые вы испытываете в данной ситуации.

6. Ваше любимое кафе

- а. Ощущения, например, чувства, которые вы испытываете, находясь там.
- б. Визуальные образы, например люди или окружающая обстановка.
- в. Звуковые образы, например, разговоры или музыка.
- г. Вкус, например, вкус любимого блюда.
- д. Запахи, например ароматы пищи.

7. Ситуация из вашего раннего детства

- а. Запах, аромат, духи.
- б. Прикосновения или чувства.
- в. Визуальные образы
- г. Звуки голосов.
- д. Вкус.

8. Ваша работа

- а. Звуковые образы, например, шум какого-то оборудования или голосов.

- б. Визуальные образы, например, сцена из вашей трудовой деятельности.
- в. Вкус.
- г. Запах, например, запах окружающей среды.
- д. Ощущения и чувства, например, прикосновение к какому предмету.

9. Куда вы, возможно, отправитесь завтра?

- а. Визуальные образы.
- б. Чувства или ощущения.
- в. Вкус.
- г. Запахи или ароматы.
- д. Звуковые образы.

10. Представьте себе какое-то трудное или неприятное дело.

- а. Визуальные образы.
- б. Вкус?
- в. Звук, например, разговор с чиновником.
- г. Чувства и ощущения.
- д. Запахи?

11. Представьте себе, какое-то полезное занятие

- а. Чувства и ощущения, например, чувство удовлетворения или физические ощущения во время спортивных занятий.
- б. Вкус.
- в. Запах.
- г. Звуковые образы, например, слова, которые вы говорите себе.
- д. Визуальные образы, например, предмет, полученный в результате этого занятия.

12. Представьте себе какую-то забавную или интересную ситуацию

- а. Звуковые образы, например, сказанные кем-то слова.
- б. Визуальные образы, например, люди, которых вы видите в данной ситуации.
- в. Чувства, например, прикосновение к какому-то предмету.
- г. Вкус
- д. Запах.



Контрольная таблица моделей мышления

Обведите кружком те буквы, которые вы отметили для каждого из 12 пунктов тренировочного теста.

<i>№ пункта</i>	<i>Визуальные образы</i>	<i>Звуковые образы</i>	<i>Сенсорные образы</i>		
			<i>Чувства, ощущения</i>	<i>Вкус</i>	<i>Запах</i>
1	а	б	в	д	г
2	д	а	б	г	в
3	г	а	д	б	в
4	б	в	г	а	д
5	г	б	д	в	а
6	б	в	а	г	д
7	в	г	б	д	а
8	б	а	д	в	г
9	а	д	б	в	г
10	а	в	г	б	д
11	д	г	а	б	в
12	б	а	в	г	д

Теперь сосчитайте количество букв, обведенных кружком в каждом столбце. Полученные числа определяют предпочитаемые вами модели мышления, т. е. чем больше суммарное число, тем более вероятно то, что вы используете эту модальность для обработки информации.

2. КОНСТРУКТИВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ОТВЕТНОЙ РЕАКЦИИ

1. Представьте себе следующую ситуацию: собеседник или партнер дает вам ответную реакцию, которую вам трудно принять. Возможно, вы ответите агрессивно или будете защищаться, однако вы предпочли бы иметь возможность ответить открыто и конструктивно. (Вы можете считать полученную ответную реакцию правильной или ошибочной.). Представив эту ситуацию, отметьте позицию вашего восприятия: вы видите ее собственными глазами как непосредственный участник, или наблюдаете за ней со стороны, т. е. видите и слышите ее как сторонний наблюдатель.

2. Если у вас было целостное состояние, то постарайтесь представить эту ситуацию отстранено, чтобы слышать и видеть себя как сторонний наблюдатель.

3. Представьте, что вы снимаете себя на видеокамеру или видите себя на экране монитора, т. е. теперь у вас есть доступ к ручкам настройки. Вы можете, например, изменить контрастность, цветовую гамму или силу звука. И точно таким же путем вы можете изменить те чувства и ответы, которые «ваш двойник» соответственно испытывает или говорит в этой сцене.

4. Определите, какие ответы вы хотели бы услышать от вашего двойника после получения им реакции партнера. Что, по вашему мнению, следует сказать или сделать вашему двойнику в данной ситуации? Какие внутренние ресурсы нужны вашему двойнику, чтобы он был способен ответить так, как вы хотите? Возможно, это уверенность в собственных силах, спокойствие или понимание?

5. Подумайте немного и создайте такой образ вашего экранного двойника, который способен внимательно выслушать и осознать ситуацию, задать точные вопросы и правильно воспри-

нять ответную реакцию. Помните, что вы можете изменить экранный образ.

6. Когда ваш экранный двойник приобрел все необходимые новые ресурсы, вы можете нажать кнопку воспроизведения и посмотреть, как вы будете реагировать на реакцию, получаемую от вашего партнера. Если в какой-то момент вы почувствуете, что ваш двойник на экране как-то препятствует восприятию ответной реакции, нажмите кнопку паузы и определите, какие еще ресурсы вам нужны для открытого восприятия того, что вы слышите.

7. Когда ваш двойник на экране будет воспринимать и отвечать на эту ответную реакцию так, как вы этого хотите, то представьте вероятную будущую ситуацию, в которой вам хотелось бы вести себя подобным образом.

8. Представьте эту будущую ситуацию в целостном состоянии.

10. Повторите пункты 4–7 для этой будущей ситуации.

11. Проигрывая эту ситуацию, добейтесь того, чтобы ваше поведение и ответы соответствовали вашим желаниям.

Возможно, существуют и другие причины, например, ваши принципы, которые препятствуют открытому восприятию обратной связи. Тем не менее, методика, приведенная выше, является очень эффективной; она поможет вам научиться воспринимать ответную реакцию таким образом, какой вам представляется наиболее приемлемым.

3.3. РАСПОЗНАВАНИЕ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ВАМИ ФИЛЬТРОВ

Вспомогательный раздел: 1.2.

Ответьте на следующие вопросы по каждому пункту, который имеет для вас значение.

Занятия спортом

1. Подумайте о ваших спортивных занятиях. Отметьте мысли, которые обычно приходят вам в голову.

- а. Здоровый образ жизни.
- б. Избежание травматических повреждений.
- в. Удовлетворение достигнутыми успехами.
- г. Сброс лишнего веса.
- д. Приятная обстановка.
- е. Отвлечение от работы.

Смена места работы

2. Если бы вы решились сменить работу, то какие из следующих размышлений были бы для вас наиболее вероятными ?

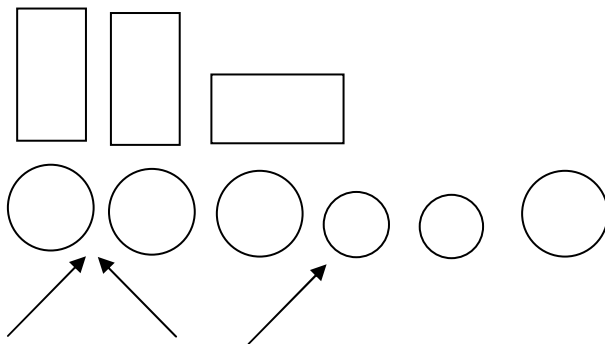
- а. О работе, которая лучше всего соответствует вашим склонностям.
- б. О ситуациях и людях, с которыми вы не хотели бы сталкиваться.
- в. Об удовлетворении, которое вы получаете, занимаясь любимым делом.
- г. О вашей неудовлетворенности той работой, которой вы займетесь в настоящее время.
- д. О тех вещах, которые вы не можете получить на нынешней работе.
- е. О той работе, которая сможет удовлетворить ваши потребности.

Время отпуска

3. Каким образом вы планируете свой отпуск? Какие из следующих пунктов соответствуют вашим мыслям ?

- а. Думаю о проблемах организации отпуска.
- б. Начинаю представлять себя в отпуске.
- в. Представляю, каким может быть этот отпуск.
- г. Вспоминаю о пользе хорошего отдыха.
- д. Вспоминаю о проблемах, связанных с предыдущими отпусками.
- е. Думаю о том, что я должен сделать в первую очередь.

4. Посмотрите на рисунок и напишите одно предложение, описывающее приведенные на нем фигуры.



Возможные покупки

5. Бывает полезно представить себе процесс приобретения необходимых вещей. Какие из следующих действий более вероятны для вас:

а Рассматриваю качества уже имеющейся у меня вещи, аналогичной той, которую предполагаю купить.

б. Думаю о том, какие качества новой покупки не смогут удовлетворить мои запросы.

в. Пытаюсь составить мысленный или реальный список желаемых мной характеристик новой вещи.

г. Хочу найти вариант покупки, отличный от того, который у меня уже есть.

д. Стараюсь выяснить, как эта вещь сочетается с подобными вещами, или оценить ассортимент данной продукции.

е. Хочу купить что-то оригинальное, уникальное в своем роде.

Разговор

6. Какие из следующих вариантов разговора вы обычно используете?

а. Вы предпочитаете хорошо обоснованную дискуссию.

б. Вы стремитесь к согласию

в. Вы стараетесь точно выяснить точку зрения собеседника, чтобы определить, где он может ошибаться.

г. Вы обнаруживаете, что используете выражения типа «Да, но...».

д. Вы обнаруживаете, что обычно предпочитаете общаться с людьми, которые разделяют ваши взгляды.

Детализация

7. Возьмите лист бумаги и напишите три—четыре предложения, представив, что вы описываете ваш дом человеку, который никогда его не видел.

Теперь прочтите ваш текст и сосчитайте, сколько абстрактных и конкретных слов вы использовали:

а. Абстрактное описание, например: просторный, вместительный, темный, стандартный... Такие прилагательные не касаются деталей.

Общее количество абстрактных слов =

б. Конкретное описание, например, общий метраж, количество дверей, окон и т. д., цветовая гамма обстановки.

Общее количество точных слов =

Личностные характеристики

8. *Отметьте любой из следующих вариантов, который характерен для вас.*

а. Вспоминаете времена прошедших отпусков.

б. Придаетесь приятным размышлениям о том, что вы видите, слышите и чувствуете в настоящее время.

в. Вспоминаете успешно сделанную работу, вновь и вновь отмечая ее достоинства.

г. Строите планы на будущее.

д. Сосредоточиваете внимание на том, что происходит вокруг вас.

е. Вспоминаете недавние или прошлые разговоры.

ж. Планируете, как провести сегодняшний день.

з. Наслаждаетесь каждым моментом.

и. Мечтаете о том месте, в котором вам хотелось бы оказаться.

к. Предчувствуете, что должно произойти.

л. Предаетесь воспоминаниям.

Праздничный ужин

9. *Вспомните самый лучший праздничный ужин, на котором вы присутствовали. Каковы ваши представления о нем?*

а. Вспоминаете, как проходил этот ужин.

б. Вспоминаете, с кем вы были на этом празднике.

в. Представляете какие-то предметы, связанные с этим ужином, например, вкусные блюда или врученные вам подарки.

г. Представляете место — кафе, ресторан, город, пригород, или окружающую обстановку во время ужина.

д. Вспоминаете дату, время или повод.

Ваш досуг

10. *Подумайте о том, как вы обычно проводите свое свободное время. Какие из следующих ситуаций соответствуют вашим мысленным представлениям ?*

а. Встречи с интересными людьми.

б. Дело, которое необходимо выполнить.

- в. Интересные занятия, например, спортивная игра, увлекательная книга, работа в саду.
- г. Место, где хотели бы оказаться.
- д. Какое-то определенное время, например, воскресенье, летний сезон.

Будущее

11. Подумайте о каком-то важном событии, которое может случиться в будущем. Отметьте те пункты, которые являются частью ваших мысленных представлений.

- а. Дата или причина возникновения.
- б. Что происходит в этой ситуации.
- в. Люди, участвующие в будущей ситуации.
- г. Вещи, ассоциирующиеся с будущим.
- д. Место.

Успех

12. Как вы определяете, что хорошо выполнили работу? Отметьте, какие размышления соответствуют вашим представлениям.

- а. Я знаю, что кто-то одобрил мою работу.
- б. Я вижу, что люди пользуются результатами моего труда.
- в. Я чувствую, что сделал работу хорошо.
- г. Я знаю, что она соответствует тем стандартам, которые я установил для себя.
- д. Я успешно пользуюсь результатами этой работы.
- е. Я горжусь собой.

Удовольствие

13. Как вы узнаете, что испытываете удовольствие или радость?

- а. Все вокруг счастливы.
- б. Я наслаждаюсь в одиночестве.
- в. У меня есть свободное время и место, где его провести.
- г. Окружающие очень довольны тем, что происходит.
- д. Я оцениваю собственное воздействие на ситуацию.
- е. У меня приятные чувства и ощущения.

Модель убежденности

14. Что необходимо для того, чтобы вы убедились в правильности новой идеи или метода ?

- а. Мне необходимо увидеть этот метод в работе.
- б. Кто-то должен объяснить мне его.
- в. Я должен испытать этот метод.
- г. Мне необходимо рассмотреть схематическое изображение нового метода.
- д. Я предпочитаю подробно обсудить все вопросы.
- е. Я хотел бы увидеть несколько примеров практического применения.
- ж. Мне нужно время, чтобы все обдумать.
- з. Мне необходимо получить все пояснения, выяснить или представить, как этот метод будет работать в разных ситуациях.
- и. Я предпочитаю вникнуть в детали.

Проверьте ваши ответы

Вопросы данного раздела собраны в группы, каждая из которых соответствует определенному фильтру. Например, ответы на вопросы 1, 2 и 3 определяют модели приближения и удаления. . Приближение и удаление Отметьте, какие ответы вы выбрали в каждом столбце.

<i>Вопрос</i>	<i>Удаление</i>	<i>Приближение</i>
1	б	а
	г	в
	е	д
2	б	а
	г	в
	д	е
3	а	б
	е	в
	д	г

Столбец с наибольшим числом отметок соответствует используемому вами фильтру.

Сходство и различие

Ответы, данные вами на вопрос 4, покажут, что вы предпочли
отметить в элементах предложенного рисунка — различие или сходство.

а. На рисунке изображены только прямоугольники.

б. На рисунке изображены только круги.

в. На рисунке изображены стрелки, концы которых направлены вверх. Все три приведенных выше ответа отличают сходство.

а. Два прямоугольника вытянуты по вертикали, а один — по горизонтали.

б. Диаметр двух кругов меньше остальных.

в. Две стрелки устремлены вверх и направо, а одна стрелка — вверх и налево.

Все три этих ответа отмечают различие.

Для вопросов 5 и 6 отметьте соответствующие буквы в каждом из столбцов.

<i>Вопрос</i>	<i>Сходство</i>	<i>Различие</i>
5	а	б
	г	г
	д	е
6	б	а
	в	г
	е	д

Столбец с наибольшим числом отметок соответствует предпочитаемому вами фильтру.

Частное и общее

Ответ на вопрос 7 можно проанализировать, подсчитав количество слов каждого из указанных типов.

Если вы склонны мыслить общими категориями, то у вас окажется больше абстрактных слов.

Если вы склонны мыслить частными категориями, то у вас окажется больше конкретных слов.

Прошрое, настоящее, будущее

Отметьте в каждом столбце те ответы, которые вы дали на вопрос 8:

<i>Прошлое</i>	<i>Настоящее</i>	<i>Будущее</i>
7	б	г
8	д	ж
9	з	и
10	к	л

Отметки, сделанные в каждом из столбцов, отражают ваши предпочтения, т. е. наибольшее количество отметок равносильно более используемому вами виду мышления; наименьшее — менее используемому виду мышления.

Действие, персоны, предметы, место, время

Отметьте в столбцах ответы, которые вы дали на следующие вопросы:

<i>Вопрос</i>	<i>Действие</i>	<i>Персоны</i>	<i>Предметы</i>	<i>Место</i>	<i>Время</i>
9	а	б	в	г	д
10	б	а	в	г	д
11	б	в	г	д	а

О вашем предпочтении той или иной группы образов может свидетельствовать количество отметок в каждом столбце: чем больше отметок, тем больше ваше предпочтение.

Внутренние и внешние ориентиры

<i>Вопрос</i>	<i>Ориентиры</i>	
	<i>внутренние</i>	<i>внешние</i>
12	в	а
	е	д
13	б	а
	в	г

	е	д
--	---	---

Ваше предпочтение тех или иных ориентиров характеризуется количеством отметок в каждом столбце: чем больше отметок, тем больше предпочтение.

Модели убежденности

Ваши ответы на вопрос 14 характеризуют следующие элементы вашего мышления, которые вам необходимы для того, чтобы быть убежденным в правильности какой-то идеи:

- а. Визуальная демонстрация.
- б. Слуховое восприятие.
- в. Активный эксперимент (действие).
- г. Визуальное отображение.
- д. Непосредственное обсуждение в разговоре.
- е. Активный эксперимент (практичность).
- ж. Время.
- з. Объяснения и примеры практического использования.
- и. Различные подробности.

4. ОПЫТ СОЧИНЕНИЯ МЕТАФОР

1. Определите цель, которой вы хотите достичь посредством метафоричной истории.

Эта цель должна согласовываться с потребностями и желаниями вашего слушателя или читателя. Подсознание отличается изрядной «сообразительностью». Если ваша метафора будет противоречить целям вашего слушателя или читателя, то его подсознание отвергнет ее. Выбрав определенную цель, учтите то обстоятельство, что ваш партнер может сделать из вашей метафоричной истории совершенно не те выводы, которые вы ожидаете. Каждый человек понимает метафору по-своему, и нельзя сказать, верны или не верны его выводы. Не важно, как часто люди будут просить вас объяснить скрытый смысл метафоры; помните, что вы сможете только сообщить им, какой смысл она имеет для вас. Дав возможность поработать их воображению, вы будете способствовать тому, чтобы они добрались до смысла метафоры своим собственным путем.

2. Выберите тематику метафоричной истории. Чем тоньше связь метафоричной истории с целью, которой вы хотите достичь, тем лучше. Слишком большое сходство с реальной ситуацией может вызвать мысленное сопротивление при восприятии. Однако, учтя интересы и критерии вашего партнера, вы сможете верно, выбрать тему. Эта тема должна быть привлекательной и для вас.

3. Определите детали. Для каждой детали реальной жизненной ситуации выберите параллельный метафоричный образ. Подумайте о реальных связях этих деталей и о том, как отразить их в метафоре.

4. Придумайте хитроумную концовку. Неожиданные повороты или детали сюжета, вызывающие сомнение или удивление, будут сильнее привлекать внимание слушателя. Если история завершается неожиданной развязкой, то слушатель будет пребывать в состоянии легкого недоумения или транса, во время которого его подсознание открыто для поиска новых, творческих возможностей.

5. Используйте возможности абстрактного языка. Важно использовать отвлеченные понятия, например, при определении связей, взаимоотношений, размышлений и т. д. Используйте неопределенные существительные или местоимения для определения людей, предметов и места действия, а также отвлеченные глаголы, например, они путешествовали, странствовали, представляли, обнаружили. Используя отвлеченные понятия и многозначные слова, вы даете возможность слушателю выбрать смысл, которые согласуется с его представлениями. При этом вы предотвратите возможность осознанного сопротивления. Не обозначайте точные временные рамки, лучше начинать рассказ так: «Давным-давно, много лет тому назад...»

6. Используйте завуалированные распоряжения. Если вы хотите, чтобы какие-то распоряжения дошли до слушателя, вложите их в уста одного из героев вашей истории, например: Отец ответил: «Теперь ты тоже *стал волшебником*».

7. Приукрасьте ваше повествование. Используйте обогащенный язык, затрагивающий все модели образного мышления. Используйте мимику и жесты, рассказывая эту историю.

Используйте свои артистические возможности, чтобы усилить впечатление. Рассказывайте с наслаждением. Импровизируйте, вводя все новые и новые детали, чтобы угодить вашему слушателю, и если какая-то шутка вызвала его смех, разделите с ним это веселье.

9. Не спешите объяснять смысл истории, позвольте подсознанию слушателя самому разобраться в ситуации. Вероятно, вы не сможете рассказать «вечернюю сказку» вашей рабочей группе, но вы можете выбрать подходящий случай, когда у них будет время поразмыслить над вашей историей.

5. МОДЕЛИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ

1. Определите способность, которую вы хотели бы смоделировать и воспроизвести. Постарайтесь точно определить эту способность. Например, вы знаете человека, который умеет:

- легко завладевать вниманием аудитории и удерживать его и течение всего доклада;
- находить решение любой проблемы;
- легко вставать по утрам без помощи будильника;
- устанавливать реальные цели и успешно достигать их.

Решите, какую способность вам хотелось бы воспроизвести и в каком деле вам нужно будет ее использовать.

2. Найдите среди ваших знакомых людей, которые, по вашему мнению, достигли совершенства в какой-либо области. Выберите главного исполнителя. Убедитесь в том, что вы полностью осознали, что подразумеваете под совершенством. Определите совершенство с точки зрения того, что вы видите, слышите и чувствуете, когда ваш главный исполнитель проявляет эту способность.

3. Понаблюдайте за вашим исполнителем в действии, чтобы определить:

- что конкретно он делает, и как именно он делает это.
- любые особенности модели его поведения: наблюдайте за движениями его глаз, мимикой и жестами.
- особенности его языковых моделей и фильтры, которые он использует.

- принципы и системы ценностей, которые проявляются в его действиях и выражениях.

4. Выясните конкретные детали, поговорив с вашим исполнителем. Во-первых, убедитесь в том, является ли целостным его состояние, когда он демонстрирует ту способность, которую вы решили смоделировать. Убедившись в целостности его, постарайтесь задавать ему вопросы только в настоящем времени, чтобы не разрушать его состояния, например: «Что вы видите?», «Что вы мысленно говорите себе?» и т. д.

Выясните, какова его позиция на каждом логическом уровне изменений.

Например:

- «Как вы воспринимаете окружающую среду?»
- «Что именно вы говорите и делаете?» (ответы полезно сравнить с вашими наблюдениями о том, что он действительно говорил и делал).
- «Что именно вы представляете?» (При этом обратите внимание на движения его глаз: они могут дать вам больше информации об его внутренней стратегии, чем осознанные ответы на этот вопрос). Если основные движения глаз соответствуют визуальным образам, то задайте, например, такой вопрос: «Что именно вы видите?».
- «Как вы оцениваете свои способности?» (одной из них является моделируемая вами способность).
- «Что вы считаете важным в настоящее время?» (выявление ценностей).
- «Каковы ваши взгляды и принципы?» (в отношении самого себя, других людей и данной ситуации).
- «Как вы оцениваете самого себя?»
- «Как вы взаимодействуете с общей системой, частью которой вы являетесь?»

Помните о том, что в процессе моделирования необходимо использовать приобретенные вами основные навыки курса НЛП, особенно навыки создания раппорта.

5. Смоделируйте эту способность, выбрав другого исполнителя, чтобы сравнить результаты моделирования.

6. Воспроизведите модели мышления и поведения ваших исполнителей, чтобы усвоить их стратегию действий.

7. Проведите серию проверок воссозданной вами модели, отбрасывая каждый раз по одному элементу. В некоторых случаях, отбросив ненужные элементы, вы сможете улучшить качество процесса.

8. Объедините нужные элементы и воссоздайте окончательную модель.

6. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ СОВЕРШЕНСТВА

Прочтите и заполните следующую таблицу.

<i>Принцип совершенства</i>	<i>Я уже придерживаюсь этого принципа</i>	<i>Я хотел бы придерживаться этого принципа</i>
<p>Каждый человек уникален</p> <p>Каждый человек делает наилучший выбор, доступный для него и данный момент</p> <p>Не существует неудач, есть только ответная реакция</p> <p>Любое поведение объясняется позитивными намерениями</p> <p>Смысл общения состоит в его эффективности</p> <p>Неразрешимых проблем не существует</p> <p>Человек, отличающийся гибкостью мышления и поведения, имеет все шансы на успех</p> <p>Ум, душа и тело являются частями единой системы</p> <p>Знания, мышление, память и воображение являются результатом последовательного и взаимосвязанного процесса фильтрации и хранения информации</p>		

1. Представьте себе ситуацию А в которой, по вашему

мнению, нужно было бы применить один из принципов совершенства. Выберите один из принципов, отмеченных вами в правом столбце, который вы хотели бы использовать в данной ситуации.

2. Теперь представьте ситуацию В, в которой вы смогли убедиться в правильности данного принципа (при этом не имеет значения, насколько кратковременным было это убеждение).

3. Создайте целостный образ ситуации В и установите якорь посредством определенного соприкосновения в тот момент, когда чувство убежденности достигнет максимума.

4. Повторите этот процесс несколько раз, констатируя, что чувство убежденности в правильности этого принципа появляется всякий раз, когда вы бросаете якорь.

5. Теперь, когда вы уверены в правильности этого принципа, вновь представьте ситуацию А и ответьте на следующие вопросы:

- а. Где вы находитесь? Что вы видите и слышите?
- б. Как вы воспринимаете окружающую обстановку, основываясь на использовании нового принципа?
- в. Что вы будете говорить и делать в данной обстановке с учетом нового принципа?
- г. После того как вы осознали особенности вашего нового поведения, рассмотрите, какие новые возможности появились у вас? Какие способности вы приобрели?
- д. Какие преимущества могут дать вам эти новые способности?
- е. Какое влияние оказывает на нашу личность осознание окружающей обстановки, нового принципа, вашего нового поведения, способностей и преимуществ?
- ж. Как связать этот опыт с общей системой, частью которой вы являетесь: вашей семьей, дружеской компанией, рабочей группой?
- з. Какие преимущества вы получили благодаря использованию этого принципа?

Отвечая на вопросы, сохраняйте целостный образ восприятия данной ситуации.

Вы можете закрепить этот процесс, представив, что каждый шаг этого процесса связан с определенным пространством

на полу перед нами, т. е. что происходит некое движение вперед. Каждый из этих шагов соответствует логическим уровням изменений.



6. Проведя этот опыт, считаете ли вы теперь себя приверженцем этого принципа? Подходит ли он вам? Если это так, то опишите несколько ситуаций, в которых вы вполне можете оказаться на следующей неделе, учитывая, что в них полезно было бы использовать данный принцип.

Ситуация 1

Ситуация 2

7. Для каждой из этих будущих ситуаций повторите весь опыт, описанный в пункте 5. Решите, как вы будете напоминать себе, что должны пользоваться данным принципом в каждой из этих ситуаций. Когда вы действительно окажетесь в этих ситуациях, оцените, насколько применение нового принципа повлияло на ход событий. Принесло ли вам пользу его использование? Воспользуетесь ли вы этим принципом в других ситуациях? Как вы будете его использовать?

7. ИНТЕРЕСЫ ПАРТНЕРОВ

Контрольный тест

Вспомогательные разделы указаны в каждом пункте контрольного теста.

Сравните вашу программу удовлетворения интересов партнеров с соответствующей программой моделей совершенства, ответив на следующие вопросы.

1. Есть ли у вас правильно сформированные деловые планы, которые представляют большой интерес не только для вас, но и для ваших партнеров?

2. Есть ли у вас ряд принципов, которые поддерживают ваши планы? Считаете ли вы удовлетворение интересов партнеров своей важнейшей задачей? Придерживаются ли этих принципов все сотрудники вашей организации?

3. Способны ли вы поставить себя на место ваших партнеров, чтобы понять их чувства, нужды и потребности?

4. Выясняете ли вы все требования ваших потребителей: как высказанные, так и невысказанные?

5. Как вы оцениваете результаты выполнения требований партнеров? То есть вы оцениваете их, учитывая, например, уменьшение жалоб или увеличение количества положительных откликов?

6. Прислушиваетесь ли вы к явно и не явно выраженным оценкам?

7. Достигли ли вы всестороннего присоединения (раппорта) к интересам ваших партнеров?

8. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРАТЕГИИ ВАШЕГО ПОЗНАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Успех будет неизменно сопутствовать группе только в том случае, если работающие в ней люди совершенствуют свои личные и деловые качества, если они постоянно ищут и претворяют в жизнь новые, более эффективные методы работы. Важно учитывать качество ваших планов, но гораздо более важно определить тот путь, идя по которому, вы можете создавать эти планы. Приведенные ниже упражнения дадут вам возможность

лучше осознать стратегию вашего познания и обучения. Благодаря этому вы сможете сохранить и усовершенствовать отдельные полезные элементы этого процесса и изменить те детали, которые препятствуют вашему развитию.

Этапы определения стратегии познания и обучения

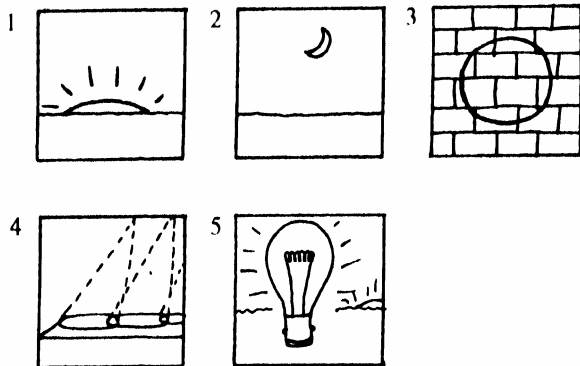
1. Составьте список, включив в него все те знания и умения, которым вы научились за время вашей жизни, в том числе и те приобретенные вами знания и умения, которыми вы пользуетесь в настоящее время.

2. Выберите из этого списка три пункта, которые, с вашей точки зрения, могут служить примерами эффективного процесса обучения.

3. Опишите этапы процесса вашего познания и обучения по каждому виду приобретенных знаний. Определите, с чего начинается ваш познавательный процесс, и что стимулирует желание приобрести новые знания. Возможно, такое желание возникает у вас при виде человека, мастерски выполняющего какую-то работу. А возможно, вы испытываете чувство неудовлетворенности, сделав что-то не так хорошо, как могли бы. Или вы оказываетесь в новой ситуации, которая требует от вас научиться делать то, что вы никогда раньше не делал и.

4. Что происходит дальше, каковы последовательные стадии вашего процесса обучения?

5. Приведенные ниже упражнения напоминают своеобразную игру. Видели ли вы когда-нибудь, как рекламные агентства разрабатывают сценарий новой рекламы, прежде чем снять рекламный ролик? Зачастую такая разработка включает в себя создание предварительного сценария в виде серии рисунков,



напоминающих комиксы. Каждый рисунок соответствует определенному этапу творческого процесса.

Например, один из обучающихся создал подобный сценарий на основе пяти рисунков, приведенных ниже.

Определите общие элементы трех выбранных вами самых эффективных процессов обучения и представьте их в виде сценария, состоящего примерно из 5—9 рисунков. Содержание каждого рисунка может быть метафоричным. Каждый рисунок должен отражать сущность определенной стадии познавательного процесса. Какие препятствия или затруднения встречаются на этом пути? Как вы узнаете, что научились тому, чему хотели научиться?

Теперь, проанализируйте каждый из ваших рисунков и ответьте на следующие вопросы:

6. Какие модели мышления и языковые модели преобладают на каждой стадии обучения — визуальные, звуковые, сенсорные?

7. Какие нужны предпосылки для осуществления каждого нового этапа? Каков основной стимул для начала вашего обучения — это нечто увиденное, услышанное или почувствованное вами? Вы успешно завершите эту начальную стадию, когда поверите в то, что сможете достичь какой-то цели. В данном случае предпосылкой для перехода к следующей стадии может быть осознание того, что вы располагаете всеми ресурсами для достижения желаемой цели.

Чтобы помочь процессу такого осознания, рассмотрим ранее предложенные рисунки в интерпретации одного из обучающихся.

1. Восход солнца — «Я хочу приобрести какие-то новые знания» (пример целевого мышления, несмотря на неопределенность заявления), «Мне кажется, что это не так уж сложно» (предпосылка перехода к новому этапу), «Я располагаю всеми необходимыми ресурсами для достижения желаемой цели» (новый этап).

2. Лунная ночь — «Это гораздо труднее, чем я думал» (возникшие проблемы выражены посредством лунной ночи, в противоположность первому рисунку с восходом солнца).

3. Кирпичная стена с кругом — «Теперь я понял один из разделов того, чему хочу научиться, и я действительно хорошо освоил этот раздел». (Отбрасывая общие идеи, он предпочитает мыслить детально. Его визуальное восприятие сосредоточено на маленькой части целого. Предпосылку к новому действию можно определить так: «Неразрешимых проблем не существует».)

4. Звенья одной цепи — «Теперь я понял несколько разделов, и установил их взаимосвязь. Я начинаю постигать общую картину». (Вновь визуальный образ, начало формирования общей картины, стимулирующая предпосылка вероятно такова: «Я должен использовать все ресурсы, чтобы достичь желаемой цели».)

5. Горящая лампочка и отдаленный восход солнца — «Наконец я полностью почувствовал суть этого процесса. Все детали встали на свои места. Туман, скрывающий истину, рассеялся. На горизонте я вижу начало нового процесса обучения». (На этой стадии к визуальным образам присоединились сенсорные. Возможно, предпосылка нового этапа такова: «Не существует неудач, есть только ответная реакция».)

Проанализировав свои рисунки, вы определите структуру вашего познавательного процесса. Вы сможете определить, когда и как использовать этот процесс.

Наш обучающийся достиг следующих результатов: он выработал собственную стратегию познания, которая помогла ему наконец-то освоить иностранный язык, что он безуспешно пытался делать раньше в течение нескольких лет.

9. ПРАВИЛЬНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ПОСТАВЛЕННЫХ ЦЕЛЕЙ

1. Запишите цели, которых вы хотите достичь.

<i>Цель</i>	<i>Срок достижения</i>				
	<i>А</i> <i>3 мес.</i>	<i>В</i> <i>6 мес.</i>	<i>С</i> <i>1год</i>	<i>Д</i> <i>3 года</i>	<i>Е</i> <i>более 3-х лет</i>

<i>Личная, связанная с работой</i>					
--	--	--	--	--	--

2. В каждом столбце А, В, С, Д и Е оцените ваши цели по пятибалльной системе, т. е. первоочередная цель соответствует 1.

3. Выделите главные среди тех целей, которым вы присвоили 1 (если их несколько), и для первых трех главных задач проведите работу по всем этапам правильного формирования цели. Возможно, вы обнаружите, что для достижения этих целей нужно осуществить еще много других дополнительных целей. Но допустим, вы правильно сформировали цель и начали осуществлять ее или уже осуществили, тогда выберите три очередные главные цели.

4. Этапы проработки каждой из трех первоочередных целей:

а. Опишите то, чего вы действительно хотите достичь. Выразите это в утвердительной, а не в отрицательной форме, т. е. не описывайте то, чего вы хотите *избежать*, а пишите именно о том, что вы *хотите* сделать.

б. Представьте, что вы уже достигли этой цели.

- Каковы ваши визуальные образы?
- Каковы ваши звуковые образы?
- Какие чувства вы испытываете при этом?

в. Определите желательную окружающую среду на момент достижения цели. Где, когда, с кем?

г. Определите независимость вашей цели, т. е. что сможете самостоятельно достичь ее. Необходимо учесть то состояние, в котором вы окажетесь при достижении цели. Если какие-то этапы не зависят от вас, вновь проработайте пункты «а» — «с».

д. Определите, стоит ли цель усилий, затрачиваемых на ее достижение. Если нет, то откажитесь от нее и направьте вашу энергию в новое русло: выберите новую цель и вновь начните с пункта «а». Если вы убедитесь в том, что затраты на ее достижение оправданны, переходите к следующему пункту.

е. Оцените свое настоящее положение или состояние.

Какие существуют альтернативные пути для удовлетворения ваших потребностей, которые могут помочь вам достичь желаемой цели?

ж. Как данная цель согласуется с вашим нынешним состоянием и с тем состоянием, которого вы хотите достичь в будущем?

з. Как достижение этой цели согласуется с интересами других людей, которые играют важную роль в вашей жизни?

и. Какие активные действия вы сможете теперь предпринять, чтобы достичь этой цели?

10. ВЫЯВЛЕНИЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИХ ПРОЦЕССУ ВАШИХ ИЗМЕНЕНИЙ

1. Составьте список желательных изменений или новых приобретений, которыми вы хотели бы обладать. Например, это могут быть новые способности, формирование нового стиля жизни, материальные приобретения, новые взаимоотношения, новый подход к использованию свободного времени.

2. Выберите одно из этих изменений и опишите, что мешает вам осуществить его. Такие препятствия могут быть, например:

- Откладывание на другой день.
- Философствование по поводу желательных достижений вместо активизации соответствующих действий.
- Желание найти людей, считающих, что вам не стоит добиваться этих изменений.
- Размышление о предстоящих трудностях, которые поджидают вас на пути к цели. Рассматриваемые в настоящий момент будущие трудности могут показаться непреодолимыми, и следовательно не стоящими усилий.
- Нахождение отвлекающих занятий, других неотложных дел, требующих особого внимания, благодаря которым можно отложить достижение выбранной цели.
- Попытки убедить себя в том, что новое приобретение приведет к потере каких-то личностных качеств; что, пройдя по пути изменений, вы уже не будете той личностью, которой являетесь сегодня; что вы, возможно, не сможете сохранить то, что имеете

сейчас, поскольку, достигнув цели, вам придется сделать новый выбор.

3. Определите, какие из этих препятствий действительно мешают вам достичь желаемого результата. Определите это, задав себе следующий вопрос: «Если бы я устранил это препятствие, то смог бы достичь этой цели?».

Если ответ отрицательный, значит, это препятствие не реально.

Если ответ положительный, то вы выявили реальное препятствие.

4. Превратите это препятствие в цель, задавшись вопросом:

«Что бы я хотел сделать вместо этого?».

5. Сформируйте это желание в правильно поставленную цель.

а. Каких реальных результатов вы хотите достичь?

б. Представьте, что вы уже достигли этих результатов.

- Каковы ваши визуальные образы?

- Каковы ваши звуковые образы?

- Каковы ваши сенсорные образы?

в. Определите окружающую среду, в которой вы хотели бы достичь этих результатов.

г. Определите независимость вашей цели, т. е. убедитесь в том, что сможете самостоятельно достичь ее. Необходимо учесть то состояние, в котором вы окажетесь при достижении цели. Если какие-то этапы не зависят от вас, вновь проработайте пункты «а» — «в».

д. Определите, стоит ли цель усилий, затрачиваемых на ее достижение. Если нет, то откажитесь от нее и направьте вашу энергию в новое русло: выберите новую цель и вновь начните с пункта «а». Если вы убедитесь в том, что затраты на ее достижение оправданны, переходите к следующему пункту.

е. Оцените свое настоящее положение или состояние.

Какие существуют альтернативные пути для удовлетворения ваших потребностей, которые могут помочь вам достичь желаемой цели?

ж. Как данная цель согласуется с вашим нынешним состоянием и с тем состоянием, которого вы хотите достичь в будущем?

з. Как достижение этой цели согласуется с интересами других людей, которые играют важную роль в вашей жизни?

и. Какие активные действия вы сможете теперь предпринять, чтобы достичь этой цели?

11. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СВОЕГО ИМИДЖА

Вы можете определить ваши ключевые ценности, используя материалы раздела 10 или выполнив рекомендации, приведенные в данном разделе.

Вашу систему ценностей определяют следующие жизненные сферы:

- Работа
- Взаимоотношения с людьми
- Семья
- Дом
- Досуг
- Здоровье
- Образ жизни
- Социальная сфера.

Самосовершенствование

1. Отметьте, что является наиболее важным для вас в каждой из приведенных выше сфер вашей жизни. Вы можете дополнить этот список. Ваши основные критерии или требования к каждой из этих сфер могут не соответствовать настоящему положению вещей, фактически вы можете четко осознавать, что они пока не выполняются, однако они являются важными для вас. Например, в этот список можно включить такие понятия, как доверие, увлечения, безопасность, благополучие. Вам необходимо определить вашу основную систему ценностей.

2. Прделав эту работу, выберите такие ценности, которые являются общими для всех сфер вашей жизни.

3. Из этого объединенного перечня выберите три главных для вас понятия. Допустим, вы выбрали доверие, увлечения и безопасность. Подумайте о том, с чем связано первое из этих понятий, представьте и вспомните те ситуации, в которых вы осознавали важность этого принципа. Итак, если вы выбрали доверие, то вспомните ситуацию, в которой вы оценили, что этот принцип является очень важным для вас.

Вы можете проделать эти опыты, сидя или стоя. При этом для каждого жизненно важного понятия бывает полезно зафиксировать какое-то определенное физическое местоположение в том помещении, где вы проводите эти опыты. Если вы проделываете их в присутствии другого человека, то попросите его отметить, как изменяется ваш внешний облик на каждом этапе этого опыта.

4. Выберите место в помещении, с которым вы свяжете ваши мысленные представления о первом ключевом понятии вашей системы ценностей. Вспомнив, когда вы испытывали это чувство, и хорошо представив себе эту ситуацию, перейдите в то место, которое вы мысленно отвели для этого понятия. Заняв его, вновь полностью восстановите эту ситуацию, оставаясь в целостном состоянии. Вы должны видеть все собственными глазами, слышать собственными ушами и испытывать те чувства, которые испытывали в этой реальной ситуации.

5. Полностью восстановив ситуацию с первым понятием, постарайтесь сохранить это чувство, начиная думать о том времени, когда вы почувствовали важность второго понятия (например, увлечения). Восстановив эти воспоминания, перейдите в место, отведенное вами для второго понятия, сохраняя чувство, вызванное первым понятием. При этом ваше восприятие ситуации должно оставаться целостным.

6. Повторите этот процесс для третьего понятия, чтобы в итоге ваши переживания охватывали все три главных понятия.

7. Выйдите из этого состояния.

8. Повторяйте весь процесс до тех пор, пока не почувствуете, что можете непроизвольно вызывать эти объединенные переживания.

Чем лучше и глубже вы осознаете собственное мировоззрение, тем лучше сможете выразить его, сможете жить в соответствии с вашей системой ценностей. И что интересно, когда вы осознаете свой подлинный имидж и будете жить, основываясь на собственной системе ценностей, то невольно станете привлекать внимание людей, придерживающихся таких же убеждений. Ситуации, возникающие на вашем жизненном пути, также будут соответствовать вашей системе ценностей.

12. УСТАНОВЛЕНИЕ ГЛАВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

1. Подумайте о каком-то обычном для вас занятии. Это может быть ваше хобби или любимый вами этап работы.

2. Запишите его в пункт А.

Какое реальное обстоятельство может склонить вас к тому, чтобы отказаться от возможности выполнить пункт А.

Предположим, что пункт Б отражает ваши реальные ценности, что еще может помешать вам выполнить пункт А?

Допустим, пункты Б и В относятся к подлинным ценностям, что еще может склонить вас к отказу от выполнения пункта А

Пункт Д.

Вы можете продолжить этот список, продолжая задавать себе альтернативные вопросы и всякий раз проверяя ценность всех предыдущих пунктов. Прodelав такой опыт, вы установите вашу ценностную иерархию. Каждый раз вы будете вводить новое условие, определяя отклонение в ту или иную сторону, и таким путем вы дойдете до главной ценности, которая перекрывает важность всех остальных.

В итоге вы определите свои главные ценности, те которые занимают верхние положения в вашей системе ценностей. Успех деловых переговоров основан на согласовании главных ценностей всех участвующих в них сторон.

13. ОСВОЕНИЕ РАЗНЫХ ПОЗИЦИЙ ВОСПРИЯТИЯ

Освоение первой позиции восприятия

Выберите удобное и спокойное место для занятий. Освещение должно быть приятным: не слишком ярким, но и не слишком тусклым. Убедитесь в том, что вы располагаете свободным временем для занятий.

Обратите внимание на окружающую обстановку. Отметьте очертания и формы предметов. Посмотрите на тени, которые отбрасывают эти предметы. Какие цвета и оттенки вы можете различить?

Сосредоточьтесь на том, что вы слышите. Какие звуки доносятся до вас, какова их громкость, частота? Поразмышляйте об этом некоторое время. Затем переключите внимание на себя.

Какую часть своего тела вы можете видеть, какие движения вы совершаете? Какие производимые вами звуки вы можете различить?

Что вы можете почувствовать? Давление ваших ног на пол? Давление вашего тела на кресло или стул? Какие части находятся в соприкосновении, какое давление является самым максимальным или минимальным? Как располагаются ваши руки? С чем они соприкасаются? Каковы эти ощущения? Какие запахи вы чувствуете? Какой вкус вы ощущаете во рту?

Каковы ваши внутренние ощущения? Какую интенсивность имеют эти чувства? Где они сосредоточены? Каковы особенности этих чувств?

Такое осознание самого себя относится к первой позиции восприятия.

Насколько привычна для вас такая позиция? Если обычно вы именно так воспринимаете все жизненные события, то первая позиция восприятия является, вероятно, вашим естественным состоянием, определяя ваши размышления и переживания в разных жизненных ситуациях.

Освоение второй позиции восприятия

Попросите вашего друга помочь вам выполнить этот опыт. Такую тренировку можно провести в помещении или на улице, для этого вам потребуется как минимум пятнадцать минут.

Этот опыт основан на древнем индийском ритуале: «прогулке в чужих мокасинах». Пригласив вашего друга на прогулку, вы должны следовать за ним, сохраняя дистанцию примерно в 2 метра.

Во время такой прогулки вы должны постараться воспроизвести походку вашего друга, учитывая ширину и ритм его шагов. Обратите внимание на то, куда направлены его взгляды, смотрите в том же направлении, воспроизведите движения его головы. Словом, станьте его тенью.

Все это нужно делать, не разговаривая с другом.

Через 15 минут расскажите вашему другу, как вы восприняли эту прогулку, что вы чувствовали и о чем думали. Сравните переживания, испытанные вами и вашим другом. Возможно, вас

удивит то, насколько сходными окажутся эти переживания. Такова вторая позиция восприятия.

Вам совсем не обязательно выходить на такие прогулки всякий раз, когда вы захотите использовать вторую позицию. Однако помните, что, копируя позы и движения другого человека, вы сможете поставить себя на его место и приобщиться к его жизненному опыту.

Альтернативный путь освоения второй позиции восприятия

В данном случае не требуется присутствия другого человека. Создайте мысленный образ знакомого вам человека, представив себе его поведение и позы. Представьте, что и какой говорит. Что побуждает его к таким высказываниям и поведению? Каковы его личностные качества, принципы и система ценностей? Какие его способности или качества проявляются в данной ситуации? Как он воспринимает окружающую обстановку? Теперь поставьте себя на его место. Воспроизведите его поведение. Представьте, что вы обладаете такими же личностными качествами, способностями и опытом, придерживаетесь тех же принципов и ценностей. Сейчас вы видите и слышите то, что видит и слышит он. Каково это восприятие? Какие чувства вы испытываете в этой позиции? Когда вы хорошо освоите вторую позицию, то сможете понять причины всех реакций и чувств другого человека, и тогда его поведение покажется вам вполне естественным и нормальным.

Освоения третьей позиции восприятия

Представьте себе ситуацию, в которой наряду с вами участвовал и другой человек. Вспомните, где происходила эта ситуация, о чем вы говорили и что чувствовали.

Чтобы хорошо освоить третью позицию, надо сначала научиться использовать первую и вторую позиции (этим и объясняется нумерация!)

Итак, используйте первую позицию и представьте эту ситуацию так, словно вы видите ее собственными глазами, осознав все что вы слышите и чувствуете. Когда вы полностью восстановили ситуацию в первой позиции, переходите ко второй. Возможно, вы обнаружите, что при этом вам удобнее изменить

свое местоположение, чтобы отключиться от первой позиции восприятия и полностью войти во вторую. Затем представьте себе эту ситуацию, поставив себя на место вашего партнера. Используйте приведенные выше рекомендации, чтобы осознать ситуацию именно так, как воспринимает ее он.

Восстановив ситуацию во второй позиции, представьте затем, что вы являетесь сторонним наблюдателем и видите, как ваш двойник и ваш партнер взаимодействуете в данной ситуации. Убедитесь в том, что ваш «двойник» и ваш партнер равноудалены от вас и что вся ситуация происходит прямо перед вашими глазами.

Прислушайтесь к тому, что говорят ваш «двойник» и ваш партнер в этой ситуации.

Если вы испытываете какие-то чувства, то переадресуйте эти чувства вашему «двойнику» или вашему партнеру в зависимости оттого, кому они принадлежат.

Такой отстраненный способ восприятия и является основной третьей позиции.

Чтобы научиться искусно использовать каждую позицию восприятия, нужно затратить определенные усилия и время. Обычно бывает полезно выбрать партнера для таких учебных занятий, поскольку вы легко можете ошибиться, сочтя, что полностью восстановили ситуацию в определенной позиции, хотя фактически этого не произошло.

Например, вы можете представить, что полностью определили первую позицию, но при этом к вашим чувствам будут примешиваться чувства другого человека. Аналогично, вы можете думать, что находитесь во второй позиции, хотя на самом деле просто философствуете по поводу того, что может видеть или слышать другой человек. И точно так же вы можете решить, что полностью отстранились от ситуации, хотя ваш партнер по тренировке может заметить, что при этом вы используете отчасти и первую, и вторую позиции.

Научившись отличать особенности каждой из трех позиций и искусно пользоваться ими, вы сможете достичь взаимовыгодных целей во всех жизненных ситуациях.

14. ПРИВЕДЕНИЕ СВОЕГО ВНУТРЕННЕГО СОСТОЯНИЯ В РАВНОВЕСИЕ

1. Представьте себе реальную или будущую ситуацию — такую, в которой вы хотели бы вести себя более уверенно. Например, в какой-то прошлой ситуации вы могли вести себя агрессивно или неуверенно. Представьте себе эту ситуацию и обратите внимание на то, что вы видите, слышите и чувствуете.

2. Используйте первую позицию, чтобы полностью представить ситуацию с вашей собственной точки зрения. Подумайте о том, какие модели мышления вы используете, каковы их отличия, чтобы в итоге восстановить уравновешенный подход к данной ситуации, т. е. при этом вы должны видеть вашего партнера прямо перед собой, ваши голоса должны звучать с одинаковой интенсивностью, и вы должны испытывать ваши собственные чувства. Если это не так, то верните лишние чувства их владельцу. Завершив данный процесс, переключите внимание на отвлеченную ситуацию

3. Поставьте себя на место вашего партнера (вторая позиция) и проделайте те же шаги, приведя в порядок ваши мысли, если вам еще не удалось сделать это. Осознайте все визуальные, звуковые и сенсорные образы. Переключите внимание на отвлеченную ситуацию.

4. Используйте третью позицию и отстранитесь от исходной ситуации. Убедитесь, что ваш «двойник» и ваш партнер равноудалены от вас и что в этой воображаемой сцене вы и ваш партнер не отличаетесь по росту. Уравновесьте громкость и тембр ваших голосов. Затем проверьте ваши чувства. Есть ли они у вас? Если есть, то возвратите их надлежащему владельцу в воображаемой вами сцене. Если вы четко выполнили третью позицию, то не должны испытывать никаких эмоций, чтобы рассмотреть ситуацию объективно и бесстрастно. Выйдите из этого состояния.

5. Вновь вернитесь в первую позицию, учитывая, как вы урегулировали свои мысли в каждой из трех позиций, и обратите внимание на то, как вы теперь воспринимаете данную ситуацию. Если вам удалось достичь уравновешенного состояния, то теперь вы по-новому оцените эту ситуацию и у вас появятся

новые возможности для достижения результата, который удовлетворит запросы всех участников данной ситуации.

ПРИЛОЖЕНИЕ

В приложении даны возможные ответы на задания, приведенные и практических занятиях разделов книги.

Некоторые из заданий состояли просто в выполнении определенных упражнений для тренировки ума. На такие задания вы не найдете ответов в данном приложении.

1.1. МОДЕЛИ МЫШЛЕНИЯ

1 а. Люди, предпочитающие создавать визуальные образы, могут хорошо выполнять работу, связанную с проектированием, выставками, выбором цвета, дизайна. Они могут успешно работать в следующих областях:

- Художественное проектирование
- Создание рекламы
- Создание имиджа.
- Фотография
- Интерьерный дизайн.

1 б. Люди, предпочитающие создавать слуховые образы, успешно работают в тех областях, которые связаны с проведением дискуссий, собеседований и с любыми звуковыми характеристиками это:

- Издательское дело
- Звукозапись
- Музыка
- Телефонная связь.

1 в. Людям, предпочитающим создавать сенсорные образы, может подойти работа, связанная с использованием интуиции, т. е. работа, которая затрагивает их чувства и эмоции или связана с чувствами вкуса и запаха. Это могут быть:

- Консультации
- Деревообработка
- Скульптура
- Кулинария.

Как правило, полезно уметь свободно пользоваться всей сенсорной системой — редкая работа требует использования

только одного органа чувств. Однако, выявив ваши предпочтения, вы сможете убедиться, какие качества вам нужно будет развить для определенной работы.

2. То, каким вы представили себе итог совещания, характеризует, каткие модели мышления вы предпочитаете использовать — визуальные, звуковые или сенсорные. Это может быть также и комбинация двух или трех моделей.

3. Наблюдение за движениями глаз поможет вам понять, каким путем люди осуществляют мысленный поиск необходимой информации. Вспомните, как могут изменяться движения глаз. Например, если человек смотрит вправо и вверх, то он вспоминает какой-то дорогой ему образ. Старайтесь прислушиваться к высказываниям людей, для того чтобы определить модели их мышления.

4 и 5. Научившись выявлять отличия своих мысленных представлений, вы сможете лучше понять, как модель вашего мышления влияет на ваш с состояние, переживания и опыт. Важно и сто, как именно вы представили предложенные в задании ситуации; важно, что ваши реакции будут определяться качественными отличиями визуальных, звуковых и сенсорных образов.

ОСОБЕННОСТИ ДВИЖЕНИЯ ГЛАЗ (для «правшей»)

Если глаза движутся ..., то я ...

Рис. 1. Каналы обработки информации – визуальный, кинестетический, аудиальный.

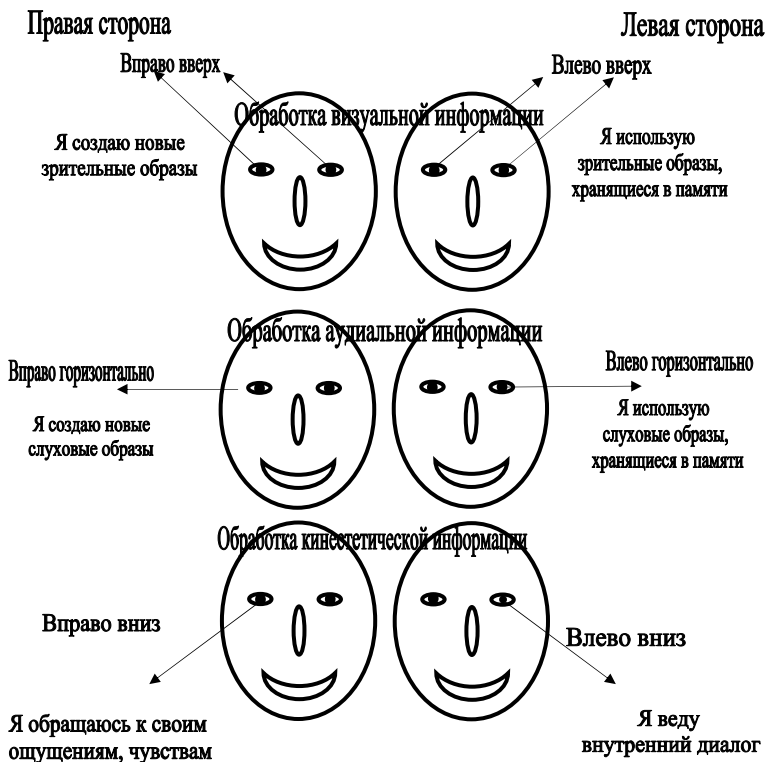


Рис. 2. Среднестатистическое распределение использования модальностей (каналов) обработки информации

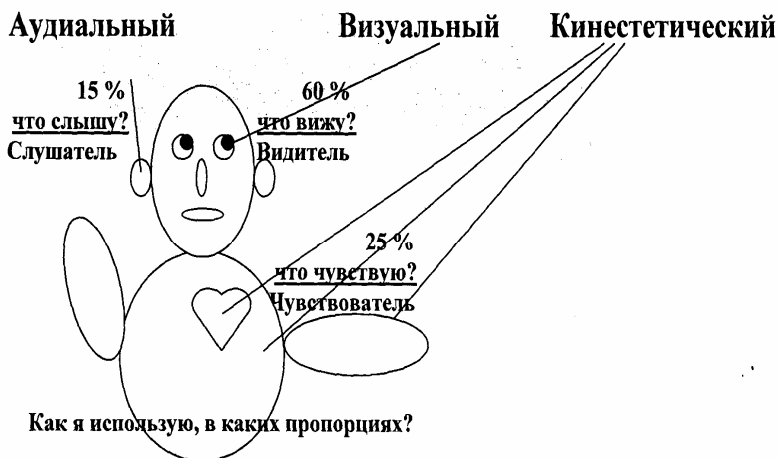


Таблица некоторых слов-определителей (предикатов)
канала передачи сообщения

Визуальные	Аудиальные	Кинестетические
вижу, представь, яркий, цветной, прекрасный, интерьер, восприятие, красивый, живописный, картина, волнообразный, безобразный	слышу, шум, ритм, дребезжит, режет слух, внимаю вам, сообщение, резкий, какофония, визжит, стереофония, фонит, ласкает слух, приглушенный	чувствую, тяжело на душе, грустно, все пульсирует, сердце из груди выскочит, весело, радостно, прикольно, тепло в груди, все торжествует, ужасно, трогательно, душещипательный
(общие предикаты)		
знаю	знаю	знаю
понимаю	понимаю	понимаю
думаю	думаю	думаю

1.2. ФИЛЬТРЫ НАШЕГО ВНУТРЕННЕГО МИРА

1. Это человек предпочитает разбираться в действиях. Он в основном ссылается на то, что он делает.

2. Этот человек предпочитает находить различия и детально разбираться в ситуациях.

3. У этого человека действует фильтр «удаления», и он во многом зависит от людей.

1.3. СПОСОБНОСТЬ К ОБЩЕНИЮ

1. В ходе подготовки вы можете представить некоторые из ваших предложений визуально, например, сделав плакаты или схематически изобразив ваш план в блокноте. Вы можете спланировать процесс обсуждения предложений. Вы можете сочетать изложение с какой-то практической демонстрацией, которая подтвердит важность, предлагаемых вами идей. В ходе всей встречи вы можете использовать возможности всех трех моделей мышления — визуальной, звуковой и сенсорной.

2а. Мне действительно хотелось бы добиться определенных успехов в этой организации. Я надеюсь, что вскоре смогу сказать себе, что мне удалось достичь значительных успехов и теперь, я чувствую себя удовлетворенным.

26. Позвольте мне объяснить, какой цели я хочу достичь на этой встрече. Прежде всего, мне хотелось выяснить, каковы наши общие цели, поскольку тогда мы все будем ясно осознавать, ради чего собрались здесь.

4а. Визуальная модель: Можно использовать плакаты и диаграммы, рисунки и слайды. Можно использовать возможности визуальной языковой модели, чтобы изобразить определенные картины посредством слов. В ходе подготовки можно обратить внимание на привлекательность окружающей обстановки.

46. Звуковая модель. Изложив ваши предложения, дайте людям время на обсуждение и вопросы. Можно обогатить ваше изложение разными интонациями, а также использовать звуковые образы в своих высказываниях. В ходе подготовки можно создать звуковой фон, например, организовать фоновое музыкальное сопровождение на время сбора участников.

4в. Сенсорная модель: Дать возможность непосредственно потрогать продукцию, если это какая-то демонстрация. Акцен-

тировать внимание на чувствах людей, используя сенсорную модель. Окружающая обстановка должна создавать комфортные ощущения вкуса, запаха и соприкосновения; можно использовать для этого различные напитки, приятные запахи — возможно, букеты свежих цветов.

1. 4. ПРАВИЛЬНОСТЬ ПОСТАНОВКИ ВОПРОСОВ

- 4а. А что случится, если вы все-таки попробуете сделать это?
- 4б. А какую помощь вы хотели бы получить?
- 4в. А как вы узнали об этом? Что навело вас на эту мысль?
- 4г. Какие у него были намерения и как вы узнали об этом?
- 4д. Почему мое опоздание вызвало столь сильное раздражение?
- 4с. С кем вы хотели бы установить обратную связь?
- 4ж. Какие распоряжения выдали и какой результат хотели бы получить?
- 4з. Кому выгодно изменение этих взаимоотношений? Что именно не устраивает вас в этих отношениях?
- 4и. Что именно огорчило вас?
- 4к. Как мог я огорчить вас?

2. 2. ЦЕЛЕВОЕ МЫШЛЕНИЕ

1а. Приближение (хотя само высказывание подразумевает определенную тоску, которая может быть основана на мысленном удалении).

1б. Удаление

1в. Приближение.

2. Когда человек говорит, что он попытается сделать что-то для вас, то это обычно подразумевает, что он не рассчитывает на успех. Даже если он «постарается», это может означать, что он приложит массу усилий, но в конечном счете не верит в свой успех.

2. 4. ПОЗИЦИИ ВОСПРИЯТИЯ

1а. Вы можете научиться отстаивать свои убеждения, найдя способ, который склонит начальство принять вашу точку зрения. Также позитивным намерением вашего начальника по отношению к вам может быть такое: он хочет, чтобы вы убеди-

лись, действительно ли вы хотите взять на себя эту ответственность.

16. Это дает вам возможность научиться увлекательно излагать ваши мысли или узнать, когда ваши высказывания не вызывают интереса, чтобы вы смогли научиться распознавать это в любой другой ситуации.

1в. Для вас это возможность научиться влиять на ситуацию, чтобы добиться изменений; возможность узнать, в каком направлении вы должны действовать в настоящее время.

1г. Для вас это возможность еще раз оценить поставленные цели. Проверить вашу решимость добиться их достижения. Вы также сможете научиться конструктивно встречать возражения.

1д. Это дает вам возможность научиться создавать раппорт, чтобы оказывать влияние на людей не только своим авторитетом.

2а. первая позиция.

2б. вторая позиция.

2в. третья позиция.

ПРИТЧА О ДВУХ СТРАННИКАХ

Шел однажды по дороге странник, путешествующий от деревни к деревне. Вскоре он заметил монаха, который обрабатывал участок земли на обочине дороги. Монах приветствовал странника, и тот кивнул ему в ответ.

Остановившись, странник обратился к монаху и спросил:

- Извини, не мог бы ты ответить на один вопрос ?

- Отвечу, если смогу, - сказал монах.

- Я побывал в горном селении, а теперь направляюсь в ту деревню, что раскинулась в долине, и мне интересно, не знаешь ли ты, что за люди живут в этой долине?

- Расскажи мне,- попросил монах, как встретили тебя жители горного селения ?

- Ужасно, - ответил странник. - Честно сказать, я рад был поскорее убраться оттуда. Люди там крайне не приветливые. Они встретили меня очень холодно. Я чувствовал себя ужасно неловко, но никто из них не проявил ко мне никакого участия. Жители той деревни очень замкнутые люди; видимо,

они не любят чужаков. Поэтому, скажи мне, пожалуйста, что ждет меня в долине?

- К сожалению, мне придется огорчить тебя, - сказал монах, - но я думаю, что в долине тебе окажут точно такой же прием. Путник уныло повесил голову и побрел дальше.

Спустя пару месяцев другой странник проходил той же дорогой, и он также обратился к монаху.

- Добрый день, - сказал странник.

- Добрый день, - ответил монах.

- Как живешь-поживаешь? - поинтересовался путник.

- Да живу потихоньку, - ответил монах. - Далеко ли ты путь держишь?

- Я направляюсь в ту деревню, что лежит в долине, - ответил странник,

- Ты знаком с ее жителями ?

- Знаком, - ответил монах. - Но сначала расскажи мне, откуда ты идешь.

- Я побывал в горной деревне.

- И как тебя встретили ?

- О, там живут удивительные люди. С удовольствием остался бы у них, если бы решил закончить свое путешествие. Они приняли меня как родного. Старики дали мне много добрых советов, дети веселились и играли со мной; в общем, там живут на редкость добрые и щедрые люди. Мне было очень жаль расставаться с ними. Я всегда буду с радостью вспоминать то время, что провел с ними.

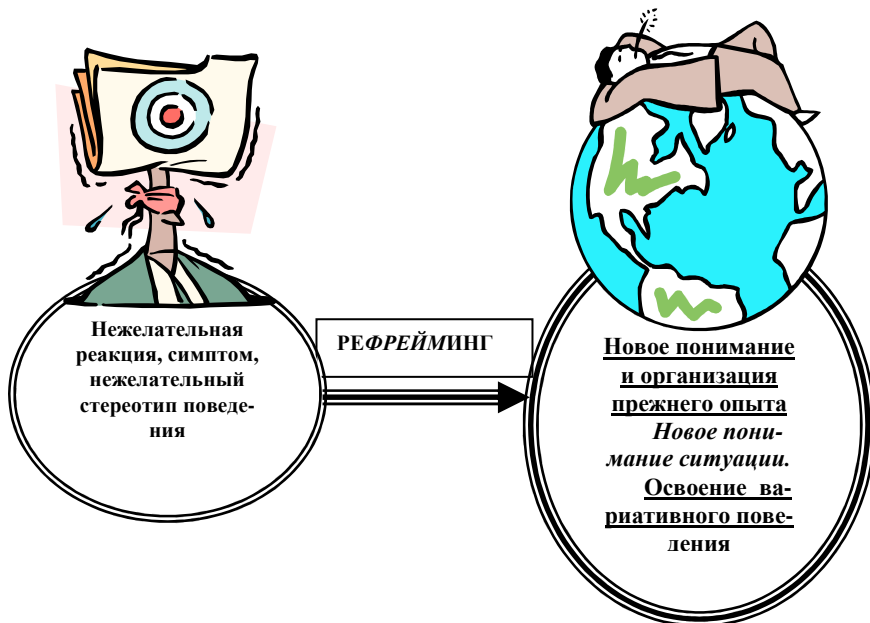
- Так что же ты можешь сказать мне о жителях долины? - вновь спросил он.

- Я думаю, тебе окажут такой же прием, - ответил монах. - Иди с Богом.

- Ну что ж, желаю тебе удачи и спасибо на добром слове, - с улыбкой ответил странник и пошел дальше



**4. ПОДЫМИТЕ СВОИ ВОЗМОЖНОСТИ ВЫШЕ 3%.
ПСИХОТЕРАПИЯ В ФОКУСЕ НЛП И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ МОЗГА ЧЕЛОВЕКА.
РЕФРЕЙМИНГ.**



Успехи НЛП объяснимы еще и тем обстоятельством, что ей удалось в большей степени, чем другой психотерапии использовать идеи концепции функциональной асимметрии мозга (ФАМ) человека. Концепция ФАМ опирается на экспериментальные данные, полученные при исследовании деятельности мозга. В теоретическом аспекте ФАМ аккумулирует новейшие представления о нейрофизиологической основе психических процессов и служит объяснительным базисом для психологических явлений, а также является эффективным прогностическим и эвристическим ресурсом. (Более подробно о ФАМ см. с. 354 - 357). Ниже приводится описание одной из базовых технологий НЛП – рефрейминг (переформирование), отличающейся от классического варианта, представленного в литературе (сообщение для тех, кто уже знаком с известной технологией реф-

рейминга). Здесь мы предлагаем обоснование распространенной технологии, впервые используя концепцию ФАМ, а также технологию решения проблемных ситуаций, основанную на принципах ФАМ. (далее – «Технология»)

РЕФРЕЙМИНГ (ПЕРЕФОРМИРОВАНИЕ) – технология формирования более эффективной структуры организации уже существующего и действующего жизненного опыта, но не удовлетворяющего меня; один из методов решения жизненных проблем.

Пояснение 1.

- *Наше “Я” состоит из многих частей (ролей, субличностей). На подсознательном уровне (правое полушарие - ПП) действия каждой из частей направлены на сохранение физической и психической целостности личности. На уровне сознания (левое полушарие - ЛП) схватывается лишь узкая часть (и в основном оценочная) информации, представляемой ПП. Подсознание знает гораздо больше о жизнеполагающих потребностях личности, чем сознание (97% против 3%). В результате, рефрейминг расширяет область понимания наших действий, поведения, реакций, симптомов.*

Пояснение 2.

- *Рефрейминг способствует смягчению конфликта между сознаваемыми, волевыми стратегиями действий и подсознательными, сущностными, жизнеполагающими программами личностями, между “Я– социальным” и “Я– Сущностным”.*

- *Рефрейминг–технология, которая гармонизирует отношения между левополушарными (рационализированными и выраженными на уровне слова) и правополушарными (образными и чувственными) стратегиями понимания себя и мира.*

- *Рефрейминг - процесс снятия диссонанса между поверхностной языковой структурой и ее глубинной репрезентацией.*

Пояснение 3.

- *Если я реагирую на определенную ситуацию нежелательным для меня способом, то я могу либо изменить свое отношение к ситуации, либо переосмыслить саму ситуа-*

цию, придать ей новый смысл. В этом и состоит задача рефрейминга.

Пояснение 4.

Для читателя, который предпочтет ознакомиться с технологией рефрейминга, основанной на ФАМ, раньше, чем с самой концепцией ФАМ.

- При решении проблемных ситуаций наш мозг вначале определенное время обрабатывает информацию при более активном участии правого полушария. Идет преимущественно работа с пространственно-образной информацией.

- Затем активизируется левое полушарие. При этом используется знаково-символический, речевой компонент.

- В определенные моменты времени, в состоянии релаксации оба полушария достигают состояния сотрудничества.

ПОЛНАЯ ДЕВЯТИШАГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РЕФРЕЙМИНГА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИНЦИПОВ ФАМ

1. *Первый шаг. Стартовая ситуация. На этом этапе правое и левое полушария мозга вступают в сотрудничество (ПП + ЛП).*

Войдите в состояние релаксации. Отключитесь максимально от внешней ситуации. Сформулируйте свою проблемную ситуацию, используя 7 основных слов. (Обоснование всего того, что касается чисел, читатель найдет далее на стр.) Например: а) Я хотел₁ бы спокойнее₂ реагировать₃ на критику₄ моих₅ профессиональных₆ действий₇; б) Мне₁ хочется₂, чтобы меня₃ понимало₄ большее₅ количество₆ людей₇.

2. *Второй шаг. Активно правое полушарие (ПП). Найдите не менее 8 случаев, в которых проявляется стереотип нежелательного поведения, симптом или реакция, которые хотелось бы изменить.*

Активно левое полушарие (ЛП). В чем состоит стереотип нежелательного поведения? Сформулируйте его, используя 7 разных вариантов.

3. *Третий шаг. ПП. Войдите в контакт со своим подсознанием и найдите ту составляющую своего «Я» (просто*

почувствуйте ее), которая ответственна за этот тип действия.

ЛП. Дайте ей определение. Например: *любитель порядка, хранитель семейной тайны, нарушитель общественного покоя, мудрый советчик, регулятор потока жизни, трус, зануда, победитель, поучающий и т. д.* Найдите 6 разных определений этой роли и отберите из них одну.

4. Четвертый шаг. ПП. Установите коммуникацию с той частью своего «Я» (с той ролью), которая ответственна за этот тип действия. Желает ли эта моя часть, порождающая это поведение, общаться со мной?» Ответ получите на уровне ощущения.

ЛП. Выявите признаки, по которым вы определяете ответы «да» и «нет», сформулируйте их. Ответ «Да» - подсознание согласно предлагать свою информацию через определенные роли, образы, звучания, ощущения, чувства. «Нет» - подсознание воздерживается от сообщений.

5. Пятый шаг. ПП + ЛП. Осознайте и определите связь своего поведения и намерения соответствующей части. Какое мое простое, основополагающее намерение (чего бы мне хотелось?) стоит за этим поведением?

А) Обратитесь к подсознанию и спросите, желает ли оно сообщить, что для меня значит мое поведение, которое я считаю нежелательным. Усиьте запрос к подсознанию с помощью вопроса: «хотелось бы полностью отвергнуть этот способ действия?»

Б) В случае ответа «да» сформулируйте намерение. Приемлемо ли это намерение для моего сознания, моей части «Я»?

6. Шестой шаг. ПП. Двигайтесь вглубь до ощущения и понимания все более простых положительных намерений, как своего поведения, так и глубинных, сущностных потребностей. Найдите 6 вариантов такой потребности. Например, *я осуждаю себя за то, что критикую многих своих коллег за чрезмерную многословность, в то время как за этим стоит мое намерение высказаться самому.*

ЛП. Дайте не менее 8 определений этих 6 вариантов.

7. Седьмой шаг. ПП. Войдите в контакт с собственной созидающей, творческой частью или обратитесь к творче-

ской части другого, известного вам человека, или воспользуйтесь предложением психотерапевта.

ЛП. Найти минимум пять новых способа поведения для удовлетворения желаемого намерения. Дайте не менее 9 определений этих 5 способов нового поведения. Для дальнейшего использования из них потребуются минимум три.

8. Восьмой шаг. ПП. Присоедините 5 новых способов удовлетворения желаемого намерения к прежнему проблемному типу поведения. Почувствуйте, как вы, имея в своем арсенале новые способы действия, будете реагировать на прежнюю ситуацию. Найдите 6 разных способов реагирования.

ЛП. Предложите 8 вариантов оценки этих 5 способов реагирования. Сформулируйте их.

9. Девятый шаг. ПП + ЛП. Экологическая проверка.

А) ПП. Почувствуйте и осознайте, насколько найденные способы поведения согласуются с другими сторонами личности.

Б) ЛП. Ответ «да»– убедитесь в отсутствии возражений. Работа завершена.

Ответ «нет» – определите возражения.

Вновь отделите поведение от намерения. Повторите весь путь вновь до момента отсутствия возражений.



КОМПАКТ – ТЕХНОЛОГИЯ РЕФРЕЙМИНГА

<p><u>А. Расширьте контекст ситуации. Выявить ситуацию, где нежелательное поведение носит позитивный смысл. Изменить сценарий ситуации</u></p>	<p><u>Б. Преобразуйте отношение к ситуации. Изменить понимание ситуации. Посмотреть на ситуацию с другой позиции</u></p>	<p>1. Войдите в состояние релаксации. Максимально возможно отключитесь от внешней ситуации.</p>	<p>2. Определить поведение или симптом, которое я воспринимаю как нежелательное.</p>
<p>3. Войти в контакт с той частью “Я”, которая связана с нежелательным поведением реакцией, симптомом.</p>	<p>4. Дать название этой части.</p>	<p>5. Желает ли эта часть говорить со мной? Установить контакт между сознанием и подсознанием через образы, звуки, ощущения</p>	<p>6. Что я вижу, что слышу, что чувствую? Какие я отмечаю сигналы, реакции в виде: образов, картин, звуков, слов, ощущений?</p>
<p>7. Отделить намерение от поведения</p>	<p>8. Какова положительная функция симптома или поведения? Что ты стараешься для меня сделать? Что будет, если я тебя отброшу совсем?</p>	<p>9. Усилить реакцию “да”, Ослабить реакцию “нет”. Симптом – есть тоже реакция.</p>	<p>10. Двигаться вглубь до понимания простых положительных намерений</p>
<p>11. Найти минимум три новых способа поведения для удовлетворения желаемого намерения.</p>	<p>12. Найти их у собственной творческой части или у другого лица, или воспользоваться предложением психотерапевта</p>	<p>12. Принимает ли выявленная часть ответственность за новые формы поведения. <i>Они не хуже предыдущего?</i></p>	<p>13. Ответ “да” – усиление реакции.</p>
<p>15. Ответ “нет”. Найти новые возможности поведения или новую часть, согласную это сделать</p>	<p>16. Экологическая проверка. Все ли части личности согласны принять новые возможности, новые действия?</p>	<p>17. Нет ли возражений других частей личности. Ответ “да” – убедитесь в отсутствии возражений. Ответ “нет” – определите возражения.</p>	<p>18. Вновь отделите поведение от намерения. Повторите весь путь вновь до отсутствия возражений.</p>

«Счастливы те, кто считает себя счастливыми» Генри Филдинг

После предварительного знакомства читателя с четырьмя областями психотерапии, в ходе которого авторы намеревались убедить, что арсенал современных психотерапевтических средств в решении жизненных проблем существует и активно работает. Теперь представляется возможным перейти непосредственно к выявлению противоречий, возникающих в педагогической среде, которые, в итоге, выражаются для личности как внутренний психологический конфликт.



ГЛАВА II. ПРОТИВОРЕЧИЯ И ДИСГАРМОНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА. ВНУТРЕННИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНФЛИКТ ПЕДАГОГА

1. ДИСГАРМОНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА КАК ВЫРАЖЕНИЕ ПРОТИВОРЕЧИЙ ТРЕБОВАНИЙ ТРАДИЦИОННОГО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.

«Педагогические трудности начинаются там, где заканчиваются все предыдущие» (Профессиональный афоризм).

Пожалуй, ни одна из профессий современного общества не испытывает столь сильного напряжения на растяжение между двумя полюсами, как профессия школьного учителя. С одной стороны, педагог – государственный чиновник, которого обязывают выполнять социальный заказ, и который определяется, в первую очередь, интересами сохранения и устойчивости общества, с другой - учитель имеет дело с развивающейся индивидуальностью, содействуя ей своим развитием и ростом [Е.И.Рогов, 1998] . И ни в одной профессии второй полюс не требует столь настоятельно своего раскрытия и осмысления. Сопоставим некоторые особенности двух сторон педагогической деятельности.

Педагог как служащий

«Среди педагогов много таких, которые не прервут чтение своих лекций по навигации, даже если корабль тонет» Джеймс Г. Бернс

1. «Государственный чиновник», исполнитель социального заказа.

2.Требует от объекта управления (ученика) исполнения государственной учебной программы.

3. Ограничивает ученика рамками учебной программы.

4.Эгоцентричен и авторитарен в своих действиях, навязанных инструктивными документами.

Учитель как личность

Для учителя не должно быть разницы: учить или учиться, давать указания или получать их, быть учителем своих учеников или их учеником.

1. Развивающаяся личность со своими ценностными ориентирами, потребностями, интересами.

2. Содействует своим развитием росту своего воспитанника.

3. Использует содержание обучения и как одно из средств раскрыть возможности ученика, а также понять, в чем он уязвим и ограничен. Реалистическая позиция в жизни требует учета личностных и ситуативных ограничений, где сталкиваются желания других людей.

4. Позиция децентрирована (не эгоцентрична), действия привязаны к индивидуальности ученика.

Между этими стержневыми полюсами, порождаемыми двойственной природой человека (социальной и психологической) создается, в свою очередь, широкий спектр противоречий образования. Приведем их перечень, предложенный газетой «Первое сентября» № 77, 1997:

1. Мы должны учить класс, в котором 30 человек, также хорошо, как если бы перед нами был один ученик, а это невозможно.

2. Мы должны думать о том, как чувствует себя ребенок в школе сегодня, охранять его детство, и в то же время обязаны думать о будущем ребенка, о том, как ему жить после школы. Ребенок живет сегодняшней жизнью, а мы думаем о его будущем, отчего и проистекает неразрешимое противоречие между учителем и учеником. Нельзя не думать о сегодняшней жизни ребенка, но нельзя не думать о его будущем.

3. Постоянно говорят о значении игры в жизни ребенка, постоянно повторяют: учить игре. Но игра и труд несовместимы. Мы должны играть с детьми и учить их трудиться. Знания должны даваться и легко, и трудно. *Разрешить это противоречие невозможно.*

4. Чтобы ребенок работал, ему должно быть интересно; но интерес возникает только у того, кто что-нибудь знает, кто поработал.

5. Мы должны учить вместе мальчиков и девочек, но у них разные психологические особенности. Совместное обучение вызывает много нареканий, но не меньше нареканий вызы-

вает и раздельное обучение. *Полностью преодолеть это противоречие невозможно.*

6. В каждом классе есть дети с разными способностями. Мы должны учитывать способности каждого и в то же время должны учить класс как класс. Как бы мы ни старались, это *противоречие при классно-урочной системе до конца преодолеть невозможно.* Темп продвижения вперед для одних всегда будет слишком быстрым, а для других - слишком медленным.

7. От того, что мы даем знания детям разных способностей, в классе всегда будут менее успевающие дети, и их достоинство будет уязвлено. Как давать знания всем детям, сохраняя достоинства каждого? *При традиционной системе обучения это практически невозможно.*

8. Обучая, мы вынуждены расчленять материал, иногда искусственно. И в то же время сохранять его целостность.

9. Мы должны сохранять последовательность в подаче материала и не должны сохранять ее, потому что во многих случаях она искусственна.

10. Мы должны поддерживать на уроке максимум необходимого порядка, и одновременно предоставлять детям максимум свободы.

11. Мы должны поддерживать традиции школы и передавать их; а в то же время нам приходится постоянно разрушать традиции, чтобы создавать новые.

12. Мы должны относиться к детям по законам любви и всепрощения - и мы должны поддерживать справедливость в классе. *Справедливость и всепрощение часто несовместимы.*

13. Мы должны общаться с детьми, что требует равенства с ними, и мы должны руководить детьми, а всякое руководство вызывает чувство неравенства.

14. Мы должны открываться перед детьми, показывать свои чувства и настроения, и мы всегда должны быть одинаково настроены на урок и работу.

15. Мы ждем от детей логики, рассуждений, доказательств, мы требуем от них полного ответа, но в то же время мы должны развивать способность к интуиции.

16. Мы должны приучать детей размышлять и рассуждать, и в то же время мы должны показывать детям свои отработанные мыслительные действия.

17. Оценивая работу детей, мы должны придерживаться объективных критериев - иначе нарушается справедливость и дети обижаются. Но в то же время мы должны учитывать способности ребенка - иначе учитель кажется ему недобрый и несправедливым.

18. Школа должна быть зоной безопасности, но ставя отметки, мы нарушаем чувства безопасности у большего числа детей.

Не вдаваясь в конкретный анализ опубликованного материала, отметим, что, попадая в среду, характеризуемую таким количеством противоположных тенденций, участник учебно-воспитательного процесса (УВП) неизбежно будет подвергаться воздействию (сознаваемому, а чаще неосознаваемому) полярных факторов, формирующих стрессогенные ситуации и порождающих неврозоподобные способы реагирования на них, и, как следствие, разнообразие психосоматических расстройств. По некоторым исследованиям (Житомирский институт последипломной подготовки учителей) до 85 % учителей находятся в зоне тревожности выше нормы.

Признание необычайной сложности педагогического труда выражено упомянутым выше афоризмом: «Педагогические трудности начинаются там, где заканчиваются все предыдущие».

Сложившееся положение дел в УВП, в свою очередь, ведет к уже известным следствиям. С одной стороны, усиливается внимание исследователей (в т. ч. самих учителей) к роли педагога в УВП и появляются новые подходы в решении профессионально-педагогических проблем (мы обращаем внимание, прежде всего, на психотерапевтический аспект).

Однако, с другой, - значительная группа педагогов (и их не менее 60 % - см. здесь с. 104) защищаясь от избыточного воздействия стрессоформирующих факторов, вырабатывает поверхностное, упрощенное отношение к учительскому дейст-

ву, отсекая защитными механизмами доступ к знанию, обеспечивающему развитие личности и профессионала.

Формируется ограниченный набор способов реагирования в ситуациях взаимодействия с другими участниками УВП. Блокирование и ограничение информации ведет к неадаптивным формам поведения и выходу на уровень функционирования организма, на котором усиливаются энтропийные механизмы (снижающие уровень организации, порядка и повышающие уровень хаотичности), продуцирующие эффекты саморазрушения.

Подавляется естественно присущие человеку программы поисковой активности [Ротенберг В. С., Бондаренко С. М., 1989]. На биохимическом уровне это выражается в нарушении катаболического обмена, а в ощущениях - снижением настроения, повышением тревожности, неуверенности в себе, колебаниями эмоционального фона, раздражимостью, депрессией и проч. Замыкается порочный круг! Защита создает лишь иллюзию ухода от сложности проблем педагогического труда и личностного роста.

“Несколько человек шарят в траве под тусклым светом фонаря на столбе. Подходит мудрец и спрашивает, что они ищут. “Ключи”, - ответил один из них. Мудрец присоединился к поиску, но через некоторое время уверенно заявил, что ключей здесь нет. “Мы знаем, - заявила группа, - но здесь в полутьме фонаря искать легче” (из дзен).



2. ТИПОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ. УРОВНИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ И ВНУТРЕННИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНФЛИКТ УЧИТЕЛЯ

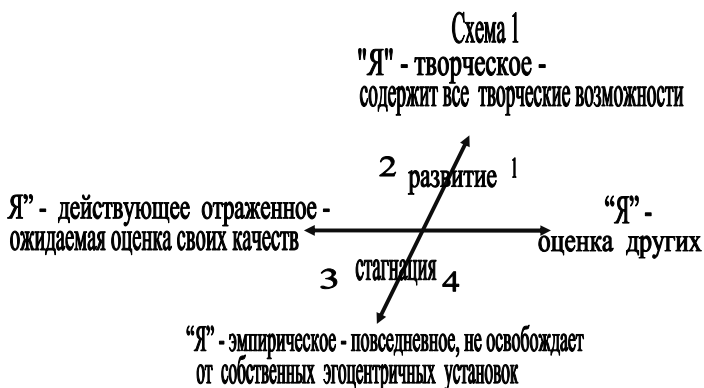
Учительский корпус неоднороден в своем отношении к противоречиям образования. Большая часть педагогов не прибегает к анализу учебных проблем с учетом противоположных тенденций УВП, и пока не использует возможности системного

понимания образовательного процесса как ресурса личностного и профессионального роста.

В основном этот слой учителей группируется у полюса «педагог-чиновник» и отличается следующими основными особенностями: объясняют трудности образования влиянием внешних воздействий и обесценивают свою личностную причастность к решению социальных проблем, в том числе образовательных (экстернальная позиция).

В настоящее время количество публикаций, исследований, адресованных личности учителя, существенно возросло, обнаруживается сдвиг анализа с внешних противоречий образовательного процесса на внутриличностные аспекты. Сделаны попытки классифицировать типологические особенности личности педагогов по психологическим показателям.

В следующем исследовании [Митина Л. М., Кузьменкова О. В., 1998] были выделены четыре группы учителей, их особенности представлены схемой 1.



I группа. Адекватно осознает расхождения между оценками «Я»- действующего и «Я»- отраженного и выражена тенденция к реализации «Я»- творческого. Способны осознавать диссонанс на эмоциональном и когнитивном (познавательном) уровнях благодаря высокому уровню рефлексии. *Одновременно выявляется высокий уровень тревожности по поводу своего социального статуса.* Стремление к независимости от внешне-

го давления и к самовосприятию, усиливающие ответственность за все происходящее в жизнедеятельности личности. Умение адекватно понимать свой внутренний мир (интернальная позиция) и пониженная агрессивность. Эта группа учителей составляет 28%.

II группа. Адекватно осознает свои внутриличностные противоречия, но у этих педагогов не выражено стремление в самореализации в педагогической профессии. Осознание своих внутренних проблем, с одной стороны, понижает агрессивность, а с другой - повышает тревожность в связи со своим социальным положением. Неспособность учителей этой группы самостоятельно преодолеть собственные психологические проблемы основана на низкой личной ответственности за все происходящее с ними в профессиональной сфере (экстерналы). (15%)

Дисгармоничная структура личности основана на отсутствии стремления личности к независимости от внешних воздействий, негибкости поведения, слабой спонтанности, неразвитых рефлексивных навыков, а также агрессивности.

III группа. Неадекватно осознает диссонанс между «Я»-действующим и «Я»-отраженным, при выраженной потребности своих потенциальных возможностей. Характеризуется высокой интернальностью, подкрепляемой независимостью от внешних воздействий, стремлением к творческим проявлениям, к самоприятию и агрессивностью. (35%)

Тем не менее нельзя считать данное развитие достаточно благополучным, так как оно сопровождается высокой тревожностью учителя по поводу соматических нарушений.

IV группа. Неадекватно осознает противоречия между «Я»-действующим и «Я»-отраженным и деструктивно их решает, не обнаруживает профессионального роста, а скорее профессиональную стагнацию. (22%)

Переживания противоречий на эмоциональном уровне влечет за собой увеличение нарушений на соматическом уровне, что вызывает повышенную тревогу. Компенсаторные способности нарабатываются слабо.

В другом исследовании [Антонова Н. В., 1997] выявляется *обобщенный* тип педагога, которому присущи: закрытость, защита наличного Я, преобладание социального аспекта в структуре самоидентичности. В конфликтных ситуациях (тест К. Томаса) с возрастом усиливается стремление к избеганию; в сложных же ситуациях учителя реагируют действиями соперничества. На уроках в отношении с учениками преобладают требования - 53,9% (из них в категоричной, императивной форме - 36,9%), редко аргументируются как свои требования, так и обратная связь, склонны приписывать ответственность за происходящее ученикам.

О себе учителя говорят редко, в основном описывая свое поведение (но не свои чувства и мировосприятие).

I группа. Педагоги открыты восприятию нового, онительно себя и окружения. Не определились в профессиональном плане, не ощущают целостности своей личности. Общение дисциплинирующее в форме замечаний, что дает противоположный эффект. Не стремятся дать обратную связь или дают ее в описательной форме (не прибегая к освещению чувств и смысла происходящего). ***Преобладают императивные требования в форме приказов, и негативно окрашенные высказывания. Демонстрируют модель репрессивного общения.***

II группа. Для нее свойственна закрытая, стабильная самоидентичность. Доминирует социальный тип взаимодействия. Учителя этой группы склонны к защите своего “Я”, не стремятся к самоизменению, личностному росту. Невысокий уровень внутренней конфликтности. У немногих сомнения и неуверенность относительно будущего. Несклонны к самоисследованию и поискам смысла жизни. Ситуативно-гибкий тип общения. Большой интерес к ученикам. Склонны к подаче обратной связи, реже уходят от решения конфликтных ситуаций. Достаточно эмоционально реагируют на фрустрирующие высказывания учеников, побуждая их к исправлению ситуации. Реже используют требования в императивной форме, угрозы, наказания. Подают обратную связь в описательной форме личностного характера. Стабильны, более целостны в самовосприятии, эмоциональны в общении и направлены на ученика. Однако, ***тен-***

денция к закрытости и ригидности (жесткий стереотип поведения) “Я” может привести к изменениям в структуре идентичности, трансформации ранее эффективных приемов в стереотипные и не срабатывающие.

III группа. У педагогов, принадлежащих к этой группе, *нарастает* чувство неадекватности современности, неудовлетворенности своей жизнью, противоречия между социальным и личностным самоопределениями. Ригидность «Я» возрастает, и одновременно возрастает нежелание изменяться. Увеличивается интерес к экзистенциальным (бытийным) проблемам и проблемам личностной идентичности (кто «Я»?). *Негативные эмоциональные состояния могут достигать уровня депрессивных. Обратная связь в основном положительно окрашена, педагоги избегают фрустрирующих ситуаций и конфликтов. Более ориентированы на деловую сторону, чем на общение. Более мягкое общение носит охранительный характер.*

По существу, в этом исследовании дополнительно аргументируется, что педагог, растягиваемый противоположными тенденциями, (*выражающими противоречия образования*), подвергается воздействиям, доводящим психические состояния до внутреннего конфликта, порождая дисгармонию бытия и здоровья.

Пытаясь обнаружить закономерности неоднородности педагогического корпуса, некоторые исследователи [Миронова М. Н., 1998] ищут понимание особенностей учительского труда через построение более общих моделей, где деятельность учителя рассматривается как частный случай жизни личности вообще.

Внимание к личности учителя продиктовано осознанием того обстоятельства, что он (учитель) находится на пересечении, практически, всех течений в социуме, многие из которых, оказываясь вне поля сознания, скрытым образом ведут воздействие на психику и здоровье, отражаясь на психосоматическом уровне в основном с отрицательным знаком.

Известный философ Бертран Рассел предложил новое понимание уже сложившихся социальных отношений: современ-

ный человек должен ориентироваться в ситуации противоречивости и неопределенности без тревожности и паники; к этому следует отнестись с особым вниманием и этому следует учиться. [Гусинский Э., Турчанинов Ю. О., 1998].

О попытках освобождения от одномерного, однообразного реагирования на уже знакомые педагогу ситуации, а также неожиданные, пойдет речь ниже.

Автор указанной выше работы (Миронова М.Н.,1998) выделяет пять уровней личностного развития, связывая их с педагогической деятельностью:

- 1. Почти неличностный**
- 2. Эгоцентрический.**
- 3. Группоцентрический.**
- 4. Гуманистический.**
- 5. Духовный.**

Аналогичная классификация относительно связи уровней сознания и морально-духовного развития личности учителя приведена в более позднем исследовании [Иванова Д. И., 2001].

1. Для первого уровня характерны «авторитарность, позиция учителя-вершителя судьбы ребенка по усмотрению, вопреки детскому устремлению к самоутверждению. Возможен и вариант, когда учитель в симбиозе сам становится психологическим ребенком и использует учеников в качестве «эмоционального молока», постепенно сползая до их личностного уровня» [Миронова М.Н.,1998].

2. Эгоцентрический уровень предполагает получение человеком выгоды и успеха для себя. Отношение к себе, как к ценности, к другому – как к средству для достижения своих целей. В структуре личности учителя доминирует собственное благополучие, удобство и успех, а ученик используется как средство для их достижения. Поэтому высокие профессиональные качества, иногда внешне демонстрируемые такими учителями, являются манипуляцией с присущей ей ложью и цинизмом - декларируются как успех для ученика; на самом деле преследуется успех ради своего тщеславия. Другие приоритеты - стремление экономить силы и здоровье, материальная выгода и проч. Ученики, препятствующие достижению этих целей, оце-

ниваются как плохие, необходимо с ними бороться или устранять их из сферы своих жизненных интересов. Стремление к непродуктивному сверхконтролю – также порождение этого уровня. Манипуляция вредна для обеих сторон. Доминирующий эгоцентрический уровень личности учителя препятствует развитию его самого и учеников

3. Человек отождествляет себя с группой, входит в единство, скрепленное социальными связями и групповой моралью. Если этот уровень доминирует, то интересы коллектива выше интересов отдельного ребенка, ими можно жертвовать; знание по учебному предмету также выше интересов развития. Личная жизнь (своя и ученика) не является ценной и важной, учитель не видит в ней глубины, богатства и не может способствовать развитию индивидуальности ученика. Сам же он, принимая в качестве наивысших для себя ценностей доктрину государства, мораль коллектива, идеологию какой-либо партии, является лишь средством для их реализации.

4. Гуманистический уровень связан с устремлениями общечеловеческой направленности, «человек – индивидуальность». Здесь человек – индивидуальность, понимаемая как «не столько включенность индивида в систему общественных отношений, сколько его выделенность» (В. Франкл). Для учителя каждый ребенок неповторим и имеет свой уникальный смысл жизни. Поэтому учитель не формирует и осуществляет педагогическое воздействие, а сотрудничает, содействует, ведет диалог.

5. «На духовном уровне устанавливаются личные отношения человека с Богом, ищется смысл, освещенный вечным светом... основное человеческое дело действенного осмысления жизни, возвращение в себе сил добра и правды, есть не только одиночное дело каждого в отдельности; по самому своему существу, по природе области бытия, в котором оно совершается, оно есть общее, соборное дело, в котором все люди связаны с собой в Боге... на духовном уровне образуется единство, основанное на отношении любви. Учитель видит в своем ученике любимого духовного брата, а главную свою цель – в том, чтобы не повредить образу Божьему в нем и *помочь своевременно*

устранить препятствия на его уникальном пути к Богу» [Миронова М.Н., 1998].

Чем выше уровень, на который поднимает себя человек, тем значительнее его способность *противостоять разрушительным процессам в социуме*. Повышается уровень личностной антиэнтропии (напомним, что энтропия - мера беспорядка, хаоса, дезорганизации).

«Важным для практики является та особенность, что различные методы практической психологии и психотерапии работают только в пределах соответствующих уровней и неэффективно проявляют себя вне их пределов» [там же].

Такая интерпретация уровней личностного развития в приложении к образованию располагает позиции учителей между известными ролями-полюсами (учитель-новатор – учитель-консерватор) по отношению к эволюции школьного обучения и своего личностного роста.

Вообще, действие в педагогической среде потоков с их противоречивыми тенденциями «вытягивает» на свет и делает особенно актуальной *проблему душевного и соматического здоровья педагога, к которой он может быть более чувствительным, находясь на первом, втором, третьем уровнях*, нежели к восприятию новой парадигмы образования, принадлежащей, скорее, гуманистическому и духовному мировосприятию. Тем не менее, освещение новой концепции обучения является тем необходимым ориентиром, о котором Н. Рерих говорил: **«следует идти верхним путем»**.

Нам думается, что созрел момент, когда педагог может преодолеть свои сомнения, неудовлетворенность, тревожность, терзания, страх, депрессию и т. д., выйдя за пределы того уровня мышления и мировосприятия, на котором порождались эти негативные состояния. Неразумно (и безрезультатно!) решать проблемы физического и психического здоровья в границах того «ареала», в котором взращивался «комплекс нездоровья».

Затронутая проблема не может быть решена путем расширения профессиональной компетентности в границах прежнего образовательного пространства. Время требует сейчас

трудного отказа от традиционной педагогической парадигмы и попыток вырваться из плена стереотипных, уже отработанных взглядов на личность и образование.

Философ образования Ричард Рорти утверждает, что **в школе необходимо сейчас освоение двух пространств: культуры внешнего мира и культуры внутреннего мира, «осознание истины о самом себе»** [Гусинский Э., Турчанинова Ю., 1998].

О существовании второго мира мы знаем, но главный смысл его лишь предстоит постигать. И без «мучительных, а может быть и кровавых родов» совершить шаги к освоению внутреннего пространства личности вряд ли сейчас удастся. Третьего не дано. В связи с уже сказанным, приведем слова известных психологов: ***“XXI столетие может быть либо гуманитарным, либо его не будет вовсе”*** **Леви Стросс, Борис Братусь.**

«Мир взрослых болен, путь в будущее для него закрыт. У этого мира нет больше выбора: он перестанет существовать, если не сможет увидеть и принять мир детства в его самоценности. Только так (т.е. только с миром детства) мир взрослости получит возможность войти в будущее, но уже как мир нового (в буквальном смысле слова) человека». [Орлов А. Б. , 2002, с. 121].

Новый смысл в складывающейся ситуации приобретает практическая психология и психотерапия. Пожалуй, в первую очередь, в оказании психотерапевтического содействия нуждается уже не столько детский мир, сколько мир взрослого человека, а в школе - педагогический корпус. (См. Материалы Международной учебно-исследовательской программы психологического развития взрослых людей «Личность и человеческие отношения», практические семинары «Кто Я» и «Я помогаю расти своим детям». Киев. 1991, 1998. С. 212 - 298).

3. ВЫЯВЛЕНИЕ ПРИРОДЫ ВНУТРЕННЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ СОПОСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ДИСЦИПЛИНАРНОЙ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ

*«Когда общество влияет на индивида сильнее, чем индивид на общество, начинается деградация культуры, ибо в этом случае с необходимостью при-
нижается решающая величина - духовные и моральные
основания человека» Альберт Швейцер.*

В последние годы вызревает уверенность, что в мире образования кристаллизуется целостный системный подход в оказании психологического содействия учителю и организации сотрудничества психотерапии и учительства.

В основе рождающейся системы лежит новая парадигма образования, ориентированная на развитие индивидуальности, проявление сущности человека. [Орлов А.Б., 2002; Бех И.Д., 2000].

Сопоставим особенности двух способов мышления и действий, двух парадигм в сфере образования.

1. Традиционная, пока господствующая, получившая название учебно-дисциплинарной (рационально - индивидуалистической, технократической, ориентированной на захват внешнего пространства) (далее – УД).

2. Личностно-ориентированная (синергетическая, антропоцентрическая, гуманистическая, ориентированная на существо человека, сенсорно-коллективистическая) (далее – ЛО) [Мышление учителя, 1990, с. 12].

УЧЕБНО-ДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА

Наша психика реализует себя в двух необходимых процессах: первый - создание психической реальности, второй – её преодоление.

1. Господствует культ выполнения учебной программы и навязанных ею темпов обучению. Деятельность учителя направлена, в первую очередь, на передачу «чужих» знаний и их дальнейшую репродукцию учениками. Основной акцент - на усвоения учениками «правильной» информации, данной раз и навсегда. Ученики овладевают умениями решать стандартные задачами, перенос знаний из одной области в другую практически не формируется.

2. Обучение направлено на освоение знаний про внешний мир, на умение подчинять его. Внутренний опыт часто расценивается как не имеющий никакого отношения к школьному обучению.

3. В общении человек выступает как объект внешнего мира. Ученик для педагога предстает как объект обучения и манипулирования. Позиция педагога эгоцентрическая.

«Учитель считает, что яйца курей не учат, а ученики, что курица не птица» (Школьный афоризм).

4. Реальное сотрудничество невозможно, демонстрируется лишь его имитация как между педагогами, так и между педагогами и учениками.

5. Организация совместной деятельности педагогов носит директивный и эпизодический характер. Не учитываются индивидуальные интересы и выборы участников взаимодействия. Профессиональный рост осуществляется при внешней мотивации.

6. Дисциплина является продуктом внешнего давления, она формальна, и «гигиенично» мотивирована, прежде всего, страхом наказания.

«Огнем и мечом сейте разумное, доброе, вечное»» (Школьный афоризм).

7. Человек взаимодействует с собой через механизмы познания внешнего мира, поэтому воспринимает себя как объект манипулирования. Мир понимается в контексте этично - воспитательных полярностей, противостояния, разделяется на «своих» и «чужих» Положительное и отрицательное, что выступает фактором дезинтеграции человека.

8. Педагогическая рефлексия, осмысление учителями собственной деятельности носит эпизодический характер. В своей деятельности педагог ограничивается эмпирическим принципом «проб и ошибок», ориентируется лишь на методические рекомендации, не достигает уровня концептуально-теоретического обобщения своего опыта, без чего невозможно реальный профессиональный рост.

9. Личностное познание и развитие носит эпизодический, стихийный характер, сходный, скорее, с протестом против УД.

10. Характерны такие негативные эмоциональные состояния, как тревожность, фрустрация, страх, агрессия, аутоагрессия (мы уже отмечали, что 75-85% педагогов и учеников находятся на уровне тревожности выше нормы).

11. Участники учебно-воспитательного процесса приговорены к соревнованиям, соперничеству, что приводит к развитию зависти, амбициозности, честолюбию, осуждению и обсуждению друг друга, оцениванию, навешиванию ярлыков. Восприятие самого себя расщеплено на оценочные роли. Личность ученика и учителя воспринимается через призму школьной отметки.

12. Доминирует формально-логическое, вербально-дискурсивное, аналитическое, одномерное мышление, которое тренирует активность лишь левого полушария головного мозга человека (до 96 % информации в школьном образовании адресуется ЛП). Ставятся препятствия попыткам интуитивного способа познания, не поддерживается открытое многозначное метафорическое мышление, связанное с проявлением активности правого полушария.

13. Творчество и одаренность являются исключениями.

14. УД скрывает или искажает реальные результаты своей деятельности. Коэффициент загрузки интеллекта не превышает 5 % [Степашин Б., 1997].

15. Типичный портрет педагога в контексте УД: Для него важны этические ценности, образованность, чуткость. Он хочет быть здоровым, иметь работу семью, друзей. При этом он внешне самоуверен, социально адаптирован и компетентен в общении.

Однако сопоставление отдельных граней его личности выявляет большую ее противоречивость. Он считает, что другие его уважают, а сам себе не доверяет, боится заглянуть внутрь своего Я. Друзья, как будто бы важны для него, но на самом деле он не испытывает уважения к их мнению. Он очень активен, но при этом его мало интересует эффективность, продуктивность такой активности. Он не несет ответственности за свои действия. Свою жизнь считает стечением внешних обстоятельств. Однако это касается только неудач в его жизни. В случае успехов заслугу он видит в себе. Он устремлен в будущее, в нем видит смысл своей жизни, но его планы не имеют реальной основы в настоящем. Он постоянно надевает различные маски, ловко используя для этого социально одобряемые формы. Постоянно контролирует себя. Он мало заинтересован в своем развитии, творчестве, так как свобода, независимость для него не важны.

Такая противоречивость личности, на наш взгляд, говорит о том, что педагог с манипулятивной направленностью в общении - личность негармоничная, нетворческая, не стремящаяся к развитию, приземленная. [Рюмшина Л.И., 2000].



Закончим анализ особенностей УД раздумьями выдающегося мыслителя начала XX столетия В. В. Розанова: *«И создали школу так, как велел им дьявол. Ребенок любит природу, поэтому его заточили в четырех стенах. Ребенку нравится осознавать, что его работа имеет определенный смысл, поэтому все устроили так, чтобы его активность не приносила никакой пользы. Он не может оставаться без движения - его принудили быть неподвижным. Он любит работать руками, а его начали учить теориями и идеям. Он любит разговаривать - ему приказали молчать. Он стремится понять - ему приказали учить на память. Он хотел бы сам отыскивать знания - ему они предлагаются в готовом виде...*

И тогда дети научились таким вещам, которым бы они никогда не научились в других условиях. Они научились лгать и притворяться» [Розанов В. В., 1990, с. 9].

Все наши усилия тщетны, но мы не должны их прекращать.
Махатма Ганди

**ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ, ЛИЧНОСТНО -
ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА,
а также некоторые теоретические и практические
аспекты подготовки учителей к работе в личностно-
ориентированной образовательной парадигме.**

«Формирование личности абсолютно невозможно. На самом деле существует только становление личности» (как проявление сущности человека – разрядка наша). [Педагогическая антропология, 1998, с. 47].

Практическое системное воплощение ЛО в учебную практику (создание школ с личностно-ориентированной моделью обучению) начиналось, похоже, со времен Рудольфа Штайнера (Вальдорфская школа, 1919 год). В наше время спектр реализации ЛО существенно расширился и связывается с именами К.

Роджерса, В. Сухомлинского, Ш. Амонашвили, Н. Щетинина, С. Френе...

1. Основное внимание уделяется освоению учениками *умению учиться*, овладению методов решения проблем. Учебно-воспитательные задачи определяются в соответствии с зоной ближайшего развития ребенка (Л. С. Выготский). *Знания приобретаются путем организации собственного опыта*. Продвижение в обучении осуществляется в индивидуальном темпе в соответствии с возможностями каждого ученика.

2. Ориентирована на соединение познания внутреннего и внешнего пространств как проявлений единого Мира.

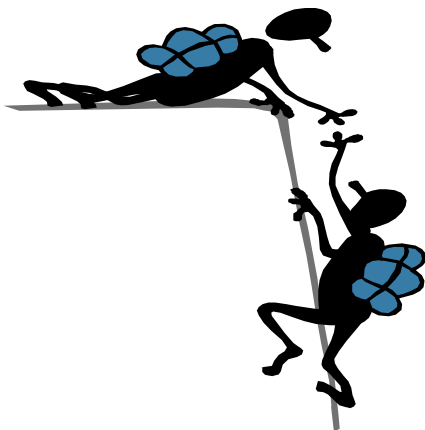
3. Отношения как с человеком, так и с любым другим творением Вселенной строятся как субъект-субъектные; учитель ориентирован на децентрированную позицию (на проявлениях своей сущности и сущности других людей).

«Децентрация учителей не может производиться как переучивание, поскольку она непосредственно затрагивает их личность (персону и тень, мотивацию и систему убеждений, Я-концепцию и стиль общения, личностные установки и способы мышления и т. д.) и, следовательно, неизбежно сталкивается с разнообразными психологическими защитами. Поэтому в зависимости от степени децентрирующих психологических перестроек эта работа должна рассматриваться как психогигиеническая, психокоррекционная или даже психотерапевтическая. Основное средство такой работы – получающие все большее развитие в отечественной социальной и педагогической психологии разнообразные методы социально-психологического тренинга. Таким образом, децентрация учителей может осуществляться лишь при постоянном контакте учителей со специалистами-психологами, т.е. она в принципе невозможна как массовая практика, пока не будет создана разветвленная и реально действующая школьная психологическая служба» [Орлов А. Б., 2002, с. 161].

4. Создаются ситуации реального сотрудничества для интеграции личностной и профессиональной сторон учителя.

5. Совместная деятельность носит систематический характер, опирается на свободный выбор, свободное формирование групп сотрудничества по их интересам.

«Антропологи указывают на тот факт, что «способность к социальному сотрудничеству и взаимности составляет главный фактор – гораздо более важный, чем интеллект» [Уильям Хэтчер, 1999, с. 80].



6. Создаются условия для воспитания самодисциплины, для самовоспитания и личной ответственности за свою судьбу.

7. Самопознание осуществляется через осознание личного опыта, в котором ошибки и успехи выступают как равноценные стимулы развития, лишённые оценочной окраски (как учит упомянутая мудрость, «Никто тебе не друг, никто тебе не враг, но каждый человек тебе учитель»). Отрицательные и положительные качества человека при этом воспринимаются как равноценные ресурсы его психики и равнозначные импульсы его развития. Используются специфические методы углубления самовосприятия (тренинги-семинары личностного роста, социально-психологические тренинги, тренинги профессионального мастерства, релаксационные и медитативные методики и др.).

8. Рефлексия, осмысление, осознание собственной деятельности приобретают учебно-тренировочный, экспериментальный, систематический характер. У учителя формируется

научно-теоретическое, системное мышление на основе широкого обобщения педагогического опыта.

9. Личностное познание и развитие находятся в фокусе внимания учителя и администрации. Процессы личностного и профессионального роста сближаются.

10. В учебной среде культивируются и реализуются такие качества, как доброжелательность, открытость, доверие; участники педагогического процесса обучаются мастерству преодоления конфликтов.

11. Между участниками педагогического процесса складываются отношения безусловного, без оценочного принятия друг друга; на их основе формируется целостное восприятие (и принятие) человеком самого себя.

12. Открывается многомерное, многозначное синтетическое мышление за счет обучения взаимодействию полярных стратегий обработки информации левым и правым полушариями головного мозга человека. Интуитивный и метафорический компоненты познания и освоения мира находят поддержку и рассматриваются как важнейшая часть творческого процесса. Согласуются левополушарный рационализм и правополушарное интуитивное мировосприятие. Теоретические и абстрактные знания всячески дополняются и обогащаются экспериментально-опытными, полученными как в школе, так и вне школы.

13. Нормой становятся творчество и одаренность участников педагогического процесса.

14. Участники педагогического процесса заинтересованы в прозрачности и открытости своих действий (См. далее с. «Материалы Международной научно-исследовательской программы психологического развития взрослых людей «Личность и человеческие отношения», практические семинары «Кто Я» и «Я помогаю расти своим детям». Киев. 1991, 1998,- С. 206).

15. Психологический портрет учителя в контексте ЛО: «Он достаточно позитивно относится к себе, ощущает собственную ценность, уверен в себе, принимает себя, но не ригиден, готов к изменениям. Что очень важно - самообвинения и внутреннего конфликтности у него минимальные. Он вполне уверен в осмыслении собственной жизни, удовлетворен настоящим и

будущее видит осмысленным, так как убежден в способности и собственной возможности контролировать свою жизнь, свободно принимать решения. Можно предположить, что он считает себя хозяином своей жизни. Он активен, ориентирован на полное использование своих сил, возможностей и способностей, на полноту и эмоциональную насыщенность жизни. При этом в его жизни наибольшее значение имеют развитие, творчество, познание, свобода и постоянное самосовершенствование. Для него не безразлична его работа, которая должна быть интересной. В профессиональной деятельности для него значимы и ответственность, и образованность. Вместе с тем для него не менее значимы и конкретные жизненные ценности: любовь, здоровье, семья, друзья. Общение для него имеет большое значение. При этом он ориентирован на чуткость, терпимость, честность, желание понять другого человека, уважать иные вкусы, обычаи, привычки. В целом система его ценностей по своему характеру конструктивна и представляет собой вполне благоприятную основу для личностного развития». [Рюмшина Л. И., 2000,- С.146]

Такое сопоставление двух парадигм дает нам основание утверждать, что **внутренний конфликт педагога** и его внешнее выражение в сфере учебно-воспитательного процесса и вне его не являются отклонением от нормативного, «правильного», адаптивного взаимодействия и поведения, а **есть органическое проявление УД.**

УД представляет жесткий психический конструкт, в рамках которого формированию стрессовой, конфликтной ситуации противостоять практически невозможно. Тут как в известной народной сказке: «хвост вытянешь - голова увязнет».

Если обратиться к классификации стилей взаимоотношений: 1. Доверительно-диалогический; 2. Альтруистический; 3. Конформный; 4. Пассивно-индифферентный; 5. Рефлексивно - манипулятивный; 6. Авторитарно-монологический; 7. Конфликтный [Шейн С. А., 1991], то лишь первый стиль коммуникации является зерном, из которого прорастает такой тип мировосприятия, которому удастся преодолеть конфликтные противоречия УД.

«В реальной практике школы преобладает дисциплинарно-аффективный тип педагогического воздействия, берущий за основу не активность учащегося, не творческий характер его деятельности (*и деятельности учителя. - наша разрядка*), а жесткое подчинения его поведения и действий педагогу, неукоснительное соблюдение этой линии, ставящее требовательность и подчинения в основу всех применяемых методов воздействия. Обозначенный тип воздействия обычно рассматривается в рамках дихотомической семантической оси: личностный - безличностный, демократический - авторитарный, мотивирующий - контролирующий, синтонно-эмпатирующий - гипосензитивный, помогающий - мешающий, развивающий - деформирующий, побуждающий - подавляющий, поощряющий - угрожающий и проч.» [Рогов Е. И., 1998, с. 375–376].

Понятно, что в окружении УД, существование «оазиса доверительно-диалогического стиля коммуникации» - само по себе конфликт. И на этом материале построены многие произведения литературы и кино о школе. Вспомним известный кинофильм «Доживем до понедельника».

Педагогическое общение, которое способно работать за пределами традиционного конфликта, возможно лишь при условии выхода на уровень личностно-ориентированного, гуманистического мировоззрения.

Тем не менее, тысячелетия вклада цивилизации в формирование УД привело к образованию довольно жесткого и инертного конгломерата, сдвиг которого в какую-либо сторону требует значительных усилий [Бугаев А. Ф., 1998,- с. 147].

Вместе с тем, переход к ЛО, однако, не может проходить через разрушение УД, а лишь через осмысление и осознание его особенностей с позиций более высокой культурно-исторической парадигмы.

Напомним принцип, доказанный математиком К. Гёделем и используемый А. Эйнштейном – человек способен решить проблему, лишь выйдя за пределы того типа миропонимания, которое породило эту проблему.

Находясь на уровне УД, невозможно развязать узел, хотя бы, экологических проблем планеты (конфликт между челове-

ком и природой), поскольку разрушение внешнего мира человеком является лишь проекцией внутренней дисгармонии его «Я». Более 70 лет тому назад во Франции возникло движение «Новое образование» (ЖФЕН), участники которого считают, что только изменение образования (*парадигмы мышления - наша разрядка*) может привести к изменению общества, которое сохранит жизнь на планете [Окунев А., 1996, с. 20].

«Вместе с тем, следует обратить внимание, что из-за стойкости психоаналитической структуры человека любая попытка изменить личность (*характерное намерение УД – наша разрядка*), оказывая влияние только на один элемент психики, не касаясь при этом всех остальных, заранее обречена на неудачу». [Переслегин С., Переслегина Е., 1998, с. 42].

Именно, из-за того, что ЛО носит системный, целостный характер, каждая акция реформирования школьного образования в пределах УД (без кардинального целостного принятия нового мировоззрения) принимала форму частичного косметического ремонта и завершалась «новым» разочарованием, вследствие неожиданного выявления «в портфеле кирпича», из-за которого в очередной раз не устраняются прежние конфликтные ситуации.

УД требует психотерапии осмыслением и осознанием своего «невроза» [Вейс, 1997] и дальнейшей трансформации энергии тревожности, агрессии, амбициозности как трамплина для прыжка на уровень ЛО. «Нашу школу следует менять изнутри, на что, кстати, нам совсем не надо тратить» [Степашин Б., 1997].

Потребность педагога в переходе на уровень ЛО вызревает на основе сознания собственного нежелания пребывать в конфликтных зонах УД и личной ответственности за решение своих проблем и свою жизнь.

Последние исследования, похоже, убеждают нас, что в переходе от УД к ЛО мы имеем дело с особым квантовым явлением в психике, со своеобразным психологическим «прыжком» в восприятии и понимании себя и Мира, который может быть совершен лишь при соответствующих нравственных и духовно-интеллектуальных затратах.

Все, что ниже энергетического вклада для поднятия на уровень ЛО, возвращает вновь на позиции УД [Уилсон Р., 1998]. Этот феномен может окончательно развенчать иллюзию относительно перспектив каких-либо эффективных улучшений традиционного механизма обучения, который, к тому же, достиг, похоже, на сегодняшний день предела своих возможностей.

Всякая идея рождается в виде ереси, а умирает в виде предрассудка.

Дальнейшая эволюция образования и личности возможны за счет перехода на уровень ЛО, что уже сейчас требует значительных психических усилий, времени и, самое главное, мужества в переходе от эгоцентрического мироощущения к приятию себя и Мира в их единстве и **доверию к новой образовательной парадигме** [Брандес В. М., Вознюк О.В., Заброцкий М.М., 1999; Брандес В. М., Вознюк О.В., Овандер Л.М., 1998; Брандес В. М. та інші., 2000; Брандес В. М. та інші., 2001] и **действий в приобретении индивидуального опыта в рамках ЛО.**

*«И надежда, и страх – призраки, вызванные
нашими мыслями о себе» Лао - цзы*



4. ВНУТРЕННИЙ КОНФЛИКТ КАК ВЫРАЖЕНИЕ ПРОТИВОРЕЧИЙ ДВУХ ЦЕНТРОВ ЛИЧНОСТИ «Я – ЭГО» И «Я – СУЩНОСТНОГО»

и вновь некоторые теоретические и практические аспекты подготовки учителей к работе в личностно - ориентированной образовательной парадигме

Ситуация, сложившаяся на стыке двух тысячелетий в понимании двух парадигм образования, двух уровней мировосприятия человека (восприятия самого себя и других), аналогична имевшей место в истории физики на рубеже XIX-XX столетий при переходе от классического к квантовому мышлению. Новая физическая парадигма не разрушила классическую физику, но дала возможность преодолеть кризис познания, позволила построить новую картину мира, которая содержала в себе и понимание предыдущей.

Более ранний пример уже упоминался. Это переход от геоцентрического мировоззрения к гелиоцентрическому. Когда Н. Коперник, монах католического ордена, осмелился взглянуть на Землю с Солнца, открыв людям возможность смотреть на ситуацию с двух позиций, а не с одной, как было ранее. Вот уж воистину «прыжок» к ЛО! Воздадим должное мужеству исследователя звездного мира, находившемуся в окружении братьев по вере. Когда книга с новым знанием, написанная Коперником, по недосмотру инквизиции разошлась, ученый был уже на смертном одре, что уберегло первопроходца от унижительной расправы.

Ярким проявлением подобного столкновения еще два тысячелетия тому назад было утверждение нового понимания отношений Бога и человека при переходе от Ветхого к Новому Завету.

Не многим пока ясно, что наше время переживает период перехода от частных религий к единой Вере. Вере, утверждающей единство Бога, единство землян, единство стран, единство цивилизации.

«Земля – одна страна, а все люди – ее граждане», - еще в XIX столетии провозгласил Бахаулла, пророк веры Бахаи.

Конфликт нашего времени признается тотальным, всеохватывающим и, прежде всего, потому, что он касается не отдельной стороны жизни или области знаний, не частного способа мышления, а расшатывает понимание основ бытия, которое формировалось и господствовало на протяжении нескольких тысячелетий [Митькин А. А., 1998].

Не следует вводить себя в заблуждение, что выход на ЛО может быть осуществлен полумерами, которые так прижились в УД. Вместе с тем, есть основания предполагать, что изменение парадигмы мировосприятия коснется большинства населения планеты. Напомним еще раз:- **«XXI столетие может быть либо гуманитарным, либо его не будет вовсе» (Л. Стросс, Б. Братусь)**. Мы надеемся, что XXI век будет гуманитарным!

Сошлемся на захватывающие публикации украинского историка В. А. Моргуна, которые убеждают, что мы являемся участниками все более акцентированного перехода от рационально-индивидуалистического (материального, авторитарного, специализированного) мировоззрения к сенсорно-коллективистическому (иррациональному, духовному, демократичному, интеграционному). Более того, флагманом этого движения может стать Украина [Моргун В. А., 2004].

Полагаем, что дополнительным аргументом может являться и наш опыт участия в группах личностного роста в рамках уже упоминавшейся международной учебно-исследовательской программы психологического развития взрослых людей «Личность и человеческие отношения» (распространяется на Украине с 1991 года, в ее семинарах приняло участие свыше тысячи участников).

Практика работы по этой программе и изучение ее материалов дает новое понимание того феномена, что внутренний конфликт зарождается как процесс рассогласования между двумя психологическими центрами личности «Я-эго» и «Я-сущностным, глубинным» (Being).

«Я-эго» формируется и формирует УД, «Я-сущностное» - ядро ЛО. Чем больше «Я – эго» учится понимать «Я – сущностное» и служить ему, тем в меньшей степени личность дисгармонична, невротична и тем в большей мере

ощущает собственное Бытие. По данным той же программы – пока не более 3% людей воспитываются в условиях, которые позволяют достичь состояния согласованности и сотрудничества двух «Я».

Сопоставим наиболее важные особенности двух главных психологических центров:

«Я- сущностное»

1. Естественное, самобытное.
2. Связано в основном со стратегией обработки информации правым полушарием.
3. Трансцендентное, иррациональное.
4. Мистическое, интуитивное, метафорическое, многомерное, аналоговое.
5. Проявляет себя как подсознательная область психики.
6. «Подает свой голос» в состоянии покоя, молчания, релаксации, созерцания, медитации, при остановке «внутреннего диалога».
7. Целостное.
8. Бесконфликтная область психики.

«Я -эго»

1. Искусственное, формируется социумом.
2. Связано преимущественно со стратегией обработки информации левым полушарием.
3. Доказывающее, дискутирующее, обосновывающее, анализирующее, рационализирующее.
4. Дискурсивное, формально-логическое, нормативное, линейное, дискретное.
5. Проявляющее себя как сознаваемая область психики.
6. Проявляет себя в активности, деятельности, успехе, соперничестве, через вербальный компонент коммуникации.
7. Проявляет себя как набор ролей, конкурирующих между собой.
8. Потенциально и реально конфликтная область психики.

Обнаружение и сравнение двух центров психики человека, двух «Я» может вывести нас на пути устранения противоречий традиционного механизма образования как устранения

внутреннего психологического конфликта педагога через вхождение в бесконфликтную область.

Новые механизмы разрешения конфликта существенно отличаются от тех, которые циркулируют в границах УД. Обучение решать конфликтные ситуации в лоне УД лишь тренирует индивида в овладении определенным набором социальных правил, приспособливает человека к функционированию в определенной социальной среде, развивает искусство с выгодой для себя манипулировать участниками коммуникации и самому (не ведая того) становиться объектом манипуляции (убедительным образцом являются книги Д. Карнеги). В результате, человек не освобождается от постоянного присутствия в конфликтных зонах.

Желание создать неконфликтную педагогику требует вхождения в бесконфликтную область «Я- сущностного». И это возможно при доверии к новой парадигме образования и при работе в соответствующей ментальной и концептуальной среде, в которой возможно общение на уровне метафоричной, многомерной, бесконфликтной области психики.

В этом случае «Я - эго» не будет ареной разрушения и новых психологических драм, а областью наблюдения, исследования, изучения с последующим переходом к поддержке и служению «Я-сущностному».

Важно, что оба наших центра могут существовать, сотрудничая.

Процесс самоисследования, рефлексирования «Я - эго» требует взаимодействия с партнерами, организованными в соответствующую групповую коммуникацию (группа личностного роста) [См. «Материалы семинаров «Я помогаю расти своим детям», «Кто Я»- статьи «Сущность», «Сходные открытия»]. Принципы работы таких групп отличаются от социально-психологических тренингов, где ставится задача преодолеть определенное жизненное затруднение без выхода на экзистенциально значимые представления и ценности, без выхода на «верхний путь».

Опыт западных психотерапевтических направлений и восточных духовных традиций убеждает, что существенные пере-

мены с внутренне конфликтующей (невротизированной) индивидуальностью могут развиваться успешно лишь при условии выхода за пределы прежнего уровня мировосприятия [Психотерапия и духовные практики Востока, 1997].

Иные усилия не решают проблемы личностного роста, а только временно смягчают симптоматику, после чего невротик снова втягивается в область внутреннего и внешнего конфликта, в область трудно разрешимых противоречий.

Вместе с тем, невротик является наиболее созревшим человеком для выхода на ЛО. Находясь на острие противоречий, измотанный внутренней борьбой, он может с большим доверием откликнуться на новые идеи, видя в них свое спасение.

«...только благодаря внутреннему конфликту ты можешь стать целостным» Ошо Раджниси. [Горчичное зерно, 2002, с. 41].

Невротик согласен длительное время находиться в поиске, пока не исчерпает «до дна» свои претензии к себе и миру, пока не примет себя и пока не прикоснется к своему сущностному «Я», приходя в состояние смирения и самопрития.

«Полюби себя, как ближнего своего» - Э. Фромм.

Принцип, который часто декларируется на педагогических собраниях в духе УД и который с легкостью игнорируется - **принять человека целостно, безусловно, безоценочно, без «но».**

Интересно, что многие педагоги могут сформулировать определенные принципы ЛО, включая и вышеназванный. И, в то же время, легко отказываются от них в своей деятельности. Ибо принципы, функционируя «на слуху», усваиваются «Я-эго» и декларируются лишь на вербальном уровне. Тем не менее, не соприкасаясь с глубинными слоями «Я-сущностного», они не превращаются в педагогическую установку, в осознанные действия в педагогической практике и вне нее.

В педагогических кругах УД звучат призывы к сотрудничеству и принятию во внимание индивидуальных особенностей личности. Однако, не один из принципов ЛО вне системы, не приживается на «чужом поле».

Только принятие целостной программы действий освоения ЛО и работа в соответствующей педагогической среде приводит к «смене полюсов» мировосприятия, которая проходит через особое состояние психики, называемое на Востоке «пустотой», «прыжком через пропасть», через «ничто». Научиться этому путем традиционного обучения принципиально невозможно. Для этого необходимо **«подвигнуться»**.

«Поэтому проблема гуманизации образования решается не обучением и переобучением, а принятием психологической (психотерапевтической – разрядка наша) помощи в росте личности». [Миронова, 1998].

В гуманистической психологии образование является важнейшей сферой жизнедеятельности человека. Учитель может эффективно влиять на самосознание и содействовать становлению личности ученика, научить его верить в себя, справляться с трудностями и реализовывать свои возможности. Количество таких педагогов пока незначительно (до 10%), вместе с тем, **применение психотерапевтических программ позволяет увеличить их число.** [Рюмшина Л.И., 2000].

Осознание своего «Я – эго» и его сотрудничество с «Я – сущностным» начинается осуществляться при следующих предварительных условиях:

1. Признание внутреннего конфликта и его проявлений во внешних действиях.

2. Воля к освобождению от невротических симптомов.

3. Знание о возможности освобождения от напряжения конфликта на основании опыта других людей или через чтение соответствующей литературы.

4. Наличие опытного «проводника» (тренера, психотерапевта, психолога, учителя) через «пропасть», работающего в контексте ЛО и вызывающего доверие.

5. Длительное погружение в благоприятную среду группового сотрудничества, в которой осуществляется переплавка принципов ЛО в личностное ощущение, опыт, и в итоге - в образ жизни.

6. После перечисленного удивительным будет замечание, что момент самого «прыжка» на уровень ЛО признается прин-

ципально непредсказуемым. И об этом сказано: «неизвестен час жатвы Господней»!

Не вызывает сомнения утверждение, что неконфликтное педагогическое общение существует сегодня лишь как желаемая перспектива. Большинство педагогических коллективов, представляющих сложившуюся ситуацию в образовании, пребывают в диспозиции к ЛО.

Вместе с тем, мы уже сейчас видим возможные пути перехода к ЛО и стремимся их реализовать, что проявляется в следующих действиях:

1. Пропаганда новой парадигмы образования и ЛО в образовательных учреждениях, сравнение особенностей УД и ЛО, разоблачение иллюзий УД относительно идей сотрудничества, индивидуального подхода и перспектив усовершенствования учебно-воспитательного процесса и самой образовательной системы.

2. Тренинговая работа по программе ЛО с отдельными учителями и группами за пределами учебного учреждения и на его базе.

3. Работа с ученической молодежью (9-11 классы), которая проявляет заинтересованность к межличностным отношениям и личностному росту.

4. Групповая семинарско-тренинговая работа со школьными психологами (во избежание формирования манипулятивно-рыночного мышления у практичных психологов), которые по своему профессиональному предназначению в большей мере обращены к ЛО.

Выделим основные блоки освоения ЛО в группах личностного роста:

1. Обучение умению открыто говорить о себе, своих чувствах и затруднениях.

2. Обучение открытости своему внутреннему миру и доверия его другим.

3. Обучение работе с собственными ощущениями, их рефлексии, осознанию и анализу.

4. Обучение безусловному принятию себя и смирению перед собой и другими.

5. Обучение вхождению в глубинную область психики своего «Я- сущностного» путем релаксации и медитации.

6. Исцеление своих детских психологических травм, блокирующих движение к «Я-сущностному», через регрессию (обращение к детству) и повторное погружение в травмирующие ситуации детства (через пере - переживание их).

«Но какое из человеческих творений имеет самое большое значение для коренных интересов жизни вообще, если не создание каждым из нас в себе абсолютно оригинального центра, в котором универсум осознает себя уникальным, неподражаемым образом, а именно нашего «Я», нашей личности».

«Чтобы быть полностью самим собой, нам надо идти в обратном направлении – в направлении конвергенции со всем остальным, к другому. Вершина нас самих, венец нашей оригинальности – не наша индивидуальность, а наша личность, а эту последнюю мы можем найти в соответствии с эволюционной структурой мира, лишь объединяясь между собой» [Тейяр де Шарден, 1987, с.197–203].

Особенностью педагогического труда в школе является то, что усилия одного учителя малоэффективны. Необходим ансамбль учителей, способных творчески решать инновационные задачи. Поэтому перед администрацией школы стоит задача создания творческого педагогического коллектива.

Таким образом, для достижения внутреннего благополучия, для дальнейшей личностной эволюции и для созидания новой образовательной системы педагогу важно идти на объединение с усилиями других. Только при установлении отношений гармонии с другими процесс самореализации носит прогрессивный характер.

Совсем недавно исследователи из США выявили на нейрофизиологическом уровне программы мозга, ответственные за сотрудничество. Они являются видовыми для человека. Реализация этих программ доставляет удовольствие большее, чем обладание материальными ценностями, чем вкусная пища, привычный наркотик, секс. Но, главное, воплощение программы сотрудничества способствуют восстановлению психического и соматического здоровья и духовному росту личности.

«Если вы подавлены, значит вы слишком высоко вознеслись в своих мыслях» Карл Юнг

**5. НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ ПРИРОДЫ ВНУТРЕННЕГО
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА ПЕДАГОГА,
а также вновь теоретические и практические аспек-
ты подготовки учителей к работе в личносно - ориенти-
рованной образовательной парадигме**

“В начале было Слово...” (Иоанн, 1:1).

Ш. А. Амонашвили вспоминал, что на встречах с педагогической общественностью зачастую игнорировалось его стремление дать более глубокое теоретическое обоснование распространяемой им личносно-ориентированной психолого-педагогической системы обучения и воспитания. Педагоги спешили «набраться» у Мастера рецептов эффективного воздействия на своих воспитанников. А, возвращаясь на свои рабочие места, не сразу убеждались в мысли Ш. А. Амонашвили (разделяемой и такими педагогами-новаторами, как В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин и др.), что те или иные его приемы могут не работать, ибо для их адекватного понимания и воплощения требуется погружение в атмосферу, где теория и практика сплавляются в единое целое. Эмпирическое мышление не замечает связи практического действия и его теоретического обеспечения.

Существует два представительства теории. Первое – официальная теория для общего пользования, выраженная конвенциональным языком, зафиксированная в соответствующих материалах. Второе – теория, как откровение, переданное особым, личным языком автора в процессе общения с аудиторией. Труд-

но переоценить насколько важно второе представительство. Именно, благодаря этому действу создаются научные школы!

Наиболее часто встречаемое среди педагогов неосознаваемое убеждение, что существуют универсальные методические приемы, открытые известным педагогом-новатором, эффективно работающие в любом контексте (к тому же игнорируется исследование самого контекста). И только осмысление единства методических находок и их концептуального обеспечения способно превратить педагогическую практику в процесс сотрудничества участников обучения.

Еще раз обратимся к А. Эйнштейну: ***«Человек видит то, что позволяет видеть ему его личная теория»***. Его личная модель мировосприятия. Сама же личная теория привязана к глубинным структурам психики человека и в рамках традиционной культуры передается с помощью языка лишь поверхностно [Бендлер Р., Гриндер Д., 1993].

В применении к УД системе это означает, что в процессе общения, в процессе передачи знаний по традиционной схеме, личная, авторская теория педагога не проявляется, утаивается, не доносится до ученика. В аналогичном положении оказывается и ученик. Теперь понятно, что упоминаемое отношение к теоретическим раздумьям Ш. А. Амонашвили было закономерным. Для учителей с УД установкой такая форма общения оказалась просто дискомфортной.

«Существует один-единственный путь поведать Истину, но есть множество способов умолчать о ней» Автор разыскивается.

Ранее акцентировалось, что педагогическая профессия в контексте ЛО образования принадлежит к той области деятельности, в которой коммуникативные навыки относятся к базисным качествам профессионала. Педагогическое взаимодействие транслируется преобладающе через языковые формы, через слово, его смысловое (семантическое) содержание.

В рамках традиционного механизма обучения основное внимание уделяется тем особенностям коммуникации, в которых содержится скрытый либо явный маневр склонить участников общения на свою сторону (напр. манипулятивная психоло-

гия Д. Карнеги). На овладение коммуникативными умениями взирают с позиций их выгодного использования, не задумываясь над эффектом бумеранга в манипулятивном общении, а также над тем важным обстоятельством, что прагматический подход «зашлаковывает» канал общения, затемняя тонкие оттенки глубинных смыслов, постижение которых и делает процесс взаимодействия подлинным, естественным.

В педагогической среде не часто прислушиваются к тому, что стоит за словом, придавая ему (слову) абсолютный, как бы отражающий реальность смысл.

«Погоня за реальностью всегда отдаляет нас от реальности» Дж. Уиллер.

Попробуем понять, почему малоэффективны коммуникативные усилия в рамках традиционного механизма обучения и почему он не содействует погружению педагога в смысловое (семантическое) и знаковое (семиотическое) пространство дискурса (речевого общения) [Мышление учителя, 1990; Калинина Н. Ф, 1997, с. 151].

Сущность человека, по словам М. Хайдегера, покоится в языке. Язык есть средство умственной и духовной жизни, канал социальных потоков, фундаментальный феномен бытия, основа понимания как процесса вынесения человеческих сущностных сил вовне, за пределы единичного субъекта. Формируя сферу логоса, язык как опыт мира – не только среда, в которой человек вырастает, но и средство его связи с миром [Барт Р., 1994, с. 13–14]. Язык-это и свод формальных правил взаимодействия и способ моделирования действительности. Через язык и с помощью его действует наше сознание.

Обычно люди не задумываются над тем, как они используют язык для моделирования реальности. Хотя этот процесс происходит на уровне сознания (проявление левополушарных стратегий мозга), однако сам язык практически не осознается, не рефлексивируется.

Любой язык представляет неограниченные возможности для обозначения образов, мыслей, чувств, но человек в основе своей не знает, почему выбирает какие-то определенные слова и выражения. И далеко не всегда делает выбор правильно и точно.

Обычная речевая практика выглядит как речевая стихия, выражая с позиций функциональной асимметрии мозга человека, многозначность неосознаваемых стратегий обработки информации правым полушарием.

«Каждый из нас отнюдь не первый и далеко не последний пользуется словами, оборотами, синтаксическими конструкциями, даже целыми фразами и жанрами дискурса, хранящимися в системе языка, которая напоминает не столько сокровищницу, предназначенную для индивидуального употребления, сколько пункт проката. Задолго до нас все эти единицы и дискурсивные комплексы прошли через множество употреблений, множество рук, оставивших на них неизгладимые следы вмятины, трещины, запахи, пятна. Эти следы суть не что иное как отпечатки тех смысловых контекстов, в которых побывало «общенародное словцо» прежде, чем попало в наше распоряжение» [Бендлер Р., Гриндер Д., 1994].

«И тут важно, что семиотическое пространство индивидуального дискурса всегда разноречиво и разночтиво. Слова и словосочетания многократно употреблялись разными людьми в разных контекстах и образуют вязкую смысловую среду, через которую человек продирается с усилиями к своему индивидуальному смыслу» (М. М. Бахтин). Таким образом, мы можем заключить, что в границах родного языка каждый участник коммуникации предлагает свой собственный «сленг».

В трансформационной грамматике рассматривается та особенность, что полное представление индивидуальной модели действительности содержится в глубинной структуре языка [Витгенштейн Л., 1994]. Однако, в вербальной коммуникации открывается лишь незначительная часть этой глубинной структуры посредством поверхностной. Наше общение изобилует такими поверхностными конструкциями и педагогическое – является не исключением, а, скорее, подтверждением:

«Я знаю, о чем ты сейчас думаешь». «Поверь мне, тебе никогда не стать тем, кем ты хотел бы быть». «Я вижу, что ты в такой же мере способный как и лентяй». «Глупо вести себя так, как ты себя ведешь». «Я не допущу, чтобы каждый унижал меня

таким образом». «Вы нарушаете общепринятые нормы» - образцы поверхностной коммуникации.

Поскольку педагог включен в психологические реалии, небезразлично, как он говорит о психологических явлениях и как понимает высказывания.

*У каждого свой тайный личный мир
Есть в мире этом самый лучший миг
Есть в мире этом самый страшный час,
Но это все неведомо для нас.*

Е. Евтушенко

*Как сердцу высказать себя,
Другому как понять тебя?
Поймет ли он, чем ты живешь?
Мысль изреченная - есть ложь.*

Ф. Тютчев

Согласно Л. Витгенштейну, все психологические понятия относятся к разряду «индивидуального» языка, описывающему внутренние состояния субъекта, языка сугубо личного, понятного только ему самому и никому более [Велитченко Л.К., 1997]. Их употребление (психологических понятий) в качестве распознавательных категорий некорректно, ибо **передача соответствующего содержания возможна только через опыт переживания**. Кроме того, есть принципиальная разница употребления психологических глаголов в первом и третьем лице. Выражения «я думаю» или «я чувствую» вовсе не эквивалентны грамматическим формам «он думает» и «он чувствует». **«Человек не имеет привилегированного доступа к содержанию психики другого сознания»** [там же].

«Гладко было на бумаге, да забыли про овраги» (Из любимых выражений Пуха).

Педагогическая коммуникация в соответствующих исследованиях [Якиманская И. С., 1999] рассматривается как процесс общения педагога и ученика, в которых учитель ориентируется на субъект - субъектные отношения. Однако, такой подход мо-

жет получить развитие лишь при условии вовлечения педагогов в построение ЛО и в ее пространстве установление субъект - субъектных отношений между собой как между личностями, в первую очередь, и затем профессионалами.

Учитывая действие механизма конвенциональности в профессиональных кругах, напомним, что взаимоотношения педагогов и учеников регламентируются в УД инструктивными предписаниями. И в этом плане учитель выполняет функции государственного чиновника. В тоже время, жизнь школы предлагает ситуации, нарушающие предсказуемость инструктивного существования. Школьный организм и в условиях УД питается источниками, которые принципиально не могут быть подчинены прописным положениям. И этим источником всегда будет развивающаяся, растущая, часто бунтующая индивидуальность.

Теми же инструкциями обуславливается проведение педагогических мероприятий (педагогические советы, заседания методических объединения, посещение уроков с последующим их анализом и т.д.). Однако, из-за отсутствия в среде УД регулярной практики прояснения индивидуального понимания одних и тех же (казалось бы!) понятий и практики глубинно обсуждать личностные представления об основополагающих ценностях педагогического действия, возникают недоразумения, воспринимаемые чувствительным субъектом как абсурдные.

УД обучения передает знания репродуктивным путем [Брандес В.М., Вознюк О.В., Овандер Л.М., 1998] и тем самым навязывает фиксированное восприятие слова, его семиотический и семантический стандарт, блокирует раскрытие индивидуальных смыслов, залегающих в глубинных структурах личностного знания и языка, принуждая общаться лишь на уровне поверхностных структур, формализуя слово как знак.

Вывеска – призыв в младших классах: «Считаем – быстро. Думаем – четко. Читаем – выразительно. Работаем – дружно». Отдает ли себе учитель отчет, какие личностные смыслы вкладываются им и детьми в эти слова?

Наблюдается замечательный феномен. УД взяла на «вооружение» многие слова, родившиеся в лоне гуманистической, личностно-ориентированной парадигмы. Наиболее часто экс-

плуатируемые ею понятия, рожденные в ЛО: **индивидуальность, развитие, личность, я, творчество, сотрудничество, гуманизация, демократизация, духовность.**

Вот один из примеров лингвистического творчества УД мышления: «Тема, над которой работает школа: «Демократизация и гуманизация управления учебно-воспитательным процессом в школе, реализация идей и принципов педагогики сотрудничества с целью достижения положительных конечных результатов» (1998 г.)!

Тем не менее, языковая непроработанность многих понятий в УД лишает их жизнеспособности. Происходит отщепление семантического содержания слова от его семиотического, знакового выражения с акцентом на последнем. С позиции актуализирующейся в последнее время концепции функциональной асимметрии мозга человека [Стародубцев И.Г., Брандес В.М., Вознюк А.В, 2000; Черепанова И. Ю., 1999,с.10] предпочтение отдается левополушарным средствам обработки информации вопреки поискам гармонии взаимодействия левополушарных и правополушарных механизмов психики и синтеза семантического и семиотического выражения слова (к чему склоняет ЛО).

Таким образом, мы приходим к следующим соображениям:

1. Через преодоление семиотических и семантических ограничений, через расширение языковых форм путем перевода информации из поверхностных языковых структур на уровень глубинных представляется одна из возможностей выйти за пределы круга, в котором пока «зациклилась» УД.

2. Вместе с тем, мир понятий открывает своё глубинное содержание, когда осваивается через опыт не только в контексте общепринятом, а в пределах личностной модели мира.

3. Обсуждение педагогических явлений в рамках УД может иметь успех, если участники вступают в длительные (не эпизодические, практикуемые УД) отношения для прояснения личностных смыслов через раскрытие личного опыта и рефлексирования жизненных и профессиональных ценностей.

«Рефлексивное отношение личности к самой себе является уникальным среди всех отношений, которые устанавливает любая личность. Эта уникальность возникает из того факта, что личность имеет привилегированный доступ к определенным данным относительно самой себя, а именно, к своим внутренним субъективным состояниям. На основании сказанного можно сформулировать основной принцип отношения личности к самой себе. В наших отношениях со своей личностью мы должны всегда действовать так, чтобы повышать наше знание об аутентичной (подлинной, а это уже вопрос подлинной морали – разрядка наша) реальности своей личности» [Уильям Хэтчер, 1999, с.114].

4. Такой опыт приобретается в группе личностного и профессионального роста, одной из важных задач которой является формирование осознаваемых конвенциональных позиций, что обеспечивает семантическое, семиотическое и концептуальное развитие группы и каждого её участника.

5. Образовательная система, находящаяся преимущественно на уровне УД, пользуется языком, семантика и семиотика которого настоятельно нуждается в раскрытии.

6. До тех пор, пока УД не включена в процесс «разоблачения» общепринятых и подразумеваемых понятий, выход за пределы «порочного педагогического круга» сомнителен, а, скорее, невозможен.

7. Освоение языка на уровне глубинных структур и открытие личностных смыслов используемых понятий возможно в регулярно сотрудничающей группе педагогов, которая раскрывает смысловую среду профессионалов, смещающих со временем акценты своих усилий в сторону личностного развития.

8. Работа такой группы подчинена определенным закономерностям, которые свойственны гуманитарным системам вообще [Гусинский Э. Н., 1994. с.109]:

1. Гуманитарные системы (ГС) создают системы моделей мира, неразделимо сочетающие в себе сознательные и бессознательные компоненты.

2. Любое наличное состояние ГС определяется в совокупности всей пройденной ее путем.

3. Направление изменения ГС определяется ее наличным состоянием и всей совокупностью обстоятельств внешнего окружения.

4. Язык ГС неразделимо сочетает в себе логическую и образную составляющие.

5. Тексты, порождаемые ГС, являются многозначными, и значение их сильно зависит от контекста.

Принципы неопределенности во взаимодействии ГС :

1. Взаимодействие между различными ГС не может быть полным.

2. Изолированное взаимодействие с отдельной подсистемой ГС невозможно.

3. Результаты взаимодействия ГС не могут быть детально предсказаны.

«Взаимодействие ГС осуществляется... посредством порождаемых ими текстов. Во взаимодействии участвует вся целостность системы, текст не сводится к произносимым (или написанным) словам. Язык системы – ее сугубо индивидуальное достояние, понимание одних и тех же слов в различных системах различно».

Весь человеческий опыт содержится не в самом знании, а в его интерпретации.



ГЛАВА III. ФИЛОСОФСКОЕ ПОНИМАНИЕ ПСИХОТЕРАПИИ ОБРАЗОВАНИЯ. ВЗГЛЯД НА ПСИХОТЕРАПИЮ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. ПУТИ РАЗРЕШЕНИЯ ВНУТРЕННЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНФИЛИКТА ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ ОСВОЕНИЕ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

1. ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

По мнению авторов, чтение и понимание этого текста важнее других работ.

«Основной чертой каждой возникающей в науке новой идеи является то, что она связывает определенным образом два различных ряда явлений» М. Планк.

«Истинное воспитание это не то, что накачивается нам в голову, вдалбливается в нее из внешних источников. Цель подлинного воспитания – вывести на поверхность нашего существа бесконечные источники внутренней мудрости» Рабиндранат Тагор [Мартынов А.В., 1990, с. 159].

1. Основная характеристика нашего мира – это движение, являющееся важнейшим атрибутом и способом существования материи.

Поэтому главное содержание жизни и фундаментальный способ существования человека есть его движение, изменение во времени и пространстве. Наиболее полное и интенсивное выражение его наблюдается в детском и юношеском возрасте человеческого существа, где это развитие как социально - личностный феномен оформляется в виде процессов обучения, воспитания и образования. Основной «объем» общественной и индивидуальной жизни человека сконцентрирован в сфере образования. Школа, выполняя социальный заказ общества, является краеугольным социальным институтом: *«школа может создать в проекте такой тип общества, который нам хотелось бы осуществить. Влияя на умы в этом направлении, мы постепенно изменили бы и характер взрослого общества»* [Дьюи, 1921].

2. Современная эпоха занимает особое место в истории человечества.

Никогда раньше время развития человеческого общества не было так «сгущено», так ускорено, как теперь. Беспрецедентный по масштабам, глубине и темпам процесс развития современно мира способствует созданию уникальной исторической ситуации, которую, по словам С. Цвейг, можно назвать *«звездным часом человечества»*, когда *«как на острие громаотопровода скопляется все атмосферное электричество, кратчайший промежуток времени вмещает огромное множество событий»*.

3. В наше бурное время школа занята лихорадочными поисками своего «нового лица».

Ей приходится коренным образом пересматривать педагогические приоритеты, переоценивать дидактические ценности, искать принципиально новые методы обучения и воспитания, активно экспериментировать. С другой стороны школа как социальный институт сейчас переживает наиболее сложную за свою историю ситуацию. Она еще цепляется за прежние ориентиры, но, увы: *«Все новое рождается в виде ереси, но уходит в виде предрассудка»*. На протяжении многих десятилетий, если не столетий, школа делала что-то не то. Как считает Ш.А. Амонашвили, *«личность ребенка стала понятием чуждым для «педагогической теории и практики», когда «все было направлено на то, чтобы формировать у школьников знания, но даже сверхсовременные знания, как бы прочно ни были они усвоены, сами по себе не рожают личность, не формируют у школьников систему отношений и убеждений»* [Амонашвили, 1989].

Данную мысль можно подкрепить тезисом А.Н. Леонтьева о возможности обнищания души при обогащении информацией. И.С. Кон пишет, что *«во всех странах социологи и экономисты констатируют колоссальный разрыв между растущей стоимостью образования (удлинение сроков обучения, рост его массовости, удорожание его технических средств) и его недостаточной социальной эффективностью, а также между формальным, техническим обучением, в ходе которого человек обладает некоей суммой знаний, и формированием культурной, творческой и социальной личности»* [Кон, 1989].

4. С одной стороны человечество никогда еще не владело таким чудовищным потенциалом знаний, а с другой, – сама человеческая личность еще никогда не была столь отдаленной от понимания своей сущности, познание которой оказалось расщепленным в сфере многочисленных научных дисциплин.

Изучение человека, как и его обучение, сейчас реализуется в основном на рационально-технократическом уровне. *«Среди фундаментальных знаний, даваемых современному человеку в школе и вузе, не было и нет знаний практической психологии человека. Люди со школьной скамьи детально изучают пестики и тычинки, кости скелета и расположение мускулатуры, но не получают знаний о роли и значении для жизни человека воли и разума, не знают законов формирования группы, общности и тем более жизни человека»* [Альбуханова-Славская, 1991].

5. В настоящее время делаются попытки разработать концептуальную базу такой системы образования, которая бы соответствовала духу нашего времени, выражающемуся в стремлении человечества к глобальному религиозно-мировоззренческому и научно-философскому синтезу, который наша эпоха *«возжаждала более, чем всякая иная»* [Лосев, 1991]. Пришло время построить синтетическую систему образования, сопрягающую в себе психофизиологический, этико-мировоззренческий, социально-политический, культурно-исторический, социоприродный, космопланетарный контексты человеческого бытия.

В рамках этой системы должны интегрироваться обучение и воспитание, наука и мировоззрение. То есть синтетическая система образования должна выражать идею единства человека и мира, быть ориентирована на определенный синтез знаний, ибо всякая стремление понять что-либо (в нашем случае, понять, как функционирует система образования, отвечающая запросам настоящего исторического момента) предполагает целостный охват изучаемого явления.

6. Каждая попытка разработать «новую концепцию образования» должна встречаться с пониманием и включаться в общий контекст педагогического поиска новых об-

разовательных смыслов.

Толерантность к новым педагогическим идеям является сейчас весьма насущной. Предлагаемая нами «новая» концепция образования [Вознюк, Тичина, 1998; Брандес и др., 1997, 1998, 1999], возможно, позволяет расставить многие «точки над i», недвусмысленно заявить об истинных приоритетах образования, воспитания и обучения, а также совершенно конкретно очертить способы достижения «новых» образовательных целей.

7. Концептуально любая система образования строится на основе двух аспектов – цели образования и путей ее достижения.

Если целью образования принять воспитание гармоничной личности, то здесь необходимо поставить две проблемы: 1. определение гармонического состояния личности; 2. содействие этому состоянию.

8. Гармония с широкой философской и психологической точки зрения – это, прежде всего, целостность.

Это синтез всех психофизиологических составляющих человека, единство физического и психического. Это состояние, объединяющее мысли и действия их носителей, а также интегрирующее в себе все многочисленные дихотомии нашего существования, такие, как моральное и фактологическое, аффект и интеллект [Зинченко, 1989], чувства и мысли [Неменский, 1989], внутреннее и внешнее, индивидуально-личностное, социально-историческое. Гармонию можно понимать не только как цель процесса онто - и филогенетической эволюции, но и состояние (системы) человека. Система – это объект с таким набором элементов, функций и связей, которые актуализируются ради одной цели, полагающейся перед системой как целостным образованием [Ломов, 1984]. Гармония как принцип целостности (о чем мы еще будем говорить более подробно) является той категорией (понятием, состоянием), которое в наиболее обобщенном виде выражает не только цель, но условие, а также истоки любого существования.

9. Для выявления путей достижения гармонии важно обнаружить факторы, обладающие системоформирующим характером и механизмы, регулирующие все наши действия

и поведение.

Есть все основания утверждать, что такой механизм актуализируется на базе функций полушарий головного мозга человека, о чем еще в 60 годы писал Б. Г. Ананьев и что сейчас трудно оспорить. Открытие Ричардом Сперри в 1968 г. (Нобелевская премия – 1981 г.) функциональной асимметрии мозга человека (ФАМ) стало событием, смысл которого только начал постигаться в системе образования.

10. Как свидетельствуют исследования, полушария мозга можно рассматривать как психофизиологический фокус человеческого организма.

С их функциями прямо или косвенно связаны такие стороны человеческого существа, как механизмы целепологания и поиска (выбора), способов достижения цели [Ананьев, 1963], энергетическая и информационная регуляция поведения [Симонов, 1987], эмпатия и рефлексия, экстраверсия и интроверсия, произвольная и непроизвольная сферы психической деятельности, первая и вторая сигнальные системы, сила и слабость нервных процессов, их лабильность и инертность, возбуждение и торможение, Я и не-Я, эрготропные и трофотропные функции организма, симпатическая и парасимпатическая ветви вегетативной нервной системы и т.д. [Голубева, 1980]. Любое непроизвольное автоматическое действие включается в правополушарную, а неавтоматическое, произвольное – в левополушарную сферы психической деятельности.

11. В целом правополушарная (ПП) стратегия восприятия, мышления и освоения мира является эмоционально-образным, конкретно-экспрессивным, целостно-синкретическим миропониманием, формирующим многозначный лингвистический и мотивационно-смысловой контексты отражения действительности, "пробуждая" к действительности такие формы общественного сознания, как искусство и религия.

Левополушарная (ЛП) стратегия, напротив, есть абстрактно-логическим, понятийно-концептуальным, дискретно-множественным мировосприятием, формирующим однозначный лингвистический и мотивационно-смысловой

контексты отражения окружающего мира и "пробуждающим" к жизни науку и философию [Деглин, 1996].

12. В онто- и филогенезе живого существа наблюдается постепенное нарастание полушарной асимметрии, наибольшее выражение которой достигается в зрелом возрасте.

Потом полушарная асимметрия постепенно нивелируется. Обнаруживается состояние функционального синтеза полушарий, когда пожилой человек, обогащенный жизненным опытом, по сути, превращается в ребенка с его пластической психикой и непосредственностью восприятия мира. Можно сказать, что развитие человека идет от ПП аспекта психики (у младенца оба полушария функционируют как единое целое в основном по принципу ПП) к ЛП, а от него – к полушарному синтезу.

ПП функционирует в настоящем времени с обращенностью к прошлому, а ЛП – в настоящем времени с обращенностью к будущему [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 140].

Можно утверждать, что развитие человека естественным образом идет от прошлого к будущему, а от него – к синтезу прошлого и будущего, когда пространственно-временная дихотомия бытия нивелируется и человек освобождается от извечно довлеющего над ним «проклятия Хроноса».

13. Данная эволюционная парадигма универсальна, ибо она выражает общий закон движения как формы бытия материи, которое реализуется через процесс смены дискретности и континуальности в развитии явлений.

Так, говоря о поведении, можно утверждать, что оно представляет собой диалектический процесс взаимного обращения дифференциации и интеграции [Русалов, 1990, с. 119–129], ведущих к некой ступени «метаинтеграции» [Русалов, 1991, с. 3–17]. Учитывая, что правое полушарие функционирует в «интегративном», а левое «дифференциальном» контексте психофизиологических процессов, то идея взаимного обращения дифференциации и интеграции получает определенную конкретизацию.

14. Существует, предположительно, три типа постижения бытия человеком: чувственный (ПП), рациональ-

ный (ЛП) и медитативный [Урманцев, 1993].

Как свидетельствуют энцефалографические исследования, медитативное состояние проистекает из функционального синтеза, гармонии полушарий, когда их работа в психофизическом смысле согласуется [Murphy, Donovan, 1985]. Можно сделать вывод, что развитие человека проходит от чувственной формы к рациональной, а от нее – к медитативной форме постижения и освоения мира.

15. В контексте ФАМ становятся понятными цели образования и способы их достижения.

Прежде всего, понятно то, что состояние полушарной гармонии предполагает достаточный уровень развития обоих полушарий мозга. Пока еще школа в большей мере опирается на развитие аналитично-дискурсивного ЛП миропонимания, хотя и признается факт некоторой недооценки значения эмоционально-образных механизмов в процессе обучения [Степашин, 1997].

Эксперименты убеждают, что активизация правополушарных функций обеспечивает соответствующий значительный стимул для развития ЛП составляющей психической деятельности [Russel, 1979].

Вот почему важным является признание такой новой парадигмы образования, которая обеспечила бы структурное и процессуальное единство чувственно-эмпирической и абстрактно-теоретической сфер, тенденций развития личности. При таком развитии особенное внимание следует уделять актуализации именно ПП аспекта человека.

Принцип непрерывности психической деятельности предполагает единство полушарных стратегий обработки информации как в плане синхронического, так и диахронического анализа эволюции человека. Поэтому ПП "базовый" аспект психики у ребенка (развитие наглядно-образного мышления, способности к эмпирическим обобщениям) имеет краеугольное значение в жизни взрослого человека и не является временным этапом, *«который необходимо пройти как можно быстрее, чтобы заменить его логичным, вербальным мышлением»* [Тихомиров, 1984]. Этот тип мышления вырастает из многозначного метафорического правополушарного освоения действительности.

16. Новая парадигма образования, базирующаяся на концепции функциональной асимметрии полушарий, утверждает, что целью развития человека есть достижение синтеза ПП - и ЛП аспектов психики.

При этом такие полярные категории, которые вытекают из функциональной природы полушарий, как образ и идея, предмет и знак, чувство и мысль, единое и множественное сливаются, формируя основу для интуитивно-медитативного, эвристического, понимающего отражения действительности, в процессе чего конкретное и абстрактное, экспрессивное и логическое, сливаются воедино, порождая феномен подлинного, истинного бытия, а человек предстает как гармоническое, духовное существо.

17. Таким образом, гармонический человек как цель обучения и воспитания, есть явление, в сфере которого интегрируются все многочисленные дихотомии бытия, соотносящиеся с психосоматической природой полушарий мозга, такие, как сакральное и профаническое, вера и скепсис, эмпатия и рефлексия, Я и не-Я, мужское и женское....

Гармоническая личность интегрирует несовместимые бытийные состояния, открывая в себе, как пишет П. Вайнцвайг, демиургическое существо, ибо она объединяет противоположности, достигая психосоматического баланса и характеризуется огромным напряжением, а отсюда – колоссальным могуществом [Вайнцвайг, 1990, с. 35].

18. Полушарный синтез как единство чувственно-аффективного и абстрактно-теоретического предполагает достижение состояния понимания как результата взаимного погашения двух противоречащих друг другу сторон человека, их взаимного согласования, гармонизации.

Данное состояние является целью многих психотерапевтических методик (см. Практический семинар «Кто Я». «Форма №23).

19. Вся история человечества свидетельствует: сокровенное стремление человека возратить «утраченный рай», «золотой век» - есть не что иное, как стремление достичь единства полярных сторон нашей жизнедеятельности

– духовного и телесного, материального и идеального, психического и физического...

П.А. Флоренский писал о соединении мистика и аналитика в одном лице, предупреждая об опасности, таящейся в движении только лишь по мистическому или аналитическому (рациональному) жизненному пути. Йога учит, что каждая мысль человека должна быть прочувствована, а каждое чувство должно быть осознанным.

Единство противоречивых аспектов человека предполагает достижение состояния психофизиологической гармонии, упорядочивающей внутренний мир человека. Бл. Августин учил, что страдания человека проистекают из неупорядоченного разума. Таким образом, достижение понимания как ощущение гармонии мира, являющегося, по словам Лейбница, лучшим из всех возможных миров, предполагает формирование такого начала внутри каждого из нас, которое бы упорядочивало хаос.

20. Одно из фундаментальных особенностей жизни – это парадоксальное свойство «вырабатывать» антиэнтропию, – противодействовать нарастающему хаосу внешней среды.

Это способностью прийти к целостно-интегральному, высокоорганизованному осмыслению, осознанию и пониманию мира как универсума, в котором все связано со всем и нет вещей абсолютно изолированных.

Р. Музиль в романе "*Человек без свойств*" пишет о том, как прогуливающаяся среди уличной суеты супружеская пара наблюдает трагическое транспортное происшествие, которое производит на женщину чрезвычайно удручающее впечатление. И только после того, как ее муж говорит, что у грузовиков слишком длинный тормозной путь, женщина успокаивается, хотя она и не понимает значение выражения «тормозной путь». Вот иллюстрация того, как вызвавшая стресс неопределенно-хаотическая ситуация вводится в рамки другой ситуации, позволяющей осмыслить, проанализировать, упорядочить сильное эмоциональное впечатление, привести эмоциональную неопределенность в плоскость рационального анализа, который, несмотря на свою примитивность и поверхностность, вызывает

психологическое облегчение.

21. В условиях стресса между полушариями мозга возникает функциональный дисбаланс [Вайнцвайг, 1990, с. 49], что приводит к доминированию одного из полушарий.

Когда доминирует правое эмоционально-аффективное полушарие, налицо состояние аффекта, а когда левое – человек превращается в свехрациональное существо, отличающееся эмоциональной холодностью и расчетливой хладнокровностью. Интересно, что функциональное согласование полушарий на уровне соматики реализуется в сфере функционирования щитовидной железы, когда «щитовидка» и полушария оказываются выполняющими единую задачу: *«любая деятельность, которая усиливает и стимулирует функционирование «щитовидки», тотчас включает и балансирует работу обоих полушарий»* [Вайнцвайг, 1990, С. 49–50; см. также Diamond, 1979].

22. Наша концепция образования открывает пути достижения функционального согласования полушарий мозга и реализуется на научно-практичном уровне.

На интуитивном уровне это делалось и делается педагогами - новаторами и пока еще не осознается как теоретическая реальность.

Так, известная педагогическая методика В. Ф.Шаталова использует принципы полушарного синтеза, когда в рамках учебного процесса приводятся к гармонии две стороны человеческой психики – конкретная и абстрактная. С одной стороны ученики получают тот или иной набор конкретных фактов. С другой – все эти факты переводятся на язык опорных сигналов, являющихся абстрактными категориями.

Школьники при этом учатся целеустремленно и регулярно манипулировать одновременно двумя противоположными друг по отношению к другу рядами реалий нашей жизни, осуществляя их взаимную трансформацию, когда „конкретное” понимается через „абстрактное”, а „абстрактное” – через „конкретное”.

Достаточно длительная практика приведения к функциональному единству ЛП и ПП сторон психической активности способствует выработке установки на „интегральную” психическую активность, обнаруживающую стремление к творчеству и

как результат – неизмеримо форсирующую учебную деятельность.

Интересно, что методика В. Ф. Шаталова активизирует не только чисто абстрактно-логический (ЛП), но эмоционально-образный, потребностно-мотивационный (ПП) аспекты психики, когда при развитом абстрактно-аналитическом компоненте психической деятельности у детей активизируется и мотивационный компонент такой деятельности (учеба, подобно игре, становится самоцелью, превращается в самоценный, самодостаточный феномен).

Удивительным есть то, что все дети при этом начинают рисовать [Шаталов, 1989, с. 122]. Актуализация одновременно правого и левого «аспектов» человека недвусмысленно свидетельствует о высокоразвитой интегрально-творческой форме психической активности, предполагающей единство логического и экспрессивного начал личности, которые в обычном состоянии представлены как конкурирующие и тормозящие друг друга.

23. Полушарный синтез предполагает с одной стороны наполнение абстрактным содержанием наших чувств, их рационализацию и контроль чувств, а с другой – предполагает синергетическое перепрофилирование абстрактно-логического мышления человека, которое в данном случае перестает функционировать в режиме сугубо однозначного отражения окружающего мира.

Человеческое существо при этом превращается в открытую гармоническую систему, способную усваивать огромные массивы информации, воспринимать мир не критически, с полным доверием.

Синергия абстрактно-теоретических схем приводит к абсолютному теоретическому согласованию наших знаний о мире, который при этом перестает восприниматься как нечто неопределенное. Характерными особенностями такого гармонического существа становятся толерантность и фундаментальный оптимизм, обусловленные открытостью к миру и спонтанностью поведения, вытекающего из медитативного, творческого состояния, в котором гармоничный человек пребывает практиче-

ски постоянно.

24. В педагогическом плане медитативному состоянию (как способности к целостному охвату действительности и к огромной концентрации внимания, как возможности разрушения грани, отделяющей человека и мир, Я и не-Я) соответствуют многие принципы, изложенные в журнале "Педагогика толерантности" Я. А. Береговым [Береговой, 1997].

Это принцип «погружения», когда класс в течение продолжительного времени изучает один и тот же предмет «до полного его освоения». Это также принцип «укрупнения дидактических единиц», который призван создать заслон против традиционного мелкотемья в разбивке школьных предметов, против «постоянного безудержно-безумного (если не безумного) увеличения школьно-учебного материала, новых и новых учебных дисциплин, все большей их детализации и усложнения».

Это и принцип «коллективного руководимого самообразования». В рамках этого принципа достигается синергетическая спаянность членов ученического коллектива, что способствует творчеству как феномену целостности. В результате создается нечто принципиально новое. Оно вытекает из основного принципа синергетики, науки об открытых (нелинейных, целостных) системах и принципах их самодвижения: свойства целого не сводятся к сумме свойств элементов, составляющих это целое.

25. Медитативное состояние функционального согласования полушарий выступает психологичной базой для решения проблемы, задачи.

Здесь актуализируется «ага переживание», целостное восприятие гештальта, по М. Вертгеймеру; целостный процесс познания, когда в акте познания участвуют все силы человеческого организма, когда человек может мыслить «всем телом», по В. В. Налимову. Действительно, познание человеком окружающего мира, при котором достигается состояние понимания, предполагает целостный охват того или иного фрагмента действительности, а для этого необходимо синергетическое включение в познание двух противоположных аспектов личности – ПП. и ЛП

Медитативное состояние, интегрирующее противоположности, несет в себе дух парадоксальности, очарования миром, что вызывает удивление и развивающуюся из него любознательность, свойственную дошкольникам, у которых полушария функционируют в режиме относительной симметрии.

Таким образом, один из принципов «толерантной» педагогики – «разбудить в человеке любознательность» – прямо вытекает из культивирования медитативного состояния как цели педагогического влияния. То есть, педагоги должны всячески сохранять и лелеять медитативно-созерцательную, сказочно-метафорическую, многозначно-эмоциональную психологическую ауру, свойственную детям, формируя на ее основе способность к отвлеченному левополушарному мышлению, которое в данном случае не вытесняет правополушарное видение мира, а интегрируется в него.

26. Ощущение парадокса (удивления, озарения) – не только продукт медитативного транса, но и средство его достижения.

В системе дзен-буддизма существует методика достижения просветления, один из существенных моментов которой – коаны – вербально действенные акты, приводящие к восхищению в сиятельные сферы парадокса. Как пишет К. Хемфрейс, «коан» – это слово, фраза или воспоминание, которое не поддается интеллектуальному анализу и тем самым позволяет тому, кто использует его, разорвать узы концептуального мышления" [Хемфрейс К., 1994]. Один из коанов, который звучит примерно так, «где ты был до своего рождения», выражает философскую идею парадокса развития (или возникновения). Новое одновременно возникает из старого (являясь актуально новым) и не из старого, ибо в этом случае стирается различие между новым и старым. Если новое возникло из старого, то оно, следовательно, было заключено в нем в потенциально-возможном, виртуальном состоянии и не является принципиально новым.

Алмазная сутра, краеугольный философско-психологический источник буддизма, содержит серию парадоксальных диалогов, призванных культивировать чувство парадокса, приводящего к просветлению [Торчинов, 1986]. При

этом в буддизме спасения достигает тот, кто постиг принцип недвуальности, то есть достиг состояния парадоксального единства микро- и макрокосма, причем это единство может быть реализовано как в сфере отвлеченных идей, так и в сфере ощущений. В христианстве мы также встречаемся с потребностью развития парадоксального мышления, проистекающего из рефлексии парадоксальной таинственной природы Высшей Реальности. В Боге заключено "неистоимое парадоксальное таинство" [Клеман, 1994]. Интерес представляет и то, что современный эзотеризм также оперирует понятиями ПП- и ЛП стратегий познания мира [Фрисселл, 1997]

27. Не только религиозно-мифологическое, но и научно-теоретическое мышление использует парадокс как творческий элемент научного исследования.

Эту мысль можно проиллюстрировать как строками гениального поэта («и гений – парадокса друг»), так и высказыванием Н. Бора, считавшего, что для того, чтобы идея была истинной, она должна быть достаточно безумной.

Принцип полушарного синтеза как основание для развития гармонической личности в плане воспитания предполагает формирование понимания парадоксальной диалектики мира, понимания слитности полярных нравственных качеств личности. Это требование перерастает в осознание того, что человек – это цельная сущность, носитель целостного множества нравственно определенных свойств, пороки и добродетели в котором есть лишь «полюса» морального магнита, способного менять свои знаки и обнаруживать бездну моральных потенций. При этом все нравственные качества человека оказываются равнозначными «ресурсами» психики, необходимы ему для эволюции.

28. Чудо целостности предполагает встречу и, взаимное уничтожение (аннигиляцию) полярных, исключаящих друг друга нравственных основ социального существа и кристаллизацию «космического» существа, стоящего «по ту сторону социального добра и зла» и руководимого силой "космической» нравственности.

Образцы ее нам даны в концепциях И.Канта, В. И. Вер-

надского, Тейяре де Шардена и других мыслителей, стремящихся преодолеть относительность и условность механизмов моральной регуляции человеческого поведения.

29. Итак, одной из задач новой парадигмы образования является построение «алгоритмов» формирования парадоксального (диалектического) мышления, выступающего в роли как психотерапевтического, так и психолого-педагогического фактора, содействующего развивающейся личности.

Важно включить «синергетический подход к образованию», который может быть охарактеризован как гештальтообразование: *«процедура обучения, способ связи обучаемого и обучающего, ученика и учителя – это не перекладывание знаний из одной головы в другую, не вещание, просвещение и преподнесение готовых истин. Это – нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания (в результате разрешения проблемных ситуаций) в один самосогласованный темпомир. Это – ситуация пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития. Гештальтообразование – это стимулирующее, или пробуждающее, образование, открытие себя или сотрудничество с самим собой и другими людьми»* [Князева, Курдюмов, 1997, с. 73].

30. Полушарный синтез позволяет достичь единства двух противоположных поведенческих стратегий человека – пассивной и активной.

И это в системе «синергетического образования» приобретает следующий вид: *«Не субъект дает рецепты и управляет нелинейной ситуацией, а сама нелинейная ситуация, будь то природная, ситуация общения с другим человеком или с самим собой, как-то разрешается и в том числе строит самого субъекта. Нелинейное, творческое отношение к миру, таким образом, означает открытие возможности сделать себя творимым. Позволить нелинейной ситуации или другому человеку влиять на себя. Строить себя от другого. Похожий принцип находим в поэтическом государстве Поля Валери: «Творец –*

это тот, кто творим» (там же, с. 71).

31. «Синергетика» образования является базой творческого мышления.

«Погружение в синергетику и намерение ее использовать как "позитивную эвристику" связано, стало быть, с развитием игрового сознания. Синергетически мыслящий человек – это homo ludens, человек играющий. Синергетика выступает в таком случае как некий тип интеллектуальной йоги. Давая рецепты овладения сложным, она разрушает сам "рецепт", сам прежний способ рецептообразования. Она все делает гибким, нежестким, открытым, многозначным. Синергетические действие – это действие исподволь, исходя из собственных форм образования, собственных сил, потенций. Это стимулирующее действие» [там же].

Интересно, что данная декларация принципов «синергетического» образования во многом совпадает с принципами самоактуализации в рамках гуманистической педагогики. При этом синергетический подход к образованию и самому человеку это, прежде всего, холистический (целостный) подход, «*возвращение к самому себе*» [Аршинов, Малый, Попов, 1996]. Данный подход в системе гештальт-терапии формирует базу для холистической медицины, когда «*доктор должен будет уважать способность тела к самоисцелению и не пытаться господствовать над процессом исцеления*» [Капра, 1994].

32. Синергетика образования как парадоксальное единство активности и пассивности («педагогика сотрудничества», «педагогика толерантности»).

Она находит свое воплощение в восточной философии, а именно, в правиле поведения «*истинно мудрого человека*»: «*безмолвный, пребывает в недеянии, но всему причастен; невозмутимый, не управляет, а все содержит в порядке. То, что называю «недеянием», означает не опережать хода вещей; то, что называю «всему причастен», это следовать ходу вещей; то, что называю «все содержит в порядке», соблюдать взаимное соответствие вещей*» [Литература Древнего Востока, 1984].

33. Один из прикладных аспектов нашей концепции

образования.

Психика человека как целостная сущность обнаруживает феномен «функциональной непрерывности» полушарий, когда полушария оказываются взаимосвязанными и обменивающимися энергией и информацией.

Информация, организующаяся в рамках ПП по аналого-синтетическому принципу. Затем она способна разворачиваться в рамках ЛП стратегии по линейно-аналитическому принципу. В этом случае имеет место явление взаимного обращения целостно-синтетического и атомарно-аналитического типов знания, что наблюдается в процессе решения проблемы, когда сам принцип решения той или иной задачи первоначально обнаруживается на невербальном, эмоциональном (ПП) уровне психики, а затем получает вербальную проекцию [Тихомиров, 1984, гл. 4], то есть вводится в сферу ЛП стратегии мышления.

Человек, как на заре существования человечества, так и в период своего раннего детства, отражает и осваивает мир в основном в духе правого полушария, формируя мифологическую реальность [Пучинская, 1996]. Вырабатывается целостное видение мира и развивается оперирующее мифологемами синтетическое знание.

При анализе современной наукой оно оказывается адекватным объективному положению вещей [Казначеев, Спирин, 1991; Капра, 1994; Крымский, 1991]. Язык мифа, в котором мир представляется целостным нерасчленимым единством, а субъект и объект, предмет и знак, вещь и слово, существо и его имя, происхождение и сущность, причина и следствие, начало и принцип, актуальное и потенциальное, часть и целое, простое и сложное, естественное и сверхъестественное... так или иначе сливаются воедино [Миф. сл., с. 653–654]. И этот язык мифа может получать научную интерпретацию.

То, что в рамках мифа существует слитно и не подчиняется принципу причины-следствия (классического детерминизма), в рамках научного миропонимания может быть представлено как существующее раздельно и причинно-обусловлено. Соединение мифа и науки обнаруживает принцип культурно-исторической непрерывности бытия человечества, знания кото-

рого о мире оказываются существующими от века в свернутой мифической форме, ассоциативно-метафорически организованной, способной трансформироваться в научно-теоретические схемы в процессе развития человеческого общества [Казначеев, Спирин, 1991; Капра, 1994; Крымский, 1991].

Сам феномен функциональной непрерывности полушарий головного мозга предполагает единство мифа и науки, их взаимное обращение, когда миф может получать научное понимание, а сама наука использовать «научные мифы», что показал в своей книге «Структура научных революций» Томас Кун.

Как считают некоторые исследователи, свойство мифолого-метафорического отражения действительности является едва ли не единственным способом уловить и содержательно определить объекты высокой степени абстракции.

То есть, ПП (метафорический), многозначный способ постижения мира позволяет сводить воедино научные представления, задавать аналогии и ассоциации между разными системами понятий, формировать общее познавательное «поле» науки, выступая в качестве «эпистемологического доступа» к любому явлению [Арутюнова, 1990].

34. Адекватное познание человеком мира предполагает слияние научного (однозначного, ЛП) и мифологического (многозначного, ПП) типов миропонимания.

Это позволяет обнаружить подлинную реальность как Истину (ее С.Б. Церетели определил как единство противоположностей), в сфере которой соединяются противоположности и формируется дипласия – присущий только человеческому сознанию психологический феномен отождествления двух взаимоисключающих элементов. Это дает возможность развить диалектико-парадоксальное видение мира, достичь состояния «недвуальности», которое в рамках буддистских психотехник трактуется как просветление.

35. Ребенок начинает познавать мир на базе мифа, сказки, которые несут в себе эталоны нормативного поведения, мудрость народов мира, позволяют прогнозировать события, строить свое поведение на основе конструирования модели окружающего, выступая при этом особым куль-

турологическим феноменом [Большунова, 1995].

Конкретно-образная синтетическая «ткань» сказки может получать аналитическую проекцию. Сама сказка в этом случае выступает в виде научающего средства, которое способствует не только кристаллизации абстрактно-логического мышления, но и сплавлению образа и идеи, предмета и знака, чувства и мысли.

Посредством этого формируется медитативно - интуитивное, просветленное, понимающее отражение действительности, предполагающее воссоединение экспрессивного и логического компонентов психической деятельности, что приводит к порождению феномена «подлинного бытия», поисками которого уже много веков и тысячелетий занимаются люди.

Наиболее отчетливо сказка как форма научения представлена в Новом Завете в виде притчи, где конкретный образ и его интерпретация показаны как сосуществующие. В сказке право интерпретации отдается читающему или слушающему.

Данное право реализуется им на том или ином уровне познавательных «притязаний», в тех или иных концептуально - теоретических формах. При этом сфера научных смыслов, извлекаемая в процессе такой интерпретации, практически безгранична. Более того, эмоционально-образный, конкретно-чувственный настрой сказки может явиться условием для решения проблемной задачи, ибо, как показали экспериментальные исследования, состояние эмоциональной активации включено в процесс решения проблемы, выполнения тех или иных действий.

А сама эмоция (как явление правополушарной активности) выступает предварающим этапом формулирования решения задачи [Тихомиров, 1984], являясь «топливом» для психофизиологического «котла», где готовится это решение, и где логическое знание присутствует в «свернутом», «зашифрованном» виде.

Сказка, миф при этом понимаются как специфическая форма подсознательных («врожденных») архетипических идей, «мыслительных матриц» человечества. Чем глубже проникает ребенок в царство сказок и чем более обширно это царство, тем

больше научно-теоретических смыслов он впоследствии способен воспринимать и формировать.

То есть, необходимо полное раскрытие ресурсов правого творческого полушария (суть творчества заключается в умении мыслить целостно, соединяя факты и реалии, относящиеся к разным сферам жизни), необходимо не спешить заменить его активность левополушарной.

Как писал А.В. Запорожец, «ум человека, у которого в детские годы не сформировалось должным образом непосредственное восприятие окружающего и наглядно-образное мышление, может получить впоследствии одностороннее развитие, приобрести чрезмерно отвлеченный от конкретной действительности характер» [Запорожец, Неверович, 1974].

Акцентируем, что одна из краеугольных задач восточных медитативных психотехник есть активизация правополушарных («созерцательных») способностей, освобождение человеческого сознания от опеки дискурсивного левополушарного мышления, которое занимает преобладающее место в системе психической деятельности современного человека: недаром левое полушарие называют доминантным.

Сказка как способ соединения актуально-действительного и потенциально-возможного посредством оперирования виртуальной реальностью, испещренной различными метаморфозами, переходами одного в другое, позволяет сформировать способность «надситуативного», творческого отражения действительность, способность видеть целое раньше частей, выходить за границы непосредственной данности, преодолевать ограниченность однозначных конструкций «высшей целесообразности» [Кудрявцев, 1997].

36. Выход в сферу многозначного парадоксального понимания мира позволяет видеть в вещах необычные качества и использовать их в функциях, им не свойственных.

Единство банального и необычного, которое здесь обнаруживается, формирует диалектически-парадоксальное мировоззрение, развивает способности к спонтанно-творческому поведению, характерному, как полагает А. Маслоу, для самоактуализированной личности.

Призыв к полному использованию эволюционных ресурсов ПП, когда мы не спешим переходить к ЛП форм деятельности (то есть, попросту игнорируем принцип «опережающего развития», примером чего может служить Вальдорфская школа), может показаться странным в наше время – время информационного бума, когда, казалось бы, следует всячески ускорять интеллектуальное развитие детей.

Однако замедленное психическое развитие ребенка (если причиной этого не выступают психофизиологическая патология или бедное в информационном отношении внешнее окружение) может означать подготовку «плацдарма» для дальнейшего быстрого взлета в ослепительную сферу творчества. Некоторые великие люди (такие как Ганс Кристиан Андерсен, Альберт Эйнштейн, Томас Эдисон, Нильс Бор) характеризуются замедленным развитием в детстве. Причиной замедленного развития некоторых ЛП способностей у детей с замедленным развитием американские ученые видят именно в функциональном несовершенстве левого полушария [Педагогика толерантности, 1997].

Можно предположить, что в данном случае правое творческое полушарие получает возможность полностью раскрыть свой потенциал за счет уменьшения эволюционного напряжения в процессе функциональной конкуренции с левым полушарием. Нужно сказать, что развитие ребенка по сравнению с развитием животного характеризуется замедлением некоторых фаз, когда, как показал Х. Грубер, маленькие котятки обнаруживают первые стадии развития стабильного объекта в случае его отсутствия в поле внимания в три месяца. Ребенок же достигает подобного уровня развития только в девять месяцев. Однако при этом котятки не продвигаются в своем развитии дальше. В связи с этим Ж. Пиаже спрашивает, «не будет ли в этом случае меньшая скорость развития ребенка фактором его дальнейшего развития?» [Обухова, 1995].

Итак, можно сделать вывод о том, что назрела настоятельная необходимость в разработке специального психолого-педагогического направления, занимающегося проблемой научающей сказки [Родари Дж, 1978], актуальность которой неиз-

меримо возросла вместе с практически полным устранением религиозно-мифологических институтов общества.

Одна из программных целей данного направления может быть разработка процедур составления научающих сказок и интерпретация уже имеющихся. Приведем пример одной из таких интерпретаций. В сказках о «Репке» и «Курочке Рябе» мы можем найти воплощение в форме наглядно-действенного наивного мышления многих математических, физических, философских принципов. Это и законы перехода количества в качество, отрицание отрицания, а также правило последовательного аналитического («цепного») мышления: «бабка за дедку, дедка за репку...».

Это и один из законов теории катастроф («мышка хвостиком махнула и яичко разбилось»), гласящий, что всякая система может достаточно долго сопротивляться разрушающему воздействию извне за счет внутренних компенсаторных возможностей, пока не исчерпает ресурсы своего «гомеостаза» и не начнет распадаться. Данный распад приобретает лавинообразно-катастрофический характер, поводом для которого может послужить самый ничтожный фактор.

37. Концепция новой парадигмы образования закладывает теоретическую базу для понимания иных проблем, которые к образованию имеют прямое отношение.

Речь идет о проблемах психотерапии. Одной из них являются неврозы, порожденные утратой смысла жизни [Франкл, 1990] Данные неврозы которые можно полагать самыми серьезными по их сложности и последствиям для личности, взятой во всей ее полноте ее составляющих, занимают пограничное положение на шкале невротических расстройств, располагаясь между психосоматическими болезнями и "болезнями сознания", связанными с патологией духовной ментальной сферы человека, откладывающей отпечаток на его мировоззрение, то есть напрямую воздействующей на этический аксиологический, когнитивный праксеологический, социальный личностный аспекты индивида.

38. Концепция новой парадигмы образования, эвристической идеей которой выступает формулировка психофи-

биологического и социального личностного содержания цели психологический педагогического воздействия в рамках образовательного процесса и теоретическое обоснование путей достижения состояния гармонии человека, являющейся этой целью, – данная концепция может получить более рельефную интерпретацию, если рассмотреть ее основные аспекты также в контексте психотерапии.

Одним из самых общих подходов к пониманию проблемы неврозов является психоаналитический, основная идеология которого, хотя она и характеризуется определенной теоретической ограниченностью своих метафорических построений (что признавал сам З. Фрейд, основатель психоанализа), позволяет очертить фундаментальный механизм развития невротических расстройств. З. Фрейд представлял психическое здание человека в виде двух «комнат» – комнаты сознательного и комнаты бессознательного, разделенных стеной и дверью. Дверь воплощает в себе цензора, играющего в системе психоанализа роль символа регуляторных механизмов, привитых человеку в ходе его воспитания. Все то, что не получило соответствующую реализацию в сфере жизнедеятельности человека, вытесняется в бездну бессознательного, либо просто не может быть извлечено из этой бездны на свет сознательной рефлексии.

Таким образом, человек несет в себе комплекс бессознательных влечений, которые постоянно дают о себе знать в виде нежелательных психосоматических состояний. Одним из методов выявления этих состояний является метод свободных ассоциаций. С помощью цепи ассоциативных впечатлений врач вместе с пациентом погружаются в глубины невротизированной психики, чтобы найти причину невроза и проанализировать его, растворив в волнах вербальной рефлексии. Суть данной процедуры можно выразить словами З. Фрейда – «там, где было Оно, должно стать Я».

Конфликт между бессознательным и сознательным, приводящий к неврозам, по мнению В.Н. Пушкина является ни чем иным, как конфликтом между регуляторным (сознательный волевым) и энергетическим (эмоциональным) уровнями человеческого организма [Дубров, Пушкин, 1990, с. 61–63].

В качестве механизма образования неврозов, по В.Н. Пушкину, может быть рассмотрен изолированный очаг, складывающийся в регуляторной энергетической системе. Данный очаг, изолируемый от этой системы на основе некоего сверхсильного возбуждения, порожденного стрессорной ситуацией, начинает оказывать влияние на динамику энергетических процессов мозга, вызывая не адекватные эмоциональный поведенческие реакции. Он, «искажет» мировоззренческую сферу индивида, порождая неврозы, излечение которых связано с ликвидацией застойного очага, изолированного от всей регуляторной энергетической системы мозга за счет механизма индукции нервных процессов, описанного И.П. Павловым. Суть данного механизма заключается в том, что по закону индукции очаг возбуждения способен наводить вокруг себя очаг торможения, а устранение застойного возбуждения приводит к снятию индуцированного тормозного барьера.

39. Каким же образом процесс осознания (или, точнее сказать, процесс осознанного отреагирования, проигрывания стрессорной ситуации на "сцене" аналитической рефлексии) приводит к катарсису, освобождению от невроза?

Ответ на данный вопрос нам помогает дать концепция новой парадигмы образования, основанная на концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека.

Дело в том, что доминирование правополушарной психики означает и преобладание нервных процессов возбуждения, а доминирование левополушарной психики означает преобладание нервных процессов торможения [Голубева, 1980].

Кроме того, правое полушарие можно считать субстратом бессознательной [Спрингер, Дейч, 1983], а левое – сознательной сферы жизнедеятельности человека. Как показали исследования А.Р. Лурия, люди, не владеющие в полной мере абстрактным аналитическим, левополушарным мышлением, оказываются не способными анализировать свои личностные качества и, по всей видимости, ими не обладают [Лурия, 1974].

Таким образом, онто- и филогенетическая эволюция человека наполняется психотерапевтическим содержанием, более того, становится понятным и религиозный мифологический

контекст этой эволюции. Если полагать, что данная она предполагает движение от правого к левому психическому модусу, а от него к их слиянию (то есть от перцепции к апперцепции а от нее – к их синтезу), то можно утверждать, что это движение координируется двумя коренными состояниями психики – правополушарным, обеспечивающим эмоциональный энергетический фон возбуждения, и ЛП, обеспечивающим информационный аналитический фон торможения нервных процессов.

Правополушарная способность к генерации нервных процессов возбуждения (которая «дает толчок» эволюции человека и человечества, что отвечает многим энергетическим концепциям этногенеза) составляет содержание бессознательного пласта психики, в рамках которого человек не отделяет внутреннего от внешнего, Я от не-Я.

Именно здесь заложено объяснение явления трансценденции, описанное трансперсональной психологией, показавшей, что история культурологический аспект человечества оказывается онтологически проницаемым для отдельного индивида, а микро- и макро - способны приводиться к единству [Гроф, 1993].

Левополушарная способность к генерации нервных процессов торможения может предполагаться базой для формирования вербальной аналитической рефлексии, для концентрации внимания, для логического мышления, которое подавляется при активности правого эмоционального образного полушария, и для актуализации воли, как аналитического рефлексивного феномена, которую П.В. Симонов называет «антипотребностью».

Механизмы воли функционально прямо противоположны механизмам реализации потребностей и влечений, проистекающих из ПП активности, являющейся онто- и филогенетически более древней, чем активность ЛП и обнаруживающее большую генетическую обусловленность по сравнению с ним [Роль..., 1988].

40. Функциональная дифференциация полушарий не исчерпывается их антагонистическими отношениями.

Как мы писали, при их функциональной гармонии генерируется медитативное творческое состояние, являющееся психо-

фиологическим ориентиром для развивающейся личности, ибо здесь снимаются все противоречия между чувственным (бессознательным) и логическим (сознательным). Человек предстает как целостная сущность, обнаруживая возможность для преодоления своих психологических кризисов. Можно предположить, что медитативное состояние достигается посредством взаимного погашения очагов возбуждения и очагов торможения, что приводит, как показывают энцефалографические исследования медитативных состояний, к синхронизации электроритмики мозга.

41. Процесс слияния и взаимного погашения очагов возбуждения и торможения предполагает с одной стороны выход в сферу интуитивного медитативного просветляющего постижения действительности, а с другой – приводит к высвобождению внутреннего потенциала за счет взаимной нейтрализации («аннигиляции») противоположностей.

Таким образом, метафора П. Вайнцвайга о творческой мощи человека, проистекающей из баланса противоположностей, оказывается удивительно верной, особенно если проанализировать практику достижения состояния сатори, т.е. просветления, в рамках дзенбуддистских методик, свидетельствующих, что человек, достигший кеншо (одного из уровней просветления), испытывает огромное облегчение, реализуемое в серии движений, смехе и т.д. При этом, как пишет С. Кацуки, данная реакция по продолжительности может занимать несколько дней [Кацуки, 1993].

Получается, что целью жизни человека является с одной стороны накопление опыта жизненных испытаний, имеющего психопатологическую подоплеку, ибо любой опыт – это результат определенного психического напряжения, граничащего со стрессом или с ним непосредственно связанного.

При этом соматические и психические симптомы выступают в качестве приспособительных реакций, то есть являются необходимым условием развития человека ([Казначеев, Спирин, 1991, с. 214–215]. Данную мысль в резкой форме выразил Р. Лэинг в книге *«Политика опыта»*, где он писал, что сумасшествие «является разумной реакцией на безумное социальное ок-

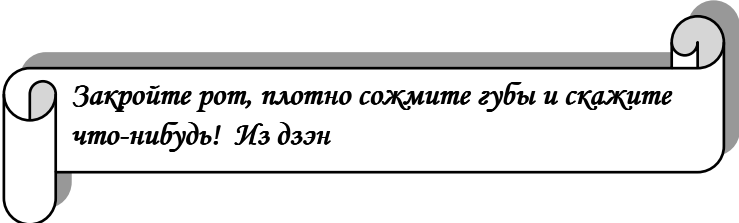
ружение».

Как записано в материалах «Социалистического коллектива пациентов в Гейдельберге», «болезнь есть надломленная, противоречащая себе самой жизнь, следовательно, такая жизнь, которая уничтожает себя в самом процессе, в котором она себя поддерживает» [Браун, 1982].

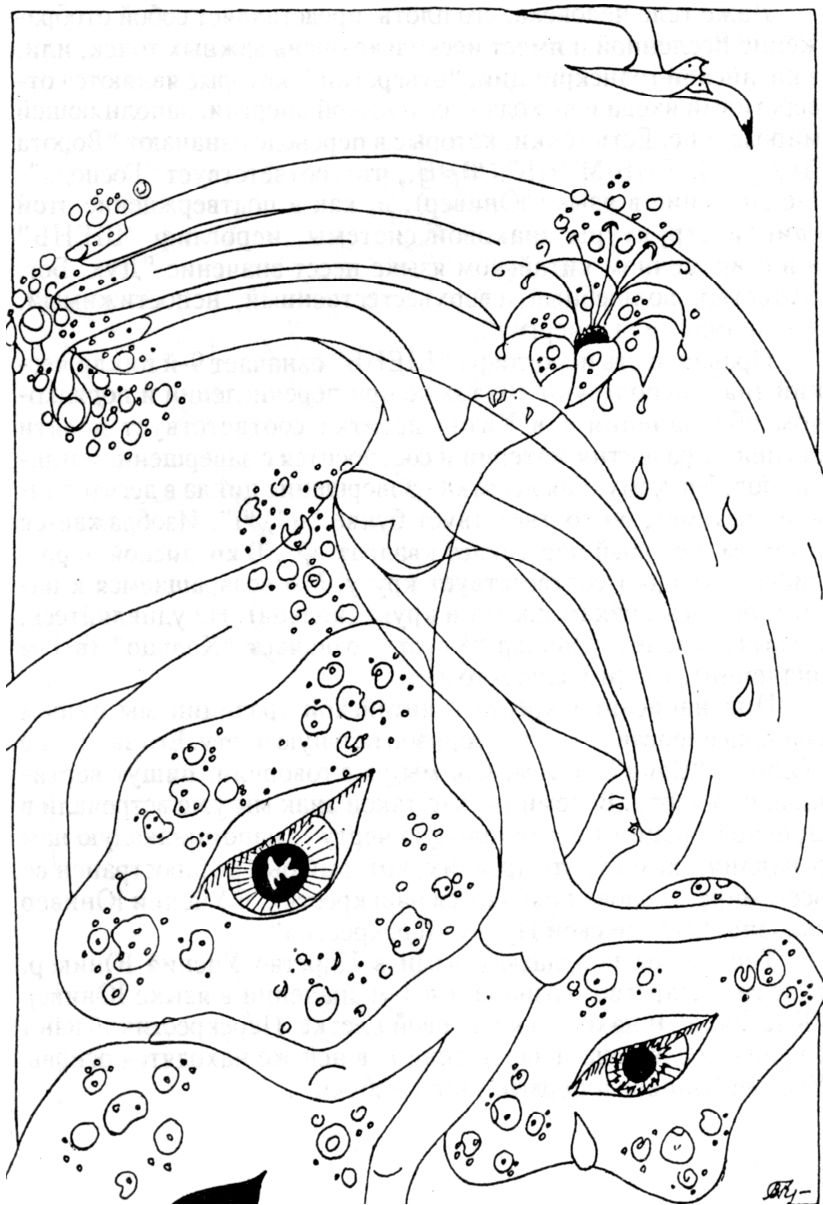
42. Состояние просветления как соединение противоположностей (на Востоке говорят о соединении Сансары и Нирваны, просветления и помрачения), являясь целью развития человека, может быть и целью воздействия психотерапевтических методик.

Следует сделать важнейший вывод: состояние просветления, являясь тотальной сущностью, снимает множество психологических симптомов, когда множество очагов возбуждения и торможения взаимно нейтрализуются – процесс, который имеет название «очищение».

Поэтому избавление от той или иной конкретной психологической проблемы, характеризующейся рядом специфических факторов, может быть достигнуто не в процессе скрупулезного психоаналитического исследования, а благодаря медитативному трансу, получившему в системе психотерапии множество наименований. Вопрос заключается в выявлении наиболее оптимальных техник достижения этого трассового состояния. Оно предполагает единство чувственной экспрессивного и рациональной логического компонентов психической деятельности и характеризуется целым рядом черт. Одна из существеннейших таковых черт – парадоксальность, проистекающая из соединения в рамках одного контекста несовместимых явлений.



Закройте рот, плотно сожмите губы и скажите что-нибудь! Из дзэн



2. НЕКОТОРЫЕ ПРИНЦИПИАЛЬНЫЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДУХОВНО ЭВОЛЮЦИОНИРУЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ.

*Обращение к читателю: «Чтение этого текста может тому, кто сможет обойтись без него»
(Перефразируя Р. Декарта)*

Все излагаемое ниже грешит некой упрощенностью и одномерностью, однако однозначные и упорядоченные концептуальные схемы позволяют выразить максимум информации в кратчайшее время, что соответствует идеалу Красоты, ибо *«красота есть то, что доставляет наибольшее количество информации в кратчайшее время»* (Гемстергейст).

Цель и смысл духовной эволюции – достижение состояния Высшей Реальности, то есть Истины как гаранта целостности Вселенной, как принципа гармонического соположения всех ее частей и аспектов. Основная характеристика мира, в котором мы живем, – это двойственность, дуалистичность, разделенность на правое и левое, темное и светлое, добро и зло... Поэтому один из существеннейших ликов Истины – есть ее парадоксальность, ибо Истина как принцип целостности есть единство противоположных рядов реальности.

Итак, Истина есть парадоксальное, антиномическое единство, умозрительная реализация которого обнаруживает четыре альтернативы индийской логики (соответствующих четырем буддистским уровням постижения реальности), устанавливающей четыре возможных концептуальных отношения между двумя любыми противоположными сущностями, такими, например, как субъективное и объективное, материальное и идеальное... В рамках четырех альтернатив субъективное и объективное дифференцируются следующим образом: 1) либо субъективное является первичной реальностью, 2) либо таковой реальностью является объективное), 3) либо и субъективное и объективное одновременно, 4) ни субъективное, ни объективное [Дюмулен, 1994; Урманцев, 1993].

Понятно, что суждения человека о мире в плане морально-этического и теоретико-фактологического должны быть оформлены в духе апокалипсического «меча обоюдоострого», то есть в духе четырех представленных принципов, если этот человек претендует на умозрительно-концептуальное выражение Истины, то есть на выражение логической полноты Истины.

Четыре альтернативы, как и четыре уровня постижения реальности, воплощают в себе четыре этапа эволюции сущего: 1) этап единства, когда сущность пребывает в лоне неизреченной целостности Вселенной (на языке науки это состояние соответствует таким понятиям как, сингулярное состояние материи, праматерия, фундаментальная вакуумная симметрия и т.д.); 2) этап дифференциации единого на полярные сущности (расщепление единого на полевую и вещественную составляющие); 3) этап завершения поляризации противоположностей; 4) этап схлопывания полярных начал, их возвращение к единому источнику. Данные четыре состояния есть выражение универсальной модели развития диалектического противоречия: единое – множественное – синтез, или: тезис – антитезис – синтез, или: тождество – различие – противоположность [Вознюк, Тичина, 1998].

Существуют три способа отражения человеком действительности: конкретно-чувственный (эмоционально-образный, полевой), абстрактно-логический (теоретический, вещественный) и парадоксально-медитативный, сочетающий первые два способа воедино, когда в одном лице соединяются два противоположных миропонимания – художественное и мыслительное. С позиции парадоксального миропонимания, претендующего на отражение полноты истины как единства противоположностей [Церетели, 1960], мир предстает как подлинная, аутентичная, парадоксальная сущность, как единство дихотомических рядов, таких, как единое и множественное, однозначное и многозначное, конкретное и абстрактное, сакральное и профаническое, мистическое и аналитическое, чувственно-экспрессивное и абстрактно-теоретическое, предмет и знак, символ и символизиремая реальность, существо и его имя, причина и следствие, начало и принцип, часть и целое, простое и сложное, субъек-

тивное и объективное, трансцендентное и имманентное, идеальное и материальное, добро и зло, потенциально-возможное и актуально-действительное...

Первый уровень постижения бытия есть уровень художественного мирозерцания, свойственного не только художникам, но и дикарям, детям. С позиции данного типа мирозерцания мир постигается и осваивается многозначно и симультанно как некое конкретно-чувственное целое, отражается прямо, непосредственно, наивно, упрощенно, в духе полного доверия и открытости, с позиции "здесь и теперь", динамически, континуально-непрерывным образом, религиозно-мифологически [Пучинская, 1996], сакрально-ритуальным способом, в русле всеобъемлющей «космической симпатии» древнегреческих философов, эмпатически, когда человек полностью сливается со средой своего существования, а субъект и объект познания приводятся к единству, при этом обнаруживается принцип альтруизма, идеология приспособления к миру посредством изменения самого себя. С позиции такого чувственно-художественного восприятия мира вся жизнь человека сакрализуется, когда утрачивается принципиальное различие между поступками и ритуальными действиями, а мир предстанет в виде некой сверхценной идеи.

Второй уровень постижения бытия – уровень мыслительно-рационального миропонимания, свойственный ученому, взрослому человеку, нашему современнику, характеризующегося рационально-прагматическим, меркантильным, опосредованным, инструментально-манипуляционным подходом к рассмотрению феноменов действительности. С позиции данного уровня мир отражается и осваивается дискретно-множественным, дискурсивно-концептуальным, схематичным образом как некое множество, отражается непрямо, опосредовано, сложно, в духе скептической рефлексии, закрытости, статичности, мертвенным образом, научно-теоретически, банально-обыденным способом, в русле атомизированного, дробящего все на отдельные элементы анализа, когда человек выделяется из среды своего существования и кристаллизуется в изолированную личностно-индивидуальную сущность, разводящую

субъект и объект познания по полюсам, отражающую мир принципиально двойственно-антиномическим образом, обнаруживая принцип эгоизма и способность приспосабливаться к среде путем ее изменения, путем волеизъявления как способности совершать выбор во множественно-дискретном мире, который предстает в виде мертвенного схематичного набора онтологических сущностей, приведенных к выхолощенно-абстрактным формам, познаваемым принципиально опосредованным образом.

Третий уровень постижения бытия представляет собой парадоксальное единство первых двух уровней, при котором мир оказывается столь же многозначным, сколь и многозначным, столь же чувственно выражаемый, сколь и умопостигаемый, столь же единый, сколь и множественный, как абстрактный, так и конкретный, одинаково реальный и нереальный, иллюзорный. Словом, здесь мир воспринимается и осваивается парадоксальным образом в духе интуитивно-эвристического, просветленного, богодухновенного, богооткровенного миропонимания.

Четвертый уровень постижения бытия проистекает из третьего, парадоксального, в русле которого соединяются в рамках одной сущности мистико-медиумический, экстрасенсорный и аналитико-мыслительный, волевой типы людей. При этом на четвертом уровне наблюдается углубление и полное развитие третьего уровня, что позволяет погрузиться в полное «безмолвие», окутанное Тайной, о которой молчат все имена Земли.

Работа на первом уровне есть работа по раскрытию (точнее – обнаружению, актуализации, реализации) экстрасенсорных способностей, которые изначально свойственны человеку и которые постепенно угасают и маскируются в социальных детерминантах поведения человека, переводя последнего из наивно-детского состояния в состояние многоопытной, искушенной взрослой личности, которая воспринимает мир через призму знаков, слов, символов, то есть опосредовано, понимая при этом всю условность соотносительности знаков друг с другом, когда мир утрачивает изначальную наивную сакральность, многообразие живых красок и непосредственных, спонтанных реакций, пред-

ставая в виде косного, застывшего, догматично-технократического, функционально-практичного средства удовлетворения потребностей. Итак, работа на первом уровне предполагает некое возвращение к «истокам», предполагает акцент на природно-естественной, спонтанно-автоматической форме жизнедеятельности.

Работа на втором уровне есть работа по развитию и совершенствованию мыслительно-аналитических, волевых способностей человека, выявляющих его отдельно-полагающееся, уникальное, индивидуально-личностное, свободное начало, позволяющее волеизъявлять себя и реализовывать принцип «свободной воли».

Третий парадоксальный уровень бытия человека достигается путем развития парадоксального видения мира как некоего таинства, Тайны. С позиции данного уровня мир предстает как единство противоположностей, каждая из которых включает в себе ростки своего антагониста и является равноценным «ресурсом» Вселенной и личности. Здесь мир открывается странно-парадоксальным образом, когда мы понимаем, что, с одной стороны, имеют место все те многочисленные реалии, с которыми мы сталкиваемся прямо или косвенно, что действительно наличествует все многообразие солнц и млечных путей, чертей и демонов, богов... С другой стороны, человек ясно понимает, что за всем этим скопищем феноменов как явных, так и воображаемых, которые имеют реальную цену и реальное существование, – за всем этим стоит нечто другое, что мир есть лишь проекция других сущностей, или сущности, что ничего на самом деле не существует, что все существующее есть лишь условные символы, проекции, бледные отражения того, что принципиально недоступно всякой транскрипции, всякому выражению, будь то выражению в реалиях конкретно-чувственного, или в терминах конкретно-теоретического, символического...

*Милый друг, иль ты не видишь, что все видимое нами –
Только отблеск, только тени от незримого очами?
Милый друг, иль ты не слышишь, что житейский
шум трескучий –*

*Только отклик искаженный торжествующих созвучий?
Милый друг, иль ты не чувствуешь, что одно на целом свете –
Только то, что сердце сердцу говорит в немом приветие?*

В. Соловьев

Вышеприведенные рассуждения о четырех уровнях постижения бытия согласуются с современными научными исследованиями в области проблем человека, характеризующегося тем, что в его рамках выделяется некий всеобщий тотальный регуляторный механизм поведения и отправления всех его функций. Данный высший регулятор связан с работой полушарий головного мозга человека, правое – отражает целостно-полевой аспект Вселенной, а левое – дискретно-вещественный ее аспект.

Подобно тому, как развитие Вселенной идет от полевого плана (микромира) к вещественному плану (макромиру), а от него – к их синтезу и выходу в область парадоксально-интегрального бытия, так и эволюция человека в онто- и филогенезе идет от правополушарного психического модуса (преломленного в рамках художественного, гиперстенического, циклотимного конституционального типа) к левополушарному (преломленному в рамках мыслительного, астенического, шизотимного конституционального типа), а от него – к их синтезу.

Интересно, что, как показывают энцефалографические исследования, функциональное единство полушарий, их согласованность и синхронизация наблюдаются в состоянии медитации, в «промежуточном» состоянии между сном и бодрствованием. Здесь человек предстает гармонической личностью, выразителем гармонического баланса противоположностей, предстает поистине демиургической сущностью, ибо, как отмечает П. Вайнцвайг, гармония как баланс противоположностей несет в себе огромное напряжение, а поэтому и колоссальную мощь [Вайнцвайг, 1990].

При активности правого полушария человек воспринимает мир с полным доверием, в духе мистико-религиозного, мифологического мирозерцания. В состоянии гипнотического транса активно правое полушарие. Кроме того, в состоянии сна

со сновидениями активно правое полушарие, а также наблюдается активность половой функции человека. В состоянии же полового акта имеют место гипнотические фазы. Поэтому З. Фрейд оказывается прав: если развитие идет от правого полушария к левому, то это означает, что человек освобождается от уз актуальной данности, от сексуальности, эмоциональности и сомнамбулизма.

Медитация как парадоксальное действо (не как акт ухода в сферу правополушарной активности, что означает самогипноз и отключение волевого, аналитического начала человека) является таковой в полном смысле этого слова только в условиях наличия развитых полушарий, когда в рамках одной сущности интегрируются аналитик и мистик. В противоположном случае (а это наблюдается в большинстве медитаций) мы имеем лишь актуализацию состояния правополушарного медиумического аутогипнотического погружения и подключения к волевому "каналу" неких сущностей (стихий, обстоятельств, установок и т. д.). Поэтому такая медитация может трактоваться религиозным сознанием как одержание [*Хемфрейс, 1994*]. Коллективная медитация усиливает феномен гипнотического погружения в сотни раз и бывает безопасной только при условии руководства мощного эгрегора [*там же*].

Итак, человеку следует стремиться к развитию левого полушария (сознания), обеспечивая при этом сохранение потенциала правого полушария (подсознания). Цель человека – самоосуществление, слияние сознания и подсознания, личностного и безличностного начал и выход в сферу сверхличностного бытия. Особо подчеркивается опасность развития экстрасенсорных способностей (всякого рода «открытий» чакр и т. д.), базирующихся в сфере правополушарных функций (являющихся в генетическом отношении древнее, чем левополушарные функции), вне развития левополушарных способностей к абстрактно-аналитическому, волевому самовыражению. Правое полушарие как естественный ресурс психики человека содержит в себе в потенциально-возможном, скрытом, латентном, виртуальном состоянии весь комплекс экстрасенсорных способностей, кото-

рый могут быть "открыты" посредством широко известных техник (инициация, самореализация, смещение точки сборки).

Для духовно эволюционирующей личности проблема заключается как раз не в открытие способностей правого полушария (функции которого в эволюционном отношении древнее функций левого полушария). Проблема заключается в развитии и умножении символично-теоретических форм отражения действительности и умении ими оперировать. Только в этом случае будет «накоплен» левополушарный потенциал, способный в результате его взаимодействия с правополушарным психическим комплексом привести человека к освобождению, просветлению, к подлинному бытию, поисками которого занимаются мыслители и художники всех времен и народов.

Известно, что из буддистских сект изгонялись те, кто стремился развить сидхи – сверхвозможности, ибо во главу угла ставилось там умение мыслить парадоксальным образом, обладать расширенным сознанием. Личностное левополушарное начало человека может считаться развитым в том случае, когда теоретический левополушарный базис человека приведен в состояние когнитивно-мировоззренческой упорядоченности (как писал бл. Августин, страдания человека проистекают из неупорядоченного ума), а сама личность человека приобретает космический масштаб, ибо встает вровень с космосом в плане его понимающего, теоретического отражения, когда наблюдается осознание тотальности мира и его сверхединства с самим человеком. Образцом, некоторым намеком на такое сверхединство является физический облик квантового уровня Вселенной, на котором она предстает единым нерасчленимым комплексом [Гейзенберг, 1989; Цехмистро, 1981, 1987].

Именно на основе гармонической соотнесенности и согласованности внутреннего и внешнего, личностного и безличностного формируется нравственный стержень человека, его видение мира как тотальности, его осознание себя в единстве с этим миром. В условиях недоразвитости Я (сознания) человека, он предстает как неморальное существо (существо, лишенное моральных представлений), а в условиях сверхразвития Я и подавления его подсознания (внутреннего голоса), человек пред-

стает как аморальный тип, который свое Я ставит превыше всех вселенных. О таком человеке Шопенгауэр сказал, что он способен убить другого человека только для того, чтобы смазать его жиром свои сапоги.

Раскрытие способностей в рамках развитого Я человека означает его деградацию, катастрофическое падение в бездну сатанизма. Это, будучи отягощенное правополушарными, чувственными экстрасенсорными способностями, значительно укрепляет свои позиции и вырождается в сатанизм как принцип сверхэго. Нравственность означает соответствие уровня развития сознания масштабу раскрытия способностей подсознания. Становится понятным то, почему существует представление о том, что духовным (экстрасенсорным) целительством человек должен заниматься только после достижения возраста Христа, то есть при достижении уровня естественного баланса правого и левого полушарий: как учит психология, левое полушарие в функциональном отношении достигает пика своего развития к 30 – 40 годам.

Итак, человек начинает как правополушарное существо, которое просто существует в соответствии с принципом «реальности», просто констатирует тот или иной порядок вещей, принимая мир таким, каков он есть. Потом человек возрастает до уровня левополушарной рефлексии, что позволяет ему сформировать границу между внутренним и внешним, на которой и кристаллизуется его Я. И только после завершения этого процесса человек начинает истинно медитировать, то есть тяга к медитации как стремление к освобождению от груза Я естественным образом обнаруживается как мотивационный фактор тогда, когда Я человека сформировано. Ранее этого момента процесс медитации должен иметь второстепенное значение, являясь не самоценным, но служебным моментом в структуре духовной эволюции человека.

Сделаем выводы. Срединный путь буддизма призывает человека к духовной эволюции по пути «золотой середины», призывает избегать эксцессов и крайностей, призывает совмещать два противоположных экзистенциальных модуса (или состояния) человека и мира в целом – открытость и закрытость.

Открытость позволяет существовать в плане целостно-континуального, энерго-полевого, циклопричинного, динамичного, вечного, многозначно-парадоксального женственного космоса, формы которого характеризуются слитностью, непрерывностью, взаимным проникновением и отсутствием торжества суверенно-автономного, эгоцентрического начала. В человеческом организме этому модусу соответствует подсознательные (бессознательные) правополушарные механизмы психики, доминирование которых характерно в той или иной степени для животного, дикаря, ребенка, мистика, юродивого, сомнамбулы, медиума, лица в гипнотическом трансе, человека с пассивной жизненной позицией, приспособляющегося к внешней среде, существующего в духе положительной обратной связи.

В патологическом выражении этот модус дает нам мазохиста, донора, человека, страдающего циклическими неврозами, в частности, маниакально-депрессивным психозом, эмоционально-лабильного существа с развитой первой сигнальной системой, способного сопереживать душевным движениям других людей и направленного на создания сверхценного образа или идеи, стремящегося тотализировать мир в виде единого бытийного принципа.

Закрытость предполагает существование в дискретно-атомарном, вещественно-информативном (информация – функция управления), манипуляционно-множественном, линейно-причинном, статическом, временной, однозначном космосе, который П. О. Лосский назвал «психоматериальным царством вещественно непроницаемых форм», характеризующихся дискретностью, ограниченностью, определенностью, особенно, способностью к взаимной манипуляции и волеполаганию, к выражению своего эгоцентрического суверенного, самодостаточного начала, существование в духе отрицательной обратной связи.

В человеческом организме этому модусу соответствует сознательный, левополушарный механизм психической активности, который характерен для интеллектуальных существ с активной жизненной позицией, приспособляющих внешнюю среду к своим прихотям. В патологическом выражении этот

модус дает нам садиста, вампира, человека, страдающего шизофренией – холодно-отстраненного, эмоционально-тупого существа с развитой второй сигнальной системой, стремящегося все классифицировать, детализировать, концептуализировать, схематизировать.

Эволюция человека и космоса в целом идет от некоего «нейтрального» центра по пути расщепления его на правый и левый модусы (состояния открытости и закрытости), причем, левый модус дан как потенциально-возможный, а правый – как актуально-действительный, как актуальная данность. Развитие идет от правого к левому, от «здесь и теперь» к принципу будущего, способности предвосхищать будущее на основе аналитической рефлексии, присущей левому модусу. А от него – к синтезу правого и левого. Это возврат к Истоку, который обнаруживает себя как двойственно-антиномичная сущность.

Для того, чтобы достичь состояния этого синтеза правого и левого, необходимо левый, сознательный аспект привести в лоно правого, то есть трансформировать абстрактно-логические, опосредованно-однозначные, разорванные, дискретные схемы в многозначно-парадоксальный космос смысла.

Истинная медитация (в отличие от традиционной медитации, положительным результатом которой обычно является аутогипнотическое состояние), позволяющая слить воедино правый и левый аспекты, довести их до состояния взаимной аннигиляции, взаимного поглощения, достигается не благодаря медитативно-созерцательному отключению сознания и не благодаря погашению его огня – концептуально-теоретического, скепτικο-аналитического мышления.

Посредством процедуры отключения этого мышления (т. е. посредством акта отрицания) человек попадает в подсознательное состояние открытости, где стирается грань между Я и не-Я, где утрачивается Я человека как сознающего начала, а сам человек превращается в ребенка, мистика-интуитивиста, медиума, то есть человека, занятого практикой созерцания внутренней или внешней сущности вещей, которая учит человека открытости, позволяет быть причастным к невыразимой «мудрости» мира («Мысль изреченная есть ложь» – Ф. Тютчев).

Поддерживая состояние открытости (состояние «повышенного осознания», в отличие от состояния «инвентарного списка», по К. Кастанеде), человек способен усваивать огромные массивы информации и связывать их в целесообразные смыслополагающие схемы. Однако ориентировка на медитативный дух как на «чистое» существование, ориентировка на развитие способности к внутреннему созерцанию, предполагающему пребывание в состоянии медитации продолжительное время, отбрасывает эволюционирующую личность далеко назад. Эту практику созерцательной жизни, не подкрепленную развитием и расширением сознания, Е. П. Блаватская называла «низшим психизмом» от которого она всячески предостерегала. П. А. Флоренский также предупреждал об опасности движения по мистическому пути, который в отрыве от аналитико-рефлексивного существования приводит человека к бездне вырождения.

Итак, на повестке дня стоит задача расширение сознания человека, развитие его до уровня целостного, многомерно-многозначного, парадоксального состояния, позволяющего человеку выйти за пределы своего Я и парадоксальным образом заглянуть за грань мира.

Расширенное сознание требует, во-первых, владение множеством фактов, идей, теоретических объектов, требует фактологической изощренности. Во-вторых, все это множество элементов должно быть связано воедино целеполагающим, смыслоформирующим, парадоксально-многозначным, подсознательным образом в некий континуум мысли. То есть расширенное сознание сочетает в себе знание и парадокс, а также направленность на целое и творчество как генерацию смыслов – островков целого. Для этого необходимо овладеть принципами универсальной семантики, или смыслообразования, то есть овладеть неким универсальным языком, позволяющим интерпретировать разнообразные факты в плане понимающего анализа. Все это рано или поздно позволит прийти к выводу об иллюзорности своего Я и к решению отказа от него. Произойдет слияние сознания и подсознания, что обеспечит воспарение в сиятельные высоты Абсолюта.



ЧАСТЬ II

ПРАКТИКА "ПСИХОТЕРАПИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА"

Предыдущей страницей мы завершили первый круг знания. Войдя в него читатель-педагог (и не только) имел возможность иначе взглянуть на актуальную ситуацию в обучении, на неустранимые противоречия „замкнутого круга образования”, на природу внутреннего психологического конфликта и его последствия для здоровья педагогов, и, наконец, на возможности психотерапии себя. Пробил час непосредственно практических действий в понимании и открытии себя для себя и других. Время разбрасывать... и Время собирать! Впрочем, читатель уже, скорее всего, пытался действенно осваивать предлагаемый материал в рамках заданий по НЛП. Индивидуальное чтение текстов также может служить практикой осознания себя. Но, вряд ли, оно способно конкурировать по эффективности с групповой работой.

Далее, во второй части книги читатель познакомится с практическими семинарами, семинарами-тренингами, усилия которых направлены на действенное освоение пути личностного роста через (почти обязательное условие!) групповое со-

трудничество. И здесь, в программе семинаров-практикумов и тренингов мы стремимся обращаться к принципам тех психотерапевтических подходов, которые были освещены ранее.

Пять семинаров-практикумов и тренингов представляют собою целостную систему, поэтапно ведущую и содействующую личностному и профессиональному росту учителя.

ГЛАВА I.

ПУТИ РАЗРЕШЕНИЯ ВНУТРЕННЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ В ТРЕНИНГАХ, СЕМИНАРАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА

1. ПРАКТИЧЕСКИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ СЕМИНАР: «ОСОЗНАНИЕ ПЕДАГОГОМ СЕБЯ И СВОЕЙ ДЕЯ- ТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПУТЬ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА»

[Брандес В. М., Вознюк О. В. «Завуч», №19, 2004.]

ЦЕЛИ СЕМИНАРА.

ОКАЗАТЬ СОДЕЙСТВИЕ:

1. педагогам в системе образования (школа, детский сад), осознанию и пониманию особенностей среды, в которой педагог работает;
2. пониманию особенностей, которые отличают профессии педагога и учителя как практического психолога;
3. осознанию педагогом собственных жизненных ценностей и убеждений (личностных и профессиональных);
4. выявлению взаимосвязей между ценностными ориентирами, убеждениями, целевыми установками и профессиональными действиями;
5. выявлению барьеров в личностном и профессиональном росте;
6. выявлению эффективных действий в профессиональной деятельности;
7. выявлению эффективных действий вне профессиональной деятельности;

8. выявлению перспектив профессионального роста и расширению области эффективных действий в профессиональной деятельности.

9. выявлению и коррекции языковых особенностей.

«Психология личности есть психология драматическая. Основа и центр этой драмы – борьба личности против своего духовного разрушения. Эта борьба не прекращалась никогда. Суть в том, что существуют эпохи ее обострения». А. М. Леонтьев

ЗАДАНИЯ К ПУНКТУ 1.

1. Какие особенности образовательной среды, в которой я работаю:

2. Какие, с моей точки зрения, ее задачи, цели, пути и методы достижения определенных результатов?

3. Какие особенности взаимодействия сотрудников в коллективе, где я работаю?

4. Какие механизмы взаимодействия с психологической службой предлагаются администрацией?

5. Какую роль играет психологическая служба в моем образовательном учреждении?

6. Решению каких проблем, которые стоят перед моим образовательным учреждением, я, как педагог, могу оказывать содействие?

7. В решении каких проблем, которые стоят перед моим образовательным учреждением, я, как педагог, испытываю трудности?

8. Какое я могу оказывать содействие достижению целей, которые стоят перед моим образовательным учреждением?

10. Что я ценю во взаимоотношениях с учениками (детьми), родителями, коллегами, администрацией?

11. Что меня устраивает во взаимоотношениях с учениками (детьми), родителями, коллегами, администрацией?

12. Что мне хотелось бы улучшить во взаимоотношениях с учениками (детьми), родителями, коллегами, администрацией?

13. Как я воспринимаю себя через мою деятельность педагога? Что я могу сказать о себе как о педагоге?

14. Как меня, с моей точки зрения, воспринимают мои коллеги, администрация?

15. Как меня, с моей точки зрения, воспринимают ученики (дети), родители?

16. Как меня воспринимает мое близкое окружение – родные, друзья?

17. Как я воспринимаю себя через мое участие в работе методического объединения (МО) педагогов?

18. Как меня, с моей точки зрения, воспринимают мои коллеги – педагоги МО?

19. Какую роль я выполняю в среде коллег – педагогов?

20. Какое содействие могут оказать коллеги – педагоги мне в уточнении и углублении ответов на вопрос 14-19?

21. Каковы мои цели участия в МО педагогов?

22. Что меня устраивает, что мне нравится в работе МО?

23. Что мне хочется улучшить в работе МО педагогов?

24. Какую пользу я получаю от участия в работе МО педагогов?

25. Как я реализую знание, приобретенное в работе МО, непосредственно в своей практической деятельности?

26. В каких группах, кроме участия в МО педагогов, я расширяю свой практический опыт педагога?

27. Что мне дают другие группы в плане профессионального роста?

28. Какую я получил пользу от работы по заданиям к пункту 1?

Личность – не является неким фиксированным социальным образованием, которое поддается удовлетворительному определению. Личность – это осознания тех моментов, когда со мной происходит выход, прорыв в те области собственного внутреннего пространства, где я остро ощущаю себя человеком.

ЗАДАНИЯ К ПУНКТУ 2

1. Что, на мой взгляд, отличает мою деятельность (вообще) как традиционного педагога и учителя как практического психолога? Что общего?

2. Ощущаю ли я определенные трудности в выявлении и формулировании особенностей моей деятельности как традиционного педагога и отличии ее от учителя как практического психолога? Какие именно?

3. Что, на мой взгляд, отличает мои действия как традиционного педагога от действий учителя как практического психолога?

4. Какие ценности я стремлюсь отстаивать в своей деятельности педагога?

5. Возникают ли у меня трудности в выявлении и формулировании моих профессиональных ценностей? Какие именно трудности я обнаруживаю?

6. Какое содействие могут оказать мои коллеги – педагоги в уточнении и углублении ответов на вопросы, которые связаны с моим пониманием моей деятельности традиционного педагога и ее отличия от деятельности учителя как практического психолога?

7. Какую пользу я извлек из работы по заданию к пункту 2?

В воспитательском деле воспитатель, ориентируясь на общечеловеческие ценности, молчаливо допускает, что эти ценности находятся где-то за пределами самого человека. В действительности они органически присущи человеческой природе, потенциально присутствуют в каждом из нас. Задача воспитателя – предоставить возможность проявиться тому, что уже ждет своего высвобождения.

ЗАДАНИЯ К ПУНКТУ 3

1. Каких убеждений я придерживаюсь в своих действиях педагога?

2. Что, на мой взгляд, отличает мои целевые установки как педагога от учителя как практического психолога? Что общего?

3. Какие трудности я ощущаю в выявлении и формулировании ответов на вопрос 1. 2,

4. Как я объясняю возникновение трудностей в выявлении и формулировании ответов на вопросы, которые связанные с моими ценностями, убеждениями и целями?

5. Какое могут оказывать содействие мне коллеги – педагоги в уточнении и углублении ответов на вопрос, которые связанные с моими ценностями, убеждениями и целями?

6. Каковы мои жизненные ценностные ориентиры, убеждение и цели?

7. Есть ли отличия между моими жизненными и профессиональными ценностными ориентирами, убеждениями и целевыми установками? В чем эти отличия?

8. Если мои жизненные и профессиональные ценностные ориентиры, убеждение и целевые установки в значительной мере совпадают, то благодаря чему мне удается такое согласование?

9. Какие трудности я ощущаю в формулировании ответов на вопрос 6, 7, 8?

10. Ощущаю ли я определенные трудности в том, что расхождения между моими жизненными и профессиональными ценностными ориентирами, убеждениями и целевыми установками существуют? Если так, то как я объясняю возникновения таких трудностей?

11. Какое содействие могут мне мои коллеги – педагоги в уточнении и углублении ответов на вопросы, связанные с отличиями между моими жизненными и профессиональными ценностями, убеждениями и целевыми установками?

12. Какую я извлек пользу из работы по заданиям к пункту 3?

ЗАДАНИЯ К ПУНКТУ 4

1. Какие мои жизненные и профессиональные ценности, убеждение и целевые установки удастся реализовать в моей профессиональной деятельности?

2. Ощущаю ли я определенные трудности в том, что существуют расхождения между моими жизненными и профес-

сиональными ценностями, убеждениями и целевыми установками в моей практической деятельности? Если да, то как я объясняю возникновения таких трудностей? Если существует согласование, то как оно мне удастся?

3. Что мне лучше всего удастся реализовать в своей практической деятельности?

4. Где я ощущаю трудности в моих действиях педагога?

5. Какое могут оказывать содействие мне мои коллеги – педагоги в уточнении и углублении ответов на предшествующие вопросы?

6. Какую я получил пользу от работы по заданиям к пункту 4?

«Мир будущего будет миром все более настойчивых усилий в преодолении барьеров, которые ограничивают наш разум»

Норберт Винер – кибернетик.

ЗАДАНИЯ К ПУНКТУ 5

1. Что, на мой взгляд, создает препятствия во внедрении моих намерений в мою педагогическую деятельность?

2. Что, на мой взгляд, делает мои профессиональные действия неэффективными?

3. Какие трудности я ощущаю в формулировании ответов на вопросы 1, 2?

4. Какое содействие мои коллеги – педагоги могут оказать мне в уточнении и углублении ответов на вопросы, связанные с выявлением препятствий в осуществлении моей профессиональной деятельности?

5. Какую я получаю пользу от работы по заданиям к пункту 4?

ЗАДАНИЯ К ПУНКТУ 6

1. Какие мои намерения в моей деятельности педагога, на мой взгляд, имеют положительный характер?

2. Что, на мой взгляд, делает мои профессиональные действия эффективными?

3. Ощущаю ли я определенные трудности в формулировании ответов на вопросы 1, 2?

4. Какое могут оказывать содействие мне мои коллеги – педагоги в уточнении и углублении ответов на вопросы, связанные с выявлением моих эффективных действий в моей профессиональной деятельности?

5. Какую я извлек пользу от работы по заданиям к пункту 6?

ЗАДАНИЯ К ПУНКТУ 7

1. Где, на мой взгляд, мои действия вне профессиональной деятельности дают положительный результат?

2. Что именно, на мой взгляд, делает эффективными мои действия вне профессиональной деятельности ?

3. Ощущаю ли я определенные трудности в формулировании ответов на вопросы 1, 2?

4. Какое могут оказывать содействие мне мои коллеги – педагоги в уточнении и углублении ответов на вопросы, которые связаны с выявлением моих эффективных действий вне профессиональной деятельности?

5. Какую я извлек пользу от работы по заданиям к пункту 7?

ЗАДАНИЯ К ПУНКТУ 8

1. Какие, на мой взгляд, мои эффективные действия в профессиональной деятельности и вне ее могут быть перенесены на ситуации, которые требуют улучшения?

2. Как именно я могу осуществить перенос, внедрение моих результативных действий из одной сферы в другую?

3. Ощущаю ли я определенные трудности в формулировании ответов на вопросы 1, 2?

4. Какое могут оказывать содействие мне мои коллеги-педагоги в уточнении и углублении ответов на вопрос, которые связаны с выявлением моих эффективных действий вне профессиональной деятельности и внедрении их в мою профессиональную деятельность?

7? 5. Какую я извлек пользу, работая, по заданиям к пункту

ЗАДАНИЯ К ПУНКТУ 9

ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКА УЧИТЕЛЯ КАК ПУТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА

1. Опишите особенности вашего общения в профессиональной среде с:

- учениками,
- родителями учеников,
- коллегами,
- администрацией.

2. Опишите особенности вашего языка в общении с:

- учениками,
- родителями учеников,
- коллегами,
- администрацией.

3. Опишите особенности вашего общения вне школы с:

- собственными детьми,
- родственниками,
- со своими родителями.

4. Опишите особенности вашего языка в общении с:

- собственными детьми,
- родственниками,
- со своими родителями.

5. В чем сходство и различие вашего профессионального и непрофессионального языка.

6. Какие настроения вы переживаете в школе в целом?

7. Какие настроения вы переживаете на уроках?

8. Какие настроения вы переживаете в общении с домашними, друзьями, вообще вне круга профессиональных обязанностей?

9. Какие, по вашему наблюдению, фразы, выражения, слова более часто употребляются вами в вашей педагогической деятельности?

10. Какие, по вашему наблюдению, фразы, выражения, слова более часто употребляются вами вне профессиональной ситуации?

11. Какие состояния, настроения передают эти фразы, выражения, слова?

12. Какую реакцию окружающих вызывают ваши слова, фразы, выражения?

13. Разделите условно все фразы, выражения, слова, которые вы используете в общении на две группы:

с положительной окраской	с отрицательной окраской

14. Какую цель вы пытаетесь достичь, употребляя фразы первой колонки, второй колонки?

15. Насколько вам удастся достижение этой цели? Оцените по 10-бальной шкале.

16. Какие хронические соматические расстройства вы испытываете?

17. Обнаруживаете ли вы связь между положительной составляющей вашего языка, вашим настроением и вашим здоровьем?

18. Обнаруживаете ли связь между негативной составляющей вашего языка, вашим настроением и вашим здоровьем?

19. Чтобы бы вы хотели изменить в вашем языке?

20. Что вы готовы для этого сделать?

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕМИНАРА

1. Продолжительность семинара – I семинар – 30 часов + II семинар – 6 ч.
2. Частота занятий – один раз в неделю.
3. День проведения занятий по договоренности.
4. Продолжительность одного занятия – 4 ч.
5. Участники семинара – педагоги разных МО.
6. Количество участников семинара – не превышает 12.
7. Участие в семинаре добровольное.

ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРА

1. Участники знакомятся с целями и задачами семинара.

2. Участники обсуждают и уточняют цели семинара.
3. Участники знакомятся с методами проведения семинара:
 - a) ознакомление и уточнение задачи каждого этапа;
 - b) письменное выполнение задачи (15-20 минут);
 - c) обсуждение задачи в группе участников;
 - d) обсуждение задачи с позиций личностно-ориентированного образования.
4. В группе утверждаются принципы:
 - a) конфиденциальности;
 - b) открытости и откровенности;
 - c) сотрудничества и поддержки;
 - d) сообщать информацию исследования именно о себе, а не о других; то есть, говорить «Я», а не «Мы»;
 - e) обращаться к участнику семинара «Ты», избегать говорить об участнике в третьем лице: «Он», «Она»;
 - f) вместо критики и оценочных действий задавать вопросы, которые помогают прояснить позицию участника семинара;
 - g) в случае исчерпания вопросов принять позицию, которую высказывает участник семинара.

"Единство важнее истины. Истина многосторонняя, истина приходит и уходит. Единство лишь одно"

Бахаулла



**2. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СЕМИНАРОВ-ТРЕНИНГОВ
“РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
СИТУАЦИЙ ПУТЕМ ОБУЧЕНИЯ СОВЕЩАТЬСЯ”**
[Брандес В. М., Вознюк О. В. «Завуч», №19, 2004.]

В современных условиях развитие образования в целом будет зависеть от возможности каждого педагогического коллектива решать профессиональные и личностные проблемы каждым участником педагогического процесса. Судьба образования и общества уже сейчас определяется не столько государственным содействием, (оно есть необходимым, но не достаточным условием) сколько инициативой, выявленной на уровне образовательного учреждения.

Мы еще раз акцентируем на той идее, что лишь осознание истины о самом себе, выявление личностного начала через коллективное сотрудничество стимулирует переход в «пространство возможности» решать социально-экономические проблемы нашей времени.

Центральным моментом в групповом взаимодействии признается освоение умения совещаться в процессе решении педагогических проблем через групповое сотрудничество, которым и предлагается овладевать путем тренингов, как активной формой обучения.

Основная задача тренингов – помочь работникам образовательного учреждения (администрации и учителям) в освоении мировоззрения сотрудничества в решении педагогических проблем.

Основные цели тренинга:

На уровне взаимоотношений научиться: 1) активно выслушивать каждого участника, 2) переключаться с критики взглядов участника на их положительное восприятие и использование, 3) быть ответственным за решения, которые приняты группой.

На уровне освоения методов решения проблем научиться переключать внимание: 1) с темы проблемы на тему результата, 2) с темы ошибки на тему получения обратной связи, и 3) с темы невозможности на тему «вообразите, что это есть».

Следующие этапы составляют основу действий, которые важны в организации учебного практического семинара по освоению такой системы действий.

ГЛАВНЫЕ ЭТАПЫ СЕМИНАРА - ТРЕНИНГА:

I. Осознание и формулирование проблемы на внешнем уровне, выявление социального аспекта проблемы. Что меня беспокоит?

Например: Меня не устраивает характер взаимоотношений сотрудников нашего коллектива.

Внешний характер проблемы более доступен. Он выявляется и формулируется подавляющим большинством сотрудников более легко, чем на личностном уровне.

II. Осознание проблемы на личностном уровне. Что делает эту проблему моей собственной?

Например: Считаю, что сотрудничество коллег в решении профессиональных проблем оказывало бы положительное содействие моему психологическому состоянию; моему профессиональному росту; моему здоровью.

Само осознание проблемы как собственной может стать наиболее энергетическим ресурсом для ее решения

Проблеме важно придать характер положительного утверждения («чего я хочу», вместо того «чего я не хочу»).

Например: “Я хотел бы чувствовать поддержку друг друга членами нашего коллектива”, вместо формулировки: “Я не хотела бы споров в нашем коллективе”.

Этапы I и II проводятся для отбора участников до начала семинара.

III. Организация группы педагогов, которые выявили готовность решать проблему.

Учитывая сохраняемые еще авторитарные механизмы управления нашей системой образования и подсознательное принятие такого характера отношений многими участниками учебно-воспитательного процесса, важным обстоятельством является участие в семинаре администрации образовательного учреждения. Именно администрация образовательного учреждения инициирует работу семинаров нового типа. Для содействия развития в процессе семинара демократических отношений между его участниками важно, чтобы администрация уже имела определенный опыт участия в подобных формах работы. Наиболее эффективной работа семинара может быть в случае проведения его специалистом, который не принадлежит непосредственно штату учреждения.

Участие в семинаре осуществляется на основе добровольности. Численность группы обычно не превышает 12 участников. Семинар-тренинг рассчитан на 24 часов (одна встреча в неделю продолжительностью 4 часа).

IV. Организация работы группы по развитию партнерских, доверительных отношений, отношений сотрудничества между участниками для решения проблем:

А. Утверждение правил взаимодействия в группе:
60 минут

- 1. Все участники семинара имеют равные права;*
- 2. Каждый участник группы имеет право на высказывание своих взглядов относительно проблемы в порядке очереди, которая устанавливается путем поднятия руки;*

3. *Время выступления участника регламентируется, дополнительное время добавляется в случае согласия на то группы;*

4. *Участник высказывает свои взгляды относительно решения проблемы, без риска, что его остановят или прервут;*

5. *Критика в адрес взглядов участника заменяется поиском положительных и конструктивных подходов в решении проблемных ситуаций;*

6. *Каждый участник обязуется принимать участие во всех встречах семинара.*

7. *Соблюдение этих правил является также важным компонентом тренинга!*

В. Выявление и осознание участниками личностных и профессиональных ценностей:

180 минут

“Мы уверены, что в своей деятельности каждый сотрудник ориентируется на общечеловеческие ценности. Даже тогда, когда это не декларируется, то и в этом случае имеет место молчаливое, часто неосознанная ориентация на их действие. Многими предполагается, что эти ценности находятся где-то за пределами самого человека. В действительности они органически присущие человеческой природе, потенциально присутствуют в каждом из нас. Задача состоит в том, чтобы дать возможность проявиться тому, что уже ждет своего высвобождения” Организаторы семинара.

“Поэтому для того, чтобы понять динамику принятия решений, мы должны сфокусироваться на нашей сущности: кто мы такие как люди, что является уникальным для сущности человека. Когда мы поймем это, мы поймем намного лучше, как мы принимаем решения” Хуссейн Данеш «Консультация. Принятия решений и разрешение конфликтов при новом мировом порядке».

«Если это обстоятельство не учитывается, то нас будет водить по «замкнутому кругу». Для того, чтобы решить проблему, надо выйти за пределы ситуации тех взгля-

дов, которые породили эту проблему» Организаторы семинара.

Вопросы

1. Каких убеждений я придерживаюсь в своих профессиональных действиях?

2. Что, на мой взгляд, отличает мои целевые установки от специалистов других профессий? Что общего?

3. Какие затруднения я чувствую в выявлении и формулировании ответов на вопрос 1, 2?

4. Как я объясняю возникновения затруднений в выявлении и формулировании ответов на вопросы, которые связаны с моими ценностями, убеждениями и целевыми установками?

5. Как мои коллеги могут содействовать мне в уточнении и углублении ответов на вопросы, связанные с моими ценностями, убеждениями и целевыми установками?

6. Какие мои жизненные ценностные ориентации, убеждение и цели?

7. Есть ли отличия между моими жизненными и профессиональными ценностными ориентирами, убеждениями и целями? В чем эти отличия?

8. Если мои жизненные и профессиональные ценностные ориентиры, убеждение и цели в значительной мере совпадают, то благодаря чему мне удастся такое согласование?

9. Какие затруднения я чувствую в формулировании ответов на вопросы 6, 7, 8?

10. Чувствую ли я определенные затруднения в том, что существуют расхождения между моими жизненными и профессиональными ценностными ориентирами, убеждениями? Если так, то как я объясняю возникновения таких затруднений?

11. Как мои коллеги могут содействовать в уточнении и углублении ответов на вопросы, которые связаны с отличиями между моими жизненными и профессиональными ценностями, убеждениями и целями?

12. Как мои жизненные и профессиональные ценност-

ные ориентации, убеждения и цели влияют на принятие и выполнение коллективных решений?

13.Какую я извлеку пользу от работы по заданиям блока В?

С. Что мне может помочь решить мою проблему?

120 минут

[В основу положена модель SCORE из НЛП] [Плигин А.А., Герасимов А.В. Руководство к курсу НЛП-Практик. – М.: КСП+, 2000. С.270-276]

Вопросы

1. Симптомы

- *В чем заключается проблема?*
- *Как я понимаю ее сейчас?*
- *Что я хочу изменить?*
- *Чего я хочу избежать?*

2. Желаемый результат

- *Что конкретно будет моим результатом?*
- *Что я хочу получить в дальнейшем?*
- *К чему я буду стремиться?*
- *Что я хочу получить вместо того, что есть сейчас?*

3. Эффекты

- *Что состоится после достижения моей цели?*
- *Что мне даст это изменение?*
- *Как полученные результаты отразятся на моей жизни и на жизни моего окружения?*
- *Какие более отдаленные последствия я могу предположить?*

4. Причины

- *Когда это случилось впервые?*
- *Что послужило основанием для моего нынешнего положения дел?*
- *Когда я подумал об этом в первый раз?*

5. Ресурсы

- *Что мне нужно для достижения цели?*

- *Что бы мне могло помочь перейти к быстрым изменениям?*
- *Что мне не хватает для получения желательного результата?*

Большая часть времени уделяется работе с желаемыми результатами и ресурсными возможностями и меньшая – с причинами.

РЕШЕНИЯ

“Цель совета – появление чувства справедливости среди людей” Бахауллы

“Наилучшая организация – это такая, когда используются способности всех членов группы и всегда обеспечивается им возможность в наиболее эффективной форме служить общему делу” Шоги Эффенди.

“Совет есть эволюционный в том понимании, которое представляет собой последнюю стадию развития способов ведения дел и решения проблем. Лишь постепенно огромный потенциал, который заложен в этом методе, его эффективность и гибкость будут обнаруживаться и использоваться.

Совет может быть определен как процесс коллективного обсуждения проблем и принятие решений для достижения определенной цели.

Совет представляет собой инструмент, с помощью которого некоторая проблема, которая возникла у одного, может быть эффективно разрешима с помощью всех; совет разрешает потому, что ценное для многих, воплотиться в личностную цель.

Совет - это гарантированное и надежное средство получения руководства, согласие, образованности и благосостояния” Дж. Колстоу.

“Никому не достичь своего истинного положения, кроме как через справедливость. Никакой силе не быть, кроме как через единство. Ни благосостояния, ни процветание не дос-

тичь, кроме как через совет” Х. Пезешкиан “Некоторые соображения по поводу процесса совещания».

1. ВСТУПЛЕНИЕ К ПРОБЛЕМЕ

120 минут

Во время решения проблемы участники учатся переключаться [В основу положена работа Дилтса Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.]:

1) с темы проблемы на тему результата. Примеры:

1. Тема проблемы. Проблема в том, что у учителя мало времени для совместного группового обучения.

Тема результата. Как организовать групповую работу учителей? Что для этого можно сделать?

1. Тема проблемы. Учителя мало заинтересованы в совместном групповом обучении, т.к. в существующих условиях это мало что даст.

Тема результата. Чего мы сможем достичь, если учителя организуются для совместного группового обучения.

2) с темы ошибки на тему получения обратной связи.

Примеры:

1. Тема ошибки. Проблема в том, что у учителя мало времени для совместного группового обучения.

Тема получения обратной связи. Все ли учителя настолько ограничены во времени. Есть ли возможность для некоторых учителей организовать групповую работу? Что можно сделать, чтобы содействовать этой группе учителей?

2. Тема ошибки. Учителя мало заинтересованы в совместном групповом обучении, т.к. в настоящих условиях это мало что даст.

Тема получения обратной связи. Есть ли учителя, которые хотели бы участвовать в групповой работе? Каковы их мотивы участия в такой работе?

3. То что я вряд ли решусь выступить со своими взглядами по этой проблеме, говорит о том, что я опасюсь разных кривотолков среди коллег.

Тема получения обратной связи. Каких именно суждений ваших коллег вы опасаетесь?

3) с темы невозможности на тему «вообразите, что это уже есть». Примеры:

1. Тема невозможности. У меня не хватит убедительности, аргументации, чтобы донести идею об организации группового обучения до своих коллег.

«Вообразите, что это уже есть». Как вы выглядите? Как звучит ваш голос? Что вы чувствуете?

2. Тема невозможности. У нас сейчас не хватит ресурсов поднять этот пласт работы.

«Вообразите, что это уже есть». Представьте, что прошло несколько месяцев, лет. Как изменилась эта проблема? Какие новые возможности появятся у нас?

А. Краткое изложение проблемы (обычно делается руководителем или его помощником).

В. Четкое формулирование проблемы. Формулированию проблемы важно передать характеру положительного утверждения.

С. Что должно решаться сейчас (каждая проблема имеет много аспектов, поэтому исполняющий роль председательствующего должен уточнять, что конкретно аспект проблемы должен обсуждаться в данный момент).

Д. Этот неотложный вопрос или нет? Оно должно быть разрешимое сегодня?

2. СБОР ФАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

120 минут

А. Какой информацией владеют другие участники? (председательствующий должен убедиться, что вся доступная информация собрана).

В. Есть ли вся информация, чтобы решить эту проблему сегодня? (Председательствующий с помощью других участников должен решить, весь ли фактический материал собран. То есть, можно ли начинать консультирования сейчас. Не каждый вопрос, которое стоит в списке для решения, должно быть разрешим.)

С. Никакой личной мысли на этом этапе не должно быть!

3. КАКАЯ ИНСТАНЦИЯ ДОЛЖНА РЕШАТЬ ЭТУ ПРОБЛЕМУ?

120 минут

А. Возможно эту проблему может (или должна) решать другая инстанция (полномочие должны быть делегированы)? (иногда эта проблема может быть разрешимая вышестоящей инстанцией или она не находится в юрисдикции нашей организации).

Секрет успешного управления – это делегирования полномочий.

4. ОПРЕДЕЛИТЬ ПРИНЦИПЫ, НА КОТОРЫЕ ОПИРАЕТСЯ СЕМИНАР–ТРЕНИНГ ИЛИ РЕАЛЬНАЯ ГРУППА, КОТОРАЯ РЕШАЕТ КОНКРЕТНУЮ ПРОБЛЕМУ

120 минут

(см. Организация работы группы на развитие партнерских, доверительных отношений, отношений сотрудничества между его участниками для решения проблем: А. Утверждение правил взаимодействия в группе).

5. УБЕДИТЕСЬ, ЧТО ВСЕ ЧЛЕНЫ ГРУППЫ ИМЕЮТ ЕДИНОЕ ПОНИМАНИЕ ЭТИХ ПРИНЦИПОВ

120 минут

6. НА ЭТОМ ЭТАПЕ ВЫСЛУШИВАЕТСЯ ЛИЧНАЯ МЫСЛЬ КАЖДОГО

120 минут

А. Ваша мысль как сотрудника определенной организации.

В. Ваша мысль как человека, который имеет определенные жизненные позиции.

С. Ваша мысль, которая опирается на провозглашенные принципы семинара–тренинга. Председательствующий может предложить свое конкретное решение.

“После этого следует нам с большим уважением, достоинством, аккуратностью и сдержанностью перейти к

высказыванию своих взглядов, Нам нужно во всякой проблеме искать истину и ни в коем случае не настаивать на своей собственной мысли, поскольку упрямое настояние на своих взглядах приведет в конечном счете к несогласованию и спору. Истина же останется сокрытой” Абдул - Баха.

7. ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЯ И ОТЛЕЖИВАНИЕ ЕГО ВЫПОЛНЕНИЕ

120 минут

А. Готовы ли мы принять решение по поводу проблемы, которая решается?

В. Должны ли мы голосовать?

Как только группа прошла вышеупомянутые этапы, председательствующий должен спросить, готовы ли участники принять решение. Если группа опиралась на принципы семинара, то в большинстве случаев она вырабатывает общий взгляд на проблему. Если все высказались, но группа не пришла к согласию, мы должны голосовать.

С. Проверка выполнения решения.

ГЛАВНЫЕ ПРАВИЛА ПРОВЕДЕНИЯ СОВЕЩАНИЯ

1. “Тому, кто высказывает свои взгляды, следует доносить их не как верные и объективные, а лишь считать их своим личным вносом в формирования общей мысли” Бахаулла

2. “Если двое спорят, не соглашаясь друг с другом, неправы обе стороны”.

3. “Никому не следует открывать уста свои для сетования другого”.

4. “В каких вопросах мы можем реально тренироваться – это не жить прошлым, не держать зла, искренне прощать и забывать” Абдул - Баха.

ВАЖНЫЕ ПРАВИЛА СОВЕЩАНИЯ:

- Уважайте друг друга, стремитесь к ощущению единства и гармонии*
- Ищите истину. Не “Кто прав?”, а “Что правильно?”*

- *Вносите свои предложения как взнос в совет, а не готовое решение.*
- *Высказанная идея принадлежит всем, а не только тому, кто ее высказал.*
- *Высказывайтесь смело и одновременно с уважением к мысли другого.*
- *Думайте о другом участнике, учитесь ставить себя на его место.*
- *Не настаивайте на своей мысли, откажитесь от упрямства.*
- *Контролируйте свои чувства, чтобы они не мешали поиску истины.*
- *Признайте решения большинства, искренне подчиняйтесь этому решению и выполнению его.*

НЕКОТОРЫЕ ПРЕПЯТСТВИЯ НА ПУТИ ПРОВЕДЕНИЯ СОВЕТА

Высказывание и установки:

- *Мой народ, моя страна, моя организация, наша группа – хорошие, другие – не очень...*
- *Я знаю лучшее, чем ты, Так что не учи меня жить!*
- *Наша религия наилучшая, только она несет людям спасения.*
- *Все бедные - бездельники. Все богатые – скряги.*
- *Ты слишком молод, чтобы прислушиваться к моему мнению.*
- *Я не доверяю ему. Я слышал, что за ним имеются некоторые грешки.*
- *Ты современный и просвещенный человек. Как ты можешь в это верить?*
- *Я никогда не прислушиваюсь к этой группе людей. Я им не верю.*
- *Все равно все будет сделано, как хочу я.*

В этом что-то есть!

3. ТРЕНИНГ «ПОСТРОЕНИЕ КОМАНДЫ, ДЕЙСТВИЯ КОТОРОЙ НАПРАВЛЕНЫ НА РЕШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ»

(продолжительность тренинга 4 дня, 24 часа)

[Брандес В. М., Вознюк О. В. «Завуч» - №19, 2004.]

1 день

Этап 1 – 30 мин.

Цель: начало формирования атмосферы сотрудничества в тренинге.

1. Знакомство. Короткий рассказ каждого участника тренинга о себе.
2. Продолжение знакомства «Мои профессиональные предпочтения».
3. Сообщение о целях, задачах тренинга и о концептуальной основе тренинга;
4. Правила работы в тренинге
5. Задание: «Назвать как можно больше признаков, по которым участники тренинга похожи между собой».

Этап 2 – 60 мин.

Цель: Выявление профессиональных особенностей участников и объединение группы на основе этих особенностей.

1. Выявление проблем, которые возникают в профессиональной деятельности и в кругах вне профессиональной деятельности. Работа индивидуально, затем в группе.

❖ Классификация и объединение проблемных ситуаций. Обсуждение в группе.

Этап 3 – 120 мин.

Цель: Выявление личностных особенностей участников и объединение группы на основе этих особенностей.

1. Выявление особенностей участников группы. Игра «Движение участников по определенным замкнутым траекториям». Предлагается пять траекторий: треугольник, квадрат, прямоугольник, круг, произвольная фигура.

❖ Объединение участников в подгруппы по особенностям индивидуальных траекторий. Обсуждение в подгруппах

«Что нас объединяет? По каким признакам проявляет сходство?» Групповой анализ ситуации.

2. Игра «Установление телепатических связей между участниками». Участники становятся в круг. «Ведущий» объясняет, что между отдельными участниками может установиться «телепатическая» связь. В течение 1 минуты каждый участник без слов определяет, с кем у него, основываясь на своих ощущениях, установилась такая связь. Затем участниками оглашаются свои наблюдения по установлению «телепатической» связи.

❖ Анализ «Что нас объединяет? По каким признакам проявляет сходство?»

3. Задание «Кто Я». Написать на листе 10 своих качеств. Дать ознакомиться всем участникам.

❖ Обсуждение «Что нас объединяет? Какие качества?»

Этап 4 – 120 мин.

Цель: Выяснить, как неосознанные конкурентные отношения способны разъединять людей. Обнаружить признаки объединяющих процессов.

1. Ведущий дает участникам информацию о классификации жизненных позиций по характеру отношения к себе и другому, к «Я» и «Ты».

Квадрат отношений.

Я +	Я -
Ты+	Ты+
Я +	Я -
Ты-	Ты-

❖ Определение собственной жизненной позиции во взаимоотношениях с собою и с другими.

2. Игра на выявление особенностей жизненных позиции участников группы. «Встреча землян и инопланетян; борьба за территорию или сотрудничество».

На одну из планет высаживаются две группы – земляне и инопланетяне. Для обеих групп на планете выявлена жизненно важная территория. Каждая из команд имеет две возможности – открыть огонь либо выйти на переговоры. Решение принимается втайне от каждой группой и сообщается «ведущему». Каждый голос «против» общего решения группы приносит группе минус 1 бал. В таблице ниже приведены балы, которые получа-

ют команды после сообщения о своем решении. Командам предлагается провести 10 раундов принятия решения

Земляне - открыть огонь	Инопланетяне – выйти на переговоры	+5	-5
Земляне - открыть огонь	Инопланетяне – открыть огонь	-5	-5
Земляне - выйти на переговоры	Инопланетяне – выйти на переговоры	+3	+3
Земляне - выйти на переговоры	Инопланетяне – открыть огонь	-5	+5

❖ Анализ ситуации. Выявление соответствия между принятыми командами намерений и жизненными позициями участников в задании 1.

3. Групповое обсуждение темы. «Конкуренция, успех, сотрудничество». Какая тема преобладает в моей жизни, моей профессиональной деятельности?

4. Как возникают конкурентные взаимоотношения между участниками. Игра «Соревнование двух групп по перенесению стульев в условиях закрытости информации».

Группа делится на две команды, которые выбирают своего тренера. Обе команды располагаются у противоположных сторон комнаты, зала. Возле команды беспорядочно кладутся стулья с наклейками одного цвета (два разных цвета для стульев каждой команды) в количестве равном количеству членов противоположной команды. Ведущий вручает тренерам обеих команд заранее подготовленные инструкции (содержание их остается скрытым от тренера противоположной стороны). Тренеры сообщают инструкции участникам своей команды втайне от другой стороны.

Первая инструкция. Наша команда (после сигнала) должна как можно быстрее проникнуть на сторону соперника и рассесться на стульях. Мы должны выиграть это соревнование любой ценой.

Вторая инструкция. Наша команда (после сигнала) должна перейти на сторону противоположной команды и рассесться на стульях. Мы должны проявить максимум внимания и наблюдательности.

❖ Анализ ситуации. Обеим командам сделать сообщение относительно соревнований. Анализ особенностей игры. Объяснение поведения участников соревнований. Прояснение инструкций, которые получили тренеры команд.

II день

Этап 5 – 90 мин.

Цель: Выяснить, как неосознанные конкурентные отношения способные разъединять людей. Обнаружить пути объединяющих процессов.

❖ Игра «Новогодняя шляпа». Индивидуальный конкурс в условиях физического неравенства. - **60 мин.**

Принимает участие вся группа. Три участника судьи. Последние побуждают конкурсантов на лучшее изготовление новогодней шляпы. 1/5 часть конкурсантов здоровые, остальные - инвалиды с ограниченными возможностями в движении и зрения (со связанными руками, ногами, пальцами, привязанные к стульям, с повязками на глазах). Все они, независимо от их возможностей, принимают участие в конкурсе. Время изготовления – 15 мин. (время соблюдается в этом упражнении жестко). По завершению работы проводится “парад шляп”. Судьи совещаются и выносят решение. Шляпу должен сделать каждый. Обсуждение результатов игры.

Реквизит: плотная бумага –3 пачки, клей – 6 упаковок, цветная бумага - 3 пачки, ножницы –13 шт., бечевки для связывания рук, повязки на глаза

❖ Анализ действий с точки зрения четырехугольника классификации жизненных позиций “ Я..., Ты...” и темы “Конкуренция, успех, сотрудничество”.

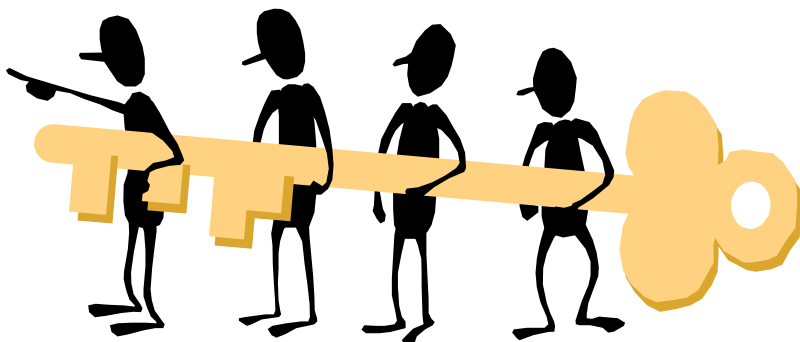
❖ Анализ сообщений участников о ситуации. Какие чувства вызвала игра?

❖ Групповой анализ ситуации. Чем руководствовалось жюри в оценке результатов конкурса? Чем руководствовался каждый из участников в оценке результатов конкурса? “Что нас объединяет? По каким признакам проявляет сходство?

Этап 6 – 120 мин.

Цель: Поиск объединяющих механизмов в группе через выяснение ценностных ориентиров участников группы и преодоление лингвистических барьеров.

- ❖ Выявление жизненных ценностей участников группы и среди них профессиональных ценностей;
- ❖ Метафора о путешественнике (см. с. 78);
- ❖ При необходимости провести преобразования содержания, в котором выявлены разъединяющие ценности, в соответствии с метафорой;
- ❖ Объединение участников в группы по профессиональным ценностям;
- ❖ Выявление общего между профессиональными ценностями участников разных групп.



ЛЕГЕНДА О СЛОВЕ

Однажды персидский шах прочитал первые слова в Евангелии от Иоанна «Вначале было Слово...». Заинтригованный этим выражением, он страстно возжелал узнать, что это за Слово. Шах собрал всех своих мудрецов, отправил их во все библиотеки мира, чтобы они отыскиали книгу, в которой, по их разумению, находится это Слово.

Целый год трудились девяносто придворных мудрецов и, наконец, из одной из библиотек была привезена нужная книга. Шах бережно взял ее и сказал: «Мне этого недостаточно, мои мудрецы. Найдите страницу в этой книге, на которой нахо-

дится это тайное Слово». Девятка мудрых мужей месяц трудились днём и ночью, и вот пред шахом была открыта нужная страница. С трепетом шах взглянул на текст и произнес: «А теперь, мои мудрецы, отыщите предложение, которое содержит это Слово».

Через неделю тройка наиболее опытных мудрецов предстала перед шахом. «Это оно!» - сообщили с радостью мудрейшие. Шах мельком взглянул на указанное мудрецами место на странице и потребовал найти в этом предложении интригующее его Слово. Три дня в затворничестве мудрейший из мудрых искал это Слово. Ранним утром третьего дня он дал знак о том, что Слово найдено. И в этот момент в Персии началось землетрясение. Здание вместе с мудрецом ушло в бездну.

Через много лет археологи, ведя раскопки вблизи этих мест, нашли документ, в котором было написано: «Каждый должен в жизни своей найти это Слово!»

- ❖ Групповая игра «Найти «Слово» общее для группы»;
- ❖ Обсудить, что оказывало содействие поиску «Слова», что препятствовало.

Этап 7 – 90 мин.

Цель: Поиск объединяющих механизмов в группе через преодоление лингвистических барьеров и формирования положительного контекста информации.

❖ Практикум: Трансформирование понятий, которые воспринимаются отрицательно, сначала к уровню их нейтрализации, а потом переводение в положительный контекст. Например: подлый – злой – сердитый – раздраженный – тревожный – взволнованный – эмоциональный – веселый – счастливый. Обе группы преобразуют по три понятия, воспринимаемые отрицательно в положительные. Можно, чтобы ход переходил от одной группы к другой. Каждая группа произносит по одному преобразующему слову.

❖ Задание. Половина группы описывает отношения в группе в отрицательном аспекте (что нам не нравится), вторая половина – в положительном;

❖ Тексты зачитываются. Задача каждой половине группы: перевести текст на уровень противоположного восприятия, из положительного сделать отрицательно воспринимаемый текст и наоборот;

❖ К каким выводам нас приводит выполненная задача? Что именно оказывает содействие объединению участников группы?

Этап 8 – 60 мин.

Цель: Выяснить, какие механизмы приводят к искажению информации в процессе ее передачи, и найти методы уменьшения недоразумений в передаче информации.

❖ Игра «Передача информации через седьмые руки». Семь участников выходят из помещения. Одному из участников, находящемуся в помещении, зачитывается четко, один раз небольшой связный текст из 9 предложений. Например, «Об интеграции стран в решении экологических проблем». Один из вышедших участников возвращается в помещение, первый участник передает ему четко, один раз услышанный текст. Процедура повторяется с вновь вышедшими следующими участниками, которые по одному возвращаются в помещение. Какие-либо подсказки исключаются. После выслушивания информации, предоставленной группе последним вошедшим участником, начинается обсуждение этого упражнения.

❖ Что привело к искажению информации в процессе ее передачи? Информация: «С какими естественными механизмами связаны искажения информации? Какие неосознанные человеческие интересы делают информацию не подлинной?»

❖ Как уменьшить недоразумения, которые связаны с естественными процессами искажения информации? Как уменьшить недоразумения, которые связаны с неосознанными человеческими интересами в передаче и искажении информации?

III день

Этап 9 – 100 мин.

Цель: Организация группы на решение проблемных ситуаций. I-й этап создания команды – определение ролей.

❖ Использовать результаты этапа 2. Определить рейтинг каждой проблемы. Отобрать три проблемы. Сосредоточить внимание группы на решении одной из них.

❖ Выяснить, как шел процесс согласования интересов при отборе проблемы, с которой будет работать группа. Что оказывало содействие объединению взглядов при отборе проблемы? Что требует дальнейшего согласия?

❖ Определить роли, которые выполнял каждый из участников во время отбора проблемы.

Этап 10 – 140 мин.

Цель: Преодоление ограничений, которые связанные с ролевыми установками, как важное условие создание команды. Переход к действиям в разных ролях.

❖ Определение репертуара каждой роли и расширение репертуара посредством контакта разных ролей. Описать особенности роли каждого участника.

❖ Преодоление ограничений роли путем описания внешних особенностей и действий, которые приписываются каждой роли. Расширение репертуара внешних особенностей и действий путем установления контакта между разными ролями. Найти общее между разными ролями в контексте выполнения задания по определению рейтинга проблем.

❖ Ролевая игра. Смена ролей в решении проблемных ситуаций как способ формирования команды. Каждый участник примеряет на себя роль своего партнера и осваивает две дополнительные роли.

❖ Анализ возможностей участников в изменении ролей. Какие новые роли удалось принять. Насколько легко было принять другие роли? Благодаря чему удалось расширить спектр ролей? Что препятствовало?

Этап 11 – 120 мин.

Цель: Преодоление лингвистических ограничений, связанных с ролевыми установками, как важное условие создание команды.

❖ Определение лингвистических блоков, которые присутствуют определенной роли в группе;

❖ Расширение лингвистического спектра роли через переход к лингвистическим конструктам разных ролей;

❖ Игра. У каждого участника на голове лента с надписью определенной роли и действий, которые выполняют окружающие в отношении к этой роли. 1. Трудяга. Я жду вознаграждения. 2. Лидер. Следуйте за мной. 3. Советник. Советуйтесь со мной. 4. Организатор. Собирайтесь вокруг меня.. 5. Генератор идей. Прислушайтесь ко мне. 6. Экономный. Считайте каждую копейку. 7. Модница. Восхищайтесь мною. 8. Скептик. Ждите от меня критику. Участник не знает какая надпись на его ленте, но видит надписи у других. Все участники, решая определенную проблему (например, распределение денег на покупку оборудования), ведут себя в отношении друг к другу противоположно тому, что написано на ленте. По завершению игры участники определяют надписи на собственных лентах.

❖ Анализ игры. Что помогало понять каждому участнику, какую роль ему приписывают? Что препятствовало? Какой урок каждый из нас извлек из этой игры?

IV день

Этап 12 – 120 мин.

Цель: Формирование умений передавать информацию через средства массовой информации (СМИ) в конструктивно-положительном контексте. Анализ действий команды в процессе решения общей задачи.

❖ Деловая игра. Организация команды по вопросу «Освещения в СМИ путей решения местных проблем».

❖ Анализ умений участников в создании конструктивно-положительного контекста в передачи информации через СМИ;

❖ Анализ умений участников сотрудничать и работать командой. Что помогало решать проблему, что препятствовало?

Этап 13 – 90 мин.

Цель: Уметь передавать информацию через СМИ в конструктивно-положительном контексте.

❖ Передать информацию в напряженном, отрицательном контексте, заострить ситуацию;

❖ Найти по возможности обстоятельства, объединяющие команды с группами людей из окружения, к которым адресована предлагаемая информация;

❖ Передать информацию в конструктивно-положительном контексте;

❖ Анализ использованных механизмов передачи информации в конструктивно-положительном контексте. Благодаря каким действиям удалось передать информацию в конструктивно-положительном контексте? Что препятствовало данной работе?

Этап 14 – 120 мин.

Цель: Умение работать командой в формировании конструктивно-положительной общественной мысли в решении проблемных ситуаций.

❖ Деловая игра «Актуальная социальная проблема». Освещение ее через СМИ.

❖ Анализ работы команды.

❖ Анализ влияния освещенной актуальной проблемы на формирование конструктивно-положительной общественной мысли в решении проблемных ситуаций. Предложите методы выяснения такого влияния. Проверьте их в действии на случайной группе жителей города.

Этап 15 – 30 мин.

Цель: Подведение итогов семинара - тренинга.

❖ Каждому из участников тренинга предлагаются следующие вопросы:

1. Какую пользу я получил от семинара - тренинга?
2. Что, с моей точки зрения, я освоил лучше?
3. Что я могу внедрить в своей повседневной практике?
4. Что мне понравилось на семинаре-тренинге?

5. Какие у меня есть предложения относительно усовершенствования проведения семинара - тренинга?

**4. ПРАКТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР «КТО Я»
«ОТКРЫТИЕ СЕБЯ»
В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНОЙ УЧЕБНО-
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕ-
СКОГО РАЗВИТИЯ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ
«ЛИЧНОСТЬ И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ»**

С доброго согласия и напутствия Мей Хили (May Healy, PRH Western Division, 823 Paseo Camarillo, #353 Camarillo, California 93010), (благодаря ее вдохновенной работе получили новое знание и опыт тысячи людей в Украине), мы предлагаем для ознакомления обещанные ранее материалы. В переводе с английского (Владимир Данченко) их использовали участники семинаров, которые проводила Мей. Они доносятся до читателя без изменений.

Краткая справка. Направление, к которому принадлежат освещаемые далее практические семинары, – экзистенциально-гуманистическая психотерапия. Основатель программы психологического развития взрослых людей «Личность и человеческие отношения» Андрэ Роше, психолог и священник из Франции. В настоящее время насчитывается около 60-ти центров в разных городах мира (в т. ч. в Киеве), работающих в плане содействия личностного роста взрослых людей.

Работа с 1992 г. одного из авторов этой книги по программе «Личность и человеческие отношения» оказало существенное влияние на понимания своего внутреннего мира и на мировосприятие, на умение жить в согласии с собой и с другими. Все это стало возможным, когда состоялась встреча, и началось длительное сотрудничество с Мей, которое продолжается и по сей день.

Мы благодарим читателя за намерение познакомиться с предлагаемым даром.

ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО КУРСА:

1. УЗНАТЬ, КАКОВА МОЯ СУТЬ
2. ИССЛЕДОВАТЬ ВАЖНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ МОЕЙ ЛИЧНОСТИ
3. ПОВЫСИТЬ СПОСОБНОСТЬ УПРАВЛЯТЬ СВОЕЙ ЖИЗ-

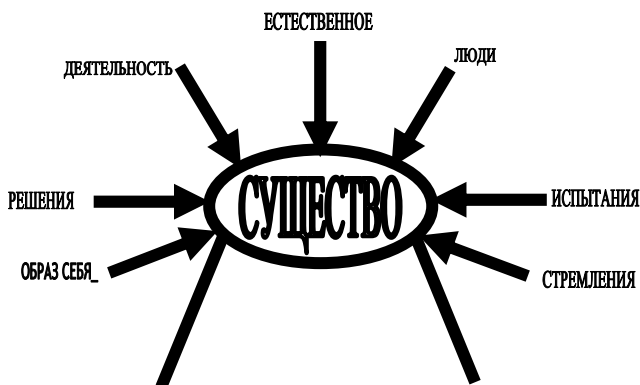
НЬЮ

Часть I

ВАЖНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ

1. ОБРАЗ СЕБЯ
2. ДРУГИЕ
3. СУЩЕСТВО
4. «Я»
5. ВОСПРИИМЧИВОСТЬ И ТЕЛО

СЕМЬ ПУТЕЙ К СУЩЕСТВУ



КАК РАЗВИВАТЬСЯ

1. ЧЕТЫРЕ ИСХОДНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ
2. ДВА ПРАВИЛА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЧЕТЫРЕ ИСХОДНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ

1. ВОЛЯ К САМОПОЗНАНИЮ
2. ОТКРЫТОСТЬ СВОЕМУ ВНУТРЕННЕМУ МИРУ
3. ЖЕЛАНИЕ ЗНАТЬ О СЕБЕ ПРАВДУ
4. СМИРЕНИЕ ПЕРЕД СОБОЙ И ДРУГИМИ ЛЮДЬМИ

ДВА ПРАВИЛА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. **ДОВЕРЯЙТЕ СВОЕЙ ИНТУИЦИИ**
2. **СЛЕДУЙТЕ СВОЕЙ СОВЕСТИ**

„КТО Я”

ЦЕЛИ УЧЕБНОГО КУРСА

Первоочередная цель настоящего учебного курса – помочь вам **познакомиться с тем, что вы собой по сути представляете**, то есть с тем, что образует **устойчивое ядро вашей личности**. На этой остовете вы можете расти и строить ту личность, которой вам суждено быть. Настоящий курс нацелен также на то, чтобы помочь вам исследовать **основные элементы личности**, – чтобы вы могли лучше разбираться в себе и понимать себя, лучше видеть, как эти элементы соединяются в одно целое и как этому целому надлежит функционировать. Яснее сознавая ядро своей личности и механизмы ее функционирования, вы сможете **лучше распоряжаться своей жизнью**.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО КУРСА

В **первой части** курса, которая называется “Важные психологические реалии”, мы рассматриваем следующие реалии или объекты непосредственного восприятия.

- В начале мы рассматриваем существующий у нас **образ себя**. Этот образ влияет на наши действия. Он может сдерживать наше развитие.

- Затем мы рассматриваем, как влияют на нашу жизнь и наше саморазвитие **другие люди**. Они присутствуют в нас и могут, как способствовать, так и препятствовать нашему росту.

- Затем мы переходим к рассмотрению устойчивого ядра нашей личности, которое мы называем своим **существом**, своей **сутью**. Наша суть открывается нам в самой глубине нашего «я». Это основа, фундамент, на котором мы строим ту личность, которой нам суждено быть.

- Мы можем либо содействовать, либо не содействовать раскрытию возможностей, заключённых в нашем существе. Психологическая реалья, ответственная за принятие решений, воспринимается на уровне головы; мы называем её “**я**”. Это “**я**”

является сосредоточием нашего интеллекта, свободы и воли. В ходе учебного курса мы рассматриваем, как наше “я” относится к нашему существу: содействует ему, не обращает на него внимания, сомневается в нем, не признаёт его и т.д.

- Затем мы рассматриваем нашу **восприимчивость** (способность реагировать на происходящее), чтобы выяснить, к чему мы особенно чувствительны. В частности, мы выявляем свои повторяющиеся несоразмерные реакции, которые служат симптомами повышенной восприимчивости. Их корни уходят в страдания прошлого, живущие в нас до сих пор, несмотря на то, что мы о них, возможно, не помним.

- Наконец мы рассматриваем наше **тело** как источник нашей энергии и задаёмся вопросом, достаточно ли мы ему уделяем внимание.

Вторая часть курса называется “**Как развиваться**”. Опыт показывает, что процесс развития ускоряется при наличии четырёх исходных психологических установок:

- воли к самопознанию,
 - открытости внутреннему миру,
 - желания знать о себе правду,
 - смирения перед тем, что мы о себе узнаём,
- а также при соблюдении двух правил принятия решений:
- доверия к своей интуиции и
 - вынесения решений, согласованных с нашей совестью.

МЕТОДИКА

- Главным отличительным признаком учебного курса служат различные **направления самоанализа** (НСА). Они позволяют вам анализировать и методически исследовать соответствующие психологические реалии **на материале своего личного опыта**.

- После каждого НСА вам на добровольной основе предлагается поделиться с другими участниками теми своими открытиями, которыми вам хотелось бы поделиться, или задать вопросы, возникающие у вас в ходе самоанализа.

- Такой **обмен опытом** представляет собой важный элемент учебного курса, поскольку опыт других лиц может расши-

рять ваш собственный. Как правило, обмен сопровождается **комментариями** ведущего, которые основаны на суммарном опыте, полученном в ходе осуществления нашей учебной программы.

- Участникам раздаются “**Заметки о наблюдениях**”. Содержание этих Заметок складывалось постепенно, по мере расширения наших наблюдений. Они не рассчитаны на сопоставление с другими школами мысли и не претендуют на статус теоретических доктрин. Они служат **ключом к истолкованию** того непосредственного опыта, который обретаются вами в ходе учебного курса.

- Существует также **свободное время**, позволяющее вам осмыслить и включить в свой жизненный опыт сделанные открытия, а также продолжить работу над анализом тех сторон своей личности, которые представляют для вас особый интерес.

- При необходимости, вы можете встретиться с ведущим **наедине** для того, чтобы обсудить с ним свои личные проблемы.

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ

Настоящий курс доступен любому взрослому человеку независимо от уровня его образования, степени подготовки и рода занятий. Курс можно пройти повторно или даже несколько раз, поскольку со временем люди меняются. Тем самым вы можете одновременно углублять своё самопознание и стимулировать механизмы роста.

КАК ПОДГОТОВИТЬСЯ К ЭТОМУ КУРСУ

Учебный курс «Кто я?» начинается с беглого обзора и подведения итогов имеющегося у вас опыта самопознания. Разумеется, для подведения итогов вам не обязательно ждать начала первого занятия. Вы можете начать собирать соответствующий материал прямо сейчас, задав себе следующие вопросы:

- Какие я уже использовал средства самопознания ?
- Насколько они были эффективны?
- Какую пользу мне принесло самопознание?

- Что я ожидаю от этого учебного курса?

На всех курсах нашей учебной программы «Личность и человеческие отношения» **каждый человек обучает себя сам.** Учебным материалом здесь служит, прежде всего, **опыт, который вам предстоит пережить** в ходе **открытия себя для себя.** Учебный курс – это время, посвящённое **работе над собой**, а не просто усвоению готового знания.

ВОСЕМЬ СОСТАВНЫХ ЧАСТЕЙ УЧЕБНОГО КУРСА

Когда речь заходит о «составных частях» или «ингредиентах», воображение представляет пирог, состоящий из муки, масла, яиц, сахара, специй и т. п. Питательность пирога зависит от его состава.

Что касается учебной программы “Личность и человеческие отношения”, максимальное число ингредиентов, благоприятствующих глубинным личностным изменениям, содержится в интенсивных шестидневных курсах, то есть курсах, проводимых шесть дней подряд.

В учебных курсах, проводимых частями или по выходным дням, эти ингредиенты содержатся не полностью или в ином соотношении. Тем не менее, чтобы сделать формирование собственной личности и своих отношений с другими людьми доступным для большего числа лиц, мы допускаем расчленение шестидневного курса

Далее мы опишем восемь составных частей интенсивного курса, - частей которые можно называть также “педагогическими приёмами”.

Для начала мы их перечислим:

- **Создание островка культуры;**
- **Работа с различными направлениями самоанализа (НСА);**
- **Групповой обмен опытом;**
- **Комментарии ведущего и Заметки о наблюдениях;**
- **Свободное время;**
- **Встречи с другими участниками;**
- **Встречи с ведущим;**
- **Время, посвящаемое существу.**

Давайте теперь рассмотрим каждый из этих педагогических приёмов.

СОЗДАНИЕ ОСТРОВКА КУЛЬТУРЫ

Шестидневный учебный курс проводится, как правило, на выезде, позволяя вам вырваться из круга повседневной жизни. Благодаря этому вы можете включиться в **новый образ жизни**, войти в **новые отношения с самим собой и другими людьми**:

- У вас появляется время, чтобы **заняться собой**.
- Вы **подробно и не спеша** анализируете свои непосредственные переживания.

- Вы говорите о **глубоко личных** сторонах своей жизни.

- Другие люди внимательно, с интересом и уважением **слушают вас**.

- Вы **спокойно** ищите, как улучшить свои отношения с самим собой.

- И всё это вы проживаете **совместно с другими людьми**, подобно вам заключёнными в тот же развивающий процесс.

Короче говоря, вы с группой других лиц получаете опыт жизни в **новом мире** и шесть дней кряду живете вместе по-новому.

Другими словами, вы **живёте в условиях иной культуры**, отличной от культуры привычного вам мира. Вот почему мы можем назвать это **культурной изоляцией** или **островком культуры**.

Разумеется, вы живёте так лишь какое-то время, а, окончив курс обучения, возвращаетесь в обычный мир. Однако если вы проживёте это время достаточно глубоко, тем более, если вы, приняв участие в других учебных курсах, проживёте его неоднократно, то проникнитесь духом среды, в которую были погружены на этом **островке нового человечества**, и начнёте по ней тосковать, чувствуя, что она отвечает глубинному устремлению вашего существа. И возможно тогда вы попробуете воссоздать её в своей повседневной жизни.

Примечание: Если учебный курс проводится по выходным дням, в особенности, если он проводится в форме трёхчасовых занятий, такой островок культуры создать очень сложно,

поскольку, ещё не успев придти на занятие, мы уже думаем, куда после него пойдём.

РАБОТА С РАЗЛИЧНЫМИ НСА

Безусловно, работа с НСА представляет собой основной отличительный признак всех наших учебных курсов. НСА построены таким образом и подаются в такой последовательности, чтобы вы могли **углублённо** исследовать свой внутренний мир.

Нужно, чтобы вы научились правильно проводить такой самоанализ. Существует пособие, которое может вам в этом помочь, - “Методическая работа над самоанализом”. Внимательно перечитайте его перед каждым занятием, в особенности на начальных этапах освоения нашей учебной программы. Проверьте, действительно ли вы проводите самоанализ так, как указано.

Действенность учебного курса, его преобразовательный эффект зависит от вашей способности анализировать себя.

Разумеется, поначалу вы делаете то, что у вас выходит. Воспользовавшись пособием “Методическая работа над самоанализом”, вы при желании сможете в дальнейшем значительно повысить свои аналитические способности.

Кроме того, вам могут помочь два специально разработанных учебных курса:

- «Приближение к себе через тело»;
- «Введение в анализ личности и человеческих отношений».

Первый курс особенно рекомендуется тем, для кого привычнее рассуждать, нежели обращать внимание на свои внутренние ощущения и анализировать их. Впрочем, таким лицам желательно пройти и второй курс.

Работая с НСА, самое главное выявить физическое ощущение, несущее сведения о той стороне вашего внутреннего мира, которую предлагает исследовать данное НСА. Выявив это ощущение, вы должны затем изучить его, задавая себе вопросы, приведённые в НСА, и постоянно следя за тем, чтобы не оторваться от ощущения и не «уйти в голову», занявшись не столь-

ко дешифровкой своих ощущений, сколько рассуждениями по их поводу.

ОБМЕН ОПЫТОМ В ГРУППЕ

Обмен опытом – очень важный развивающий элемент учебного курса. Существует краткое пособие, которое может помочь вам освоить эту процедуру. Оно называется “Обмен опытом самоанализа”.

Делиться опытом значит говорить в присутствии других лиц о том, что вы действительно переживаете в настоящий момент. Тем самым вы **заявляете о своём существовании**; это помогает вам оставаться самим собой и не утрачивать своего человеческого достоинства.

Честно **выражать себя** перед лицом других со смирением и неприязнательностью – это не рядовое событие. Быть внимательно и сочувственно выслушанным – такое встречается не часто.

Вслушиваться в то, чем делятся другие, значит глубже проникаться жизнью. Вы открываете для себя, каковы другие люди в действительности, что они переживают.

Это совершенно особый тип человеческих отношений и, как уже было сказано в первом разделе, вступая в такие отношения, мы оказываемся на островке нового человечества.

КОММЕНТАРИЙ ВЕДУЩЕГО И ЗАМЕТКИ О НАБЛЮДЕНИЯХ

Основным моментом всех наших учебных курсов является то, **что** вы открываете сами в ходе работы с НСА.

Комментарии ведущего и распространяемые во время занятий “Заметки о наблюдениях” представляют собой дополнительные средства, которые могут помочь вам лучше себя понять и объединить свои разрозненные открытия в одно целое.

С помощью Заметок и комментариев мы делимся с вами нашей объяснительной системой, – системой, объясняющей процесс развития личности. Система эта оформилась постепенно, в ходе самоанализа, которым мы занимались точно так же, как и вы. Мы делимся ею с вами в надежде, что она сможет вам помочь. Но, повторяем, наша объяснительная система – не глав-

ное. Главное то, что вы открываете **сами** в ходе учебного курса; вот почему мы предпочитаем называть этот процесс **самооткрытием** и **саморазвитием**.

СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ

Промежутки свободного времени, которые появляются у вас в течении шестидневного курса, – это **время, предназначенное для спокойного обращения к самому себе** с тем, чтобы интегрировать, включить в свой жизненный опыт открытия, сделанные во время занятий.

Таким образом, это не время для развлечений, способных потревожить тот внутренний настрой, который возникает в процессе работы с НСА и обмена опытом.

Опять же, у вас имеется краткое пособие “Свободное время в течение учебного курса”, – оно может помочь вам прожить эти моменты с пользой для себя. Прочитайте его и перечитывайте, чтобы проверить, проводите ли вы свободное время так, как там описано.

ВСТРЕЧИ С ДРУГИМИ УЧАСТНИКАМИ

Во время учебных курсов вы имеете возможность жить рядом с людьми, подобно вам включёнными в процесс самопознания.

Вам представляется случай узнать их уже на занятиях, во время обмена опытом. Во время обеденных перерывов вы можете открыть их для себя с новой стороны.

Обнаружив, что некоторые лица близки вам по духу или роду деятельности, или, что они идут сходным с вами путём, вы могли бы предложить им встретиться.

Для такой встречи у вас есть свободное время. В условиях учебного курса общение между людьми может стать более глубоким, чем в повседневной жизни.

ВСТРЕЧИ С ВЕДУЩИМ

Свободное время ведущего в вашем распоряжении.

Вы можете встретиться с ведущим, чтобы полнее разобраться с какими-то из возникших у вас вопросов. Вы можете поделиться с ним также своими личными проблемами, непосредственно не связанными с предметом данного занятия.

ВРЕМЯ, ПОСВЯЩЁННОЕ СУЩЕСТВУ

Имеется краткое пособие и на эту тему – «Время, посвящённое существу». Внимательно изучите его, чтобы хорошо почувствовать то, что в нём пишется.

Это время, когда вы **удиняетесь**, чтобы соприкоснуться с предельной глубиной своего «я», – со своей сутью, своим существом, лежащим по ту сторону ваших повседневных забот и личных проблем.

Это время, когда вы **остаетесь в себе**, чтобы вкусить счастье бытия, – счастье быть самим собой и быть преисполненным жизни.

Повышенный темп повседневной жизни редко оставляет нам время для таких передышек. Поэтому когда в ходе учебного курса у вас появляется свободное время, воспользуйтесь возможностью посвятить его **спокойному обращению к самому себе** на том уровне, из которого происходит всё, что в вас есть лучшего. Настройтесь на то, чтобы отвести время для существа каждый день, в особенности, когда почувствуете, что хорошо включились в учебный процесс.

Таковы восемь составных частей любого курса учебной программы “Личность и человеческие отношения”. Подводя итог, мы можем сказать, что некоторые из этих частей способствуют нашему **самооткрытию**, “открытию себя для себя”:

- различные НСА;
- свободное время;
- время, посвящаемое существу;

некоторые из этих частей помогают нам **открыться другим людям и впустить их в себя**:

- обмен опытом в группе;
- встречи с другими участниками;
- некоторые из этих частей могут **сопутствовать нам и**

в дальнейшем:

- комментарии ведущего и Заметки о наблюдениях;
- встречи с ведущим.

Жизнь вместе на протяжении шести дней, наполненная всем вышеперечисленным, и образует тот островок культуры, о котором говорилось вначале.

Полученный в ходе учебного курса опыт новых отношений с другими людьми может стать определяющим фактором дальнейшего развития личности. Это самый настоящий **опыт жизни в мире, отличном от нашего**, и мы считаем, что последовательное распространение такого опыта могло бы привести к глубоким изменениям в жизни нашего общества.

СХЕМА ЛИЧНОСТИ

В настоящей Заметке мы кратко опишем различные осевые центры личности. Затем мы рассмотрим её окружающую среду. Всё это изобразим графически, а в конце ответим на задаваемый иногда вопрос: **«Как насчёт бессознательного?»**

1. ПЯТЬ ОСЕВЫХ ЦЕНТРОВ ЛИЧНОСТИ

Наблюдая за тем, как мы растём и развиваемся, мы можем обнаружить в себе пять психологических реалий, играющих роль осевых центров, то есть мест, в которых берут начало наши действия.

1.1. СУЩЕСТВО

Наше существо, наша суть представляет собой, **безусловно, положительную психологическую реалию**, которую мы можем ощущать **в самой глубине своего я**.

На этом уровне мы можем осознать:

- своё **действительное я**, то есть осознать, кто мы (под «действительным я» или «идентичностью» человека подразумевается сумма тех черт или качеств, которые делают его тем, кто он есть),
- своё **сущностное направление деятельности**, для которого мы словно бы созданы,
- свои **сущностные связи**, то есть лиц, с которыми мы глубоко связаны общим сущностным направлением деятельности,

- свою открытость чему-то большему, нежели мы сами, пребывающему за пределами и в то же время в самом сердце нашего существа. Люди называют это Запредельное по-разному, в зависимости от принятой ими мировоззренческой системы координат: Любовью, Справедливостью, Истиной, Сознанием, Бытиём, Богом.

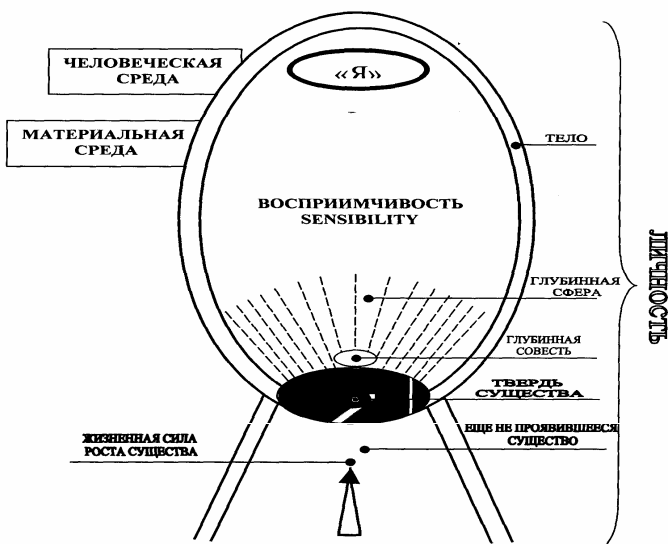
В нашем существе можно обнаружить **три области**:

- **Твердь существа.** Она образуется исходящими из нашего существа **твёрдыми** и просто **привычными убеждениями** относительно нашего действительного я, нашего сущностного направления деятельности, и наших сущностных связей. Это самая устойчивая часть нашей личности.

- **Глубинную область.** Это область восприимчивости, озарённая нашим существом, – область тишины и покоя.

- **Ещё не проявившееся существо.** В нём заключены все наши **возможности**, которые однажды могут быть воплощены в действительность.

СХЕМА ЛИЧНОСТИ



Ещё не проявившееся существо изображено на схеме (см. с. 224) в форме усечённого конуса. Чем больше оно проявляется, тем шире становится торцевая площадка (твердь существа), и тем сильнее оно озаряет восприимчивость.

- Наше существо преисполнено **жизненной силы**, проникнуто движением жизни, которое вынуждает нас постепенно становиться тем, кем мы можем стать, осуществлять возможности нашего существа. На схеме это самодвижение изображено в форме стрелы, обращённой вверх.

1.2. «Я»

Как психологическая реалья, «я» воспринимается на уровне головы. Деятельность «я» может быть рассмотрена с трёх различных сторон: со стороны интеллекта, свободы и воли.

- **Интеллект** анализирует, пытается понять, размышляет и рассуждает.

- **Свобода** принимает решения.

- **Воля** мобилизует заключённые в теле силы на достижение целей, указанных свободой.

1.3. ВОСПРИИМЧИВОСТЬ

Восприимчивость можно сравнить с жидким проводником, заполняющим пространство между «я» и нашим существом.

Восприимчивость проводит сигналы, идущие от «я», от существа, от совести. Она проводит также сигналы, идущие от внешнего мира. Она проводит и свои собственные сигналы.

1.4. ТЕЛО

Наше существо, «я» и восприимчивость представляют собой психологические реалии, связанные с телом. Тело, как биологический организм, живёт по своим собственным законам. Это неизбежно отражается на нашем существе, «я» и восприимчивости.

1. 5. СОВЕСТЬ («МЕСТО СБОРКИ» ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РОСТА)

В самой глубине, в непосредственной близости от нашего существа мы можем обнаружить **«место сборки»**, синтеза. Это место, где можно сознать остальные четыре центра в их взаи-

мосьязи, как одно целое. Мы называем это место **совестью или «местом сборки» личности в процессе роста.**

В этом месте мы можем чувствовать, что является **для нас** благом, то есть благом **одновременно:**

- для существа, поскольку оно стремится расти,
- для тела, поскольку силы его не безграничны,
- для восприимчивости, поскольку она должна пережить возможные неприятные последствия принимаемого решения, и
- для «я», поскольку ему нужно найти соответствие со своими собственными принципами.

2. ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА ЛИЧНОСТИ

Личность погружена в человеческую и материальную среду.

2.1. ЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ СРЕДА

Человек не может развиваться без помощи других людей. Вот почему мы включаем других в схему развивающейся личности.

Другие люди могут помогать нам расти. Они могут также мешать нам расти. Во всяком случае, они неизбежно на нас влияют.

Наше семейное и социальное окружение также влияет на наше развитие - либо положительно, либо отрицательно.

2.2. МАТЕРИАЛЬНАЯ СРЕДА

Поскольку мы имеем тело, и поскольку функционирование этого тела отражается на нашем существе, «я», восприимчивости и, следовательно, на нашей совести, постольку мы зависим от космоса, частью которого это тело является, – прежде всего, от нашего непосредственного материального окружения: условий жизни, природной среды, перемен погоды и т.п.

3. СХЕМА ЛИЧНОСТИ

Схема изображает личность взрослого человека с хорошо проявившимся существом. Чем младше человек, тем меньше твердь его существа и тем слабее выражен её рельеф. У ребёнка проявлена лишь вершина конуса существа, но желание осуществить его (стрела, обращённая вверх) очень сильно. Личность

включает в себя не только овал, но и конус ещё не проявившегося существа.

РЕЗЮМЕ:

Личность включает в себя:

- существо,
- «я»,
- восприимчивость,
- тело,
- совесть.

ЛИЧНОСТЬ ПОГРУЖЕНА:

- в человеческую среду,
- в материальную среду.

Чтобы становиться самим собой, воплощая в жизнь возможности своего существа, разумно было бы учитывать все перечисленные выше реалии, а, принимая окончательные решения, обращаться к глубинной совести, где все эти реалии представлены как одно целое.

4. КАК НАСЧЁТ БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО?

Иногда задают следующий вопрос: «Куда вы помещаете бессознательное?». Мы отвечаем так:

4.1. Бессознательное есть на уровне нашего существа.

Прежде всего, не вызывает сомнений, что многие люди не сознают своего существа, своей сути, – того места в своём внутреннем мире, скрытого за реакциями восприимчивости. Здесь они могли бы обнаружить своё действительное я, своё сущностное направление деятельности.

Более того. Даже если мы сознаём свою глубинную область и твердь своего существа, остаётся область ещё не проявившегося существа. Если мы посмотрим, какими мы были пять, десять, двадцать лет назад, то увидим, что некоторые стороны нашего существа были нам совершенно неизвестны. Следовательно, на уровне нашего существа есть бессознательное. И, похоже, что оно с этого уровня неустранимо.

4.2. Бессознательное есть на уровне нашего «я». Так, нередко мы не сознаём тех норм и правил, которые управляют

нашей жизнью и служат основанием для принимаемых нами решений.

4.3. Бессознательное есть на уровне нашей восприимчивости. Опыт нашей работы показывает, что по мере развития человека из тумана забвения проступают психологические травмы, полученные в детском возрасте. Эти травмы, невыносимые для недостаточно окрепшего существа, благодаря рефлексам выживания, вытеснялись в бессознательное.

4.4. Бессознательное есть на уровне нашего тела. Мы не сознаём очень многое из того, что происходит у нас в теле.

4.5. Нередко мы не сознаём скрытой в бессознательном своей глубинной совести. Нередко критерием «хорошего» или «плохого» для нас становятся нормы, выработанные нашим «я» или заимствованные у других людей.

Личность включает в себя существо, «я», восприимчивость, тело и совесть.

Личность погружена в **человеческую и материальную среду.**

Разумеется, бессознательное на всех этих уровнях не пребывает в бездействии. Поэтому мы подчас не осознаём мотивов, которые нами движут.

Одна из целей нашей учебной программы «Личность и человеческие отношения» состоит в том, чтобы помочь людям раздвинуть границы своего сознания и тем самым обрести большую власть над собой и своей жизнью.

АКТИВНОЕ ЧТЕНИЕ ЗАМЕТОК О НАБЛЮДЕНИЯХ

В раздаваемых во время занятий «Заметках о наблюдениях» сжато изложены наши исследования. В них как можно более точно и строго описывается непосредственный опыт развивающегося человека и механизмы его развития.

Цель Заметок – помочь вам определиться в ваших собственных непосредственных переживаниях и как-то их обозначить. Тем самым Заметки могут помочь вам быстрее осознать то, что переживалось вами, возможно, недостаточно ясно или как бы полусознательно.

Заметки можно читать активно и пассивно.

Мы предлагаем вам это краткое пособие в надежде, что оно поможет вам извлечь из «Заметок» максимальную пользу.

ТРИ НСА

Далее представлены три различных способа прочтения текста. Их можно применять вместе или раздельно. Иными словами, ту или иную заметку можно читать либо первым способом, либо первым и вторым, либо третьим, либо всеми способами вместе взятыми.

1. Первый способ: исходя из моего личного опыта

Я медленно читаю Заметку, полностью погружившись в ту сферу моего внутреннего мира, которую она описывает.

Предложение за предложением, абзац за абзацем я проверяю, насколько сказанное перекликается с моим собственным непосредственным опытом.

Я подчёркиваю только те предложения, в которых говорится именно то, что я переживаю, и под которыми я мог бы подписаться, как под своими собственными.

При желании я могу записать на полях свои собственные слова или формулировки, дополнительные наблюдения, замечания или комментарии, возникшие у меня вопросы и т.п.

ПОЯСНЕНИЕ

Дело не в том, чтобы текст «уложился у вас в голове». Вы должны **погрузиться** в описанную текстом сферу действительности. Соприкасаясь с тем внутренним ощущением, которое вызывает у вас эта действительность, вы можете проверить, насколько «созвучны» вашему непосредственному опыту слова и формулировки, используемые в тексте.

Следите, чтобы не соглашаться с предлагаемыми словами или формулировками чересчур поспешно. Будьте взыскательны. Гордитесь, когда находите точное слово, передающее **именно то**, что вы переживаете. Это повод попрактиковаться в **требовательности**.

Получив заряд благодаря такому сличению текста со своим личным опытом, воспользуйтесь возможностью глубже изу-

чить те реалии, о которых идёт речь, в особенности, если ваш опыт отличен от предлагаемых описаний.

2. Второй способ: исходя из известного мне опыта других лиц

Встречая в тексте места, которые не находят отклика в моём личном опыте, я задаю себе следующие вопросы:

Знаю ли я кого-нибудь, испытывавшего нечто подобное? Стал бы я описывать опыт этого человека в словах и выражениях, использованных в данной Заметке?

Я подыскиваю слова и выражения, которые бы наилучшим образом описывали имеющийся у меня опыт. Я записываю их на поля или на отдельном листе бумаги.

3. Третий способ: исходя из интуитивного восприятия реалий, с которыми я не сталкивался в своём личном опыте.

Некоторые места в Заметках и некоторые Заметки в целом описывают реалии, с которыми я прежде не сталкивался ни в своём личном опыте, ни в опыте других лиц.

Я читаю такие места не только головой, но всей глубиной моего существа, пытаюсь интуитивно соприкоснуться с их содержанием. И я задаю себе следующий вопрос: Чувствую ли я, что описанное здесь соответствует действительности?

Те места, которые меня устраивают, я отмечаю карандашом

ПОЯСНЕНИЕ

Дело не в том, чтобы читать текст, «потеряв голову». Кроме всего прочего это было бы невозможным. Дело состоит в том, чтобы не оставаться во время чтения исключительно или даже главным образом на уровне головы. Действительно, оставаясь на этом уровне, вы рискуете ограничиться чисто рациональным и критическим восприятием текста. Это помешало бы соприкоснуться с содержанием Заметки, призванной помочь вам уловить, осознать **переживаемые** вами реалии, – то есть реалии, с которыми вам легче было бы соприкоснуться интуитивно, а не чисто рационально.

После того как вы интуитивно уловили живое содержание текста, вполне уместным будет и рациональное, критическое его прочтение.

Отметив те места, которые вас устраивают, вам легче будет найти их в дальнейшем.

Вышеописанный интуитивный способ чтения применим при работе с любым текстом.

Рациональный способ чтения мог бы состоять в выделении структуры текста и различных его частей с помощью карандашных пометок.

КАК ПРОВОДИТЬ ТАКУЮ РАБОТУ

Вы можете проводить её **сами**, почувствовав желание перечитать ту или иную Заметку. Вы можете проводить её также в **дополнительной группе**.

Тут возможны два варианта:

Прежде чем встретиться, участники выбирают для углублённой проработки какую-то одну Заметку и активно её читают.

Во время встречи все делятся личным опытом проделанной работы.

Можно также обменяться личным опытом, связанным с той сферой внутреннего мира или межличностных отношений, которая описана в данной Заметке.

Другой вариант: вся указанная выше работа проводится в ходе групповой встречи. Этот вариант требует больше времени.

ОБРАЗ СЕБЯ

У нас имеется более-менее осознанное представление о себе. Этот «образ себя» отражается на нашей жизни.

1. КАК ФОРМИРУЕТСЯ ОБРАЗ СЕБЯ ?

Образ себя формируется из двух источников: влияний, оказываемых на нас другими людьми, и нашего личного опыта.

1.1. Влияние других людей

Мы начали узнавать, кто мы, через посредство наших родителей и воспитателей. Мы судили о себе по их отношению к нам и по тем оценкам, которые они нам давали.

Пожалуй, даже сейчас мы склонны видеть себя глазами других.

1.2. Личный опыт

- **Наши действия** показывают, на что мы способны. Тем самым они говорят нам, кто мы.
- **Непосредственное наблюдение своего мира** также позволяет нам узнать, кто мы.

Итак, **образ себя можно формировать двумя способами**: в первом случае мы исходим из себя, а во втором – из других. В действительности образ себя формируется обоими этими способами, взятыми в той или иной комбинации.

2. ТРИ РАЗНОВИДНОСТИ ОБРАЗА СЕБЯ

Мы выявили три разновидности образа себя: отрицательный образ, завышенный или идеализированный образ и реалистичный образ.

2.1. ОТРИЦАТЕЛЬНЫЙ ОБРАЗ СЕБЯ

ПРИЗНАКИ

Люди с отрицательным образом себя видят себя в отрицательном свете. Признавая наличие в себе каких-либо положительных черт, они тут же добавляют большое «но», которое нейтрализует и сводят на нет этот положительный признак. Их внимание сосредоточено главным образом на их ограничениях и недостатках, а своих достоинств они не замечают. Нередко они считают, что в глазах окружающих выглядят ничтожеством.

ПРОИСХОЖДЕНИЕ

- Нередко отрицательный образ себя восходит к детскому возрасту. Он возникает в результате сравнения с братом или сестрой, либо создаётся взыскательными родителями или учителями, которые возлагают на ребёнка большие надежды и особо подчёркивают его промахи и неудачи.
- Отрицательный образ себя может возникнуть также в результате неудачи или ряда неудач, постигших человека в более зрелом возрасте. В нём зарождается неуверенность в себе.

Отрицательный образ себя **создаётся на отрицательных сторонах и недостатках**.

ПОСЛЕДСТВИЯ

- Людям с отрицательным образом себя недостаёт уверенности в себе, поскольку они не находят в себе никакой внут-

ренной опоры. Несмотря на это, они могут достигать успеха в своих начинаниях, однако не видят в том никакой своей заслуги. Они говорят, что им повезло, что им помогли другие и т. п.

- Они никогда не удивляются собственным неудачам, ограничениям или ошибкам; они словно бы ожидают чего-то подобного. Это подкрепляет их отрицательный образ себя, – из чего, впрочем, не следует, что они принимают случившееся.

КАК ИЗЛЕЧИТЬСЯ?

- Это может показаться странным, но человек сперва должен **согласиться** с тем, что он страдает отрицательным образом себя.

Однако он в то же время должен быть открыт для изменений, то есть **готов признаться, что он, возможно, представляет собой нечто иное**. Будучи открыт, он сможет начать обращать внимание на свои успехи и на положительную обратную связь, получаемую от других людей.

- Ему следует также изучать своё прошлое, чтобы обнаружить **первопричину** отрицательного образа себя и проследить, как этот образ развивался с годами. Весьма полезным может оказаться также обсуждение этого образа с другими людьми.

- Исцеление будет происходить очень медленно. Отрицательный образ себя будет убывать по мере развития существа, проявляющегося из бессознательного. Тенденция к самоотрицанию и самоуничижению не исчезнет, но человек сможет быстро распознавать её и освобождаться от её хватки.

2.2. ЗАВЫШЕННЫЙ ОБРАЗ СЕБЯ

Люди с таким образом себя склонны завышать свои положительные черты.

ДВЕ РАЗНОВИДНОСТИ ЗАВЫШЕННОГО ОБРАЗА СЕБЯ

- Некоторые люди завышают свои положительные черты, чтобы оградить себя от неодобрения других. Демонстрируя себя окружающим в радужном свете, сами они видят свои светлые и тёмные стороны. Они пытаются себя защитить, а окружающим кажется, что они себя переоценивают.

За подобной «переоценкой» скрывается глубокая неуверенность в себе, обусловленная более или менее осознанным болезненным опытом прошлого. Лишь излечив свои бывшие травмы, такие люди смогут избавиться от того, что окружающие считают идеализированным или завышенным образом себя.

Обратите внимание, – **в действительности образ себя у таких людей не завышен**. Их знакомые считают, что они идеализируют себя, поскольку **они производят такое впечатление**.

- Люди с действительно завышенным образом себя **высокого о себе мнения** и желают, чтобы его **разделяли другие**. **В центре их жизни находится социальный успех**. Давайте теперь рассмотрим устройство такого образа себя более подробно.

ПРОИСХОЖДЕНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОГО ЗАВЫШЕННОГО ОБРАЗА СЕБЯ

- В семьях, где особое значение придаётся успеху в обществе, детей оценивают, прежде всего, по этому критерию. Родители носятся с их школьными и общественными «достижениями». **В центре внимания находится не столько их существо, сколько их внешнее проявления**.

Семейное влияние сочетается с системой образования и общественным укладом, где высоко ценятся интеллектуальные достижения (культ дипломов) и социальный успех (культ карьеры, связей, высоких постов и т.п.).

- Попадая в эту систему ещё в детском возрасте, человек строит свои представления о себе главным образом на основе своих **успехов, признанных в качестве таковых другими людьми**.

ПРИЗНАКИ

- **Глубинная бессознательная неуверенность**, обусловленная тем фактом, что существо их не на что не проявилось, и они его не сознают, – следовательно, им не на что внутренне опереться в своём существовании и развитии.

- Социальный успех служит **компенсацией** неуверенности, и в связи с этим жажда успеха неизбежна. Если бы не успех, всё бы рухнуло. Одарённые и не знающие неудач люди могут всю свою жизнь провести в погоне за успехом.

- **Сталкиваясь с неудачей, они отскакивают.** Сталкиваясь с крупной неудачей, они разваливаются.

Их межличностные отношения дисгармоничны.

- Они презирают «слабых», не преуспевающих.
- Они очень зависимы от людей, чьё мнение считают значимым для собственной самооценки.

- Будучи неуверенны в себе, они не переносят сомнений и возражений со стороны других. Каждый, кто попытается с ними спорить, сталкивается с насмешкой, презрением, высокомерием, самовыгораживанием и самодовольством.

- Люди с завышенным образом себя **признают, что у них есть отрицательные качества**, – во-первых, потому что у них действительно имеются таковые, но, прежде всего потому, что жаловаться на себя – в правилах «хорошего тона». А изысканным манерам и хорошему тону такие люди придают большое значение.

КАК ИЗЛЕЧИТЬСЯ?

- Для начала данную разновидность образа себя необходимо выявить. Это не всегда легко.

- Путь к исцелению может открыться благодаря соприкосновению с **новой системой ценностей, где существу человека придаётся большее значение, нежели его внешним проявлениям.**

- **Жить согласно своему существу** – вот единственный путь, на котором можно избавиться от завышенного образа себя. Но склонность возвращаться к нему не исчезнет.

- Сталкиваясь с неудачей человек должен удерживаться от желания любой ценой «отскочить» от неё. Необходимо обрести опору в своём собственном существе и серьёзно анализировать свой вклад в случившееся, а не пытаться возможными средствами вернуть уважение окружающих.

2. 3. РЕАЛИСТИЧНЫЙ ОБРАЗ СЕБЯ

Как отрицательный, так и завышенный образ себя формируется преимущественно «исходя из других». Реалистичный образ себя, начиная с детского возраста, **формируется преимущественно «исходя из себя», из реалий собственного я.**

Обладатель реалистичного образа себя сознаёт **не только свои возможности, но и пределы своих возможностей.**

2. 4. ПОМОЩЬ ЛИЦАМ С ОТРИЦАТЕЛЬНЫМ ИЛИ ЗАВЫШЕННЫМ ОБРАЗОМ СЕБЯ

Вот некоторые указания:

ОБЩИЕ ПРАВИЛА

- Призывая людей измениться, мы нисколько их не меняем.

- Сначала мы должны попытаться их понять и принять такими, какими они есть.

- Они встанут на путь выздоровления, взглянув правде в глаза. А взглянуть правде в глаза могут лишь они сами.

ЛИЦА С ОТРИЦАТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОМ СЕБЯ

Если мы хотим помочь таким людям, то должны слушать их, принимать их, возвращать им то, что они говорят о себе, и пробуждать в них сознание положительных черт собственной личности, способствуя формированию полного образа себя.

ЛИЦА С ЗАВЫШЕННЫМ ОБРАЗОМ СЕБЯ

Нецелесообразно всякий раз заниматься восстановлением их морального состояния в случаях, когда они терпят неудачу. Нужно помочь обнаружить необходимую им опору в самих себе, а также помочь им взглянуть на прожитую ими жизнь и выяснить, почему они придают такое значение внешним проявлениям и успеху в обществе.

3. ОБРАЗ СЕБЯ ПОРОЖДАЕТ ОПРЕДЕЛЁННОЕ ПОВЕДЕНИЕ

3. 1. НАШЕ ПОВЕДЕНИЕ В ЗНАЧИТЕЛЬНОЙ МЕРЕ ЯВЛЯЕТСЯ СЛЕДСТВИЕМ НАШЕГО ОБРАЗА СЕБЯ

- Тот, кто считает себя ленивым, ленится. Тот, кто считает себя несчастливym, не осмеливается поверить в своё счастье даже тогда когда оно к нему приходит. Он даже пытается ему воспрепятствовать.

- Тот, кто себя переоценивает, берётся за дела, выполнить которые не в состоянии.

- Тот, кто смотрит на себя реалистично, согласен быть только самим собой – не больше и не меньше.

3.2. ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ

• Опасно твердить детям об их отрицательных проявлениях, пытаясь исправить их последние, – в особенности, если это случается часто. Говоря им, что они лентяи, врунишки, нерадивы и т.п., мы создаём у них такой образ себя, который будет заставлять их лениться, сомневаться во всём ими сказанном и усиливать их нерадивость.

Постоянное подчёркивание отрицательных проявлений огорчает и расстраивает даже взрослых и может отрицательно сказываться на их поведении.

Напротив, рассматривая человека в положительном свете (при условии, что положительное не выдуманно), мы придаём ему сил, повышаем его устойчивость и уверенность в себе.

• Столь же опасно подчёркивать внешние проявления ребёнка и успех, произведённый им на окружающих. Кроме всего прочего это ведёт человека к отчуждению от самого себя и оставляет его на милость одобрения других.

Нам суждено быть такими, какими мы есть в глубине души.

Вот что должно поощряться и поддерживаться.

ДРУГИЕ

Другие играют важнейшую роль в формировании нашей личности. Не все, разумеется, а только **те, кого мы находим для себя значимыми**, то есть те, кому мы позволяем в какой-то мере над собой властвовать, наделяя их тем самым и правом оказывать на нас влияние. Под «другими» мы подразумеваем не только отдельных **лиц**, но и **группы**.

1. Другие могут помогать или мешать нам становиться самим собой

К тем, кто нам помогает, относятся

- **любящие** нас люди; они принимают нас такими, какими мы есть. Им интересны и мы сами и то, какими мы можем стать.

- **цельные** люди; они уверенно идут по жизни, не страдают от страхов и спокойно воспринимают наши переживания и откровения.

- **искренние** люди; они не пытаются нам угодить, и говорят нам то, что они о нас думают.

- Другие мешают (или помешали) нам, если их отношение к нам противоположно указанному выше, или, если они вынуждают нас жить в мир ложных представлений о существо человека и его росте.

- Один и тот же человек может нам в чём-то помогать, а в чём-то мешать.

1. ОТ ЗАВИСИМОСТИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

Сказанное ниже относится к детям, а также некоторым взрослым, вступившим на путь самостоятельности. Оно относится также к тем, кто обучается под руководством наставника (студентам, стажёрам, ученикам).

2.1. ЗАВИСИМОСТЬ

Мы можем выделить два типа зависимости:

1.1.1. УЧЕНИЧЕСКАЯ ЗАВИСИМОСТЬ

- **Дети рождаются беспомощными.** Они наделены богатыми потенциальными возможностями. Но чтобы возможности эти воплотились в жизнь, детей нужно научить их чувствовать и иметь с ними дело. На фазе ученичества, когда дети учатся быть собой и что-то делать (повседневные действия, ремесло), а также овладевают знаниями, они зависят от своих родителей и воспитателей.

- **Последствия этой фазы ученичества могут быть двоякими:**

- Если воспитатели знают, как открыть ребёнку самого себя и дать ему почувствовать уверенность в себе, они содействуют его вступлению на путь к свободе и самостоятельности.

- Если воспитатели не заботятся о том, чтобы открыть ребёнку самого себя, если они продолжают подчинять его своей

воле, если пытаются остаться для него авторитетом в последней инстанции, они тем самым подавляют его существо, несмотря на то, что действуют, возможно, из наилучших к нему побуждений.

1.1.2. ОТЧУЖДАЮЩАЯ ЗАВИСИМОСТЬ

Приходит время, когда человек чувствует, что он сам в состоянии принимать решения, что он способен стать самостоятельным, – по крайней мере частично, в чём-то самостоятельным. Оставаться зависимым, будучи в состоянии самостоятельно управлять своей жизнью, значит жить в отчуждении от самого себя.

Кто несёт ответственность за это состояние отчуждения?

- Это могут быть воспитатели, которые продолжают настаивать на подчинении воспитуемого.
- Это может быть сам воспитуемый, который не осмеливается проявить самостоятельность из страха обидеть тех, перед кем он чувствует себя в долгу.
- Это могут быть оба и воспитатель и воспитуемый, которых такая ситуация устраивает.

1.2. ФАЗА ОТДАЛЕНИЯ

Решение быть самостоятельным знаменует собой новую фазу развития человека. Наивысшей инстанцией в принятии решений для него становятся уже не указания, предложения и ожидания других людей, а его собственное я.

Это движение к независимости может проходить сравнительно гладко:

- если человек уверен в себе и чувствует, что ему ничто не угрожает,
- если его родители или воспитатели не пытаются держать его в подчинении.

Это движение к независимости может проходить очень бурно и сопровождаться сопротивлением, неприятием и агрессивными выходками,

- если человек разрывается между желанием быть самим собой и в то же время отсекал пуповину,

- если родители, воспитатели или другие значимые лица желают сохранить над ним своё влияние, – либо из собственных побуждений, либо из страха перед возможными последствиями его самостоятельных решений.

Эту фазу отдаления иногда называют также **фазой обратной зависимости**, «зависимости наоборот». Подобная зависимость типична для подростков. Однако и человек зрелого возраста может оставаться подростком в психологическом смысле. В ходе наших учебных курсов люди нередко сознают, насколько они отчуждены от себя и насколько велики существующие у них возможности быть самим собой.

Вследствие этого они входят в фазу психологического подросткового возраста, – фазу, как правило, бурную и очень сложную как для них самих, так и для их близких.

1.3. САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ

Отличительным признаком этой фазы служит **ощущение свободы по отношению к значимым для нас лицам. И эта свобода сочетается с уважительным отношением к ним.**

Достаточно окрепнув и обретя уверенность в себе, мы можем возвратиться к значимым для нас лицам; мы можем прислушиваться к ним и извлекать пользу из их мнений и советов без какого бы то ни было чувства связанности и ограниченности последними; мы сами можем решить, что для нас лучше. **Мы принимаем этих лиц во внимание, но они над нами более не властны.**

Критерием подлинной самостоятельности служит способность быть **близким** с такими людьми и в то же время оставаться от них **свободным**.

2. СХЕМАТИЧЕСКОЕ ИЗОБРАЖЕНИЕ СТАДИЙ ПЕРЕХОДА К САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

Давайте рассмотрим приведённые выше соображения, с другой стороны проиллюстрировав их при помощи трёх схем.

1.1. СТАДИЯ ДЕТСТВА – ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАВИСИМОСТЬ



- Имеет место слияние, полное единение. К сожалению, мы при этом «не существуем». Мы едва ли не полностью **забываем о себе**, либо **отчуждаемся от себя** для того, чтобы соответствовать желаниям и ожиданиям других. Крест слева изображён пунктирными линиями. Существует только правый крест, причём мы склонны видеть его большим, чем он есть на самом деле (это иллюстрируется исходящими из него лучами).

- Зависимость остаётся зависимостью, а самоотчуждение – самоотчуждением, **несмотря на то, что они могут быть безболезненными**, и что из такого зависимого положения можно извлекать определённые выгоды.

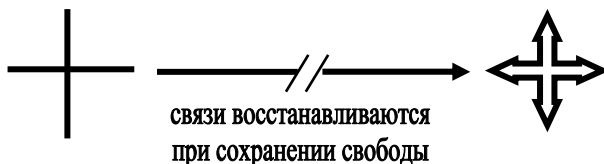
1.2. ПОДРОСТКОВАЯ СТАДИЯ – СТАДИЯ ОТДАЛЕНИЯ, СУЩЕСТВУЕТ ТЕНДЕНЦИЯ ПРЕРЫВАТЬ СВЯЗЬ

Наше существо становится более «плотным», определённым и мы хотим сообразовать с ним своё существование. Крест слева изображён уже не пунктирными, а сплошными линиями. Он не такой массивный, как крест справа. Последний утрачивает тот ореол, которым мы его наделяли. Иногда мы даже утончаем его, то есть, умаляем другого.

- Мы держимся на расстоянии и даже противостоям «другому» или отвергаем его.

- Мы хотим быть самими собой, но ещё не можем быть полностью самостоятельными. Мы всё ещё испытываем некоторую потребность в «другом». Но потребность эта со временем будет уменьшаться.

1.3. СТАДИЯ ЗРЕЛОСТИ – САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ



- Мы оба в равной степени самостоятельны. Наши отношения свободны. (оба креста одинакового размера.)
- Мы можем быть в близких отношениях с другим человеком, не попадая при этом к нему в «рабство» и не теряя самостоятельности.
- Мы можем приспосабливаться к другому человеку, не теряя своей индивидуальности
- Имеет место общение между двумя самостоятельными лицами.
- Свобода обязательно предполагает близость. Но если близости с другим человеком нет, остаётся, тем не менее, **способность** к сближению с ним – в противном случае это ещё не свобода.



КОММЕНТАРИЙ К НСА 3.2

1-я категория: Слияние ведёт к «исчезновению» того, кто сливается с другим лицом и теряет тем самым своё собственное. Растворяясь в другом, человек утрачивает связь со своим действительным я.

2-я категория: Ученическая зависимость – нормальное явление. Оно слабеет по мере обретения личного опыта.

3-я категория: Отношения первой категории представляют собой такое же рабство, как и отношения третьей, но люди подчас не подозревают об этом. Они начинают догадываться о

своём положении после того, как их существо «уплотняется», обретает некоторую определённую. В результате у них возникает стремление к самостоятельности и они сознают, что скованы, угнетены.

4-я категория: Данную категорию отношений иногда называют **обратнозависимыми**, «зависимостью наоборот». Это фаза выхода из состояния зависимости.

5-я категория: Это фаза **независимости**, самостоятельности. Теперь близкие отношения не лишают нас свободы. Независимость возможна и без слияния.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД САМОАНАЛИЗОМ

Различные направления самоанализа (НСА) разработаны для того, чтобы помочь вам соприкоснуться с действительностью своего внутреннего мира – прошлого и настоящего, – проанализировать содержание этой действительности и, по возможности, узнать о себе что-то новое.

Это краткое пособие может помочь вам работать с НСА **методически**, извлекая из них максимальную пользу.

ПЕРВЫЙ ШАГ – Я ЧИТАЮ НСА

Читая НСА, я обращаю внимание на то, что во мне **пробуждается**. Во мне пробуждается некое чувство-ощущение, несущее какую-то информацию. Благодаря этому внутреннему ощущению я могу что-то о себе узнать.

ВТОРОЙ ШАГ – Я СОСРЕДОТАЧИВАЮСЬ НА СВОЁМ ОЩУЩЕНИИ

- **Я не начинаю писать сразу.** В противном случае я рискую, что ответ придёт из головы, будет надуман.
- Я даю **набрать силу** тому внутреннему ощущению, которое пробудилось во мне во время чтения НСА.
- Я даю ему **охватить меня** и заполнить всё поле моего сознания
- Я даю ему в достаточной мере **сгуститься**. При этом у меня возникает впечатление, что я **купаюсь в своём ощущении**. Между нами нет никакого расстояния.

- **Не начинайте писать** ответ до тех пор, пока в вас не пробудится внутреннее ощущение, и пока содержание его не обретёт достаточной определённости. Это практическое указание особенно важно для тех, кто привык «работать головой», и у кого вопрос вызывает немедленный ответ, не давая времени оформиться внутреннему ощущению.

ТРЕТИЙ ШАГ.

Я ДЕШИФРУЮ СВОЁ ОЩУЩЕНИЕ

1. **После того как ощущение обрело определённую**, я могу начать расшифровывать его содержание и записывать то, что я расшифровываю. Поэтому, как только что было сказано, не начинайте писать до тех пор, пока ваше внутреннее ощущение не обретёт достаточно определённых очертаний. Если вам не о чём писать, никакой беды в этом нет. Неукоснительное соблюдение данного положения служит важным условием освоения метода направляемого самоанализа.

Ниже приведены несколько практических указаний, которые помогут вам освоить наш метод самоанализа, и извлечь из него больше пользы.

- Учитесь точно определять, где в вашем теле локализуются те несущие информацию чувства-ощущения, которые служат предметом самоанализа. Они **никогда не локализуются на уровне головы**. Они поднимаются из глубины нашего существа и воспринимаются ниже уровня грудной клетки.

- Не торопите появление внутренних ощущений, так как это воспрепятствовало бы их возникновению. Вы начинаете ощущать в себе отклик, вызванный текстом, когда читаете, **расслабившись и не спеша**.

- Закончив чтение, оставайтесь ещё некоторое время включёнными в процесс погружения внутрь себя, вызванный текстом НСА.

- Поэтому **не отвечайте на вопросы сразу**. Дайте возникнуть ответному чувству-ощущению. Дайте ему набрать силу и обрести форму. Если нужно, посвятите некоторое время повторному чтению вопроса НСА.

- Вам легче будет погрузиться во внутрь, если ваш взор будет обращён главным образом **вниз**, а не вверх. Это помогает направить внимание на свой внутренний мир.

- **Никогда** не начинайте писать, не прочувствовав в должной мере того чувства-ощущения, которое требуется проанализировать в данном НСА.

- Для этого может потребоваться время, в особенности на начальном этапе обучения нашему методу самоанализа. Тем, у кого всегда под рукой готовый ответ, это будет, разумеется, нелегко. Но если вы стремитесь к самопознанию, то запаситесь доверием и терпением.

- **Дождитесь появления внутреннего ощущения**, и лишь тогда начинайте писать.

2. Пока я пишу, я слежу за тем, чтобы **тесно соприкасаться со своим ощущением**, и продолжаю писать до тех пор, пока оно не выдаст мне **всё своё содержание**.

3. Я слежу за тем, чтобы **не увлечься рассуждениями**. При этом я должен ясно сознавать, что рассуждения мои идут «от головы»: я говорю об ощущении, а не выражаю его, – я говорю о себе то, что мне уже известно. Вместо того, чтобы анализировать переживания, вызванные обращённым ко мне вопросом, я даю готовый ответ.

Короче говоря, я теряю связь со своим внутренним ощущением, я более не анализирую его. Если это происходит, я должен **вернуться к ощущению**. Для этого я перечитываю то, в чём мне уже удалось разобраться.

4. Я анализирую ощущение, пробуждённое во мне данным НСА, пока **содержание** его не будет **исчерпано**.

5. Чтобы работа эта продвигалась успешней, **я напоминаю себе, что мною движет:**

- я хочу узнать себя **лучше и глубже**,
- я хочу **ясно** видеть, что во мне происходит,
- я хочу **понимать себя**,
- я хочу **стать собой**,

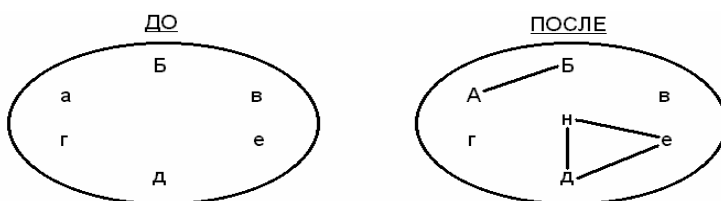
6. **Имеет смысл выработать привычку записывать**. Опыт показывает, что если я уделяю время письменной

дешифровке тех внутренних ощущений, которые несут обо мне информацию, развитие моё значительно ускоряется.

- Я всё ближе знакомлюсь со своим внутренним миром.
- Я опять и опять исследую его со всеми его щелями и закоулками, – как старый дом с подвалом, чердаком и чуланами, где сложены вещи, хранящие память о прошлом.
- Благодаря этому я постепенно становлюсь хозяином своего дома и обретаю над собой власть. Она основана не на волевом диктате, не на принуждении, а на познании того, что во мне происходит, как работает моё внутреннее пространство и как я должен обустроить свою жизнь, если действительно хочу стать собой и узнать, что такое счастье.
- Со временем анализ непосредственных переживаний даётся мне всё легче и быстрее, так что, в конце концов, я обретаю способность анализировать происходящее «не сходя с места», немедленно.

ЧЕТВЁРТЫЙ ШАГ – УЗНАЛ ЛИ Я О СЕБЕ ЧТО-ТО НОВОЕ?

Как правило, хорошо проведённый анализ своей личности и своих отношений с другими людьми приводит к выявлению в себе чего-то нового. «Новым» называется то, что отсутствовало в поле моего сознания до анализа, а после него появилось. Приведённая ниже диаграмма позволяет представить это наглядно.



На диаграмме показаны три типа «нового»:

- Появился **новый элемент** («н»). Раньше я его не осознавал. Это действительно нечто новое.
- Известный мне элемент «звучал» **сильнее, чем прежде** (маленькое «а» стало большим «А»). Это также нечто новое.

- Я выявил **связи**: я вижу связь между «А» и «Б», которой раньше не замечал. Кроме того, «н» объясняет «д» и «е» и их взаимосвязанность. Это опять нечто новое.

Примечание

Это то «новое», которым **вы можете поделиться** с другими участниками.

Вам будет легче, а слушателям интереснее, если во время обмена опытом вы будете читать написанный вами текст, избегая каких бы то ни было добавлений и комментариев.

Зачитывайте текст, глубоко проникнувшись тем внутренним ощущением, которое послужило его причиной. Это оживит ваш текст, наполнит его жизнью. Благодаря этому, будут слышны не только ваши слова, и мы узнаем вас лучше. Если другие участники будут поступать так же, как и вы, то и вы сможете услышать не только их слова.

ОБМЕН ОПЫТОМ САМОАНАЛИЗА

Обмен опытом, полученным в ходе направляемого самоанализа (НСА), представляет собой важный элемент всех наших учебных курсов. Чтобы помочь вам понять значение этого элемента и извлечь из него больше пользы, мы хотели бы рассказать вам, зачем мы просим вас делиться опытом, каким именно опытом и как это делать. В заключение мы предлагаем два НСА, которые могут помочь вам включиться в такой обмен.

1. ЗАЧЕМ МЫ ПРОСИМ ВАС ДЕЛИТЬСЯ ОПЫТОМ?

Мы просим вас делиться опытом **не из любопытства**. Это делается не для того, чтобы узнать, что вы в себе открыли. Это делается по следующим соображениям.

1.1. Мы хотим предоставить вам возможность поделиться с другими тем, что вы о себе узнали

Если окружающие так же, как и вы, преисполнены желания познать себя, и расти дальше, и если они только что провели такой же самоанализ, как и вы, то поделиться с ними опытом просто приятно. Кроме того, это позволяет узнать друг друга.

Разумеется, вы не обязаны рассказывать обо всём. Некоторые ваши открытия носят сугубо личный характер. Чувство, что делиться ими не стоит, вполне нормально и естественно.

Однако у вас могут быть и другие открытия, которыми вполне можно было бы поделиться.

1.2. МЫ ХОТИМ ПРЕДОСТАВИТЬ ВАМ ВОЗМОЖНОСТЬ ЗАДАТЬ ВОПРОСЫ

В ходе самоанализа у вас могут возникнуть вопросы, связанные с вашими непосредственными переживаниями.

Не упускайте возможности задать эти вопросы во время обмена опытом. Мы изложим вам нашу точку зрения на предмет, и между нами может возникнуть диалог. Благодаря этому вы могли бы сделать дальнейшие шаги в своём самонаблюдении.

1.3. МЫ ХОТИМ ПОМОЧЬ ВАМ УГЛУБИТЬ АНАЛИЗ СВОЕГО НЕПОСРЕДСТВЕННОГО ПЕРЕЖИВАЕМОГО ОПЫТА

Анализируя себя, вы делаете всё, на что способны, и продвигаетесь вперёд настолько, насколько это можно сделать в одиночку. Опыт показывает, что другой человек может помочь нам углубить самоанализ, задавая подходящие вопросы.

Всякий раз, когда вы делитесь опытом, ведущий может помочь вам продвинуться в самоанализе или обозначить направление дальнейшего исследования.

Если вы не можете изложить дело в присутствии группы – или, по крайней мере, сообщить детали, достаточные для оказания помощи, – попросите ведущего о личной встрече. Зачастую человек нуждается только в том, чтобы его в течение пятнадцати минут внимательно выслушали и задали вопросы, которые в дальнейшем могли бы помочь ему продвинуться дальше самостоятельно. Но при наличии желания с вашей стороны и свободного времени со стороны ведущего, вы могли бы также анализировать себя в его присутствии. Тем самым он мог бы сопровождать вас в самоанализе, помогая вам до конца разобраться в своих ощущениях. Мы называем это содействием.

1.4. МЫ ХОТИМ ПОМОЧЬ ВАМ НАУЧИТЬСЯ СВОБОДНО ГОВОРИТЬ О СЕБЕ В ПРИСУТСТВИИ ДРУГИХ ЛЮДЕЙ

На занятиях создаётся обстановка, которая позволяет нам слушать друг друга, принимать друг друга, не испытывать на себе никакого давления, никого ни к чему не принуждать и никуда не спешить.

Благодаря этому нам предоставляется замечательная возможность **побывать на острове нового человечества**, где можно говорить о себе правду и делиться сокровенным, где все следуют путём самопроявления, принимают друг друга и готовы помогать друг другу.

1.5. МЫ ХОТИМ ПРЕДОСТАВИТЬ ВАМ ВОЗМОЖНОСТЬ ЗАЯВИТЬ О СВОЁМ СУЩЕСТВОВАНИИ

Чтобы говорить в присутствии группы о том, что вы действительно переживаете в настоящий момент, требуется определённое мужество, которое может быть названо «мужеством существовать». Некоторые люди испытывают в этом плане большие трудности. В прошлом им пришлось убедиться на личном опыте, что такое честное и открытое существование – вещь опасная.

Напротив, здесь вы встретите признание, уважение и даже любовь, ибо мы находим, что человек, говорящий о себе правду, прекрасен даже в том случае, если в этой правде нет ничего прекрасного. Прекрасен и тот, кто желает расти дальше, невзирая на трудности этого пути.

Наберитесь смелости заявить о своём существовании и принять связанный с этим риск. Вы имеете возможность сделать это в исключительно благоприятных условиях. Воспользуйтесь ими.

1. 6. МЫ ХОТИМ ПРЕДОСТАВИТЬ ВАМ ВОЗМОЖНОСТЬ ОТКРЫТЬ ДЛЯ СЕБЯ МНОГООБРАЗИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ СУЩЕСТВ

В повседневной жизни нам редко случается делиться с другими людьми опытом столь личным и глубоким как тот, с которым мы имеем дело на занятиях. Поэтому наши представ-

ления о людях не отличаются глубиной. Более того, мы склонны думать, что другие устроены так же, как и мы.

Во время занятий мы имеем благоприятную возможность соприкоснуться с многообразием человеческих существ, многообразием их дарований, их жизненных путей, их проблем, с их борьбой за освобождение от груза прошлого, их стремлением жить более полной жизнью и т.п.

Опыт, которым люди делятся с нами на занятиях, может дать нам гораздо больше, чем многочисленные книги по психологии.

1.7. ОБМЕН ОПЫТОМ МОЖЕТ ПОДТОЛКНУТЬ ВАС К САМОАНАЛИЗУ

В опыте других лиц вы будете обнаруживать временами такие точки зрения, с которых вы себя ещё не рассматривали.

2. ЧЕМ ДЕЛИТЬСЯ

- Вы можете делиться своими **открытиями** – как приятными, так и вызывающими тревогу.
- Вы можете задавать **вопросы**, возникающие у вас в ходе самоанализа.
- Вы можете указывать на **затруднения**, с которыми столкнулись во время работы с НСА. О затруднениях такого рода желательно сообщать сразу, ещё работая с НСА. Ведущий при этом мог бы помочь вам с ними справиться. Однако о них можно сообщить и во время обмена опытом.
- Вы можете поделиться тем, на что **обратили внимание** в ходе самоанализа.
- Можно поделиться также своими **размышлениями**, на которые вас наводили те или иные ваши открытия.
- По своему усмотрению вы можете делиться либо всем написанным, либо только **самыми важными местами**, в особенности, если запись ваша велика по объёму.

3. КАК ДЕЛИТЬСЯ

- Лучше всего **зачитывать текст** – полностью или частично. Читать написанный текст предпочтительнее, чем рассказывать. Изложение при этом будет гораздо яснее, точнее и короче. Когда мы начинаем рассказывать о материале, которым

хотели бы поделиться, мы разбавляем его, рискуя растянуть и изложить недостаточно ясно.

Если вы боитесь о чём-то говорить, зачитайте лишь часть своего текста. Закончив работу с НСА, выделите ту часть, которой вы хотели бы поделиться и поделитесь ею.

- Разумеется, задавая вопросы, сообщать о затруднениях и говорить о том, на что вы обратили внимание, можно и без предварительной записи. Спонтанность ни в коем случае не порицается.

- Однако если вы делитесь каким-то своим открытием, лучше зачитать соответствующие место текста.

- Говоря о себе, **употребляйте местоимение «я», а не «мы»**. Не теряйте себя, оставайтесь тем, кем вы есть. Говоря «я», вам легче будет почувствовать, что - то, чем вы делились, – ваше. Пытайтесь делиться только своим.

4. ВРЕМЯ ОБМЕНА ОПЫТОМ ОГРАНИЧЕНО

Несмотря на то, что некоторые сообщения могут представлять большой интерес, мы не можем затягивать время обмена опытом. Вот почему

- к обмену опытом следует приступать без промедления;
- не следует разбавлять материал, которым вы хотите поделиться (отсюда желательность чтения текста без комментариев);
- не следует затягивать паузы между сообщениями отдельных участников.

Однако если вы отличаетесь некоторой застенчивостью, следите за тем, чтобы ограниченное время обмена опытом и ваше желание предоставить больше времени другим не стало предлогом для умалчивания о том, чем вы хотели бы поделиться, и погружения в безмолвное слушание. Это обеднило бы не только вас, но и остальных участников, которые были бы только рады узнать вас и почувствовать, что вы переживаете. Рискните принять этот вызов.

5. ДОВЕРИТЕЛЬНОСТЬ

Раскрывая себя, позволяя другим людям видеть себя, мы преподносим им дар, и дар этот тем более ценен, чем больше в нём личного, а подчас и выстраданного.

Факт признания нас достойными такого дара налагает на нас моральное обязательство неразглашения услышанного. Этот вопрос уважения и благодарности к человеку, который поделился с нами своим сокровенным.

6. ДВА НАПРАВЛЕНИЯ САМОАНАЛИЗА

Следующие два НСА рассчитаны на то, чтобы помочь вам более эффективно делиться опытом. Воспользуйтесь тем из них, которое вам больше подходит.

6.1. Мне трудно делиться своими переживаниями

Едва почувствовав это, я обращаю взор в прошлое, чтобы выявить корни своего затруднения.

***Кто** заставил меня молчать о том, что во мне происходит? Когда я решил не показывать впредь того, что у меня на сердце?*

Чтобы преодолеть затруднение и поделиться своим опытом, я вновь обращаюсь к испытанным мною переживаниям. Полностью погрузившись в них, я бросаюсь читать написанный текст.

Читая, я остаюсь погруженным в породившее этот текст ощущение.

Поделившись своими переживаниями, я анализирую своё самочувствие. Я анализирую так же, как мне удалось преодолеть своё сопротивление и прочесть текст. Я делаю это, чтобы выявить средства, которыми можно было бы воспользоваться в дальнейшем.

Комментарий к НСА 6.1.

Трудности, связанные с раскрытием своего внутреннего мира другим людям, служат серьёзным препятствием для саморазвития; но это препятствие преодолимо. Вот почему НСА предлагает использовать любую благоприятную возможность для работы в данном направлении и анализировать свои ощущения, не сходя с места, в ходе занятия.

Если вы чувствуете, что ведущий может помочь вам продвинуться в самоанализе, попросите его об индивидуальном собеседовании.

6. 2. Я многословен

Если я нахожу, что мне трудно не отклоняться от текста, если я склонен дополнять его и пускаться в долгое объяснение своих ясных и точных записей, я себя спрашиваю:

что понуждает меня делать добавления и растягивать свой рассказ?

где в моём прошлом берёт начало такая манера говорить о себе?

Комментарий к НСА 6.2.

Существуют две противоположные, но одинаково несоизмеримые реакции на ситуацию, связанную с необходимостью говорить о себе – замкнутость и многословие. Нормальная реакция выражается в том, что человек говорит о себе легко и просто, сообщая о самом важном и не отвлекаясь на несущественные детали. Легче всего это делать, читая свой текст.

Чтобы избавиться от таких несоизмеримых реакций, оба НСА предлагают исследовать их немедленно, «не сходя с места». Во время занятий не упускайте случая поработать с ними.

СУЩЕСТВО

1. СУЩЕСТВО ЧЕЛОВЕКА КАК ГЛАВНЫЙ ОСЕВОЙ ЦЕНТР ЛИЧНОСТИ

Из нашего существа проистекает наше действительное я, наше сущностное направление деятельности и наши сущностные связи с другими людьми.

1.1. Из нашего существа проистекает наше действительное я.

1.1.1. На начальных этапах становления учебной программы «Личность и человеческие отношения» мы называли эту психологическую реалию не «существом», а «внутренним я», желая отличить её от внешнего, поверхностного я человека,

которое является результатом полученного образования и усвоенных социальных норм.

Мы называли эту реалию «внутренним я», поскольку её можно почувствовать в самой глубине своего «я».

1.1.2. Термин «внутреннее я» и теперь остаётся в силе, хотя мы его редко используем. Мы заменили его термином **«существо»**. Мы обнаружили, что, говоря о реалии, именуемой «внутренним я», люди обычно пользуются словами «моя суть», «моё существо». Суть, существо человека служит тем надёжным фундаментом, на котором стоит вся его личность.

1.1.3. Из нашего существа проистекает наше действительное я. Мы обнаруживаем в нём корни всех наших **положительных** качеств.

Этими качествами мы располагаем в определённой мере, то есть способны проявлять их до какого-то **предела**: мы не так умны, как А..., не так добры, как Б..., не так энергичны, как В. Разумеется, мы можем в какой-то мере и расширить наличные пределы некоторых наших возможностей, например, путём изучения или упражнения. Но существуют такие врождённые пределы, попытка преодолеть которые была бы тщетной. **Наши возможности не безграничны**, и границы эти составляют неотъемлемую часть нашего действительного я. С нашей стороны разумно было бы принять их.

1.1.4. Качества, свойственные нашему существу, неравнозначны. Некоторые из них отличают нас в большей степени. Составляющие нашу суть элементы личности расположены **в определённом порядке**. Мы неповторимы, несмотря на то, что свойственные нам качества могут быть обнаружены в любом человеке.

Выявляя, в чём состоит наша неповторимость, и каков порядок свойственных нам качеств, мы можем определить своё место среди людей, занять это место и почувствовать, что мы нужны и незаменимы.

1.2. Из нашего существа проистекает наше сущностное направление деятельности.

1.2.1. Врождённые качества нашего существа, сколь бы ограниченными или недоразвитыми оно ни были, не позволяют

нам чувствовать себя «скроенными» для чего угодно. Некоторые профессии, например, нас не привлекают. Мы инстинктивно выбираем то, что нам больше подходит.

Ясно, что эти предпочтения обусловлены врождёнными качествами нашего существа. Так, если мои интеллектуальные дарования недостаточны, я не стану заниматься углублёнными научными исследованиями. Если я физически слаб, я не стану каменотёсом. Но дело не только в этом. Создаётся впечатление, что мы «скроены» по какой-то мерке, рассчитаны на определённого рода деятельность. Некоторые лица испытывают сильную тягу к какой-то конкретной работе. В таких случаях мы говорим о призвании: призвании быть учителем, врачом, писателем, учёным, земледельцем и т.д.

1.2.2. Призвание к конкретной работе, которую мы называем нашим сущностным направлением деятельности, даёт о себе знать уже в начале жизненного пути. Оно отражается на выборе образования, профессии, образа жизни.

С годами вперёд выходит «коренная лошадь», – тут используется сравнение с экипажем былых времён, запряжённым несколькими лошадьми. Иными словами, мы чувствуем, что способны преуспевать в разных, но одинаково интересных для нас направлениях деятельности, так как обладаем необходимыми для этого качествами. Однако если мы их рассмотрим ближе и изучим глубже, то убедимся, что не все интересующие нас направления деятельности одинаково совпадают с нашим сущностным устремлением, с центральным устремлением нашего существа.

Наше сущностное направление деятельности предопределяется нашим существом. У нас есть «коренная лошадь», по отношению, к которой все остальные, «пристяжные» формы нашей деятельности должны занять надлежащее им место. Тогда к нам придёт удовлетворение, жизнь наполнится смыслом, и мы принесём максимальную пользу обществу.

1.3. Из нашего существа проистекают наши сущностные связи с другими людьми

1.3.1. Не вызывает сомнений, что одни люди привлекают нас больше, чем другие.

Они могут привлекать нашу восприимчивость – красотой лица, пропорциями тела или тембром голоса.

Они могут привлекать нас в интеллектуальном плане – своей рассудительностью, живым умом или идеями.

Они могут привлекать нас своей деятельностью. Так, мы можем испытывать привязанность к людям, которые борются за общее с нами дело.

Нас может привлекать в людях и нечто ещё более глубокое – самое их существо. Мы можем ощущать:

- **сущностное сходство** с человеком. Это ощущение возникает, когда мы обнаруживаем, что сущностные качества и устремления данного человека схожи с нашими.

- **сущностную связь** с человеком. Связь – это более чем сходство. Ощущение связи возникает, когда мы обнаруживаем, что у нас с данным лицом общее сущностное направление деятельности. В следующем параграфе мы остановимся на этом более подробно.

1.3.2. Сущностные связи между людьми переживаются не только и не столько на уровне восприимчивости, равно как и свидетельствует не только и не столько о сходстве сущностных качеств.

Ощущение сущностной связи между людьми является результатом их сходства и взаимодополнительности в плане сущностного направления деятельности. Два человека испытывают постоянное чувство близости и живой связи, потому что оба они каждый на своём месте, действуют в одном направлении и дополняют друг друга. Они как бы существом своим ощущают, что принадлежат одному социальному «организму», выполняющему определённую задачу в рамках общества как целого.

1.3.3. Разумеется, чтобы осознать свою сущностную связь вовлечённые в неё лица должны обладать достаточно выраженным существом и ясно видеть сущностное направление своей деятельности.

1.4. Из нашего существа проистекает наша открытость Запредельному

Когда наше существо обретёт достаточно выраженные черты, и мы начинаем обращать внимание на то, что переживается на этом уровне, мы можем ощутить **открытость Запредельному**, то есть чему-то большему, нежели мы сами, в каком-то смысле бесконечному и в тоже время очень близкому, пребывающему в глубине нашего «я».

Люди называют это Запредельное по-разному:

- Некоторые называют его Любовью (подразумевая не чувственную плотскую любовь). В глубине души они чувствуют, что испытываемая ими любовь открыта бесконечной Любви, которая «призывает» их двигаться дальше, к переживанию любви ещё более сильному и глубокому, - как, если бы совершенная Любовь пребывала где-то за их пределами.

- Некоторые называют его Истиной. Они инстинктивно чувствуют, что за пределами той истины, которую они уже открыли, лежит бесконечная Истина, которую ещё предстоит познать.

- Некоторые называют его Справедливостью. Будучи преисполнены глубоким стремлением к справедливости, они чувствуют, что за любыми проявлениями справедливости стоит что-то одно, нечто вроде «Мирового закона», соответствие которому воспринимается как справедливость.

- Некоторые называют его Богом (давая Ему различные имена, в зависимости от религии). Воспринимая Бога как сокровенное Присутствие в глубине своего внутреннего мира, они сознают в то же время, что этот обитающий в них Бог превосходит их во всех отношениях.

2. ПОЯВЛЕНИЕ СУЩЕСТВА

В момент зачатия существо человека представляет собой только узел возможностей, перечисленных выше: действительного я, сущностного направления деятельности, сущностных связей с другими людьми и открытости Запредельному. Со временем все эти возможности могут быть воплощены в действительность.

Давайте более подробно остановимся на следующих пяти вопросах:

- Появление существа человека в течение жизни.
- Твердь существа, ещё не появившееся существо, существо.
- Образ морских глубин, иллюстрирующий феномен появления существа.
- Как осознать наше нынешнее существо.
- Имеем ли мы над ним какую-то власть?

1.5. Появление существа человека в течение жизни

1.5.1. Детство

На схеме личности существо человека изображается в форме конуса, постепенно появляющегося у него во внутреннем мире. У ребёнка проявлена лишь вершина этого конуса. Она представляет собой первые ростки качеств, присущих его существу, которые уже начали, пока ещё очень слабо, озарять его восприимчивость

Если родители принимают ребёнка таким, каким он есть, и не подавляют его действительное я, то с годами этот конус занимает всё большее место во внутреннем мире, все, более раскрывая человеку богатство возможностей, заключённых в его существе.

1.5.2. Подростковый и юношеский возраст

Подростковый возраст связан с важным событием: **осознанием привычных и/или твёрдых убеждений глубинного порядка**, то есть присущих нашему существу.

В рамках объяснительной системы, разработанной для нужд нашей учебной программы, мы говорим об этих убеждениях как о «**тверди**» нашего существа. Действительно, эти **убеждения** нерушимы, как твердь земная. Это то, на чём мы стоим. Они не являются следствием интеллектуального процесса; они **исходят из нашего существа** и принимаются в качестве таковых. С момента своего появления они становятся частью нашего действительного я.

Привычные убеждения, в отличие от твердых, не столь прочны. Временами они скрываются в пучине, тогда как твёрдые убеждения выдерживают самые жестокие штормы.

С годами твердь существа расширяется, определяя контуры и характерные особенности нашей личности. При этом наша восприимчивость и вся личность в целом всё более озаряется нашим существом.

Проявлению существа могут препятствовать скрытые в восприимчивости очаги боли, образовавшиеся в детском возрасте вследствие того, что родители данного человека оказались не в состоянии принять его попытки быть самим собой. В подростковом возрасте такое неприятие может усилиться и принять новые психологические травмы.

Подобное неприятие может подавлять существо человека в плане его действительного я, сущностного направления деятельности и сущностных связей (Далее мы ещё вернёмся к этому.)

2.1.3. Зрелость

Признаки зрелого человека:

- Обширная твердь существа, которая продолжает расширяться, придавая его личности **устойчивость**.
- Восприимчивость полностью озарена его существом. Все скрытые травмы выявлены и излечены. Результатом является **гармоничная** личность.
- Он сознаёт сущностное направление своей деятельности и вносит вклад в то дело, для которого был создан. Он **знает своё дело**.

1.6. Твердь существа, ещё не проявившееся существо, существо

- **Твердь существа** образуется совокупностью привычных и твёрдых убеждений глубинного порядка, от которых мы не можем отказаться, которые являются неотъемлемой нашей частью. На схеме личности эти убеждения изображены в форме «скал» различной высоты и ширины. Они образуют устойчивую часть нашей личности. Чем выше и шире эта твердь, тем более мы сильны и самостоятельны, то есть способны утверждать себя и быть теми, кем нам суждено быть.

- К **ещё не проявившемуся существу** относятся все дремлющие доселе возможности, связанные с нашим действи-

тельным я, сущностным направлением деятельности и сущностными связями, а также всё то, что ещё не проявилось в поле нашего сознания в форме привычных и/или твёрдых убеждений.

Десять или двадцать лет назад многое из того, что вошло теперь в нашу жизнь, ещё не проявилось. Тем не менее, оно в нас присутствовало, а временами было даже весьма активным, заставляло нас, скажем, уже в детском возрасте предпочитать одним занятиям другие.

- Строго говоря, **существом** человека мы называем
- твёрдь существа (прежде всего) и
- ещё не появившееся существо.

В широком смысле слова «существо» может включать в себя также глубинную область, то есть область восприимчивости, озарённую существом человека. Ей присущи некоторые свойства существа: это положительная область, область покоя, где можно обрести какую-то устойчивость.

1. 7. Образ морских глубин



Образ морских глубин позволяет:

- проиллюстрировать феномен появления существа,
 - объяснить, как человек живёт, пока твёрдь его существа ещё не появилась,
 - ввести понятие предрасположенности.
1. Уровень моря соответствует порогу сознания.
 2. Наше существо, ещё не появившееся в поле сознания. Оно скрыто в бессознательном и поэтому не может служить нам опорой.
 3. Но чтобы выжить, голову нужно держать над водой; поэтому строим **плоты**.
- Мы цепляемся за положительные оценки, которые нам дают другие люди, мы цепляемся за то, что они говорят нам

делать.

- Иногда мы создаём в своём воображении миры, в которых находим убежище от сложностей и проблем жизни.

Всё это служит нам слабой и ненадёжной опорой.

4. Предрасположенность. Набирая силу, Наше существо приближается к порогу сознания. Когда всё спокойно, мы можем ощущать его присутствие. Но когда поверхность сознания начинает волноваться, мы теряем его из виду. Мы чувствуем его излучение, но не можем на него положиться.

5. и 6. Привычные убеждения. Обретя ещё большую силу, наше существо приближается к порогу сознания. Появляются внутренние убеждения, подобные горным вершинам, на которые мы можем опереться (5). Затем возникают другие убеждения, образующие цепь островков или отдельные плато (6).

Однако эта твердь, едва появившаяся из морских глубин, всё ещё пребывает во власти штормов и приливов. Вот почему временами мы начинаем в себе сомневаться. Но прирост существа продолжается, а вместе с ним растёт и наша уверенность в себе.

7. Твёрдые убеждения. Мы твёрдо уверены в том, чего не можем отрицать. Наш личный опыт не оставляет нам места для сомнений. Мы испытываем огромную уверенность в себе.

СЕМЬ ПУТЕЙ ПРИБЛИЖЕНИЯ К СУЩЕСТВУ

1.7. Пути приближения к существу

Чтобы выявить своё существо в гуще внутреннего мира, необходимо время и внимательность. Этого можно достичь несколькими путями. Для удобства здесь воспроизводится рисунок «Семь путей приближения к Существо».



1.7.1. Приближение к существу через образ себя

Задайтесь вопросом по поводу положительных элементов вашего существа: включаете ли вы их сюда лишь по той причине, что вас такими видят окружающие, или потому, что вы действительно ощущаете их частью себя?

Если я в глубине души чувствую себя таким, значит это является частью моего существа.

1.7.2. Приближение к существу через важные решения

Вспомните случаи, когда вы оказывались перед лицом важного выбора. Выясните, какие глубинные стремления побуждали вас принять то или иное решение.

В основе этих стремлений лежат какие-то элементы вашего существа, а иногда элементы его тверди.

1.7.3. Приближение к существу через деятельность

Вспомните те дела, в которых проявились лучшие черты вашей личности. Затем определите, что это за черты. Проверьте, присущи ли вам эти черты в настоящее время. Эти черты являются элементами вашего существа.

1.7.4. Приближение к существу через «естественное» и не требующее особых усилий

Некоторые чувства или поступки для вас совершенно естественны и не требуют никаких усилий, как, если бы они были вашей второй натурой, исходили из глубины души. Нередко они являются важным элементом вашего существа.

1.7.5. Приближение к существу через людей, которые сильно на вас повлияли

Вас привлекают люди, существо которых сходно в вашем. Встречаясь с ними, читая о них или знакомясь с их работами, вы испытываете прилив энергии.

Вспомните таких лиц. Составьте перечень своих качеств, пробуждаемых ими.

То, что пробуждалось таким образом в глубине вашей души, является частью вашего существа.

1.7.6. Приближение к существу через тяжёлые испытания

Вспомните случай, когда построенный вами мир рухнул. Стоя на развалинах, вам пришлось всё начинать сначала.

В чём вы нашли ту внутреннюю опору, которая позволила вам выстоять и продолжить жить дальше?

На этом пути можно выявить важные элементы своего существа, поскольку выстоять в ситуации, когда всё вокруг и даже внутри нас рушится, можно лишь обретя под ногами опору своего существа, - точнее, твердь своего существа.

1.8.7. Приближение к существу через глубокие, но ещё не осуществлённые стремления

Не следует смущаться «дикостью» или «безумием» своих стремлений. Безумен лишь воображаемый нами способ их осуществления. В истоках же этих стремлений нет ничего безумного. Они заслуживают того, чтобы мы обратили на них внимание.

Эти глубокие устремления служат проявлением тех возможностей, заключённых в нашем существе, которые готовы воплотиться в действительность. Эти возможности являются элементами нашего существа.

1.8. Мы не в силах непосредственно влиять на развитие нашего существа

- Мы можем обратиться к нашему существу и попытаться соприкоснуться с ним, чтобы посмотреть, что в нём уже появилось или готово появиться, - но **мы не можем заставить его расти.**

- Однако **мы можем обеспечить себе благоприятную для роста окружающую среду**, в особенности вступая в жизнеутверждающие отношения с лицами, существо которых проявлено в должной мере.

- Из этого следует, что мы не в силах непосредственно влиять и на развитие существа других людей. Мы можем лишь создавать для этого благоприятные условия.

2. СТРЕМЛЕНИЕ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ И ФЕНОМЕН НЕОСУЩЕСТВЛЁННОСТИ

1.9. В области ещё не проявившегося существа на схеме личности изображена большая стрела. Она символизирует **жизненную силу** существа человека. Эту стрелу можно было бы распространить также и на твердь существа, поскольку убеждения человека всегда выражаются в каких-то его действиях.

Эта стрелка могла бы символизировать также присущее существу человека **стремление к осуществлению**. Вот почему даже в детском возрасте, когда твердь существа ещё не образовалась, вершина конуса озаряет восприимчивость ребёнка, давая начало специфическим действиям, выражающим его существо.

1.10. Заложенное в ребёнке стремление к осуществлению своего существа, стремление быть самим собой может встретить:

- понимание,
- приятие,
- поощрение,
- помощь

со стороны родителей и других значимых лиц. Тогда всё в порядке.

Оно может встретиться также с препятствиями. Родители и значимые для ребёнка лица могут в той или иной степени:

- не признавать или даже отрицать,
- не принимать,
- не любить

его истинное я.

Если родители ребёнка упорно не приемлют его существа в целом или в каких-то сущностных аспектах, из неприемлемых областей как бы уходит жизнь. Она оставляет после себя травму неосуществлённости.

Поскольку жизнь продолжается, а потребность в признании и принятии остаётся, ребёнок будет приспосабливаться к ожиданиям значимых для него лиц, и развивать те свои черты, которые получают какое-то подкрепление. При подавлении сущностных и выпячивании второстепенных черт личности ребёнка развитие его будет дисгармоничным.

1.11. К счастью, травмы неосуществлённости излечимы. Когда это происходит, существо оживает и продолжает свой рост.

2. СУЩЕСТВО ЧЕЛОВЕКА – САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР ЕГО ЛИЧНОСТИ

2.1. Существо человека – не только главный осевой центр его личности: оно действует самостоятельно и не зависит от контроля «я».

«Я» тоже самостоятельно, так что жизнь наша находится в наших руках.

Таким образом, у нас имеется **два самостоятельных центра** – существо и «я». Существо – более важный центр, поскольку служит средоточием нашего действительного я, нашего сущностного направления деятельности и наших сущностных связей. Благополучие всей личности требует, чтобы «я» уступило дорогу существу и поставило свой интеллект, свободу и волю на службу его развитию.

2.2. Следует заметить, что развитие существа протекает разумно вне зависимости оттого, что поддерживает его «я» или нет. Существо руководствуется инстинктом, который мы называем **«инстинктом существа»**. Он позволяет существу вести нас к окружающим условиям и привносит в его развитие связность и логику, которая, при ретроспективном её анализе, вызывает изумление.

- Когда существо ещё недостаточно окрепло и легко уязвимо этот инстинкт вынуждает его отступать и требовать создания систем психологической защиты.

- Как только окружающая среда становится благоприятной для роста, в существе пробуждается жизнь и оно, подчиняясь инстинкту, появляется из лабиринта, возведенного для защиты в тяжёлые времена.

- Развитие существа человека в течение жизни также показывает, что всё происходит в своё время и в соответствии с логикой, которая раскрывается лишь впоследствии, когда мы бросаем взгляд в прошлое с тем, чтобы понять свою личную историю.

2.3. Наряду с инстинктом существа мы можем наблюдать также его **рефлексы**, то есть произвольные реакции на события и ситуации. В наших интересах было бы доверять этим рефлексам. С их помощью существо словно бы ведёт нас к осуществлению наших потенциальных возможностей во всех трёх областях – действительного я, существенного направления деятельности и сущностных связей с другими людьми.

Припоминая сходные ситуации и анализируя имевшее место рефлексы в их совокупности, «я» способно выявить рациональное зерно, логику этих рефлексов.

Выявив её, мы вступаем на новую стадию развития. Теперь вся наша личность может сознательно и самостоятельно включиться в то направление деятельности, которое просматривается за цепочкой рефлексов нашего существа. Напротив, на предшествующей стадии разрозненных рефлексов мы были ведомы, несамостоятельны, мы ошупью двигались вперёд во тьме неведения, доверяя наитиям, идущим из глубины души, но, не зная, куда они нас ведут.

3. СУЩЕСТВО ЧЕЛОВЕКА – ИСТОЧНИК ЕГО ТВОРЧЕСКИХ СИЛ

3.1. **Наития**, которые исходят из нашего существа, в особенности после появления его тверди, принимают две нередко сопутствующие друг другу формы:

- **внезапных прозрений**, вспышек понимания;
- **властных позывов к действию**.

3.2. Заметим, что эти исходящие из существа властные позывы к действию не требуют от нас усилий, ибо **свет, озаряющий предстоящее нам шаги, несёт в себе силу**, – в отличие от проектов «я», осуществляемых с усилием и напряжением.

3.3. Исходящие из нашего существа прозрения и позывы позволяют нам **развиваться в русле нашего сущностного направления деятельности** и помогают нам воплощать в действительность все наши потенциальные возможности.

3.4. Наконец, после того как выявилось предназначение, **призвание нашего существа**, прозрения и позывы к действию усиливаются и учащаются, выводя нас на новую стадию развития – стадию **творчества**. Отныне мы начинаем жить с полной самоотдачей.

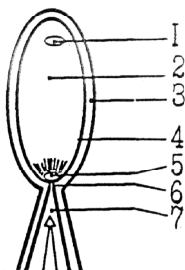


Рис.1

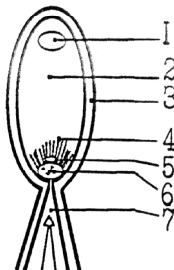


Рис.2

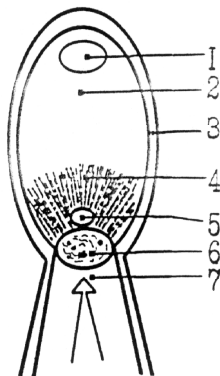


Рис.3

Обозначения: 1 – «я»; 2 – восприимчивость; 3 – тело; 4 – глубинная сфера; 5 – совесть; 6 – твердь существа; 7 – ещё не проявившееся существо.

СХОДНЫЕ ОТКРЫТИЯ

Карл Роджерс

Я позволю себе предварить этот раздел своей объяснительной запиской. Приведённый ниже текст Карла Роджерса лежит у самого истока моих исследований человека как развивающейся личности. Какое-то время я раздумывал над созданием схемы, изображающей личное и социально-обусловленное в человеке. Приведённый ниже текст послужил для меня как бы вспышкой, в свете которой я уловил очертания первой схемы личности. Это произошло в 1966 году. Андре Роше

«Одна из самых революционных концепций, вытекающих из нашего клинического опыта, связана со всё более полным

осознанием того факта, что скрытое ядро натуры человека, глубочайший уровень его личности, фундамент его «живой природы» по природе своей положителен, что по сути своей человек – это общественное, постоянно растущее, разумное и реалистическое существо.

Не думаю, что такая точка зрения о человеке будет принята, настолько она чужда нынешней нашей (американской – прим. пер.) культуре; и она предполагает настолько далеко идущие последствия, что её действительно не следовало бы принимать, не подвергнув всестороннему исследованию. Но даже если бы она выдержала эти испытания, принять её всё равно было бы нелегко. Христианская религия, в особенности протестантская традиция, принесла в нашу культуру представление о греховной природе человека, преобразить которую можно только чудом. В области психологии Фрейд и его последователи предоставили убедительные доказательства того, что их, основополагающую бессознательную природу человека составляют главным образом инстинкты, которые, дай им волю, привели бы к кровосмешению, убийству и прочим преступлениям...

Когда я окидываю взором годы моей клинической практики и исследовательской работы, как мне кажется, что я слишком медлил с признанием ложности подобных представлений о человеке. Причина, по-видимому, состоит в том, что в ходе психотерапии опять и опять обнажаются враждебные и асоциальные чувства клиента; нетрудно предположить, что эти чувства являют нам глубинную и посему основополагающую природу человека. Лишь со временем, постепенно становится очевидным, что чувства эти далеко не самые глубокие и самые сильные, и что внутреннее ядро личности образует человеческий организм как таковой, – организм, который бы не выжил, не будь он самосохраняющимся и общественным» [Роджерс. К. , 1961, с. 90– 92].

Исследование личности и человеческих отношений

Начиная с 1966 года многие десятки тысяч людей в рамках нашей программы «Личность и человеческие отношения» учились непосредственно воспринимать свою положительную суть

и глубинную область своей личности. Участники отзывались о полученном ими опыте. Мы слышали множество самоотчётов и помогли многим людям раскрыть лучшую и неведомую им ранее сторону их души. Наши наблюдения сходятся с наблюдениями Карла Роджерса.

Нахт

Доктор Нахт – психоаналитик фрейдовской школы, основатель Института психоанализа и вице-президент Международной ассоциации психоанализа.

Внимательно наблюдая человека, он, в конце концов, вынужден был поддержать трёх других фрейдистов – Гартмана, Криса и Лёвенштейна, – которые отмечали наличие в человеке **бесконфликтной области психики и независимого я**. Приведённые ниже отрывки взяты из его книги «Исцеление Фрейдом».

«Мимоходом и как бы сожалея об этом, Фрейд признавал сосуществование «врождённых задатков» я. Врождённых, следовательно, полученных не из внешнего мира, не от людей, окружающих и поддерживающих ребёнка.

Согласно Гартману, Крису и Лёвенштейну, именно эти «врождённые задатки» лежат в основе независимого «я»...

«Пожалуй, более всего в теории «независимого я» меня заинтересовывало то, что авторы поместили его в бесконфликтной области психики. Заметим, что первоначально теорию психоанализа интересовала другая область психики – область конфликтов, причём конфликтов преимущественно инстинктивного уровня. Ограничиваясь анализом этой конфликтной области, не приходим ли мы в результате к искажённым представлениям о человеке, не сводим ли мы его к этому полю брани противоборствующих конфликтов?

Восстанавливая состояние индивида и, если анализ проведён успешно, избавляя его от наиболее мучительных внутренних конфликтов, психоанализ очень редко, можно сказать, почти никогда не заботится о том, чтобы помочь индивиду осознать наличие в себе бесконфликтной области, которая существует до появления каких бы то ни было конфликтов и сосуществует с

ними, будучи им неподвластной и недостижимой для них по определению...»

«Я поражен тем фактом, что эта теория, которая дала пищу множеству новых и интересных психоаналитических спекуляций, едва ли оказала какое-либо влияние на терапевтическую практику психоанализа.

Я думаю, что если бы пациент осознал, что в нём существует такая область, если бы он мог временами входить в эту зону покоя, ему было бы легче увидеть свои конфликты такими, какими они есть в действительности (осознать, что жизнь ими не исчерпывается), и почувствовать вкус к неведомому прежде состоянию внутреннего равновесия. «Рядовой пациент», назвав его так, настолько отождествлён со своими конфликтами, что не усматривает между ними и собой никакой разницы, сводит себя к конфликту. Причём анализ, который строится исключительно на «конфликтной области», где заправляют (или сражаются между собой) различные влечения, может лишь утвердить его в этой отождествлённости.

Мне кажется, что если независимое «я» оказывает на терапевтический процесс то влияние, которое приписывает ему Лёвенштейн, психоанализу следовало бы сосредоточиться на предоставлении пациенту доступа к этому независимому я, предоставлении ему возможности установить контакт с той частью своего внутреннего мира, которая осталась незатронутой мятежом влечений. И я боюсь, что до тех пор, пока пациент не осознаёт этой бесконфликтной области своей психики, она будет играть очень скромную роль в деле разрешения его конфликтов...»

«Проводя психотерапию, я мог наблюдать в некоторых моих пациентах ту не вполне сознаваемую ими часть их я, которая не участвовала в конфликте и, подобно неподвижной точке в водовороте непостоянства, оставалась незатронутой душевными волнениями. Я уверен, что такая точка существует в каждом человеке, что это врождённая и, следовательно, независимая от окружения и обстоятельств часть его я...»

«Если бы человек осознал это независимое я, оно могло бы помочь ему преодолеть его конфликты, выйти за пределы

непрерывно расстраивающих его волнений, вступив тем самым в область покоя, и связать себя с единственно постоянной точкой своего существа...»

Нам представлялось уместным привести эту довольно длинную выписку, так как она помогает обнаружить сходство наблюдений, сделанных представителями различных теоретических школ.

Что касается программы «Личность и человеческие отношения», то помогая другим людям, мы используем метод, направленный одновременно на установление связи с положительной глубинной областью и на прояснение существующих у человека проблем. Эффективность этого метода не вызывает сомнений.

4. НА ПОДСТУПАХ К ЕДИНОМУ ОБЪЯСНЕНИЮ ЧЕЛОВЕКА

Развитие человека – реальный процесс, независимый от сознания наблюдателя. Мы уверены, что научное, объективное исследование этого процесса будет вести к становлению единого описания механизмов функционирования человека и законов его развития, несмотря на различия в мировоззренческой, религиозной или теоретической принадлежности исследователей.

Такое исследование обеспечивало бы надёжную основу для разработки методов воспитания, способствующих развитию человека, а не препятствующих ему, как это сегодня нередко бывает.

ВРЕМЯ, ПОСВЯЩЁННОЕ СУЩЕСТВУ

Во многих наших учебных курсах мы посвящаем какое-то время своему существу. Чтобы вы могли при желании делать это когда угодно, в настоящем пособии объясняется как проводить время, посвящаемое существу.

ПОЯСНЕНИЯ

1. Чтобы наше существо развивалось, особенно необходимы три вещи:

- Необходимо устанавливать **жизнеутверждающие отношения** с другими людьми, стимулирующие внутренний динамизм нашего существа и пробуждающие в нас желание быть самим собой.

- Необходимо **утверждать себя**, воплощать в жизнь своё действительное я и сущностное направление деятельности. Поэтому так важно **действовать в соответствии со своим существом**.

- Необходимо **осваивать** своё существо и **проникаться** составляющими его реалиями. В этом нам может помочь время, посвящаемое существу.

2. Это время служит для того, чтобы проникнуться лучшими своими качествами.

Это своего рода погружение в положительную часть личности. Это промежуток свободного времени, позволяющий нам погреться в лучах своего действительного я. Благодаря этому мы становимся как бы моложе, нам возвращается какая-то доля изначальной свежести и спокойной силы нашего существа.

3. Время, посвящаемое существу – не просто время для расслабления.

- На это время желательно оставить все обычные занятия, чтобы расслабиться и освободить тело от напряжений, способных помешать странствиям нашего духа.

- Поскольку во время, посвящаемое существу, происходит приостановка обычной деятельности, а тело и ум расслабляются, время это является также временем расслабления. Но, как будет показано далее, оно представляет собой нечто большее.

4. Время, посвящаемое существу, – это время, проводимое наедине со своим существом. Это время, когда мы нисходим в сокровенные внутренние глубины, чтобы **соприкоснуться** с элементами своего существа и **пребыть в единении** с ними.

- Мы приобщаемся к нашим положительным качествам. Мы приводим себя в соответствие с нашим глубинным действительным я и вкушаем счастье быть собою.

- Мы даём себе проникнуться динамикой нашего сущностного направления деятельности – не затем, чтобы действовать, поскольку это время посвящено не деятельности, но затем, чтобы испытать счастье обретения смысла нашего существования, которому (смыслу) мы теперь можем посвятить себя в полной мере

Мы заряжаемся энергией трёх движущих сил роста:

- желанием и стремлением знать о себе всю правду, чтобы жить ею и только ею,
- решимостью развиваться, чтобы дать выход всем скрытым в нас жизненным силам,
- смирением, готовностью принять себя такими, какими мы есть, со всеми нашими волнениями, слабостями и ограничениями.

Каждый человек может непосредственно воспринять в себе нечто, пребывающее в самом сердце его существа и в тоже время за его пределами, нечто большее, превосходящее его во всех отношениях. В зависимости от своей мировоззренческой или религиозной принадлежности люди называют эту психологическую реалию по-разному: Богом, Сознанием, Любовью, Справедливостью и т.д.

Но как бы мы это Запредельное ни называли, важно переживать его в своём личном опыте, жить в присутствии его бесконечности и принимать участие в его жизни; всё это вполне может иметь место без какой бы то **ни было эмоциональной экзальтации.**

5.Время, проводимое наедине со своим существом, это также **время открытости тому, что может произойти на этом уровне.** В самом деле, существо жаждет роста. Поэтому во время, выделенное специально для существа, на поверхности сознания может появиться что-то новое. Не следует, впрочем, ожидать, что новое непременно появиться. Мы не в силах управлять своими прозрениями. Вместе с тем, посвящая время своему существу, мы способствуем созданию условий для появления чего-то нового.

НСА

Я посвящаю время своему существу

Я уединяюсь в помещении или под открытым небом, чтобы соприкоснуться с глубинами моего «Я» и проникнуться тем, что я обнаруживаю на уровне моего существа.

Затем я письменно анализирую те стороны моего существа, которые придавали мне новые силы; новые прозрения, если таковые случались;

- *какую пользу принесло мне это время.*

Я анализирую так же, как я провел это время и что помогло мне, что мешало.

ПОРЯДОК ВЫПОЛНЕНИЯ

1. Подыщите место, подходящее для проведения этого упражнения. Найдите положение тела, удобное для наблюдения внутреннего мира. Выполняя упражнение, вы можете каждый раз менять позу. В конце концов, вы найдете такое положение тела, которое подходит вам более всего.

2. Упражнение выполняется следующим образом:

- Максимально отключитесь от внешнего мира, то есть перестаньте обращать на него внимание.

- Дайте себе погрузиться в глубины своего «Я».

- Почувствуйте расслабление, возникающее в результате отключения от внешнего мира и погружения в себя.

- Дайте себе побыть на этом глубоком уровне сознания. Пребывайте в единстве со всем тем, что вы обнаруживаете в себе в это время. Чтобы легче было начать, можете перечитать четвёртый пункт вышеприведенных «Пояснений».

- Позвольте вниманию переходить с одного на другое. Важно, что вы чувствуете глубинную жизнь своего существа.

- Продолжайте упражнение до тех пор, пока оно остаётся для вас жизненным, вызывает живой интерес.

3. Если на уровне существа не появляется ничего такого, что привлекало бы ваше внимание, и придавало вам сил, немного подождите. Но не впадайте в волюнтаризм и не злоупотребляйте волей, силясь напиться из ручья, в котором сегодня нет

воды. Вернитесь к своим обычным делам и попытайтесь счастья другим разом.

4. Запланируйте часть времени, выделенного для упражнения, отвести на **письменный анализ**, указанный в НСА. Зачем это нужно?

- Разумеется, вы можете провести всё время упражнения в созерцании глубинной жизни своего существа. Уже одно это принесло бы вам пользу. Но, поступив так, вы лишили бы себя возможности получить от упражнения всё, что оно может вам дать.

- В ходе письменного анализа внутренние ощущения, пробуждённые этим упражнением, могут раскрыть вам всю полноту своего содержания. Письменно анализируя их, вы усваиваете их содержание, и это способствует вашему развитию.

Не обязательно делать развёрнутый письменный анализ. Достаточно отметить самые важные моменты полученного опыта. Можете занести их в свой журнал роста.

5. Отмечая, что вам помогало, и что мешало в том, **как** вы проводили это упражнение, вам легче будет найти такой метод, который бы подходил вам более всего.

Описанное упражнение рассчитано главным образом на начальную фазу обучения, когда вы экспериментируете со временем, посвящаемым существу. Как только вы найдёте свой собственный метод проведения этого времени, необходимость в данном упражнении отпадёт.

Как часто следует уделять своему существу время?

Пусть это решают за вас ваши потребности. Так что прислушивайтесь к своему существу. Учитесь сознать, когда в вас пробуждается **тяга к более глубокой жизни и тяга к уединению**. Это свидетельствует о том, что вас начинает мучить жажда, и что пришло время обратиться к своему внутреннему источнику, источнику жизни – своему существу.

Обсуждайте свой метод проведения времени, посвящаемого существу

На стадии освоения обсуждайте ваш метод со своим сопровождающим или членами вашей дополнительной группы. Это поможет вам лучше в нём разобраться.

Пусть время, посвященное существу, укрепит основы вашей личности.

Будьте счастливы.

«Я»

1. «Я»

Мы можем рассмотреть деятельность «я» с трёх различных сторон: со стороны интеллекта, свободы и воли.

1.1. Интеллект действует в двух направлениях:

- **объясняет действительность**, анализируя и пытаясь понять то, что существует независимо от него во внешнем и внутреннем мире;

- **рассуждает**, то есть создаёт логические связи.

1.2. **Свобода** представляет собой способность делать **выбор** и принимать **решения**. Наш выбор и наши решения всегда связаны с какими-то представлениями «о плохом и хорошем». Но эти представления меняются в зависимости от того, в какой мы находимся системе координат.

- Общество, в котором мы живём, имеет свою собственную систему ценностей, причём в различных обществах эти системы различны.

- Каждый из нас также вырабатывает свою собственную систему ценностей.

Кроме того, систему ценностей можно найти и на уровне нашего существа, Далеко не каждое наше решение исходит из нашего существа. Наше существо считает хорошим то, что способствует его росту и развитию или защищает его от опасности.

Поскольку указанные три системы координат взаимодействуют, мы можем ошибаться в своём выборе и принимать неверные решения.

1.3. **Воля** представляет собой способность сосредоточивать наши силы в определённом направлении и, при необходимости, мобилизовать их для повышения продуктивности деятельности.

2. «Я» И СУЩЕСТВО

Глубинное ядро личности составляет не «я», а существо человека.

2.1. Два самостоятельных центра личности

- **Существо человека – самостоятельный центр его личности.** У этого центра своя жизнь, свои внутренние связи, своя логика и свой собственный процесс раскрытия, независимый от контроля и логики «я».

- **«Я» – тоже самостоятельный центр.** У него своя жизнь, свои внутренние связи, своя логика и свой собственный процесс развития, который может (по крайней мере, до известного предела) не принимать в расчёт существо человека.

2.2. Существо человека – глубинное ядро его личности !

Наблюдения показывают, что хотя самоцельное развитие «я»

приносит человеку ощутимое удовлетворение, оно оставляет после себя привкус неудовлетворённости. Возникающую неудовлетворённость можно приглушить повышением активности «я» (мышления и/или деятельности), но неудовлетворённость при этом не исчезнет.

С другой стороны, как показывают наблюдения, развитие существа приносит человеку действительно глубокое удовлетворение. Когда мы становимся сами собой, проявляем своё существо, мы испытываем радость, в которой нет ни тени неудовлетворённости.

1.1. «Я» на службе у существа !

Человек может обрести внутреннюю гармонию и стать по-настоящему счастливым лишь в том случае, если его «я» соглашается служить развитию его существа.

- С этого момента интеллект начинает испытывать интерес ко всему происходящему на уровне существа и всему тому, что способствует или препятствует его росту.

- Воля мобилизует и направляет все силы личности на развитие существа и на воплощение его возможностей в действительность.

Это требует от «я» смирения. «Я» более не правит личностью по своему усмотрению, – оно начинает обслуживать её развитие, становится **службой растущего существа**. Освоившись в этой новой для себя роли, «я» обнаруживает, что она приносит ему большое удовлетворение и втягивается в неё ещё больше.

1.2. Целостная личность

Теперь движение личности определяется уже не двумя самостоятельными центрами, игнорирующими друг друга, – **личность объединяется в одно целое и встаёт на путь полного самоосуществления**.

- **Существо** занимает надлежащее ему главенствующее положение, а все остальные центры содействуют тому, чтобы оно росло и приносило плоды.

- **«Я»** действует по своим собственным законам, но теперь уже не обособленно и анархически. Оно раскрыло своё истинное предназначение: служить развитию существа. На пути такого служения «я» до конца осуществляет и свои собственные возможности.

- **Восприимчивость** постепенно очищается от последствий испытанных в прошлом страданий, которые не дают существу проявить себя в полной мере. После того как проводящие свойства восприимчивости улучшаются, она начинает проводить сигналы без искажения. Человек становится более активным.

- **Личность** теперь действует как гармоничное, внутренне согласованное целое. В этой деятельности время от времени всё ещё могут возникать перебои, но они поддаются быстрому устранению.

- **Социальная эффективность** личности достигает вершины. Деятельность приносит человеку удовлетворение даже в том случае, если окружающие неспособны оценить её плоды по достоинству. Быть самим собой и создавать что-то новое всегда приятно.

- Человек находит свой путь в жизни. **Он обретает вкус к жизни, и жизнь обретает для него смысл.**

ИДЕАЛЬНОЕ «Я»

У нас есть **образ себя**. Это представление о том, каковы мы **в настоящем**.

У нас есть **идеальное «я»**. Это тоже образ. Это образ нашего «**улучшенного я**», – образ того, к чему мы **стремимся**. Так же, как и наш образ себя, этот идеал порождает определённое поведение и отчасти влияет на наш образ жизни. Поэтому важно понимать природу этого феномена, – чтобы не пытаться достичь большего, нежели мы на то способны.

Примечание:

Слово «идеал», используемое здесь для определения «того, кем мы стремимся стать», некоторым людям может не понравиться, в особенности, если оно пробуждает в них неприятные воспоминания.

Сознавая это, мы всё же решили сохранить указанное слово за неимением лучшего.

Важно не само слово, а то, что за ним стоит, – описываемая им психологическая реалья.

1. ПРОИСХОЖДЕНИЕ ИДЕАЛА

Наш идеал, это «улучшенное я», к которому мы в глубине души стремимся, является **результатом** действия трёх механизмов.

- Мы пытаемся оправдать ожидания других.
- Наше существо стремится раскрыть себя. Мы чувствуем, кем мы могли бы стать, и пытаемся воплотить эту возможность в действительность.
- Притязания нашего «я» вполне могут быть чересчур завышены. Из-за этого мы можем ставить перед собой недостижимые цели.
- Давайте теперь рассмотрим каждый из этих механизмов в отдельности.

1.1. Мы пытаемся оправдать ожидания других

• Наши родители и воспитатели чего-то нас ожидали, возлагали на нас какие-то надежды. Из любви к ним, или пытаюсь снискать их любовь и признание, мы усвоили их ожидания, и пытаемся достичь выдвигавшиеся ими цели. При этом у нас

постепенно формируется образ того, какими нам следовало бы быть.

- Механизм, приводимый в действие ожиданиями других людей, работает на протяжении всей нашей жизни, работает он и сейчас. Мы пытаемся оправдать ожидания тех лиц, чьё уважение или расположение нам не безразлично, – равно как и тех лиц, от которых мы хотели бы получить какую-то материальную пользу.

Общество, в котором мы живём, идеализирует определённый тип мужчин и женщин. Мы в той или иной степени подвержены влиянию общепринятых идеалов и стремимся им соответствовать. Во всех трёх случаях мы пытаемся воплотить в жизнь соответствующий образ себя: **образ ожидаемого другими**, который должен принести нам признание, уважение и одобрение окружающих.

2. НАШЕ СУЩЕСТВО СТРЕМИТСЯ РАСКРЫТЬ СЕБЯ

Мы обладаем множеством потенциальных возможностей. Мы стремимся развить свои возможности и воплотить их в действительность. Идеал является результатом подобных стремлений. В нём «опредмечивается», обретает для нас зримые черты то, **какими мы стремимся стать**. В связи с этим следует сделать **три замечания**. Наши возможности реальны.

Наши стремления также реальны.

Опредмечивание этих стремлений в определённом идеале (той или иной профессии, образе жизни и т.д.) иногда может быть нереальным. Кроме того, на нас могут влиять ожидания других людей и вкусы нашего общества. Вот почему не следует придавать особого значения тем формам, в которых опредмечивается наш идеал.

С другой стороны наши возможности и стремления следует принимать во внимание со всей серьёзностью.

3. ДВА МЕХАНИЗМА ВЗАИМОДЕЙСТВУЮТ

Желание стать самим собой, осуществить своё существо – вещь полезная. Истинная цель жизни состоит в том, чтобы воплотить себя в действительность, и стремление к этой цели приносит подлинное ничем неомраченное и неизбывное счастье.

Несмотря на трудности и страдания жизни, она приносит нам счастье с привкусом глубокого покоя.

Однако этот механизм может быть **расстроен** ожиданиями нашего непосредственного окружения и вкусами нашего общества.

Чтобы показать, как эти два механизма взаимодействуют, мы воспользуемся приведенной ниже схемой 1.



Дети стремятся испытать, **что** они могут, стремятся пережить свои возможности.

Если родители поощряют их быть самими собой (стрелка А), дети будут развиваться в русле своего существа, они будут расти «ровно».

Если ожидания близких не соответствуют их глубоким стремлениям (стрелка Б), то есть их существу, они будут расти «неровно», ибо вынуждены будут идти на компромисс, чтобы сохранить уважение и расположение значимых для себя лиц.

Если ожидания этих лиц противоположны существующим у детей стремлениям (стрелки В и Г), дети могут подавить в себе эти стремления и зачахнуть.

ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ

Входя в подростковый возраст, дети начинают освобождаться из-под влияния своих родителей и воспитателей.

Они становятся очень чувствительными к мнению своих сверстников и различным веяниям в современном им обществе.

Им приходится лавировать среди этих разнообразно влияющих на них сил.

- Если силы эти действуют в том же направлении, в котором стремятся жить они сами (стрелка А), то движущие силы их роста получают поддержку.

- Если силы эти отвлекают их (стрелка Б), они будут отклоняться в своём развитии.

- Если силы эти идут вразрез со стремлением их существа (стрелка В и Г), то всё, что ни есть в них лучшего, будет подавляться.

Заметим, что подростки и молодые люди часто могут входить в различные круги непосредственного общения, некоторые из которых относятся к типам, представленным стрелками А или Б, а некоторые – В и Г.

Для них предпочтительно было бы избрать себе такую среду непосредственного общения, которая помогала бы им жить своими глубокими стремлениями.

ЗРЕЛОСТЬ

Давайте рассмотрим один из важных моментов этой стадии жизни, а именно, – выбор супруга.

Выбор спутника жизни – это важный момент.

У человека при этом имеется идеальный образ супружеской жизни – представление о том, какой она должна быть.

Хотя этот образ может соответствовать стремлениям его существа, соответствует ли он также стремлениям его будущей «половины»?

Остаётся надеется, что стремления спутника жизни относятся к типу, обозначенному стрелкой А, – по крайней мере в том, что касается основ супружеской жизни.

Ту же схему и тот же анализ можно использовать при выборе места работы, общественного движения, политической партии, мировоззрения. Лучше выбирать то, что соответствует стремлениям нашего существа. Такой выбор будет поддерживать развитие нашей личности и ускорит приближение к идеалу, сообразному с теми возможностями, которые мы в себе несём.

4. ПРИТЯЗАНИЯ НАШЕГО «Я» МОГУТ ЗАСТАВИТЬ НАС СТРЕМИТЬСЯ ЧЕРЕСЧУР ВЫСОКО

1.4.1. Мы выяснили, что за образом «идеального я» скрывается существо человека, которое стремиться раскрыть себя,

осуществить себя и воплотить в действительность заключённое в нём направление деятельности (см. 1.2.).

Влияние окружающих людей и общества в целом может как способствовать, так и препятствовать воплощению данного идеала в действительность (см. 1.1.).

Нам осталось ещё рассмотреть, какую роль могут играть притязания «я».

1.4.2. Стремление стать самим собой – это естественное, **нормальное** притязание.

Существуют также **несоразмерные** притязания, не соответствующие с реалиями нашего существа. Давайте рассмотрим, как они возникают.

1.4.3. Наше существо представляет собой совокупность потенциальных возможностей, и возможности эти не безграничны. Например, мы умны, но не до такой степени, как некоторые мыслители или какие-то другие люди.

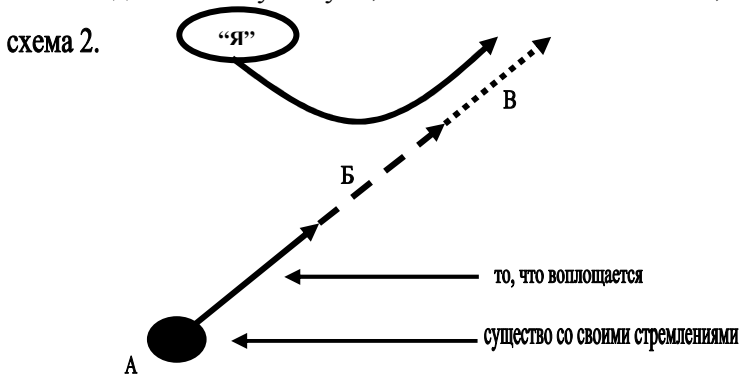
Мы начинаем сознавать пределы своих возможностей лишь со временем, по мере осуществления последних.

1.4.4. На схеме 2 показано, как притязания «я» взаимодействуют со стремлениями существа.

Внизу находится существо с присущим ему стремлением к самоосуществлению, воплощению в действительность того, что оно в себе несёт.

Отчасти оно уже воплощается (отрезок А).

- Однако мы чувствуем, что способны на большее, и это



действительно так, поскольку возможности нашего существа всё ещё ожидают своего воплощения (отрезок Б).

- Но кто скажет, до каких пор мы можем развивать своё существо?

Действительно, в процессе самоосуществления появляются новые, ранее неизвестные нам стороны нашего существа. Отрезок Б удлиняется. Но вот насколько он может стать длиннее? Поэтому отрезок В мы изображаем условно.

«Я» со своими притязаниями не властно над отрезком А. Оно должно смириться с действительностью.

Оно может влиять на длину отрезка Б и, в особенности, отрезка В, ибо конец его скрывается в далёком будущем.

2. РЕАЛИСТИЧНЫЙ ИДЕАЛ

2. 1. Для нас нормально иметь идеал, образ своего идеального я.

- Этот идеал **не произволен**: в нём опредмечиваются наши глубинные стремления.

- Этот идеал **делает нас сильнее**: располагая целью жизни, в особенности, если цель эта соответствует действительным устремлениям нашего существа, мы получаем возможность сфокусировать на ней все свои силы.

- Этот идеал **приносит нам пользу**, ибо самое полное удовлетворение и самое глубокое счастье человек испытывает становясь самим собою, осуществляя своё существо.

2. 2. Как мы уже убедились, идеал представляет собой сложное, комплексное явление.

- Он покоится на реальной и очень прочной основе, которую составляют потенциальные возможности нашего существа, сознаваемые как устремления.

Мы можем стать такими, какими мы есть в глубине души, осуществить своё существо.

- У окружающих нас людей и нашего общества в целом имеются на наш счёт определённые ожидания. Чтобы нас принимали и уважали, мы можем подавлять устремления своего существа и развивать какие-то неосуществимые для нас стороны личности.

- «Я» также может развивать некоторые наши потенциальные возможности.

Вот почему в непосредственно воспринимаемом нами образе своего идеального я необходимо отделять то, что выражает устремления нашего существа, от «дополнительного материала», обусловленного ожиданиями нашего непосредственного окружения и общества или притязаниями нашего «я».

ЧТО ИМЕННО МОЖНО ДЛЯ ЭТОГО СДЕЛАТЬ?

- Самое главное – выяснить, кто мы. Кто я? Вот несколько вопросов, которые могут помочь вам приблизиться к ответу.

НСА

Содержание таких слов как потенциальные возможности, стремления, потребности раскрывается более подробно в Заметке «Стремления и потребности».

Что в самой глубине моей души

- *стремиться воплотиться в жизнь?*
- *я чувствую себя способным сделать?*

Что в том, что я уже сделал

- *не находит отклика в глубине моей души?*
- *находит отклик в глубине моей души?*
- *удовлетворяет меня, какие качества моего существа позволили мне достичь этого?*

В конце такого подведения итогов я перечисляю,

- *что находит отклик в глубине моей души*
- *и что я хотел бы полностью воплотить в жизнь.*

Что мешает мне двигаться по направлению

- *к полному самоосуществлению?*
- *Как я могу освободиться от того, что мне мешает?*

- Это НСА послужит первым шагом в долгой работе над собой, так как мы очень зависим от ожиданий других.

- Обретение независимости от ожиданий других – это работа, рассчитанная на длительный период. Она требует, прежде всего, чтобы мы развивали качества, присущие нашему существу.

- Наконец, следите за тем, чтобы ваше «я» не заставляло вас переоценивать свои возможности. Возможно, вы мечтаете чересчур высоко? Будучи такими, какими вы есть в настоящем, не слишком ли много вы ожидаете от себя в будущем?

- Сообразуйте свои притязания со своими наличными способностями, не умаляя последних. Будьте реалистом.

- Будучи тем, кем вы себя чувствуете, и, делая то, что вы чувствуете себя в состоянии сделать сегодня, вы имеете под ногами надёжную почву. И вы по ней далеко пойдёте, так как, воплощая свои возможности в действительность, вы будете развивать их, всякий раз, обнаруживая, что вы уже не такой, каким были вчера, и что способны вы также на большее. Этот реалистический путь неспешного продвижения вперёд приведёт вас дальше, чем вы можете сегодня себе представить.

- В заключение мы приводим формулу, которая хорошо выражает природу реалистического идеала.

- **Быть самим собой**, то есть тем, кем мы сами находим себя в глубине души, а не тем, кем нас хотели бы видеть другие.

- **Быть только самим собой**, то есть не выходить за пределы своих возможностей и не соблазняться «сладкозвучными» притязаниями «я».

- **Быть всецело самим собой**, то есть ничего не оставлять в себе без внимания, замечая всё возникающие в глубине души, чтобы затем с умом и настойчивостью осуществлять его.

Серьёзное отношение к своим глубоким стремлениям, обретающим плоть в идеале, равноценно высвобождению скрытых энергий, оно придаёт жизни цель и смысл. Медленное приближение к этому идеалу позволяет острее почувствовать жизнь.

ВОСПРИИМЧИВОСТЬ

1. ВОСПРИИМЧИВОСТЬ

Следующие **четыре сравнения** могут помочь нам понять природу восприимчивости, способности реагировать на происходящее.

- Восприимчивость подобна **жидкому проводнику**, окружающему «я» и существо.

- Восприимчивость проводит сигналы:

- сигналы, приходящие извне через органы чувств, – зрительные, звуковые, обонятельные, вкусовые и осязательные,

- сигналы, исходящие от существа,

- сигналы, которые берут начало в «я».

- Восприимчивость подобна **магнитной ленте**, на которой остаются следы всех событий, повлиявших на человека начиная со времени его пребывания в материнской утробе.

- Физиологическим носителем восприимчивости служит **нервная система**.

- Благоприятные события оставляют благоприятные следы.

- Неблагоприятные события оставляют неблагоприятные следы, такие как страхи, душевные терзания, озлобленность, напряжённость, нервозность и т.п.

- В некоторых случаях восприимчивость можно сравнить с **рупором**. Это происходит тогда, когда она усиливает сигналы, идущие от внешних событий, существа или «я».

- В других случаях её можно сравнить с **Кривым зеркалом**. Это происходит тогда, когда она неверно истолковывает происходящее и искажает внешние или внутренние сигналы.

2. БЛАГОПОЛУЧНАЯ ВОСПРИИМЧИВОСТЬ И ТРАВМИРОВАННАЯ ВОСПРИИМЧИВОСТЬ

В тех областях восприимчивости, которые не принимали никаких травмирующих её сигналов, царит гармония, согласие.

Однако в тех областях, которые продолжительное время принимали извне неблагоприятные сигналы, вызывающие у человека чувство незащищённости, остаются следы. В этом слу-

чае мы можем говорить о травмированной восприимчивости. В качестве примера можно было бы привести восприимчивость детей, психологически отвергавшихся отцом или матерью. Пребывая в утробе, дитя находится в полном слиянии с матерью, и всё, что происходит в ней, либо в её отношениях с отцом или другими людьми, записывается в нервной системе ребёнка.

Травмированная восприимчивость даёт о себе знать повторяющимися несоразмерными реакциями в тех областях, где были нанесены травмы.

- У одного и того же человека в восприимчивости имеются, как правило,
- благополучные, гармонические области, где восприимчивость не травмировалась, и
- неблагополучные, травмированные области.
- Возможны также внешне благополучные реакции, скрывающие глубинные неблагополучные процессы в восприимчивости. Человек в своё время совладал с этими процессами и взял их под контроль. Однако они не исчезли и неявно присутствуют в нём до сих пор.

Далее мы переходим к рассмотрению феномена травм, запечатлённых в восприимчивости, поскольку травмы эти служат препятствием к достижению полной гармонии личности и мешают ей в полной мере проявлять свои возможности.

3. СТРАДАНИЯ, ЗАПЕЧАТЛЁННЫЕ В ВОСПРИИМЧИВОСТИ

3.1. Как причиняются такие страдания?

Когда дети ещё малы и не в силах постоять за себя, они очень зависят от окружающих их людей, в особенности от родителей. Если родители не дают им права быть самими собой, то есть права осуществлять заключённые в них возможности, дети не могут развивать то, что они представляют собой в действительности. В результате они испытывают очень глубокое и, в зависимости от важности перечёркнутых возможностей, более или менее острое страдание.

Чтобы не быть уничтоженными этим страданием, дети, сами того не сознавая, строят защитные механизмы, при по-

средстве которых страдание «запечатывается» в глубине восприимчивости и тем самым запечатлевается в ней. Таким образом создаются скрытые **очаги боли**.

Это не приводит к остановке развития, но может затруднить последнее или вызвать его отклонение. Отдавая все свои силы развитию тех сторон личности, которые находят одобрение окружающих, человек может выглядеть даже счастливым и хорошо устроенным. Но в действительности за этим благополучным фасадом скрывается боль и пустота. Временами человек сознаёт её, но не знает, что её породило.

Существование таких скрытых **очагов боли** проявляется в форме повторяющихся несоразмерных реакций на определённые события и ситуации или на определённых людей, напоминающих восприимчивости о перенесённых ею страданиях. Не следует приписывать подобные реакции характеру человека, как это нередко делается; они являются симптомами глубоко скрытых очагов боли и, следовательно, симптомами психологических «травм», полученных в далёком прошлом, иногда даже в период внутриутробного развития.

Наконец, причиной таких скрытых очагов боли может служить не только неприятие родителями, но и чисто физические травмы, – например, родовая травма или хирургическое вмешательство. В этом случае болевой очаг является результатом тревоги, в одиночестве пережитой ребёнком и не смягчённой присутствием отца или матери.

3.2. Мы можем исцелиться от страданий прошлого

Исцеление от страданий прошлого – очень долгий процесс, и длится он тем дольше, чем глубже была вытеснена боль.

Чтоб добраться до этих страданий, мы должны начать работать над симптомами, – повторяющимися несоразмерными реакциями. Когда нам приходится реагировать таким образом, следует отстраняться от наличной ситуации и обращаться к своему прошлому, задавая себе следующие три вопроса:

- С каких пор я начал так на это реагировать?
- Кто в прошлом сделал мне больно?
- Как это произошло?

Мало-помалу те внутренние ощущения, которые лежат в основе повторяющихся несоразмерных реакций, будут раскрывать вам своё содержание. Двигаясь в этом направлении, со временем можно вернуться к первоначальной травме.

Какую-то часть этого пути мы можем пройти самостоятельно. С помощью знающих людей мы сможем пройти его быстрее. Но его нельзя пройти сразу.

После того как травма найдена и излечена, связанные с ней несоразмерные реакции исчезают. И действительно, – ведь они представляют собой не более чем симптомы.

4. ЗДОРОВОЕ ОТНОШЕНИЕ К СТРАДАНИЮ

Все страдания восприимчивости требуют серьёзного к себе отношения.

Наша восприимчивость страдает от превратностей жизни. Вместо того, чтобы закалять себя, вырабатывая нечувствительность к боли, лучше полностью пережить её, вплоть до слёз, и дожидаться, пока она не утихнет. Через некоторое время восприимчивость успокоится.

Однако если мы страдаем в течение 24-х часов подряд, то должны спросить себя, нет ли в этом чего-то несоразмерного. Если есть, значит был затронут какой-то скрытый очаг боли. Затем его следовало бы проанализировать по схеме, указанной в части 3.2.

Страдание, связанное с потерей близкого человека, равно как и другими, несомненно, глубоко влияющими на нас событиями, длится более 24-х часов. Но если оно никак не утихает, значит данное событие пробудило воспоминания о какой-то мучительной стороне нашего детства. Уместно было бы более пристально рассмотреть эту реакцию.

ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ УЧЕБНОГО КУРСА

Заключительное подведение итогов учебного курса нередко начинается вводным НСА примерно следующего содержания.

Какую пользу я извлёк из этого учебного курса?

- *Я перечисляю, что мне запомнилось и **живёт во мне до сих пор.***
- *Я анализирую эти ощущения, начиная с наиболее значимых. Что, как я чувствую в глубине души, мне **нужно сделать?***

КАКОВА ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ ТАКОГО ПОДВЕДЕНИЯ ИТОГОВ?

В ходе учебного курса произошло много внутренних событий:

- в нашем существе, где нередко появляются новые элементы,
- в нашей восприимчивости, где могут пробудиться былые страдания,
- в теле, которое может «говорить» нам: я больше не могу тебя слушаться, ты требуешь от меня слишком многого и т.д.,
- в «я», представления которого могут быть поколеблены, которое может почувствовать, что ему нужно пересмотреть некоторые из своих установок, или, что оно призвано вступить на новые для него пути.

Все эти события воспринимаются нами в форме внутренних ощущений, наполненных каким-то психологическим содержанием.

По отношению к этим ощущениям можно занять две позиции:

- Да, в самом деле... Я отмечаю происходящее, и на том всё кончается.
- Я анализирую эти новые ощущения, чтобы освоить их содержание.

Приведённое выше направление самоанализа предлагает вам встать на вторую позицию.

Что даёт такой заключительный анализ?

Изучая содержание своего внутреннего мира в конце учебного курса

- вы начинаете **гораздо яснее** видеть, что произошло, – и даже можете обнаружить в себе что-то такое, чего ранее не заметили,
- вы полнее присваиваете это содержание, **включаете его в ткань своего жизненного опыта**,
- вы немного расширяете принадлежащую вам территорию своего внутреннего мира, повышая тем самым свою способность **управлять собственной жизнью**,
- вы углубляете свою связь со сделанными открытиями и происшедшими изменениями, внедряете их в себя и тем самым закрепляете их; благодаря этому **уменьшается риск увидеть однажды, что всё вернулось на круги своя**.

Короче говоря, **вы содействуете развитию своего существа**.

Действительно, хотя элементы нашего существа выходят на поверхность сознания без помощи «я», их закрепление и развитие значительно облегчается при содействии «я», способного

- расшифровать их содержание,
- признать их своими и руководствоваться ими,
- мобилизовать энергии, необходимые для воплощения их в жизнь.

КАК ПРОВОДИТЬ ТАКУЮ ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНУЮ «ИНВЕНТАРИЗАЦИЮ»?

Важно провести итоговую «инвентаризацию» своих внутренних ощущений **до конца** пока они ещё не утратили **свежести**.

До конца, то есть:

- анализируя каждое ощущение до тех пор, **пока оно не выдаст вам всего своего содержания**,
- причем, анализируя **все ощущения**, чтобы закончив анализ вы могли сказать: «Я больше ничего не вижу». Благодаря этому вы не только не упустите ничего из полученного в ходе учебного курса, – вы извлечёте из него все «стимуляторы роста»

и подготовите себя к тому, чтобы дать им в дальнейшем произвести в вашей жизни устойчивые изменения.

Пока они ещё не утратили свежести, то есть:

- проводя максимально возможный объём работы во время занятия
- и, если вы не успели её закончить, возвращайтесь к ней дома, причём как можно скорее, пока пробуждённые НСА ощущения ещё не угасли.

ВЫРАБОТАЙТЕ В СЕБЕ ПРИВЫЧКУ К ТАКОМУ ПОДВЕДЕНИЮ ИТОГОВ

В рамках нашей учебной программы мы предлагаем вам подводить итоги

- в конце каждого учебного курса,
- а тем, кто занимается методическим самоформированием, дополнительно раз в году. Однако ежегодное подведение итогов самоформирования проводится по специально составленному плану.

Выработайте в себе привычку к такому подведению итогов

- по окончании любых возможных учебных курсов, практических или теоретических семинаров вне рамок нашей учебной программы,
- после съездов, собраний и других важных встреч, в которых вам случается принимать участие,
- прочитав ту или иную особо впечатлившую вас книгу
- и т.д.

Во всех перечисленных выше случаях вы можете воспользоваться этим кратким пособием.

Убедитесь в преимуществах такого подведения итогов.

- Можно было бы подводить итоги и на чисто рациональном уровне: **чему я научился?** Разумеется, это принесло бы какую-то пользу.

• В рамках нашей учебной программы мы предлагаем вам подводить итоги на всех уровнях личности, в особенности на уровне существа: **что произошло у меня в глубине души?** Росту человеческого существа в рамках нашей учебной программы

действительно придаётся первоочередное значение. Такое подведение итогов призвано содействовать проявлению, укреплению и развитию вашего существа.

ПРОДОЛЖЕНИЕ

Вы прошли этот учебный курс с целью

- узнать, что представляет собой существо, и
- исследовать другие важные элементы личности с тем, чтобы лучше разобраться в себе и понимать себя, лучше видеть, как эти элементы соединяются в одно целое и как этому целому надлежит функционировать, если вы хотите раскрыть все возможности своего существа, которые позволили бы вам
- лучше распоряжаться своей жизнью.

Мы надеемся, что вы достигли этих целей или, по крайней мере, встали на путь их достижения.

Вы узнали на личном опыте, как можно жить вместе, как можно говорить о себе, как исходить в своей жизни из своего существа и его роста. Тем самым вы получили некоторое представление о том, каким может быть островок нового человечества.

А теперь вы вернётесь к повседневной жизни.

Чтобы помочь вам и далее двигаться в направлении, заданном этим учебным курсом, мы хотели бы посоветовать вам, что делать дальше, и какой выбрать следующий курс, если вы захотите работать над собой по программе «Личность и человеческие отношения».

ЧТО ДАЛЬШЕ?

Продолжайте внимательно относиться к **своему существу**, пребывающему в самой глубине вашего «я». Воплощайте в действительность все наличные в нём возможности. Это будет способствовать дальнейшему его раскрытию.

Что бы вы ни делали, советуйтесь со своим существом и согласовывайте с ним все свои решения. Благодаря этому ваши действия будут развивать вас.

Завяжите жизнеутверждающие отношения с другими людьми и освободитесь от связей, идущих во вред вашему росту.

Посвящайте какое-то время исключительно своему существованию. Краткое пособие №13 поможет вам вспомнить, как это делается.

Обращайте внимание на то, что делает **ваше «я»** и помните, что оно должно служить существу, а не делать то, что ему «заблагорассудится», – в противном случае вы вместо того, чтобы полностью направить себя в русло самоосуществления, будете погружены во внутренние раздоры.

Продолжайте выявлять свои **повторяющиеся несообразные реакции**. Помните, что причиной подобных реакций служат запечатлённые в восприимчивости страдания прошлого. От них можно избавиться, но для этого вы должны обнажить своё мучительное прошлое и быть в состоянии сознательно пережить его так, как, если бы всё случилось сегодня. Это тяжёлый труд. Чтобы избавиться от них полностью, вам потребуется помощь специалиста.

Учитывайте возможности **своего тела**. Возьмите себе за правило советоваться с ним прежде чем принимать решения, требующие от него каких-то энергетических затрат.

Помните **четыре исходные психологические установки**, ускоряющие процесс развития, и примите их на вооружение.

- Имейте волю к самопознанию.
- Будьте совершенно открыты своему внутреннему миру, чтобы познать его во всей широте и глубине.
- Полагайтесь на своё желание знать о себе всю правду, чтобы всё дальше продвигаться в самопознании, не довольствуясь полуправдой и не уходя от действительности.
- Начните скромно и реалистично принимать эту действительность такой, какова она есть.

Помните также **два правила деятельности**:

- доверяйте своей интуиции
- и принимайте решения, согласованные со своей совестью, – для начала предваряя решение анализом того, как ваше существо, «я», тело и восприимчивость реагируют на интуитивные догадки, возникающие в связи с данным решением.

Разумеется, продолжайте **анализировать себя** по методу, который вы освоили в ходе учебного курса. Вам может помочь в этом краткое пособие «Методическая работа над самоанализом».

При желании для такого самоанализа можно было бы завести специальную тетрадь; мы называем её «журналом роста».

Те НСА, благодаря которым вы узнали о себе особо много нового, вы могли бы проработать ещё раз.

- При возможности войдите в контакт с другими лицами, которые начали работать над собой по программе «Личность и человеческие отношения». С ними вы могли бы **делиться опытом** так, как делали это в ходе учебного курса.

- Вы уже слышали о Дополнительных группах. Если где-то поблизости существует такая группа, вы могли бы к ней присоединиться.

- Наконец, вы могли бы перечитывать полученные вами **тексты**. Краткое пособие «Активное чтение Заметок о наблюдениях» поможет вам извлечь из них максимальную пользу.

КАКОЙ УЧЕБНЫЙ КУРС ВАМ СЛЕДОВАЛО БЫ ПРОЙТИ СЛЕДУЮЩИЙ РАЗ?

Мы советуем вам, по прошествию нескольких месяцев, посвятить какой-то из выходных дней следующему учебному курсу. Наше календарное расписание вы сможете узнать у ведущего.

- Если вам очень хочется взять свою жизнь в свои руки и самостоятельно формировать свою личность и свои отношения с другими людьми, пройдите курс «**Управление моим ростом**». Тут вы узнаете как это делать, и получите «**Руководство по самоформированию**».

- Если вы хотите глубже освоить наш метод самоанализа, пройдите курс «**Введение в анализ личности и человеческих отношений**». Однако если вы обнаружили, что вам трудно соприкасаться с теми внутренними ощущениями, которые содержат в себе материал для самопознания и служат предметом самоанализа, пройдите также «**Приближение к себе через те-**

ло» или один из курсов серии **«Самопознание путём творческого самовыражения»**.

В последнем случае физические упражнения, занятия рисованием и живописью помогут вам выразить свои внутренние ощущения, усилив их с помощью жеста или художественного образа. Тем самым с ними легче будет соприкоснуться для последующего анализа.

Курс **«Приближение к себе через тело»** задуман как посвящение в анализ личности и человеческих отношений.

- Если вы состоите в браке, и если у вас имеются какие-то сложности в совместной жизни, пройдите курс **«Становление парой»**. Однако этот курс нужно проходить в паре.

- Если вы собираетесь вступить в брак, то пройдите этот курс вместе со своей будущей половиной прежде чем окунуться в семейную жизнь. Он поможет вам выяснить, действительно ли вы созданы друг для друга.

- Если вы удовлетворены своим супружеством, но хотели бы сделать его ещё лучше и углубить то, что вас связывает, пройдите курс **«Жизнь в паре»**.

- Если у вас имеется какие-то сложности в эмоциональных отношениях с другими людьми; вы можете пройти курс **«Мои эмоциональные решения»**, а затем – **«Моя эмоциональная жизнь»**.

- Если вы не уверены в том, соответствует ли ваша профессиональная и общественная деятельность вашему жизненному призванию, вам может помочь в этом разобраться курс **«Моё сущностное направление деятельности»**.

- Если вы хотите глубже освоить метод принятия хороших решений, пройдите курс **«Следуя моей совести»**.

- Если вы хотите лучше узнать себя в том, что касается выполнения ваших повседневных обязанностей, и внести в свою жизнь больше порядка, пройдите курс **«Руководство моей жизнью»**.

- Если вы хотите лучше понимать себя в ситуациях группового взаимодействия, вы можете выбрать один из двух курсов – **«Моя жизнь в группах»** или **«Моя жизнь на пред-**

приятии». Если вы работаете в сфере управления, то можете пройти курс **«Управление и человеческие отношения»**.

- Вы могли бы получить пользу и от повторного прохождения курса **«Кто я»**, в особенности, если вы обнаружили в нём для себя какие-то трудности. Но в дальнейшем, после прохождения нескольких других курсов, вам в любом случае было бы полезно пройти его ещё раз, чтобы получить о себе более полное представление и оценить пройденный путь.

- Однако если вы испытываете серьёзные затруднения, если вы чувствуете, что полностью запутались, и если учебный курс не помог вам в себе разобраться, то это, возможно, неподходящее время для следующего учебного курса. В таком случае вам лучше обратиться за содействием к ведущему или другому специалисту по саморазвитию.

Теперь, познакомив вас со всем спектром курсов нашей учебной программы, мы хотели бы подчеркнуть, что формирование собственной личности и своих отношений с другими людьми состоит отныне в посещении ряда курсов или накоплении знаний о человеке.

Формирование личности и человеческих отношений состоит в изменении самого себя, самоизменении. Поэтому воспользуйтесь теми средствами, которые окажут вам наибольшую пользу сейчас, настоящей стадии развития. Повторение уже пройденного курса может принести большую пользу, чем прохождение нового, а обращение к специалисту за содействием – большую пользу, чем прохождение курсов.

Счастливого пути. Главное, чтобы вы были счастливы. В значительной степени это зависит от вас. А наша программа призвана в этом вам помочь.



**ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В СВЕТЕ
МЕЖДУНАРОДНОЙ УЧЕБНО -
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕ-
СКОГО РАЗВИТИЯ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ
«ЛИЧНОСТЬ И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ»**

Настоящий текст является составной частью Заметок, в которых изложена объяснительная система представлений о развитии человека, разработанная в рамках учебной программы психологического развития взрослых людей «Личность и человеческие отношения».

Эти Заметки разрабатывались в качестве учебного пособия, используемых в ходе конкретных учебных курсов. Они раздаются участникам лишь после того, как те самостоятельно выявили в себе реалии, описываемые в той или иной Заметке. Таким образом, Заметки служат опорной схемой для прочтения жизненного опыта, наполняющего его живым содержанием.

Разумеется, из Заметок можно извлечь пользу и без прохождения учебных курсов. Они могут помочь всем, кто желает познать и понять себя, чтобы успешнее вести свою жизнь и быстрее развиваться.

Верно, однако, и то, что по нашей программе – это работа над собой, обретение непосредственного опыта, а не просто усвоение готового знания.

СОДЕРЖАНИЕ

- **Наши собственные ориентиры в области воспитания**
 - В число этих ориентиров может входить и объяснительная система *международной программы психологического развития взрослых людей*
- «ЛИЧНОСТЬ И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ» (ЛЧО).** Краткое описание основных элементов объяснительной системы ЛЧО

1. Схема личности

- Пять ключевых центров личности;
- Три сферы существа человека: твердь существа, глубинная сфера, еще не проявившееся существо. Существо человека проникнуто движущей силой роста.
 - «Я» и его проявления: рассудок, свобода, воля.
 - Восприимчивость
 - Тело, рассматриваемое как хранилище и источник энергий
- Глубинная совесть — точка сборки, «голос» растущей личности человека

Применимость к воспитанию

2. Как происходит развитие личности?

- Люди развиваются, утверждаясь **в своем** существе и осваивая его
 - Люди развиваются, принимая решения в согласии со **своей** глубинной совестью
 - Благоприятная среда, в особенности животворное человеческое окружение, очень способствует развитию личности

3. Главные причины аварий на пути роста

Ключевая концепция: психологические травмы прошлого

4. Травмы прошлого поддаются лечению

Все можно поправить

5. Метод саморазвития

Он позволяет взять свою жизнь в свои руки и стать сами собой. Для этого нужно:

- воспользоваться определенными средствами
- и вырабатывать у себя определенные психологические установки

Наши собственные ориентиры в области воспитания

У каждого из нас имеются некие **подспудные**, не всегда сознаваемые нами представления о воспитании, на которые мы равняемся, воспитывая своих детей.

Мы можем равняться на **свой собственный опыт прошлого**.

Наши родители и другие лица, имевшие на нас влияние, могли способствовать нашему самопроявлению, либо препятствовать **ему**. Мы несем в памяти **образ** этих людей и их действий с тем, чтобы:

- поступать теперь так, как они,
- либо не уподобляться им.

Мы можем равняться также на **наших знакомых**, которые, на наш взгляд, успешно справляются с воспитанием своих детей.

Мы можем равняться также на прочитанные нами **книги** или на какие-то **«популярные» идеи**.

На основе всего этого и сообразно своему пониманию мы выстраиваем собственную «теорию» воспитания. Обычно мы не называем **ее** теорией, но фактически она таковой является.

У нас имеются свои собственные представления о воспитании.

У нас имеются свои собственные представления о детях. И именно эта система представлений служит для нас ориентиром в наших попытках надлежащим образом воспитывать своих детей-

Важно ясно сознавать, что составляет нашу систему ориентиров.

Объяснительная система ЛЧО

Предлагаемое программой ЛЧО объяснение процесса развития человеческой личности может, на наш взгляд, служить хорошей системой ориентиров, позволяющей

- лучше понять, что испытывают дети, подростки и молодые люди,
- и воспитывать их более продуктивно.

Здесь мы хотели бы перечислить основные элементы этой объяснительной системы и показать, чем она может быть полезна для родителей и воспитателей.

Прежде всего, мы опишем вкратце предлагаемую ЛЧО схему человеческой личности. Она позволяет нам избежать размытости представлений, конкретизировать их, выделив несколько определяющих сторон человеческой личности.

Затем мы ответим на вопрос: «Как происходит развитие личности?». Это может помочь родителям и воспитателям сосредоточить свои усилия в нужном направлении.

Но как объяснить тот факт, что личность одних людей развивается гармонично, а другие встают на путь преступлений, обращаются к наркотикам и т.п.? Программа ЛЧО дает общий ключ к объяснению подобных явлений: все они уходят своими корнями в боль прошлого.

Затем мы укажем вкратце, как можно излечиться от полученных в прошлом психологических травм.

И наконец мы опишем ключевые моменты предлагаемого программой ЛЧО метода саморазвития, становления самим собой.

1. СХЕМА ЛИЧНОСТИ

В случае, когда мы отвечаем за чье-либо воспитание, будут ли то дети, подростки, молодые люди или взрослые, важно иметь для ориентира какую-то схему личности,

- чтобы понимать, что они испытывают,
- и чтобы действовать в нужном направлении, помогая им успешнее продвигаться по пути саморазвития.

Предлагаемая ниже схема личности была разработана на основе самонаблюдения. Ее действенность проверена тысячами людей на всех континентах. Каждый может убедиться в этом сам.

Мы вкратце представим вам важнейшие ее элементы в связи с вопросами воспитания детей и молодежи. *

*Для обозначения всех этапов, предшествующих взрослому состоянию человека, мы будем пользоваться выражением «дети, подростки и молодые люди», но иногда для краткости будем говорить просто о «детях» или «наших детях», включая сюда и подростков и молодых людей. Исходя из контекста и здравого смысла, вы сами поймете, идет ли речь только о детстве или обо всех трех этапах.

Затем мы дадим несколько наглядных примеров использования этой схемы.

1. 1. Пять ключевых центров личности (см. схему).

1. 1. 1. Существо человека

Это самый важный центр личности. Мы обнаруживаем его у себя в глубине души.

- То, чем призван стать ребенок тот или иной ребенок, предначертано в форме потенциальных возможностей его существа. Проявлять себя, становиться собою — значит осуществлять эти возможности, воплощать их в действительность.

Мы можем выделить в существе три сферы.

- Твердь существа. Она медленно выходит на поверхность сознания. Она складывается из привычных и твердых убеждений относительно себя и того, кем мы стремимся стать. Такие убеждения могут появляться у человека уже в детском возрасте.

- Глубинная сфера. Это глубинная сфера восприимчивости, озаренная существом человека. Это сфера умиротворенности и покоя.

- Еще не проявившееся существо. Оно включает в себя все то, что может проявиться с годами. Это те стороны личности человека, которые могут давать о себе знать в форме стремлений, не выходя еще на уровень убеждений или даже предрасположенности.

- Еще не проявившееся существо представлено на схеме усеченным конусом, проникнутым восходящей силой, которую мы называем движущей силой роста существа человека, и которая показана в виде направленной вверх стрелы.

Чем больше проявляется этот усеченный конус, тем шире становится твердь существа, и тем сильнее становится наша уверенность в себе. При этом твердь существа обогащается новыми гранями убеждений на свой счет, а уже возникшие прежде убеждения укрепляются. В результате расширяется и глубинная сфера, так как восприимчивость все больше озаряется существом человека.

1. 1. 2. «Я»

Это второй по важности центр личности. Как психологическая реалья, «я» воспринимается на уровне головы.

Именно здесь мы находим:

- **интеллект**, который учится, размышляет, пытается понять, рассуждает,
- **свободу**, которая принимает решения,
- **волю**, которая мобилизует заключенные в тебе силы на достижение целей, указанных свободой.

1. 1. 3. Восприимчивость

Это **способность чувствовать**, реагировать, «откликаться», «поддаваться влиянию». Именно здесь живут наши чувства и эмоции.

Восприимчивость подобна магнитной ленте. В самом деле, она хранит в себе следы всего того приятного и неприятного, что испытывал человек начиная с внутриутробного состояния.

Физиологическим носителем восприимчивости служит нервная система. Благодаря которой, состояния, возникающие на уровне восприимчивости, чувствуются на уровне тела в форме ощущения комфорта или дискомфорта.

1. 1. 4 Тело

В рамках программы ЛЧО тело рассматривается как хранилище и источник энергии, необходимой для осуществления принимаемых нами решений.

1. 1. 5. Глубинная совесть

Это **очень важный** центр личности, непосредственно примыкающий к существу человека, но отличный от него. Как и в случае существа, мы можем соприкоснуться с ней в самой глубине души.

Глубинная совесть — это **точка сборки** личности, где представлены все ее центры, и где мы можем осознать, что пойдет на пользу **одновременно**:

- нашему существу, поскольку оно стремится расти;
- *нашему телу, поскольку силы его не безграничны;*
- нашей восприимчивости, поскольку она должна пережить возможные неприятные последствия принимаемого решения;
- нашему «я», поскольку ему требуется, чтобы решение это не расходилось с его собственными принципами.

1.2. Применимость к воспитанию

1.2.1. Важно, чтобы дети, не говоря уже о подростках и молодых людях, умели **различать в себе эти психологические реалии**. Благодаря этому:

- они будут понимать, что в них происходит и на каком уровне,
- они смогут ясно ориентироваться при выборе возможной линии поведения, что позволит им расти и развиваться в русле своего существа

Уже в очень раннем возрасте дети могут учиться различать, что в них происходит:

- **на уровне головы** («Я»), а что
- **в глубине души** (существо).

Они могут учиться различать:

- волнения и смены настроения на уровне восприимчивости, а также
- умиротворение и покой, испытываемые всякий раз, когда они соприкасаются с глубинами своей души.

Что касается физических сил (тела), дети могут научиться оценивать их в том случае, если только найдут для этого время, так как легко отвлекаются тем, что нравится их **восприимчивости** или вызывает любопытство у их «я» — или тем, **что делают другие**.

Если родители сознают значение этих четырех центров личности для понимания и управления **своей собственной жизнью**, они найдут необходимые слова, способные помочь их детям обнаружить эти центры в своем опыте.

Важны не слова, важно непосредственное восприятие в себе этих четырех психологических реалий. Такое восприятие возможно для ребенка в самом раннем возрасте.

Что касается непосредственного восприятия совести, нам следует подождать, пока дети войдут в тот возраст, когда они смогут в должной мере растождествлять себя со своими переживаниями, различать, что они испытывают на упомянутых четырех уровнях (восприимчивость, тело, «я» и существо), и

чувствовать, какое решение принесет им ощущение покоя и будет принято всеми ключевыми центрами личности.

1. 2. 2. Мы должны учить детей, что **самая важная сторона личности - это глубины души**, в которых пребывает их **существо и глубинная совесть**.

Самое главное — испытывать на этом уровне чувство **покоя**. Этот глубинный покой свидетельствует о том, что человек живет **в согласии со своим существом и следуя своей совести**.

1.2.3. Различая в себе эти четыре центра личности и совесть, дети смогут начать **управлять своей жизнью**. Помочь им в этом — значит помочь сделать жизненно важный шаг к принятию ответственности за себя и овладению своими внутренними процессами. Это означает дать им опору в жизни.

2. КАК ПРОИСХОДИТ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ?

Люди развиваются, утверждаясь в своем существе и осваивая его. Именно осуществление потенциальных возможностей своего существа делает человека неповторимой и самобытной личностью.

Люди развиваются, принимая решения в согласии со своим существом и глубинной совестью. живя стремлениями своего существа и велениями совести.

Но чтобы существо человека жило и раскрывалось, а личность его развивалась в соответствии с тем, кто он есть в глубине души, необходима **благоприятная среда** — материальная и, в особенности, человеческая.

Давайте рассмотрим по очереди каждый из этих пунктов.

2. 1. **Люди развиваются, утверждаясь в своем существе и осваивая его.**

Именно на уровне существа мы обнаруживаем все те черты, которые определяют индивидуальность, «лицо» данного человека. Эти **определяющие черты личности** человека присутствуют здесь в форме потенциальных возможностей. Они проникнуты силой жизни. Если не препятствовать этим возможностям, но напротив, приветствовать и поощрять их проявление, человек будет гармонично развиваться.

Потенциальные возможности существа составляют единое целое, причем упорядоченное целое. Воспользовавшись аналогией с конными упряжками былых времен можно сказать, что эти возможности организуются вокруг своего рода «коренной лошади», то есть одной или нескольких черт, определяющих личность данного человека.

Остальные возможности личности занимают подчиненное положение и служат успешному проявлению этих сущностных ее сторон. «Коренная лошадь» представляет собой **сущностное направление деятельности** человека. Это то, чем он призван заниматься. Осуществляя свое сущностное направление деятельности, человек:

- становится собой, воплощает себя в действительность,
- занимает **свое** место в обществе и,
- обогащает его своими дарованиями,
- внося тем самым свой вклад в его развитие,
- а также испытывает ощущение глубокого счастья.

2. 2. Люди развиваются, принимая решения в согласии со своим существом и глубинной совестью.

Существо «растет» само по себе, в особенности, если оно помещено в благоприятную среду. Но для роста существа требуется также сотрудничество со стороны «я». Степень этого сотрудничества, зависит от свободы «я».

Если «я» решает действовать в согласии с существом человека и его совестью, это приводит к появлению личности, у которой есть внутренний стержень. Человек «созидает себя» сам, в результате чего получает устойчивую, цельную, гармоничную и энергичную личность.

Но для «я» это не просто — решиться действовать согласно существу человека и его совести, поскольку на его решения оказывают влияние также:

- потребности **восприимчивости**.
- порывы **тела**.
- ожидания **других**
- **и его собственные притязания.**

Поэтому «я» всякий раз вынуждено делать выбор. И этому можно учиться. Научить детей принимать решения в согласии со своим существом и своей совестью — **жизненно важная задача родителей**. Они смогут обучить этому своих детей **в той мере, в какой научились этому сами**.

2. 3. Чтобы проявлять себя и становиться собой очень важно иметь благоприятную среду

Подобно растению, существо человека зависит от среды своего произрастания. Конечно, дети могут «расти» и не в самых благоприятных условиях, ибо сила жизни неистребима, но это чревато тем, что рост их пойдет «не в том направлении», что личность их не достигнет расцвета и будет дисгармоничной.

2. 3.1. Какой **«человеческий климат»** благоприятен для роста? Мы можем выделить семь таких благоприятных факторов.

1. Уважение. Ребенок — не вещь, не объект воспитательного воздействия. Ребенок — это личность. Дети заслуживают уважения такими, какими они есть. Обращаться с ними нужно очень бережно, чтобы они росли в ладу с самими собой.

2. Глубинное вслушивание. Нам нужно обнаружить зародыш личности, запечатленный в их существе. Родители могут ощутить особенности личности ребенка задолго до того, как он осознает их сам. С годами, особенно в пору отрочества и юности, глубинное вслушивание может даваться труднее, поскольку отдельные черты растущей личности наших детей могут огорчать нас и раздражать.

3. Вера в их существо. В глубине души у наших детей скрыты многочисленные таланты и огромные силы роста. Они могут стать собой, явить миру свои глубины. Наша вера в эти дарования помогает детям тоже поверить в себя и проявлять их.

4. Доброта. Доброта — это мягкость и терпение, прощение слабостей и ошибок. Она умеет найти время, необходимое для объяснений и помощи.

5. Любовь. *Нежность неотъемлемо присуща существу отца и матери. Она пробуждается, когда мы соприкасаемся с существом своих детей, с их стремлением быть самими собой, их доброй волей и их попытками жить лучшими сторонами*

своей души.

6. Поощрение самостоятельного принятия решений в согласии со своим существом и своей совестью: уважение этих решений.

Научиться надлежащим образом использовать свою свободу непросто. Легче действовать инстинктивно. Умение отстраняться от всех центров личности с тем, чтобы принимать решение в согласии со своим существом и совестью требует большой тренировки. Здесь неоценима понимающая помощь родителей и воспитателей.

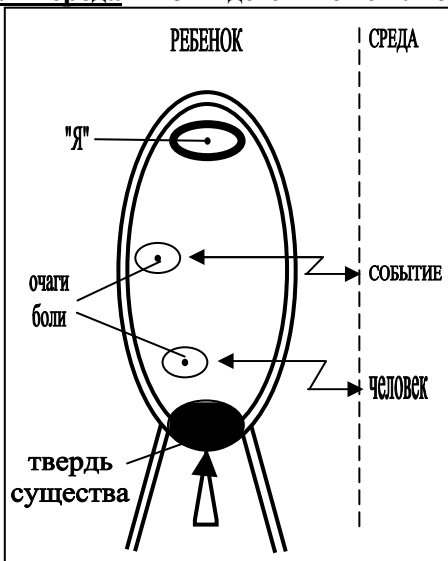
7. Подлинность отношений. Чтобы становиться самими собой, детям нужно доверять своим родителям, знать, что они в отношениях с ними неподдельны:

- в своей любви,
- в том, что они говорят,
- в своем доверии к ним,
- во всем.

2. 3.2 «Материальная» среда жизни детей может либо способствовать, либо препятствовать их росту. Предпочтительна:

- среда, способная удовлетворять жизненные потребности их **тела**. Например, у детей, которые не питаются должным образом, рост существа будет затруднен;

- безопасная среда. В обстановке войны, конфликтов, безработицы и т.п. рост существа затруднен, так как восприимчивость испугана.



- природная среда. Жизнь пробуждает жизнь. Общение с природой вне дома, а также с домашними животными и растениями стимулирует жизнь восприимчивости и существа.

Правда, связанные с «опасной» материальной средой затруднения могут компенсироваться человеческим окружением, если оно вызывает у ребенка ощущение защищенности и покоя. Тем самым можно либо избежать «повреждений», либо уменьшить их. Но желательно, тем не менее, чтобы Благоприятной была как человеческая, так и материальная среда.

3. ГЛАВНЫЕ ПРИЧИНЫ АВАРИЙ НА ПУТИ РОСТА

Чем объясняется то, что детям, казалось бы, хорошо воспитанным и ни в чем не знавшим отказа, не удается подчас найти свое место в жизни, — они словно не выдерживают груза проблем и иногда даже становятся наркоманами, преступниками и т.д.?

И вообще, чем объясняются многообразные проблемы взрослых людей, проблемы, нередко скрытые за «нет-проблемным» фасадом? Программа ЛЧО предлагает общий ключ к объяснению этих вопросов.

3. 1. В поиске причин нужно всегда обращаться к прошлому, особенно к детству, отрочеству и юности — тому долгому периоду, в течение которого не оформившаяся и не окрепшая еще личность весьма уязвима. На пути роста с ней могут происходить несчастные случаи. Такие несчастные случаи бывают двух типов.

- Они могут быть связаны с физическими травмами. Наиболее распространенным примером таких травм служат родовые.

- Они могут быть связаны с психологическими травмами, которые неумышленно и даже неосознанно причинили ребенку его родители или значимые для него лица.

3. 2. Что происходит в результате?

3. 2. 1. В некоторых случаях одновременно с телом оказывается задета **только восприимчивость**. Наряду с болезненными ощущениями испытывается также страх. Это происходит, в частности, при физических травмах.

Иногда задетым оказывается **существо**, и последствия этого отражаются на восприимчивости. Это случается с детьми, когда их:

- не принимают таковыми, какие они есть,
- не признают,
- не понимают,
- не любят просто за то, что они есть, и они чувствуют:
- что мы в них не верим,
- что они для нас лишний груз,
- что они нам не интересны
- и т.п.

3. 2. 2. Это наносит восприимчивости определенную **травму**, которая порождает соответствующий **очаг боли**.

Этот очаг может быть более или менее обширным и располагаться на том или ином расстоянии от существа.

Очагов боли может быть много.

3. 2. 3 Большую часть времени это внутреннее страдание **нейтрализуется путем подавления**

Оно вновь пробуждается в ситуациях, напоминающих ту, в которой первоначально была нанесена эта травма, или при встрече с человеком, напоминающим того, кто когда-то нанес эту травму.

В таких случаях имеет место **несоразмерная реакция** на происходящее.

Эти соразмерные реакции, которые автоматически повторяются в сходных обстоятельствах, служат верным признаком того, что в прошлом нам была нанесена глубокая травма.

3. 3 Такие соразмерные повторяющиеся реакции могут наблюдаться и у детей, и у подростков, и у молодых людей. Важно серьезно отнестись к ним и спросить себя:

что в прошлом могло нанести им такую травму?

4. ТРАВМЫ ПРОШЛОГО ПОДДАЮТСЯ ЛЕЧЕНИЮ

Существует еще один обнадеживающий элемент объяснительной системы ЛЧО: **мы можем излечиться от травм прошлого**; несоизмеримые повторяющиеся реакции могут исчезнуть; нам может вернуться ощущение внутренней гармонии и счастья. Следовательно, **все можно поправить**.

Что для этого требуется?

Нам нужно найти человека, который:

- способен создавать благоприятные для роста «климатические условия», перечисленные в пункте 2.3.1, и
- знает, как помочь нам пережить вновь свое мучительное прошлое и излечиться от него.
- От нас требуется
- решимость проникнуть в свое мучительное прошлое, чтобы излечиться от него,
- умение содействовать своему росту, а этому можно научиться,
- наличие сил, достаточных для того, чтобы довести дело до конца.

5. МЕТОД САМОРАЗВИТИЯ.

Определив, как функционирует человеческое существо, и какие условия требуются для его роста, программа ЛЧО предлагает свой **метод саморазвития**. Этот метод включает в себя необходимость воспользоваться определенными средствами и вырабатывать у себя определенные психологические установки. Далее мы просто перечислим их.

5. 1 **Необходимые средства**

- Наличие животворных отношений.
- Жизнь и деятельность в согласии со своим существом и своей совестью.
- Осознание того, что составляет наше существо.
- Лечение полученных в прошлом психологических травм.
- Самопознание с помощью самоанализа.
- Внимание к мудрости своего тела, ненасилие над телом.

5.2 Необходимые психологические установки

- Воля к самопознанию.
- Открытость своему внутреннему миру.
- Желание знать о себе правду.
- Смирение в принятии себя и раскрытии себя другими.
- Решимость идти дальше.

Этот метод можно начать осваивать с самого раннего детства. Он может служить **руководством** для родителей, желающих помочь своим детям **взять свою жизнь в свои руки**.

Объяснительная система программы ЛЧО, как мы могли убедиться, может предоставить родителям определенную систему ориентиров и помочь им

- продуктивнее воспитывать своих детей,
- не отчаиваться перед лицом допущенных в прошлом педагогических промахов, так как неумышленно и неосознанно причиненные ребенку травмы могут быть излечены
 - либо с нашей помощью, если мы освоим начала психологического содействия,
 - либо с помощью других людей.

Эта объяснительная система предлагает

- схему личности, позволяющую нам понять, что происходит в ребенке.
- пояснение того, как происходит развитие личности и, следовательно, как мы можем помочь своим детям осуществлять себя,
- перечень возможных «аварий», которые могут случиться с человеком на пути роста и затормозить последний,
- способ излечения от тех травм, которых не удалось избежать в прошлом,
- метод саморазвития, который можно начинать осваивать с раннего детства.

Далее предлагаются задания к семинару, которые обычно прорабатываются в группе при содействии сопровождающего. Читатель имеет возможность самостоятельно работать с ними, предварительно ознакомившись с мате-

риалами статей и методиками НСА. Если читатель намерен систематически проработать предлагаемые задания, то важно придерживаться указанного ниже плана последовательности действий.

ЗАДАНИЯ К СЕМИНАРУ «КТО Я»

Участникам сообщается о целях семинара. При индивидуальной работе важно предварительно прочесть статью «Кто я». Цели учебного курса.

Направление СамоАнализа (НСА) (время на обдумывание и запись 10 – 15 мин.)

- 1. Почему я пришёл на этот семинар?*
- 2. Каковы мои ожидания?*
- 3. Имеются ли у меня какие-либо опасения, и какие именно?*

Чтение статей «Восемь составных частей учебного курса», «Схема личности», обсуждение вопросов, возникших по статьям.

НСА №1. (15 мин.)

Мой опыт самопознания

- 1. Какие средства самопознания я уже использовал?*
- 2. Что они мне давали?*
- 3. Что меняли в моей жизни?*

<i>Средства</i>	<i>Польза</i>	<i>Изменения</i>

Чтение статьи «Активное чтение заметок о наблюдениях». Ответы на вопросы по статье.

ВАЖНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ

ОБРАЗ СЕБЯ

НСА №2.1. (15 – 20 мин.)

Каким я себя вижу.

Я перечисляю свои, на мой взгляд:

- 1) положительные стороны;*

- 2) отрицательные стороны;
- 3) ограничения, пределы возможности.

<i>Положительные</i>	<i>Отрицательные</i>	<i>Ограничения, пределы</i>

НСА №2.2. (15 мин.)

Что говорят обо мне люди:

- 1) что говорят обо мне близкие и знакомые;
- 2) совпадает это с моим самовосприятием.

<i>Кто</i>	<i>Что говорит</i>	<i>Таков ли я</i>

НСА № 2.3. (20 мин.)

СИСТЕМАТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Что я могу сказать о:

- 1) своём сердце (эмоциональной стороне моей натуры);
- 2) своей восприимчивости (способность реагировать на людей);
- 3) своём уме;
- 4) своей воле;
- 5) своих деловых качествах;
- 6) своих межличностных отношениях;
- 7) своей внутренней свободе;
- 8) своих отношениях с Запредельным, Абсолютным

<i>Область</i>	<i>Положительное</i>	<i>Отрицательное</i>	<i>Пределы</i>

НСА №2.4. (15 мин.)

СИНТЕЗ

СОЗДАНИЕ МОЕГО НЫНЕШНЕГО ОБРАЗА «Я»

Я перечитываю свои ответы на НСА №2.1., НСА №2.3., отмечая хорошие черты действительно свойственные моему «Я», каким я его вижу.

Выписываю в 2 колонки – положительные и отрицательные черты.

<i>Положительные</i>	<i>Отрицательные</i>

НСА №2.5. (10 мин.)

НЕ ХОЧУ ЛИ Я СКАЗАТЬ, ЧТО МОЙ ОБРАЗ СЕБЯ:

- 1) *крайне отрицательный;*
- 2) *в основном отрицательный;*
- 3) *положительно – отрицательный в равной степени;*
- 4) *в основном положительный;*
- 5) *крайне положительный;*
- 6) *иногда крайне положительный, иногда крайне отрицательный.*

НСА №2.6. (10 мин.)

- 1) *Если у меня отрицательный или завышенный образ себя, и я пытаюсь*
- 2) *Если у меня реалистичный образ себя – я пытаюсь выяснить, откуда у меня этот дар.*

По завершению работы с блоком заданий НСА 2, прочтение статьи «Образ себя», обсуждение вопросов по статье.

ДРУГИЕ

НСА № 3.1, делается вместе с заданием НСА № 3.2 (25 – 30 мин.)

В настоящее время некоторые люди для меня многое значат.

То, как они реагируют на мои положительные или отрицательные проявления существенно отражается на моём желании быть самим собой. Я перечисляю этих людей, начиная с наиболее значимых. Я пытаюсь выяснить, чем каждый из них:

- 1) *помогает мне становиться самим собой;*
- 2) *мешает мне быть самим собой.*

Я оцениваю по шкале (0 – 10) насколько каждый из них

<i>Кто</i>	<i>Чем помогает</i>	<i>Чем мешает</i>

НСА № 3.2

ЧТО Я ПО ОТНОШЕНИЮ К НИМ ИСПЫТЫВАЮ:

- 1) *слияние, самозабвение;*
- 2) *ученическую зависимость;*
- 3) *психологическую зависимость, самоотчуждение, я себе не принадлежу, скованность, ограниченность;*
- 4) *чувство противостояния (я нападаю или держусь на расстоянии);*
- 5) *чувство внутренней свободы или близости.*

Я описываю своими словами, что я испытываю к каждому из них, и классифицирую свои переживания с вышеуказанными категориями.

<i>КТО</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

Чтение статьи «Другие», обсуждение вопросов.

СУЩЕСТВО

НСА № 4.1 (15 мин.)

ПРИБЛИЖЕНИЕ К СУЩЕСТВУ ЧЕРЕЗ ОБРАЗ СЕБЯ.

- 1) *Я перечитываю то, что написал в НСА № 2.4.*
- 2) *Я рассматриваю лишь те положительные черты, которые ощущаю неотъемлемой частью себя.*
- 3) *Чтобы точнее передать своё ощущение я по необходимости переформулирую определение этих черт и оцениваю степень их выраженности (0 – 10).*

<i>Положительные черты, которые я ощущаю своей неотъемлемой частью</i>	<i>Выраженность (0-10)</i>

Чтение статьи «Методическая работа над самоанализом», обсуждение вопросов.

НСА №4.2 (15 мин.)

**ПРИБЛИЖЕНИЕ К СУЩЕСТВУ ЧЕРЕЗ
ВАЖНЕЙШИЕ РЕШЕНИЯ.**

Наше существо непроизвольно реагирует на ситуацию:

1) я перечисляю те сделанные мною выборы, решения, которые определили направления моей жизни.

2) рассматривая каждое из этих решений и связанную с ним ситуацию выбора, я спрашиваю себя:

что при этом в глубине моей души пыталось воплотиться в жизнь и пыталось заявить о себе.

<i>Решения, которые определили направления моей жизни</i>	<i>Что стремилось воплотиться в жизнь</i>
---	---

Чтение статьи «Обмен опытом самоанализа», обсуждение вопросов

НСА № 4.3. (15 мин.)

**ПРИБЛИЖЕНИЕ К СУЩЕСТВУ ЧЕРЕЗ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.**

1) Какие мои положительные стороны проявились или упрочились в ходе деятельности, направленной на упомянутых выше решений (см. НСА № 4.2.)

2) Какие мои глубинные качества воплотились в жизнь благодаря приложенным мною усилиям, благодаря моей деятельности.

<i>Род деятельности</i>	<i>Мои положительные стороны</i>

НСА № 4.4 (15 мин.)

**ПРИБЛИЖЕНИЕ К СУЩЕСТВУ ЧЕРЕЗ ЕСТЕСТ-
ВЕННОЕ И НЕ ТРЕБУЮЩЕЕ ОСОБЫХ УСИЛИЙ**

Иногда люди говорят мне: “Ты такой-то”. А я отвечаю: “Для меня это обычно”.

1) Я перечисляю те стороны, которые возникли сами собой, и которые я проявляю без особых усилий. Чтобы не забыть себе о них я перечитываю НСА № 2.2., принимая во внимание лишь положительные черты.

2) Признаю ли я себя таким, признаю ли я, что эти качества выражают мою суть.

3) если да, то насколько (0 – 10).

<i>Естественно присущее мне и не требующее особых усилий</i>	<i>Признаю ли я себя таким</i>	
	<i>да/нет</i>	<i>Насколько 0-10</i>

НСА № 4.5 (15 мин.)

ПРИБЛИЖЕНИЕ К СУЩЕСТВУ ЧЕРЕЗ ЛЮДЕЙ И СООБЩЕСТВО, КОТОРЫЕ ОСТАВИЛИ ВО МНЕ СЛЕД.

В нас оставили след лица, с которыми у нас имеется глубинное сходство.

В нас оставляют след люди, которые пробуждают нас к жизни либо личным примером, либо оказывая помощь в самопознании.

В нас оставляют след различные круги общения и группы, которые пробуждают в нас не создававшиеся нами ранее качества или дают нам возможность проявить в жизни те стороны, о существовании которых нам было неизвестно.

1) Я перечисляю этих лиц, круги, группы.

2) В каждом случае я отмечаю ту сторону, которая усилилась, пробудилась, определилась.

<i>Кто</i>	<i>Что пробудилось</i>	<i>Что усилилось</i>

НСА № 4.6 (20 мин.)

ПРИБЛИЖЕНИЕ К СУЩЕСТВУ ЧЕРЕЗ ПРЕОДОЛЕНИЕ ТЯЖЁЛЫХ ИСПЫТАНИЙ.

Сталкиваясь с тяжёлыми испытаниями, я могу:

- 1) уклониться, уйти от него;
- 2) вынести его с помощью других;
- 3) пройти его, обретя внутреннюю опору.

Рассматриваем этот последний случай.

1) Я перечисляю пережитые или переживаемые тяжёлые испытания, и каждый раз спрашиваю себя, что послужило той внутренней опорой, которая позволила мне выстоять и продолжить свой путь.

2) Я оцениваю (0–10) насколько прочна каждая из составляющих той тверди, которую я обнаружил в самом себе.

<i>Тяжёлые испытания Составляющие моей неру- шимой тверди</i>	<i>Прочность 0 - 10</i>

НСА № 4.7. (15 мин.)

ЧТО СТРЕМИТЬСЯ ВО МНЕ ВОПЛОТИТЬСЯ В ЖИЗНЬ.

Если бы я был волен устраивать свою жизнь по моему усмотрению, то что бы я такое сделал:

- 1) что придало бы моей жизни больший смысл;
- 2) что позволило бы мне в полной мере проявить себя;
- 3) и принесло бы мне счастья без тени неудовлетворённости.

Дав волю своей безграничной мечте, я спрашиваю себя:

- 1) что лежит в основе этой безграничной мечты?
- 2) какие стороны моего существа воплотились бы в жизнь?

Я оцениваю (0 – 10) силу устремления каждой из сторон:

<i>Что бы я сделал</i>	<i>Что воплотилось бы в жизнь</i>	<i>Оцен- ка 0 – 10</i>

НСА № 4.8 (15 – 20 мин.)

СИНТЕЗ

- 1) *Я перечитываю ответы НСА №4.1. – НСА №4.7.*
- 2) *Я перечисляю все обнаруженные положительные черты. Я определяю (0 – 10) насколько они выражены.*

НСА № 4.9 (10 мин.)

ПРИБЛИЖЕНИЕ К СУЩЕСТВУ

Я рассматриваю каждую из черт НСА № 4.1. – НСА № 4.8.

- 1) *твёрдо ли я уверен, что я такой;*
- 2) *или я просто уверен;*
- 3) *я к этому предрасположен.*

НСА № 4.10 (5 мин.)

Я ещё раз перечитываю список положительных качеств из НСА № 4.8. и внизу под ним пишу: “вот какой я в глубине души”, ставлю подпись и дату.

Чтение статей «Существо», «Сходные открытия», обсуждение вопросов.

НСА № 4.11 (45 мин.)

ВРЕМЯ, ПОСВЯЩАЕМОЕ СУЩЕСТВУ

Я уединяюсь, чтобы соприкоснуться с глубинами моего «я» и проникнуться всеми теми положительными качествами в НСА № 4.1. – НСА № 4.8. Если нужно, то перечитываю все положительные качества.

- 1) *Я расслабляюсь.*
- 2) *Я отключаюсь от внешнего мира.*
- 3) *Я воскрешаю в памяти глубинные внутренние ощущения, которые во мне пробуждались и пробуждаются.*
- 4) *Я вкушаю радость быть собой.*

НСА № 4.12 (15 мин.)

КАКУЮ ПОЛЬЗУ МНЕ ПРИНЕСЛО ВРЕМЯ, ПОСВЯЩЁННОЕ СУЩЕСТВУ:

- 1) *что вселяло в меня новые силы, чем я проникался более всего;*
- 2) *испытал ли я новые прозрения, и какие именно;*

3) *какую ещё пользу я извлёк из времени посвящённому существу.*

Чтение статьи «Время, посвященное существу».

«Я»

НСА № 5.1 (20 мин.)

ОБРАЗ СЕБЯ КАК ПРЕПЯТСТВИЕ ДЛЯ ИЗМЕНЕНИЙ

1) *не испытывал ли я какого-то внутреннего сопротивления своим открытиям, сделанным в НСА №4. С чем мне было трудно согласиться.*

2) *Я пытаюсь выяснить, не связано ли это сопротивление с тем, что в результате сделанных мною открытий пришлось видоизменять существующий образ себя.*

3) *если причина не в этом, то как я объясняю своё сопротивление.*

НСА № 5.2 (20 мин.)

ОТНОШЕНИЕ МОЕГО «Я» К МОЕМУ СУЩЕСТВУ

Моё «Я» может по разному относиться к моему существу. К существу в целом либо к его сторонам. Моё «Я» может:

1) *не признавать и даже осуждать моё существо;*

2) *быть безразличным к моему существу;*

3) *сомневаться в существе;*

4) *подчинять себе моё существо;*

5) *содействовать развитию моего существа;*

6) *посвятить себя служению своему существу.*

Как моё «Я» относится к моему существу:

1) *Я пытаюсь подыскать слова, которые лучшим образом выражали бы это отношение.*

2) *Я пытаюсь выяснить, к какой стороне существа я отношусь.*

Если это представляет для меня интерес, я рассматриваю:

1) *как может отразиться подобное отношение на моём дальнейшем развитии;*

2) Когда у меня возникло подобное отношение и от кого оно досталось?

<i>Каково отношение моего «Я»</i>	<i>К тем или иным сторонам моего развития</i>	<i>Каковы последствия подобного отношения для моего развития</i>	<i>От кого оно берёт начало, от кого досталось</i>

Чтение статей «Я», «Идеальное я», обсуждение вопросов.

ВОСПРИИМЧИВОСТЬ И ТЕЛО

НСА № 6.1 (20 мин.)

К ЧЕМУ Я ВОСПРИИМЧИВ.

Мы не ко всему восприимчивы в равной мере. Я оцениваю (0 – 10) насколько я восприимчив к:

- 1) природе;
- 2) другим людям и межличностным отношениям;
- 3) красоте, произведениям искусства;
- 4) деньгам, вещам, собственности;
- 5) идеям, системам идей;
- 6) деятельности, предпринимательству;
- 7) внутренней жизни своей и других;
- 8) Богу и религиозным вопросам;
- 9) телу, комфорту, обеспеченной жизни

НСА № 6.1 1 (20 мин.)

МОИ ПОВТОРЯЮЩИЕСЯ НЕСОРАЗМЕРНЫЕ РЕАКЦИИ

- 1) Реагировал ли я когда-либо несоразмерно на какие-то события, ситуации, людей.
- 2) На кого или на, что я так реагировал.
- 3) могу ли я объяснить, как это происходит.

<i>Мои несоразмерные реакции</i>	<i>На кого, на что</i>	<i>Как я это объясняю</i>

НСА № 6.3 (20 мин.)

КАК Я ОТНОШУСЬ К СТРАДАНИЯМ МОЕЙ ВОСПРИИМЧИВОСТИ

Я перечисляю, что доставляет страдание моей восприимчивости.

Я рассматриваю, как я реагирую на эти внутренние страдания в каждом отдельном случае:

- 1) я стараюсь не обращать на него внимания;*
- 2) я принуждаю себя стойко переносить его;*
- 3) я ухожу от него, погружаясь в деятельность;*
- 4) я ухожу от него, погружаясь в грёзы;*
- 5) я виню других людей;*
- 6) я виню свой характер;*
- 7) я виню судьбу;*
- 8) я погружаюсь в боль;*
- 9) я принимаю боль и ищу причину, чтоб совладать с*

нею.

Я описываю своими словами:

- 1) как я реагирую на страдание;*
- 2) чего я достигаю в результате такого реагирования.*

<i>От чего страдаю</i>	<i>Как я реагирую</i>	<i>Каков результат</i>

Чтение статьи «Восприимчивость», обсуждение.

ЧАСТЬ II. **КАК РАЗВИВАТЬСЯ** **ЧЕТЫРЕ ИСХОДНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ** **УСТАНОВКИ**

НСА № 7.1 (20 мин.)

ВОЛЯ К САМОПОЗНАНИЮ

НСА, с которыми я работал на этом семинаре, явля-

ются средством самопознания.

- 1) Что испытывал я, познавая себя.*
- 2) могу ли я сказать, что делал это охотно (0 – 10).*
- 3) собираюсь ли я анализировать свой опыт после завершения семинара;*
- 4) что побуждает меня к этому;*
- 5) какими я воспользуюсь средствами.*

НСА №7.2 (20 мин.)

ОТКРЫТОСТЬ ВНУТРЕННЕМУ МИРУ

В ходе семинара мне довелось многое в себе увидеть.

- 1) Я перечисляю, сделанные мною открытия.*
- 2) Я оцениваю, насколько я был открыт. Насколько легко мне давались эти открытия.*
- 3) Если я смутно различал то, что мне открывалось, я, анализируя эти трудности, пытаюсь выяснить, что за этим стоит.*
- 4) Что я могу сделать для повышения уровня своей открытости.*

НСА № 7.3 (20 мин.)

ЖЕЛАНИЕ ЗНАТЬ О СЕБЕ ПРАВДУ

Моё существо жаждет истины, но я могу и не осознавать этого.

- 1) Испытывал ли я в ходе семинара желание знать о себе правду и жить этой правдой.*
- 2) Когда именно я испытал такое желание, в связи с какими сторонами моей жизни.*
- 3) Сила моего желания знать о себе правду, испытанного в ходе этого семинара (0 – 10).*
- 4) Согласен ли я довольствоваться полуправдой, удовлетворившись мелкими открытиями, или хотел бы знать всю правду.*
- 5) Что я могу сделать для того, чтобы знать о себе всю правду.*

НСА № 7.4 (20 мин.)

СМИРЕНИЕ ПЕРЕД СОБОЙ **И ДРУГИМИ ЛЮДЬМИ**

1) Не сделал ли я обеспокоивших меня открытий. Что это были за открытия. Возможно, мне легче будет вспомнить их, если я перечитаю НСА № 5.1. С чем мне трудно было согласиться?

2) Я рассматриваю каждое своё тревожное открытие, и спрашиваю себя: смиренно ли я принимал это открытие и определяю уровень своей смиренности (0 – 10).

3) Смог ли я смиренно раскрыть себя перед группой, таков ли я есть.

4) Что я позволил увидеть другим людям.

5) Что я могу сделать, чтоб стать более смиренным.

НСА № 8.1 (20 мин.)

ДОВЕРИЕ К ИНТУИЦИИ

Теперь, когда этот практический семинар подходит к концу, я спрашиваю себя, прислушиваясь только к тому, что исходит из моей глубины:

1) что я чувствую призванным себя сделать так, чтобы стать таким, каким я обнаружил себя

2) Могу ли я поверить этим внутренним призывам существа

3) Если нет, то что удерживает меня от этого.

НСА № 8.2 (20 мин.)

Я СОВЕТУЮСЬ СО СВОИМИ ЦЕНТРАМИ

Я просматриваю каждый пункт НСА №8.1. Я отмечаю, что я при этом испытываю на уровне:

1) Существа;

2) «Я»;

3) восприимчивости, где я ощущаю реакцию других людей;

4) тела.

К какому решению по каждому пункту я склоняюсь, посоветовавшись со своими центрами.

Я чувствую себя призванным... (НСА 8.1.)	Что я испытываю на уровне:				Я склоняюсь к тому, чтобы... (НСА 8.3.)
	Существа	«Я»	Восприимчивости	Тела	

НСА № 8.3 (20 мин.)

Я ПРИНИМАЮ РЕШЕНИЕ СОЗВУЧНОЕ С МОИМ СУЩЕСТВОМ

1) На уровне моего существа, «Я», восприимчивости, тела по каждому из пунктов в НСА №8.1. Какие я по этим пунктам вынесу решения созвучные с моим Существом.

2) Что я испытываю в связи с каждым таким принятым решением.

3) Испытываю ли я сейчас чувство покоя без тени неудовлетворённости.

4) Чувствую ли я, что сделал шаг по пути самоосуществления, воплощения в жизнь того, что я представляю собой в глубине души.

Согласно моему Существом я решил...	Что я чувствую, приняв это решение?	
	Покой?	Движение?

Чтение статьи «Подведение итогов учебного курса».

НСА № 9 (20 мин.)

**КАКУЮ ПОЛЬЗУ Я ИЗВЛЕК
ИЗ ЭТОГО УЧЕБНОГО КУРСА:**

1) Я перечисляю, что мне запомнилось и живёт до сих пор.

2) Я соприкасаюсь с этими ощущениями и анализирую, начиная с наиболее значимых.

3) Что, как я чувствую в глубине души, мне нужно сделать?

НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ СЕМИНАРОВ- ПРАКТИКУМОВ И ТРЕНИНГОВ

Семинары и тренинги в г. Житомире и области нами проводятся с 1993 г. Далее приводятся данные анкетирования и тестирования участников, прошедших не менее трех семинаров-практикумов, тренингов на протяжении 1999 – 2002 г.г.

1. Количество участников – 161

2. Половое распределение участников: мужчин – 58
женщин – 103

3. Профессиональное распределение:

1. Психологи – 53

2. Учителя – 24

3. Логопеды – 9

4. Другие профессии (врачи, инженеры, художники, работники сферы обслуживания, студенты, ученики старших классов) – 75

4. Мотивация участия в семинарах (в скобках – ответы учителей)

1. Понять себя	118 (21)
2. Понять определенные черты своего характера и изменить их	113 (22)
3. Изменить определенные стороны своей жизни	111 (19)
4. Строить желательные отношения с детьми и родными	103 (24)
5. Получить определенные психологические знания	98 (26)
6. Помогать другим	68 (22)
7. Понять других и влиять на них	26 (25)
8. Для дальнейшего профессионального роста	22 (24)
9. Открыть новые стороны своей жизни	16 (7)
10. Получить новые импульсы для дальнейшего развития	11 (6)
11. Организовать аналогичную работу в своих учебных заведениях	8 (0)
12. Это поможет мне лучше понять профессию психолога	14 (6)

5. Какие психологические изменения произошли с участниками семинаров (на основании отчетов участников семинаров)

1. Стал лучше воспринимать себя	41(16)
2. Стал лучше понимать других людей	38 (17)
3. Понял, что у других людей подобны проблемы	37 (13)
4. Учусь понимать и управлять своими чувствами и действиями -	32 (18)
5. Стал более чувствительным к тому, что происходит со мной	27 (19)
6. Понял и принял такие свои особенности, которые раньше не принимал	23 (11)

7. Стал более открытым, стал больше доверять другим	21 (10)
8. Понял, как можно решать свои жизненные проблемы	21 (9)
9. Знаю, как решать определенные жизненные проблемы	21 (8)
10. Понял, на какие собственные ценности можно опереться в сложные периоды своей жизни и профессиональной деятельности	20 (12)
11. Начал понимать отличие между “Я - социальным” и «Я – глубинным» и их роль в моей жизни	19 (5)
12. Мои отношения с детьми стали улучшаться	19 (8)
13. У меня появились такие знания, которые будут мне опорой в моей жизни	16 (6)
14. Я не могу сейчас сформулировать точно, но в моей жизни произошло что-то важное	14 (6)
15. Я стал более открытым для себя и для других	14 (5)
16. Мои отношения с моими родителями улучшились	12 (6)
17. Отказались от дальнейшего участия	9 (3)

1. Результаты тестирования (группа учителей - 24 участника). Все тесты проводились дважды.

А. Уровень тревожности по тесту Норакидзе. До проведения семинаров и тренингов у 6% учителей уровень тревожности ниже нормы, у 18% - норма, 76 % - уровень тревожности выше нормы.

Результаты после трех семинаров и тренингов: у 7% учителей уровень тревожности ниже нормы, у 39% - норма, 54 % - уровень тревожности выше нормы.

Б. Висбаденский опросник личностных изменений. С этой же группой по тесту WIPPF изменения состоялись за 11- тью шкалами (всех шкал 27):

контакты	+14
доверие	+11
надежда	+ 19
сексуальность/нежность	+ 19
тело, ощущение	+ 16
деятельность	+ 18
фантазия, будущее	+ 9
Я (через отношение к родителям)	+ 6
Ты (через отношения между родителями)	+ 11
Мы (через отношение семьи к другим)	+ 11
Пра – Мы (через мировоззрение семьи)	+ 9

В. Тест локус – контроля Роттера. Сдвиг экстернальной позиции к интернальной + 10

Г. Выявление изменений в применении основных принципов личностно - ориентированной парадигмы образования :

- | | |
|---|------|
| 1. В описании особенностей своих действий во взаимоотношениях с другими людьми | + 9 |
| 2. В употребление соответствующих лексических форм, которые передают “букву и дух” ЛО | + 11 |
| 3. В описании особенностей своих ощущений | + 12 |
| 4. В описании особенностей действий своих учеников | + 11 |
| 5. В описании своей профессиональной деятельности | + 13 |

ВЫВОДЫ:

1. В группе учителей по всем предложенным показателям отмечены положительные изменения в восприятии себя и в построении отношений с другими людьми (в первую очередь, с близкими, с коллегами и учениками).

2. Безусловно, проведенные исследования требует дальнейшего анализа в выявлении корреляций между изменениями на уровне описания в восприятии ЛО и внедрением в практику жизнедеятельности учителя принципов ЛО.



Все дороги ведут в Житомир!

5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕАТР

Завершаем прикладную часть книги сведениями о новой форме работы, получившей название «Психологический театр» (ПТ), проводимой с двумя группами (первая – учащиеся старших классов, вторая – студенты педагогического университета), начатой в 2002 году.

Принципы работы ПТ были сформулированы во второй группе, по прошествию четырех месяцев сотрудничества, и зафиксированы в форме текста. К тому привела история развития группы. Ранее такие принципы существовали в фольклорном виде.



Психологический театр – ПТ – сердце Ассоциации психологов, учителей „ОБРАЗОВАНИЕ, ЛИЧНОСТЬ – XXI“. Основная задача ПТ: используя игровые средства, средства естественного театра, способствовать осознанию и раскрыти возможностей каждого участника ПТ, содействовать его личностному росту посредством группового сотрудничества.

ЦЕЛИ ПТ:

- 1) Содействовать взаимопониманию и объединению людей;
- 2) Способствовать партнерам ПТ в освоении навыков совещаться и сотрудничать;
- 3) Содействовать раскрытию сущностных проявлений личности каждого партнера ПТ;
- 4) Содействовать более глубокому пониманию партнерами ПТ своих стереотипных действий (ролей) в группе и социуме с последующим расширением возможностей участника;

- 5) Содействовать каждому партнеру ПТ в утверждении его подлинности, самостоятельности и ответственности за свой жизненный выбор;
- 6) Содействовать каждому участнику в утверждении целей ПТ вне круга ПТ.

ПРИНЦИПЫ СОТРУДНИЧЕСТВА В ПТ:

- 1) Все участники ПТ имеют равные;
- 2) В ПТ участники создают условия для безопасных и доверительных условий;
- 3) Каждый участник ПТ имеет право раскрывать, высказывать свои взгляды, убеждения, раскрывая их перед другими участниками;
- 4) Каждый участник имеет право быть выслушанным группой до полного завершения его высказывания без риска, что его остановят, прервут. Очередность высказываний определяется поднятой рукой;
- 5) Критику, иронию, высмеивания взглядов или действий участника партнеры учатся заменять доброжелательными вопросами, содействующими партнеру в более полном понимании его чувств, мыслей и действий; исключаются грубость, унижение кого-либо из участников (если того не требует сама исследовательская работа в ПТ);
- 6) Оценочные суждения возможны в случае предложения участника или участников получить обратную связь;
- 7) Каждый участник имеет возможность предоставлять для других участников сообщение себе в пределах, определяемых самим участником;
- 8) Каждый участник имеет возможность взять на себя организацию действия, способствующего, по его разумению, развитию группы; действие выполняется при принятии его большинством;
- 9) Решение, принятое большинством участников, выполняется всеми партнерами ПТ;
- 10) По завершению действия каждый участник имеет право высказать свое отношение к совершенному действию с конструктивными предложениями по его усовершенствованию;

11) Усилия участников группы направляются на поиск положительного и конструктивного решения, определяемого целями ПТ;

12) Время каждого действия в ПТ регламентируется и может быть продлено с согласия большинства участников;

13) Освоение и соблюдение принципов ПТ является важнейшим компонентом работы ПТ;

14) Каждый участник подписывает общий протокол о соблюдении принципов работы ПТ;

15) На каждой встрече ПТ три участника составляют «триаду хранителей сотрудничества», напоминая, при необходимости, об отклонениях от принципов сотрудничества и призывая к их соблюдению;

16) Трехкратное нарушение участником принципов сотрудничества ведет к санкциям, принятым на данной встрече;

17) Обычно встреча начинается в 18.00, заканчивается в 21.00. В случае необходимости и по желанию большинства участников работа **ПТ** может быть продолжена по регламенту.

18) Каждый пункт может быть уточнен, изменен, исключен при рассмотрении его группой и принятии большинством.

МЕТОДЫ РАБОТЫ ПТ:

1) Основной работой в ПТ являются игровые ситуации, которые спонтанно разыгрываются участниками;

2) По завершению игровой ситуации участники рефлексировуют свои действия, определяя стереотипы поведения и открывая тем самым новые варианты действий, новые возможности;

3) Участники выступают в качестве естественных актеров и зрителей;

4) Соблюдение принципов ПТ важно для согласования усилий Группы и получения синергетического эффекта (инсайта, катарсиса, просветления);

5) Группа сотрудничает, придерживаясь принципа «здесь и сейчас» в исследовании событий, имеющих место в группе;

6) Все предлагаемые
материалы о ПТ
обсуждаются, уточняются
и принимаются большинством группы.



Первое соглашение о сотрудничестве. Принято 18. 01. 2003



ПОСЛЕДУЮЩЕЕ ДОПОЛНЕНИЕ ОДНОГО ИЗ УЧАСТНИКОВ

- ❖ *Весь мир - театр, актеры тоже люди.*
- ❖ *Играть, думая, что живешь, или Жить, думая что играешь.*

ПРИНЦИПЫ:

1. **«Вокзала»** – Ты ожидаешь или ты отправляешься?
2. **«П закона Ньютона»** – Мы – СИЛА; Ты создаешь массу или ускорение?
3. **«Свободы»** – Ты никому ничего не должен или все-таки можешь быть полезным?
4. **«Места»** – Мы вместе – ты с кем? Ты один или мы - едины?
5. **Выбора** – Ты боишься и делаешь или боишься и боишься?
6. **Движения** – Идет время, что остается у тебя?
7. **«Строителя и канализации»** – Ты вкладываешь или накладываешь?
8. **«Кардиологии»** – Слушай свое сердце!
9. **«Взятки»** – Тебе не дают или ты не берешь?

МЕТОДЫ:

1. **Времени** – Действуй здесь и сейчас – завтра все будет не то.
2. **«Миксера»** – Что тебе мешает, и что ты с этим делаешь?
3. **«Золотоискателя»** – Старатель, ты стараешься?
4. **Нравов** – Если тебе не нравится, предлагай что-то свое.
5. **«Часового»** – Собрался сделать больно - предупреди.

6. «Приматов» – Маты оставь при себе.

7. «Оратора» – Оратор не обязательно.

8. «Эфира» – Эфир не резиновый.

Дополнение к соглашению о сотрудничестве.

Принято 23. 01. 2003



ОСОЗНАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧЕНИКАМИ-СТАРШЕКЛАССНИКАМИ в ТРЕНИНГЕ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА “ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕАТР”

[Брандес. “Психолог” №23-24, 2004; Брандес, бібліотека “Шкільного світу”. 2004]

На протяжении четырех лет на базе ЗОШ №28 г. Житомира проводится психологический тренинг личностного роста с особым названием “Психологический театр” (ПТ). Главная задача “ПТ” – оказывать содействие ученикам старших классов (10, 11 - х) в понимании себя и своего окружения, учиться сознать собственные чувства, убеждения, поведение, деятельность. Основными инструментами в реализации задач “ПТ” есть полилог и разнообразные средства искусства (рисунок, театрализация, игра, танец, пения, непривычные действия).

В “ПТ” нет заранее составленного плана деятельности на продолжительное время, так как каждая последующая ситуация в работе “ПТ” чаще всего рождается спонтанно. Спонтанность инициируется самими участниками группы, “Сделай не так, сделай иначе, попробуй разные варианты обычного для тебя действия, испытай себя в непривычной ситуации” – важный принцип работы группы. “Что нового я обнаружил в себе, что нового я нашел в своих действиях, что нового состоялось в общей работе группы?” – основные вопросы, которые исследуются после выполнения соответствующих действий.

В театрализации “выбрыков” “ПТ” лежит базовый принцип концепции функциональной асимметрии мозга человека, принцип перехода правополушарного восприятия ситуации (воспроизведения ее с помощью образа и действия) к левополушарному - (осмыслению ситуации) и снова к правополушарной

интерпретации события в группе (создания нового выхода из ситуации с помощью спонтанного театра).

В то же время работа “ПТ” вращается вокруг таких проблем, которые затрагивают ценностные позиции и убеждение участников:

1. Верно ли я поступил (л, -ла) в данной ситуации?
2. Какой мой поступок можно назвать положительным?
3. Какие, вообще, мои жизненные роли и как они проявляются в “ПТ”?
4. На что я могу ориентироваться в понимании особенностей моих поступков?
5. Какие мои действия приводят к конфликту с другими?
6. Как научиться избегать или решать конфликты?
7. Что в моих действиях я разрешаю увидеть другим участникам “ПТ”?
8. Чего я боюсь в отношениях с другими, что я скрываю от них?
9. Какие свои качества я хотел бы (хотела бы) развивать?
10. Каковы мои жизненные убеждения?
11. Имею ли я право это сделать?
12. Как научиться принимать себя и других?
13. Доверяю ли я другим?
14. Следует ли быть честным и откровенным со всеми участниками “ПТ”?
15. Кто “Я”?
16. Насколько мое восприятие себя независимое от оценки меня другими, в т.ч. участниками “ПТ”?

Теоретической основой работы в “ПТ” есть экзистенциально-гуманистическая психология с присущим ей двойным взглядом на природу “Я”.

Первый. “Я”– функциональное. Оно формируется социумом, проявляет через разнообразные роли. В психологических исследованиях не гуманистического направления его определяют как личность, но не указывают на существование второго полюса.

Второй. “Я” – экзистенциальное. Оно присущее человеку априори, его понимают как Сущность человека. В Сущности человека скрыт его индивидуальный код, индивидуальное послание миру, личностная истина.

“Я” функциональное имеет интеллект, выбор, волю к выполнению действий. “Я” функциональное может по-разному относиться к Сущности: игнорировать, частично признавать, стать полностью на служение Сущности. Именно, в последнем случае, жизнь человека наполнена содержанием, чувством необходимости другим и ощущением душевного равновесия.

Главной работой на пути к сотрудничеству двух “Я” с ведущей ролью Сущности есть осознание себя, своего “Я” функционального через собственный жизненный опыт. Именно, такое осознание отличает социально зрелого человека от взрослого (по паспортному возрасту). В доступной форме участники “ПТ” знакомятся с таким взглядом на природу психологической и социальной зрелости человека. В дальнейшем знания о существовании двух “Я” становятся ориентиром в понимании собственных поступков и взглядов участников “ПТ” и их окружения.

Вместе с тем, работа по осмыслению собственной жизни лишь на представлениях экзистенциально-гуманистической психологии может оказаться недостаточной. Мы соотносим собственные поступки с этическими принципами, которые имеют, по Гегелю, высший, абсолютный характер. Такими являются общечеловеческие ценности, которые доносятся до нас через Священные Писания (Бхагаватгита, Старый и Новый Завет, Коран, Наисвятейшая Книга, Книга Несомненности и т.п.). И хотя “внутри каждого из нас есть свой собственный компас”, “север и юг” определяются Книгами Несомненности, или по Иммануилу Канту “ – «нравственным императивом». В сложных, противоречивых ситуациях участники учатся сознавать собственные действия и соотносить их с ценностями, которые провозглашаются Священными Книгами.

Тренинги в группах регулируются также определенными принципами, формулирование, провозглашение, принятие и соблюдение которых само по себе есть работой не менее важной чем другие виды деятельности в “ПТ”. Утверждение определен-

ных принципов взаимодействия в группе “ПТ” становится важнейшим средством в осмысленные и осознании собственных жизненных ценностей посредством исследования сложившейся ситуации «здесь и сейчас».

Принципы взаимодействия в группе “ПТ”:

1. равенства прав всех участников;
2. активности (каждый участник имеет право на собственное предложение и на организацию реализации его);
3. поощрения спонтанности, изобретательности, творчества в работе “ПТ”;
4. исследования и выражения через средства искусства ситуаций, которые происходят “здесь и сейчас” в группе;
5. открытости и откровенности (без какого-либо принуждения);
6. определения участником ограничений в предоставлении информации о себе;
7. сотрудничества и поддержки;
8. возможности участника уклониться от выполнения определенных действий с обязательным последующим объяснением собственных мотивов;
9. отказа от критики и оценочных действий, вместо этого задавать вопросы, которые помогают прояснить позицию участника “ПТ”;
10. принятия позицию, которая высказывает участник “ПТ” в случае исчерпания вопросов;
11. сообщения информацию исследования именно о себе, а не о другие; то есть (говорить «Я», а не «Мы»);
12. обсуждения действия участника лишь по запросу его самого или в соответствии с отдельными задачами, которые выполняет группа “ПТ”;
13. “мягкой” конфиденциальности (рассказывать о работе “ПТ”, не упоминая имен участников);
14. “жесткой” конфиденциальности (если сообщение может нанести вред репутации участника вне “ПТ”)
15. обращения к участнику семинара на «Ты», избегать говорить об участнике в третьем лице: «Он», «Она».

Именно ориентация на принципы взаимодействия в группе дает возможность поставить перед участником вопросы, которые привязываются к конкретным действиям в “ПТ”.

1. Умею ли я видеть, что происходит с участниками группы?

2. Умею ли я чувствовать то, что происходит с участником группы?

3. Раздражает ли меня что-то или кто-то в группе?

4. На что именно в группе я реагирую так, как мне не хотелось бы?

5. Боюсь ли я обсуждать некоторые темы?

6. Прячу ли я в группе что-то такое в себе от себя и от других?

7. Существуют ли для меня в группе закрытые темы?

8. Честен ли я с собою и другими участниками?

9. Открыт ли я для участников “ПТ”?

10. Как я действую в ситуации, когда со мной кто-то не соглашается?

11. Как я себя чувствую в ситуации выбора?

12. Как я веду себя в ситуации выбора?

13. Ощущаю ли я себя в данной ситуации целостным или многоликим?

14. Какие роли в данной ситуации я выполняю? Что это мне дает? Участникам также важно понять, что представления любого из нас о себе лежат между полюсами, которые, обычно, не осознаются.

1. Я живу во внешнем, социальном пространстве – я нахожусь во внутреннем, психологическом пространстве.

2. Я изолируюсь от других – я сотрудничаю с другими.

3. Я отстаиваю свои интересы – я признаю интересы других.

4. Я лучший, я худший чем другие – я равный с другими.

5. Я зависимый от других – я свободный в своем выборе.

6. Я нацелен на успех – я смиренно принимаю все события в моей жизни.

7. Я подчиняюсь дисциплине – я проявляет спонтанность.

8. Я следую традицию – я проявляю творчество.

9. Мое сознание сужено в данной ситуации – я осознаю себя в данной ситуации.

10. Я иду за лидером – я беру на себя лидерство.

11. Я подчиняюсь правилу одинаковости со всеми – я проявляет свою индивидуальность.

12. Я честен и откровенен с другими – я строю отношения с другими на основы выгоды.

Еще раз акцентируемся на том, что социальная драма действия в ПТ разворачивается между двух определенных полюсов, признание которых существенно усиливает эффект самосознания.

Зрелость человека определяется его автономностью, аутентичностью, свободой выбора и ответственностью за свой выбор. **Это достигается лишь через акты осознания в соответствующем социуме, которым может быть тренинговая группа.** Известный принцип «подобное лечится подобным» находит себе отражение в групповой работе. Неосознанные нами автоматические действия, стереотипы поведения, препятствия в понимании себя, страхи, обесценивание или непринятия себя есть результат неосознанных социальных влияний, которые могут быть «развенчаны» в иной социальной среде, где участники учатся понимать и принимать себя. Поэтому, по выражению К. Роджерса: «Групповая работа есть важнейшее открытие XX столетия».

Зафиксируем социальные цели “ПТ”:

1. Оказывать содействие взаимопониманию и объединению людей.

2. Оказывать содействие участникам в освоении навыков советоваться и сотрудничать.

3. Оказывать содействие раскрытию сущностного потенциала человека.

4. Оказывать содействие более глубокому осознанию партнерами ПТ собственных стереотипных действий (ролей) в социуме с последующим освоением новых возможностей.

5. Оказывать содействие каждому партнеру ПТ в утверждении его аутентичности, самостоятельности, ответственности за свой собственный жизненный выбор.

6. Оказывать содействие каждому партнеру в утверждении целей ПТ вне круга тренинга.

УЧАСТНИКИ о ПТ

(Публикуется с сокращениями с разрешения участников)

1. Некоторые считают, что психологические тренинги не приносят пользы и являются видом развлечения. Это далеко не так. На своем примере я могу сказать, что ПТ - это шаги к познанию всего мира и места человека в нем. Я очень доволен, что участвовал в таком тренинге. Он изменил что-то в моей жизни в лучшую сторону. До этого я не замечал многих вещей в себе и в людях. Не знал, как решать жизненные проблемы. Сейчас я научился разговаривать со своим страхом. Я научился без особых усилий заводить новые знакомства. За последнее время у меня наладились отношения с моими «близкими». А ведь раньше в разных ситуациях я «комплексовал». И что было не свойственно для меня, я начал читать литературу о взаимоотношениях людей, о внутреннем мире человека. Здесь на тренинге участники учатся работать в группе вместе и вместе разбирать жизненные ситуации. На тренинге я переживал незабываемые моменты, и я желаю процветания тренингам такого рода.

Андрей Гудима – 11 класс

2. Я стала более восприимчива к словам как своим, так и собеседников, я начала говорить не просто ради того, чтобы говорить, а передавать свои чувства (что не всегда, правда, получается). Я стала не уходить от трудностей, а идти им навстречу. ...И еще, мне было приятно, что все участники нашего тренинга ПТ учились доверять друг другу. И это нас объединяло!!!

Елена Гарпинюк – 10 класс.

3. Я начала ходить на ПТ потому, что мне было интересно. Он был для меня чем-то новым и необычным. Мне понравилось жить в ПТ. Что мы учились обращать внимание на то, на что я раньше внимания не обращала: на свои мысли, открывать в себе внутреннее, главное «Я». После тренинга я стала смелее, более откровенна. Мне стало интересно наблюдать за собой, стремиться себя понять и, если можно, изменить себя к

лучшему. И одновременно я думаю, может мне не надо меняться, может оставаться такой, какая я есть? В начале мне трудно было высказываться, боялась, стеснялась. Но потом мне было легко. Даже, когда я не высказывалась, мне было легко. Спасибо, тебе тренер, за то, что я хоть немного стала понимать себя.

Любовь Данилюк – 11 класс.

4. Посещая ПТ, я узнала много таких вещей, которые не были мне доступны раньше. Здесь, на тренинге мы создавали образы, создавали маленькие спектакли практически без всякой подготовки. Все участники ПТ играли свои роли, которые мы играем в жизни, а потом анализировали их и пытались понять, что можно изменить, улучшить, отбросить. А потом играли снова уже измененные роли. Такой тренинг помогал мне понять себя лучше, быть более уверенной, понимать больше свое глубинное «Я», идти к своей Сущности. Я училась принимать себя такой, какая я есть, общаться с другими и принимать других людей с их особенностями. **Наталья Удод – 10 класс.**

5. Каждый человек с детства стремится к чему-то новому, непознанному. Поэтому я без сомнений начал посещать ПТ. Что он мне дал? На что он меня направил? Я и раньше был участником нескольких тренингов, но этот, чувствую, был наиболее загадочный, наиболее оригинальный и наиболее интересный. На протяжении почти учебного года я был его участником. Я не чувствовал ни одного неудобства или давления со стороны тренера. Все участники были наравне с ним.

В ПТ мы учились: 1) находить общий язык с партнерами; 2) понимать мир чувств; 3) находить в любой ситуации то, что нас объединяет, а не быть волком-одиночкой; 4) освобождаться от своих страхов. Благодаря тому, что мы делали в ПТ, я избавился от слов-паразитов, у меня улучшились отношения с одноклассниками и учителями, жить стало легче.

Еще немного волнует какая-то «неизвестность». Создается впечатление, что мы действуем без каких-то планов или идей. Так в начале целью было единство группы ПТ, а потом все перешло в понимание своей Сущности. Хотелось бы постоянства и определенности. Но если бы такой ПТ был в каждом учебном заведении, я думаю, что люди не были бы такими одиночками,

чужими и ежеминутно готовыми броситься в атаку. **Игорь Бондарчук – 11 класс**

6. Благодаря тем действиям, которые мы выполняли в ПТ (упражнения на доверие с падением на руки, маленькие спектакли про нас самих, строительство башни и послание из будущего) я нашла новых друзей по духу и в этом кругу и вне него. Каждый встреча пролетала так быстро, что не успевала заметить, что пролетало три часа. Было бы очень хорошо, если бы в нашей школе такие ПТ проходили регулярно.

Где бы я ни была, но 17 декабря 2003 года я приеду, чтобы открыть наше послание всем нашим участникам группы и последующим. **Ольга Иванисько – 11 класс**

7. У каждого человека есть своя проблема. Я чего-то боюсь, стыжусь, часто не понимаю себя и окружающих. Как это можно все победить? Как поступать, когда у тебя проблема?

Именно меня этот ПТ научил многому. Во-первых, я нашла новых друзей; во-вторых, у меня изменилось мировоззрение, появилось новое понимание жизненных ценностей и новое понимание и принятие людей. Меня начало интересовать все новое и тайное, дома проявились новые книги по психологии. На ПТ тренер давал нам очень интересную информацию о внутреннем мире человека. Мы примеряли новое знание к себе, разыгрывая разные ситуации как актеры и как зрители, анализировали свои действия и чувства, проявляющиеся в этих ситуациях. Каждому давалась возможность высказать свои взгляды, идей, чувства. После каждой встречи в ПТ было много разных ассоциаций и раздумий.

Я стала по-другому относиться к близким и к себе. Стала более жизнерадостной. Стала принимать легче невзгоды. Ведь это начало новой и интересной жизни, где для меня открываются новые ценности и новые возможности, благодаря которым открываются двери к Сущности человека и к моей Сущности.

Мирослава Рыбчинская – 10 класс

8. Каждый человек ждет хороших перемен в своей жизни. Так же ждал их и я. Но чувствовал в себе что-то негативное, грязное. И состояло оно в том, что с моих уст не раз слетали слова на грани «фола», иногда нецензурная лексика. И иногда

проявлялась нездоровая агрессия к людям, они чем-то меня раздражали. Но уже после двух-трех месяцев ПТ я начал чувствовать, что со мной происходят неплохие перемены. Теперь в цензурных словах отпала необходимость, хотя никакие специальные упражнения для этого не выполнялись. А агрессия куда-то исчезла. Не припоминается даже, чтобы за период ПТ я повысил голос. Думая, что потом в далеком будущем, после такого тренинга человек не сможет сделать морально низкий поступок, потому, что его остановит память о положительных действиях на ПТ, где мы учились делать добро. Это не реклама, а просто рассказ о том, что человеку стало легче жить. **Иван Савченко – 11 класс**

9. Ходила я на тренинг с удовольствием. Мне нравилось вести дискуссии на разные темы со своими ровесниками. Особенно понравилось участие в разных психологических играх и мини спектаклях ПТ. Но иногда я терялась на тренинге и это меня огорчало.

Мне более всего хочется лучше понимать себя и других людей. Чувствую, что я научилась быть более внимательной к себе и людям, к своим чувствам и мыслям. И становлюсь лучше понимать своих родных и друзей. И от этого становится легче на душе. **Татьяна Басалькевич – 10 класс**

10. Каждый человек имеет свое особое «Я», но оно находится глубоко в нас самих. Для того, чтобы открыть его, нам важно, прежде всего, понять, кто мы есть на самом деле, открыть наше настоящее лицо. Каждый имеет несколько лиц. Но истинная Суть человека другая. Она не такая, какой видит ее общество. Мы подстраиваемся под других и скрываем себя подлинных.

Я для себя лично взяла то, что я могу не прятать свое истинное лицо. В нем каждый красив и умен по-своему. Я всем демонстрировала, что в ПТ я не боюсь того, что думают про меня другие и что мне нравится быть самой собою в разных жизненных ситуациях. **Ирина Дятел – 10 класс**



ЛИТЕРАТУРА:

Алексейчик А. Интенсивная психотерапевтическая жизнь. //Независимый психиатрический журнал. – 1999. – № 1. – С. 26–33.

Антонова Н. В. Личностная идентичность и общение современного педагога // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 23–30.

Барт Р. Избранные работы. Семиотика Поэтика. М.,1994.С.13-14.,616 с.

Бендлер Р., Гриндер Д. Структура магии. Т.1, СПб, 1993. 202 с.

Бех І. Д. Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки // Педагогіка і психологія – 2000 – №3. – С. 5–15.

Брандес В. М. та інші. Психолог у конфлікті освітніх парадигм. Газета «Директор школи» – 2001. – № 40. – С. 4.

Брандес В. М. та інші. Психолог у конфлікті освітніх парадигм. Газета «Директор школи», Київ, Видавництво «Шкільний світ». – № 40, 2001.

Брандес В. М. та інші. Теоретичні та практичні аспекти підготовки вчителя до діяльності в контексті особистісно спрямованої парадигми освіти Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – №6. – С. 240– 244.

Брандес В. М. Усвідомлення життєвих цінностей учнями – старшокласниками. Психологічний театр. Тренінг особистісного зростання. Газета “Психолог” – Шкільний світ, №23-24, 2004.

Брандес В. М. Усвідомлення життєвих цінностей учнями – старшокласниками. Психологічний театр. Бібліотека “Шкільного світу”. Підліток: як йому допомогти. Київ:. 2004 с. 115 – 119.

Брандес В. М., Вознюк О. В. Підготовка вчителя до діяльності в особистісно орієнтованій парадигми освіти. Система тренінгової роботи з учителями. //36. Робота пси-

холога з педколективом /Упоряд. Т. Гончаренко. К.: Вид. дім «Шкільний світ». – 2005. – С. 4 – 32, –120 с.

Брандес В. М., Вознюк О. В. Семінари – тренінги “Підготовка вчителя до діяльності в контексті гуманістичної парадигми освіти” Газета «Завуч» - Шкільний світ, №19, 2004.

Брандес В. М., Вознюк О. В., Заброцький М. М. На шляху до нової парадигми освіти // Матеріали науково-практичної конференції “Розвиток науки і освіти в навчальних закладах України на сучасному етапі”. – Житомир, 1999.

Брандес В. М., Вознюк О. В., Овандер Л. М. Використання концепції функціональної асиметрії мозку людини як системоформуючого засобу у побудові нової парадигми освіти. //Житомир. Вісник ЖІТІ.-№ 7.-1998с. 293-297.

Брандес В. М., Вознюк О. В., Овандер Л. М. Використання концепції функціональної асиметрії мозку людини як системоформуючого засобу у побудові нової парадигми освіти // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. – 1998. – №7. – С. 239–245.

Бугаев А. Ф. Введение в единую теорию мира. – М.: Белые Альвы, 1998.

Вейс Н. Р. Індивідуум і “Е”- теорія освіти: попередні на черки нової науки // Рідна школа. – 1997. – № 1-2. – С. 24–32.

Велитченко Л. К. Психологические основы педагогического взаимодействия, речевой аспект. К., Педагогічна думка.1997.160 с.

Витгенштейн Л. Избранные работы. М.,1994.; 400 с.

Горчиное зерно. – Киев «София», 2002.

Гусинский Э. Н. Образование личности: пособие для преподавателей. – М.: Интерпракс, 1994. – 136 с.

Гусинский Э., Турчанинов Ю. О Ричарде Рорти, постмодернизме и кризисе образования // Лицейное и гимназическое образование. – 1998.– №1. – С. 33–36.

Іванова Д. І. Психолого-педагогічні основи морально-духовного розвитку особистості вчителя. Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості // Теоретико-

методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). – Збірник наукових праць. – К.: Інсайт, 2001 – Книга II. С. 7 – 13. – 336 с.

Калина Н. Ф. Основы психотерапии.– М.: «Рефл бук»; К.: «Ваклер» – 1997. – 272 с.

Коган В. Е. Границы психотерапии // Независимый психиатрический журнал. – 1995. – №2. – С. 10–18, 11–16.

Кочюнас Р. Экзистенциальная терапия: Исследование способов построения жизни. // Независимый психиатрический журнал. – 1998. – № 3. – С. 33–39.

Миронова М. Н. Попытки целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С. 44–53.

Митина Л. М., Кузьменкова О. В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителей // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 3–16.

Митькин А. А. О роли индивидуального и коллективного сознания в социальной динамике // Психологический журнал. – 1999. – № 5. – С. 103–112.

Митькин А. А. Принципы самоорганизации систем. Критический анализ // Психологический журнал. – 1998. – № 4. – С. 128.

Моргун В. А. Концепция универсальной науки и образования: прошлое, настоящее и будущее. //Наука. Релігія. Суспільство. – 2004. – №1. – С.279–294 ,

Мышление учителя. (под ред. Ю.И. Кулюткина, Г.С. Сухобской) М.,1990. С. 12 .

Найт С. Руководство по NLP: Пер. с англ. – СПб.: «Речь» – 2000. – 224 с. С.188 – 223.

Нэсбитт Д., Эбурдин П. Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции. Год 2000./ Пер. с англ.- М.: «Республика», 1992 – 415 с.

Окунев А. В. Как учить неуча. – СПб, 1996. – 234 с.

Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М.: «Академия», 2002. – 272 с.

Педагогическая антропология: Учебное пособие /Авт. сост. Б. М. Бим-Бад. – М.:Изд-во УРАО, 1998. – 575 с.

Переслегин С., Переслегина Е. Образование–XXI // Демидур М., 1998.

Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.

Польстер И., Польстер М. Интегрированная гештальт-терапия. – М: “Класс”, 1997. – 259 с.

Психотерапия и духовные практики Востока. – Минск, 1997.

Роберт А. Уилсон. Квантовая психология. Пер. с англ. – К.: «Янус», 1999. – 224 с.

Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования. М.: «Владос». 1998.. 496 с., С.379.

Роджерс К. О становлении личностью. – Бостон, 1961.

Розанов В. В. Сумерки просвещения. – М., 1990.

Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг Обучение Здоровье. – М.: «Просвещение», 1989. – 239 с.

Рюмина Л. И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 142–149.

Стародубцев И.Г., Брандес В. М., Вознюк А. В. Основные аспекты новой парадигмы образования. Ростов – на - Дону., 2000. 26 с.

Степашин Б. Навчання не самоціль, а розвиток и виховання. Головні проблеми сучасної української школи // Рідна школа – 1997. – № 3-4. – С. 40–44.

Стехликова Д. А. Психотерапия в зеркале культур. //Независимый психиатрический журнал. – 1999. – № 3. – С 58–67.

Тейяр де Шарден П. Феномен человека. – М, 1987.

Уилсон Р. Психология эволюции. – К.: София, 1998.

Уильям Хэтчер. Этика аутентичных отношений. – СПб.: «Единение», 1999. – 156 с.

Черепанова И. Ю. Дом колдуньи. Язык творческого Бессознательного. М.: “КСП+”, 1999. 397 с.

Чудновский В. Е. Личностная модель труда учителя // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 107–110.

Шеин С. А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии, – 1991. – №1.

Энрайт Д. Гештальт, ведущий к просветлению. – СПб., 1994. – 141 с.

Якиманская И. С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся. //Вопросы психологии № 3, 1999.с.39-47)

ЛИТЕРАТУРА к главе III, часть I

Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978.

Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры.– М.: Прогресс, 1990. – С. 6–14.

Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996.

Большунова Н. Я. Место сказки в дошкольном образовании // Вопросы психологии, № 5, 1995. – С. 39–43.

Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990.

Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М., Прогресс, 1990. - С. 35.

Гейзенберг В. Физика и философия: часть и целое. – М.: Наука, 1989. (400 с.)

Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980.

Дюмулен Г. История дзен-буддизма. Индия и Китай. – СПб.: Орис, 1994.

Завадская Е. В. Эстетические проблемы живописи старого Китая. – М.: Искусство, 1975.

Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. – М.: Наука 1978.

Казначеев В. П., Спиринов Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991.

- Капра Ф.* Дао Физики. – Спб.: Орис. 1994.
- Кремянский В. И.* Структурные уровни живой материи. – М.: Наука, 1969.
- Крымский С. Б.* Культурные архетипы, или "знание до познания" // Природа, № 11, 1991. – С. 70–75.
- Кудрявцев В. Т.* Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико–психологического анализа проблемы // Психологический журнал, т. 18, № 1, 1997. – С. 16–30.
- Морозов Л. Л.* Поможет ли физика понять, как возникла жизнь // Природа, № 12, 1984. – С. 38–48.
- Наан Г. И.* Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.) // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56, с. 431–433.
- Немчин Е. А.* Состояния нервно-психического напряжения. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983.
- Новиков И. Д.* Как взорвалась Вселенная. – М.: Наука, 1988.
- Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995.
- Педагогика толерантности, № 1–2, 1997. – С. 124–125.
- Пригожин И.* От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985.
- Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983.
- Пучинская Л. М.* Демоны правого полушария // Человек, № 1, 1996, С. 30–38.
- Родари Дж.* Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй. – М., 1978.
- Тихомиров О. К.* Психология мышления. – М.: Изд. МГУ, 1984.
- Шаталов В. Ф.* Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989.
- Урманцев Ю.А.* О формах постижения бытия // Вопросы философии, № 4, 1993. – С. 89–105.
- Хемфрейс К.* Концентрация и медитация.– К., 1994.– С. 131, 148. (288 с.)
- Церетели С. Б.* Диалектическая логика. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. (468 с.)

Цехмистро И. З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

Эриксон Э. Детство и общество. - СПб.: Ленато АСТ, 1996.

Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976.

Kinsella K. Designing group work that supports and enhances diverse classroom work styles. TESOL Journal 1996, V. 6, N. 1. – P. 24–31.

Levy J. Research synthesis on right and left hemispheres: We think with both sides of the brain // Educational Leadership, 1996, N. 40 – P. 66–71.

Murphy M., Donovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

Reiff J. What research says to the teacher: Learning styles. – Washington, DC: National Education Association, 1992.

Shumin Kang. Learning Styles: Implications ESL/EFL Instruction // Forum, 1999, V. 34, N. 4 – P. 6–11

Williams L. Teaching for the two-sided brain. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1983.

ГЛАВА II

ПРИЛОЖЕНИЕ

ТЕХНОЛОГИЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ МОЗГА ЧЕЛОВЕКА

(авторське свідоцтво № 7756 за 2003 г. Міністерство освіти і науки України. Державний департамент інтелектуальної власності)

Включение в книгу данного приложения (здесь использована только базовая часть „Технологии”, см. 7б,7в) продиктовано следующими аргументами:

1. В главе I (4) была сделана ссылка на использование функциональной асимметрии мозга человека в НЛП.

2. „Технология” занимает, на наш взгляд, самостоятельное место в решении психотерапевтических задач.

3. „Технология” слишком хороша, чтобы использовать ее только в психотерапии. Ее действие распространяется на решение как гуманитарных так и естественно-научных проблем.

Для более полного понимания текста от читателя требуется определенная подготовка по физике и математике в объеме средней школы.



Авторы обосновывают и используют в «Технологии»:

1. Существует связь между альфа-ритмом, сканирующим информацию левого и правого полушарий мозга, и известной закономерностью 7 ± 2 , связанной с кратковременной памятью.

2. В считывании информации альфа-ритмом используется принцип частотной модуляции.

3. Существует естественный цикл мозга в решении проблемных ситуаций, продолжительность которого 90 минут.

4. Графически циклы обработки информации левым и правым полушариями мозга при решении проблемы могут быть представлены двумя синусоидами, которые находятся в противофазе.

5. На основании вышеупомянутого обнаруживаются восемь этапов решения проблемы и три особых состояния, которые подчиняются нелинейным закономерностям.

6. Определяется продолжительность каждого из восьми этапов решения проблемы.

7. Определяется количество элементов информации, которая необходима и достаточна для привлечения к решению проблемы на каждом этапе.

8. Определяется характер задачи, которая решается на каждом этапе; способы поддержания активности каждого полушария в решении проблемы; вопросы, которые задаются на каждом этапе, а также при достижении особых состояний.

ВСТУПЛЕНИЕ

Проблема выявления путей решения проблемных ситуаций соблазнительно привлекает приверженцев эвристики со времен, возможно, еще Декарта и Лейбница [1: 200]. Признается, что за каждой проблемой латентно присутствует система, которая охватывает и охватывается этой проблемной ситуацией [2].

Поиск «философского камня», ключа к пониманию инвариантной системы действий (мучения Сальери), при встрече с проблемной задачей может стать захватывающим процессом. Время от времени, кажется, что «журавль истины» уже находится в наших руках. Вот и сейчас...

1964 год. Ричард Сперри открывает феномен функциональной асимметрии мозга человека (далее – ФАМ). 1981 год – Нобелевская премия. В наше время исследования, связанные с ФАМ, выстраиваются в определенную теоретическую концеп-

цию, которая демонстрирует существенные возможности в понимании проблемы сознания и единства психических процессов [3].

Успешное решение проблемы обеспечивается открытием метода решения, выявлением целостной системы с ее структурными элементами и динамикой функциональных связей между ними [4:30-34].

Процесс решения проблемы разворачивается в пространстве и времени как исторический феномен, который имеет свою интригу и участников этого процесса с их субъективными переживаниями драмы сюжета, крещендо доведенного до момента “Эврика!”.

Такой акт приобретает индивидуально-личностный, духовный смысл, который поднимает человека до уровня Творца.

Эти три аспекта должны быть учтены в разработке общего подхода к решению проблемных ситуаций.

Авторы предложенной работы считают, что концепция ФАМ может сыграть роль системообразующего механизма в построении целостной инвариантной системы решения проблемных ситуаций, как в образовании, так и в психотерапевтической практике для решения проблем личностного характера.

1. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФАМ

Учитывая, что ФАМ в общепринятом понимании как теоретическое «сооружение» [3, 5, 6] существует лишь в первом приближении, мы считаем необходимым, допуская определенную произвольность, осветить, хотя бы кратко, ее основные положения.

1. ФАМ человека есть выявлением пространственно-временной организации мозга. «Эта пространственно – временная организация предельно совершенна и связана с особой дифференцированностью материи мозга. Зависимость сознания от мозга или формирование сознания в ходе функционирования мозга стали возможными, по-видимому, благодаря эволюции пространства и времени, ставших в конечном итоге формами становления психических процессов» [6: 146].

2. Этапы развития мозга есть одновременно этапами эволюции пространственно-временных отношений, которые в наиболее общем виде реализуются как изменение фаз симметрии и асимметрии [7: 109].

3. ФАМ проявляет себя, прежде всего, в факте существования полярных стратегий обработки информации (право – и левополушарных), в дуальных способах восприятия и мышления, отражения и освоения внешнего и внутреннего миров.

4. Правополушарный (ПП) способ обработки информации – эмоционально-образный, предметно-экспрессивный, целостно-синтетический, который проявляет многозначный лингвистический и мотивационно-смысловой контексты восприятия действительности. ПП – базис подсознательного, интуитивного проявления человеческой психики.

5. Левополушарные (ЛП) стратегии связаны с абстрактно-логическим и понятийно–концептуальным, дискретно-аналитическим мировосприятием, которые обнаруживаются в однозначном лингвистическом и мотивационно-смысловом контекстах понимания мира. ЛП – базис сознательного проявления человеческой психики, которая реализует социальные феномены воли и скепсиса [7а, 7б, 7в].

6. ПП в своей деятельности опирается на естественные знаки. Функции, которые сконцентрированы в ПП, – это формы психической деятельности, субстанцией которых являются естественные знаки (жесты, мимика, артикуляция, рисунки, и т.п.). В ЛП сконцентрированы формы психической деятельности, субстанцией которых являются искусственные, артифиционные знаки (математические символы, письмо, схематические изображения, модели) [5: 144 – 145].

7. Стратегии обработки информации полушариями мозга одновременно противоположны и взаимно дополняют друг друга [5: 94-97]. Феномен обработки информации, возникающий в одном из полушарий, вызывает полярный отклик в полушарии - «партнере».

8. В парной работе полушария мозга функционируют асимметрично во времени: ПП – в настоящем с опорой на прошлое, ЛП – в настоящем с обращением к будущему времени

[6: 140]. В мозге, как бы, четко распределено между ПП и ЛП прошедшее и будущее.

9. У истоков высказывания стоит ПП, оно формирует его глубинную структуру, а у завершенной формы высказывания стоит ЛП, оно формирует его поверхностную структуру. ПП оперирует иконическими, а ЛП – символическими знаковыми системами. Можно продемонстрировать, что начальные этапы зарождения языка представлены иконическими знаками, а конечные – символическими. Путь от глубинной структуры языка к поверхностной – это путь преобразования мысли «для себя» в мысль «для других». Она начинается в ПП и заканчивается в ЛП [5: 131].

10. Современная эпистемология выделяет три формы постижения бытия: 1) чувственную (ПП), 2) рациональную (ЛП), 3) медитативную [8]. Последняя является результатом синхронизации процессов, которые протекают в ПП и ЛП, синтезом противоположностей, в свете которого обнаруживается феномен осознания, а действительность открывает свою истинную сущность. Это новое видение не происходит по каким-то механическим рецептам или ожиданиям. Оно всегда готовится судьбой и нужно просто разрешить ему случиться, Как говорят на Востоке: «Свет циркулирует в соответствии своим законам». [9]

11. В процессе достижения результата через вербально – логическую и зрительно-образную деятельность происходит динамическое объединение территориально отдаленных друг от друга структур ЛП и ПП мозга вследствие возникновения специфической (присущей своеобразно каждому полушарию) и неспецифической (объединяет оба полушария) активации [10: 269].

12. На завершающем этапе имеет место генерализация активации в обоих полушариях мозга, общее их участие в интеллектуальной деятельности человека [10: 259]. На нейрофизиологическом уровне реализуется особый механизм «замыкания». Динамика процесса «замыкания временной связи» идет от симметрии к асимметрии и снова к симметрии активности полушарий [11].

13. Наибольшее повышение глобальной синхронности (активности, которая перекрывает оба полушария) зарегистрировано при переходе от состояния покоя к деятельности или при изменении режима работы. Неспецифическая (общая для обоих полушарий) генерализация активации в обоих полушариях мозга является существенной как стартовый «пусковой механизм». [12: 136]

14. Внешние, бихевиорально–феноменологические признаки преобладающей активности того или другого полушария и моменты их взаимодействия (синхронизация психофизиологических процессов, которые протекают в обоих полушариях) опосредствованно освещены в литературе по НЛП (нейролингвистическое программирование) [13: 135 –155; 14; 15].

2. ПРЕДПОСЫЛКИ ПОСТРОЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА ОСНОВЕ ФАМ

1. На основании анализа собственного педагогического и психотерапевтического опыта, психолого-педагогической литературы, результатов психофизиологических и нейрофизиологических исследований мы предполагаем, что при решении проблемных ситуаций, мозг реализует свой естественный цикл обработки информации, связанной с проблемной ситуацией. Безусловно, на него (цикл) оказывают влияния внешние воздействия как стимулирующего, так и тормозящего характера. Учитывая эти обстоятельства, мы предлагаем идеальную модель решения проблемной задачи, а также «рычаги» поддержки действий на каждом этапе такого цикла.

2. Решение проблемы как сложной когнитивной задачи состоит из ряда последовательных стадий, содержание и логику следования которых обосновано ниже. Каждая из них является своеобразным элементарным циклом [16].

Этот цикл завершается субъективным ощущением в области солнечного сплетения и сердца. Этот факт признается разными направлениями психотерапии – восточными и западными. Можно предположить, что в такой момент происходит

«замыкание энергетического треугольника» ЛП–ПП – область солнечного сплетения, которое регистрируется субъектом как акт осознания. В психологической литературе этот феномен получил название «понимание», «синтетический инсайт», «симультантный синтез». [17; 18]

3. «Если понимание связано с адекватным сочетанием пространственно-временных (*ПП– разрядка наша Б.В.*) и символических, речевых компонентов мысли (*ЛП – Б.В.*), а последнее,... в свою очередь, представлены сочетанием операндных (*объектов исследования (ПП) – Б.В.*) и операционных (*связей между операндами (ЛП) – Б. В.*) элементов, то из этого, прямо вытекает существенная зависимость понимания и от этого последнего сочетания, т. е. от того, насколько в мысли реально (или в ее итоговой структуре – потенциально) представлены операции с операндами».[19: 234] «Основным компонентом понимания как стороны мышления является именно применение определенных приемов (представляющих собой совокупность мыслительных операций) установления новых связей на основе использования старых знаний» [19: 235].

4. ПП осуществляет интегрирующие действия, а ЛП – операции дифференциального характера. На каждом новом этапе ЛП исследует все более тонкие элементы целостной системы. Она складывается в процессе выявления метода решения проблемы. ПП отбирает эти элементы для построения блоков, шлифуя их с каждым новым шагом раскрытия метода решения. «Каждая следующая стадия процесса вырастает из предшествующей, есть ее внутренним условием и потому все стадии непрерывно связаны между собою генетически». [20: 95]. При этом процессуальный аспект мышления субъекта не сводится к операциональному. Вместе с тем, наблюдается взаимный переход внутренней и внешней сторон психической деятельности [21].

5. Технология решения проблемных ситуаций, построенная на основе ФАМ, представляет организацию более обобщенного уровня по отношению к уже известным алгоритмам. Поэтому она должна вбирать в себя выявленные в других исследованиях этапы решения проблемных задач.

Например, М. Вертгеймер рассматривает следующий вариант [22: 20-21]:

а) появление темы; на этой стадии возникает чувство необходимости начать работу, чувство «направленной напряженности», которое мобилизует творческие силы;

б) восприятие темы, анализ ситуации, осознание проблемы;

в) предшествующая работа над решением проблемы. Она в значительной степени протекает неосознанно, хотя предварительно сознательная работа носит довольно напряженный характер. Эта предшествующая работа может рассматриваться, как способ создания специальных средств для решения проблемы. Примером может быть тренировка в визуализации проблемной ситуации;

г) возникновение решения, которое не требует особых объяснений.

6. Можно привести и другие источники [23, 24, 25, 26], которые касаются последовательности действий в решении учебных задач разной степени сложности. Тем не менее, при всей важности указанных разработок, они скорее имеют характер интуитивно-эмпирических обобщений, которые могут быть теоретически осмыслены с позиций ФАМ.

7. Технология решения проблемных ситуаций в свете ФАМ проявляет циклический характер и, она должна быть согласована с известной методологической закономерностью – **циклом научного познания** (ЦНП) [27:8-42, 63-71; 28:16-19; 29: 116–121, 262].

ЦНП схематично можно изобразить такой цепочкой: *1. факты; 2. гипотеза, модель; 3. выводы, которые строятся на основе гипотезы, модели; 4. экспериментальная проверка выводов, подтверждающая правильность гипотезы, уточняющая или опровергающая ее.* В ЦНП фиксируются внешние итоги деятельности мозга, но не раскрывается психологический процесс их (итогов) получение.

ФАМ дает возможность понять, какие стратегии обработки информации находятся в промежутках между отмеченными фазами ЦНП, какие действия полушарий мозга могут привести

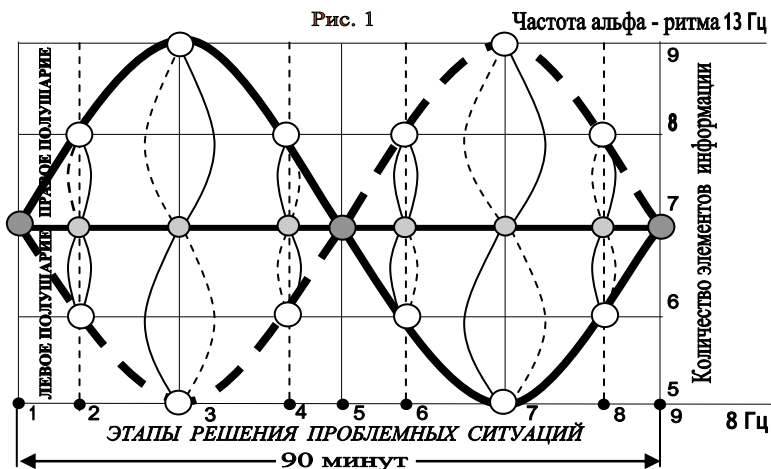
к определенному результату на пути ЦНП. Хотя исследователи указывают на отличие между научными и учебными ситуациями [30: 87-110], этапы ЦНП могут быть общими для обоих подходов, однако с разным наполнением и удельным весом каждой стадии ЦНП.

8. Технология **решения учебных задач**, опирающаяся на КФАМ, должна в то же время пройти *три организационно-психологических этапа*: а) *мотивационно-ориентировочный*, б) *операционально-деятельностный*, в) *рефлексивно - оценочный* [31: 101-108].

3. ГРАФИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ “ТЕХНОЛОГИИ”. ИДЕАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ, ЕЁ ОСОБЕННОСТИ

«Мы искатели мгновений чудных, странных, никаких»
А. Кушнер.

Графическая интерпретация “Технологии” (Рис.1) имеет следующие обоснования:



1. Идеальной моделью циклического процесса является синусоида или близкая к ней кривая [7: 41; 32].. На основании пункта 7 (основные положения ФАМ этой статьи – дальше *ОП*)

синусоиды активности биопотенциалов полушарий находятся в противофазах. Есть тому и опосредствованные экспериментальные подтверждения [33: 57, 63, 68, 87]. Синусоида, которая отображает деятельность правого полушария, показана сплошной линией (аналоговые действия), левого – пунктирной (дискретные действия).

3. Определение количества этапов “Технологии” в решения проблемных ситуаций:

А) На соответствующие этапы “Технологии” указывают точки экстремумов (они лежат на линиях 3, 7); точки пересечения графиков (1, 5, 9) и промежуточные точки переходов (лежат на линиях 2, 4, 6, 8).

Б) Учитывая симметричность расположения точек активности, можно сделать вывод, что всех шагов “Технологии” должно быть 16 (1-2 ПП, 1-2 ЛП; 2-3 ПП, 2-3 ЛП; ... 8-9 ПП, 8-9 ЛП). Состояния 1, 5, 9 имеют особый статус.

4. Далее на основании ФАМ делается несколько предположений, объединяющих ранее известные факты:

А) Основным ритмом чтения (сканирование) информации полушарий является альфа -ритм, частота которого находится в границах 8-13 Гц [12:136]. Можно предположить, что в сканировании самого альфа - ритма действует принцип организации единой функциональной системы – частотная модуляция электрических сигналов [12 : 137].

Б) Количество блоков информации, которые содержатся в оперативной памяти и обрабатываются ею, подлжит известной закономерности 7 ± 2 . Ссылаясь на исследования [33а], поставим в соответствие частоту сканирование альфа-ритма и число элементов, которые обрабатываются кратковременной памятью. Тогда максимальной частоте 13 Гц корреспондирует 9 элементов, которые удерживаются памятью, соответственно минимальной частоте 8 Гц – 5 элементов. Вполне понятно, что количество элементов может быть лишь целым числом (носит дискретный характер) и при обработке информации путем частотной

модуляции в соответствующих полушариях происходят своеобразные квантовые скачки частоты альфа – ритма.

5. Отметим еще одну важную особенность модели: **время полного идеального цикла составляет 90 мин.** [34: 114; 35: 206]. При этом первая половина процесса продолжительностью 45 мин. протекает при доминировании ПП. Она метафорически может быть названа “смысловым туманом”, так как работа ЛП проходит в пространстве поверхностных языковых структур. Вторая половина, протекающая при преобладающей активности ЛП, характеризуется “прояснением понятий и смыслов “ (работа ЛП репрезентируется глубинными языковыми структурами) [см. пункт 9 ОП].

6. **Технология дает возможность провести количественное нормирование соответствующих действий на каждом этапе решения проблемы** (рис. 1) и обеспечить требование к “пониманию как инварианту вариативных характеристик мысли” и “выделить не только качественный, но и количественный критерий меры понимания” [19: 236-237].

7. Отложим до определенного момента анализ особенностей специфических состояний **1, 5, 9**. Начнем с этапа **1-2**, на завершающей стадии которого ПП и ЛП обрабатывают соответственно **8** и **6** блоков информации. Это означает, что **за промежуток времени между 1 и 2 вербальным путем на уровень сознания необходимо и достаточно вывести именно 6 элементов информации**. Далее будут описаны качественные особенности информационных элементов-блоков, соответствующих данной «Технологии».

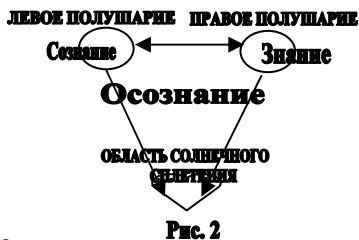
Состоянию **3** отвечают **9** элементов-блоков, которые обрабатываются ПП и **5**, которые связаны с деятельностью ЛП. Т. е. **из 9 элементов, которые обрабатываются ПП, необходимо и достаточно за время между стадиями 2 и 3 вывести на уровень ЛП (вербально транслировать) лишь 5!** Далее легко определить самостоятельно по графику количественные характеристики, которые затрагивают действия ПП и ЛП на соответствующих этапах. Отметим также, что состояния **2, 3, 4 и 6, 7, 8**

соотносятся с операционально-деятельностными процессами “Технологии”.

8. На каждом этапе происходит обмен информацией между ПП и ЛП и решаются парциальные (тактические) задачи, которые подчинены главной (стратегической) проблеме. И, подобно тому, как микроструктура кристаллической решетки формирует макроконфигурацию целого кристалла, так микроциклы, имеющие вид двух синусоид, расположенных на рис. 1 вертикально (на графике их 6) и находящихся в противофазах (предполагается, что эти процессы осуществляются более быстрыми β – ритмами [33a]), организовываются в целостную структуру суперцикла.

9. Аргументами в пользу именно такой структуры идеальной модели операциональной деятельности мозга при решении проблемы могут быть: глубинные исследования, выполненные под руководством А. М. Иваницкого [36]; оригинальная монография [37:79, 133], в которой также речь идет о поиске технологии, базирующейся на естественных, нейрофизиологических основаниях психической деятельности человека.

10. Выясним специфику состояний 1, 5, 9. Для определения их особого статуса, возвратимся к пунктам 10-14 (ОП). Эти области можно охарактеризовать как резонансные. Из графика видно, что именно в них происходит сближение, синхронизация частот альфа - ритмов, сканирующих ПП и ЛП. Предполагаем, что частоту синхронизации можно определить как среднее арифметическое: $(13+8)/2=10,5$ Гц. В этих состояниях также совпадает количество элементов (равняется 7), обрабатываемых ПП и ЛП. Равенство частот создает и качественно отличную от других стадий ситуацию относительно обработки информации. Именно в этих областях происходит упоминавшееся раньше «замыкание» информационно-энергетического треугольника (ПП – ЛП – область солнечного сплетения) (рис.2), которое



ощущается как состояние понимания, когда достигается уровень смысловой определенности (осознания). Вместе с тем, области отличаются между собою, поскольку принадлежат к разным моментам процесса решения проблемы.

11. Состояние 1 может быть названо подготовительным к решению проблемы. Это прелюдия к проблеме, осознание ее существования. «Проблемный же характер вопроса, при котором пусковая, векторизирующая функция этой исходной фазы выражена гораздо более явно, заключается, как можно думать, не просто в факте нераскрытости соответствующих отношений, а в факте их непонятности....Специфика же задачи как собственно мыслительного феномена состоит, в том, что в ней представлена не только информация о проблемной ситуации, но и информацию о дефиците информации об определенных предметных отношениях в этой проблемной ситуации» [19: 243, 244]. Вместе с тем, этот момент может быть определен как мотивационный [38], где участник соответствующего процесса (учебного, психотерапевтического, психологического тренинга...) осознает свое отношение к ситуации как к проблеме и стоит перед альтернативой принять ее.

Подготовительный этап требует использования релаксационных техник для снижения посторонних “шумовых” влияний и обеспечения стартовых условий для начальной синхронизации колебаний биопотенциалов обоих полушарий [39] (пункт 12 *ОП*). В подавляющем большинстве случаев в практике учебного процесса этот момент не учитывается.

Его необходимость продиктована еще и теми обстоятельствами, что при групповой организации решения проблемных ситуаций ритмы участников группы находятся в начальных фазах, которые могут отличаться между собой и, тем самым, задерживать ход решения проблемы. Вполне понятно, что использование релаксации не гарантирует согласования ритмов всех участников группового процесса, но повышает готовность группы к восприятию проблемы. Релаксационная практика нужна и при установлении стартовых отношений с проблемой, если ее решать индивидуально. Вообще, **подготовительная релаксация** обязательное традиционно-ритуальное действие в груп-

пах, которые организовываются для регулярного сотрудничества в решении проблемных ситуаций.

В любом случае, следует начать подготовительный этап с вопроса самому себе: **“В каком состоянии я сейчас нахожусь? Насколько я заинтересован решать проблему? Какой я уже имею опыт, когда мне было интересно решать определенную проблему? Какие особенности той ситуации, когда мне было интересно решать проблему? Что мне можно сейчас сделать для усиления моей заинтересованности решать проблему?”**

12. Участник решения проблемы принял ее вызов и прошел, по крайней мере, 45-ти минутный путь вхождения в область **5**, где происходит рефлексия пройденного. **Возникает ощущение возможности сформулировать определенное решение проблемы.** После прохождения области **5** начнет нарастать активность ЛП, изменится качественная сторона вербальных процессов, возрастет уровень их обобщенности, абстрагирования, символичности, определится принадлежность к концептуально - понятийной системе. До начала этой экспансии важно задать себе вопрос: **“Что для меня сейчас стало понятным. Что я ощущаю относительно того, что стало более понятным?”**

Безусловно, адекватность вербальной передачи ощущения, понимание собственной мотивации усиливается на фоне релаксации. При групповой организации работы участники обмениваются ответами на этот нетривиальный вопрос. Такая форма обсуждения распространена в психотерапевтических и тренинговых группах, но практически отсутствует в учебном процессе в системе образования.

13. И, наконец, область **9** – завершение одного цикла решения проблемы. Возникает чувство разрядки, финала процесса, застройки определенной части сооружения (гештальта). Найдена деталь, которой не хватало. Тема временно исчерпана. Здесь актуален вопрос: **“Что я нашел, что меня удовлетворяет, что требует проверки, дальнейшего понимания и развития?”**

14. Вообще, то, что происходит в областях 1, 5, 9, не подлежит достаточно точному описанию и может быть передано, скорее, в метафорической форме. Это области трансовой природы, которые понимаются лишь через медитативные, познавательные процессы (см. пункт 5 ОП). Это области эвристической рефлексии, области самоосознания и изменения в собственном бытии.

15. Далее будет раскрыт характер перехода от одного состояния к последующему, как структурного скачка (квантования) во взгляде на модель ситуации и на способ описания этой модели. По определенному сценарию происходит эволюция рассмотрения проблемы. Осуществляется прохождение соответствующих уровней как перцептивного образа и затем идеальной модели (материализации ситуации), так и детерминированного ими лингвистического дискурса, который, в свою очередь, оказывает влияние на формирование конфигурации и структуры первых.

16. В процессе 1–5 (доминирование ПП) идет обработка перцептивных операндов. В состоянии 5 происходит скачок от перцептивного образа к идеальной, знаково-символической, материализованной модели ситуации [40]. Именно с такими материализованными операндами ведется работа на стадии 5–9 (доминирование ЛП).

17. Вообще, в “Технологии” обнаруживаются два направления развития процессов – горизонтальное и вертикальное. В горизонтальном – в состояниях 1, 5, 9 «созревают» моменты осознания, происходят вместе с тем и скачки эмоциональных состояний. В вертикальном – в состояниях 3, 7 происходит переструктурирование взаимодействий ПП и ЛП в связке пространственно-образной (симультанной) и языковой, символически-операторной (сексуссивной) информации. [19: 310 – 311].

18. Аккумулируя предшествующий материал, остановимся на вопросе: “Какого типа задачи подлежат определению «проблемные» в контексте “Технологии”? Всякий психологический дискомфорт, актуализированный нерешенной проблемной ситуацией, является временным рассогласованием между определенными схемами (картами) ЛП и ПП. Конечным про-

дуктом применения «Технологии» в решении проблемных ситуаций может выступать такая модель, которая устраняет перцептивно - когнитивно - аффективный диссонанс, имеющий место в начале встречи с проблемой. Момент согласования ПП и ЛП является проявлением диалектического процесса единения, синтеза противоположностей. Он же всегда спонтанен.

19. Если обратиться к естественнонаучным проблемным ситуациям, то критерием относительной завершенности решения проблемы является ответ, полученный на основании экспериментальной верификации, а в контексте «Технологии» этот ответ может совпадать с завершением определенного количества циклов (см. 2. Предпосылки построения... пункт 8).

20. В традиционном учебном процессе критерием истины выступает, преимущественно, слово учителя. Здесь естественное развитие цикла решения проблемы практически невозможно. В то же время, любая личностная проблема, рассматриваемая в фокусе психотерапии может быть удачно решена в контексте «Технологии» (см. Рефрейминг, с. 80).

21. Таким образом, проблемной ситуацией с точки зрения «Технологии» можно назвать такую, которая позволяет в процессе ее решения проходить полный цикл «сотрудничества» ПП и ЛП и выводит проблему на уровень удовлетворяющего понимания [см. 2. Предпосылки построения технологии... п.п. 3, 4]. Открытие же, осуществленное в результате проработки цикла «Технологии», состоит в обнаружении нового понятия (понимания), отвечающего требованиям полноты [19: 333-342]. Практически любой нетривиальный вопрос может быть сформулирован так, что допускает использования «Технологии».

22. На наш взгляд, технология, опирающаяся на естественные нейрофизиологические механизмы мозга, имеет то свойство, что реализация посредством технологии естественного цикла (ритма) решения проблемы выводит на уровень высвобождения сущностных потенций человека и тем самым создает новые психологические образования. Такая технология, устраняя перцептивно-когнитивно-аффективный диссонанс, обеспечивает выход к новым смыслам понимания себя и мира.

23. Следует отметить, что в освоении «Технологии», наи-

более кропотливого отношения требует рефлексирование собственных ощущений, мысли и действий в состояниях 1, 5, 9, с чем авторы столкнулись, разрабатывая и проверяя «Технологию» прежде всего на себе.

24. Время от времени обнаруживаются удивительные моменты. Тяжело воздержаться от мистического удивления, обратив внимание на следующую особенность графической интерпретации «Технологии». Состояниям 1, 5, 9 отвечают числа 7, 7, 7. В эзотерической литературе число 777 символизирует Абсолют. Возможно, эта особенность «Технологии» служит еще одним, довольно специфическим, мифологически-метафорическим (ПП), аргументом жизненности предложенной идеальной модели.

Далее. Отношение частот альфа – ритма $13\sqrt{8} = 1,62\dots$, что близко к числу 1,618, известному как «золотое сечение», к которому мы обратимся в дальнейшем. Интересно взглянуть и на другие числа: 3 - три особых состояния; 5 - пять состояний перехода; 9 - девять состояний «Технологии». Упомянем, что число 9 занимает важное место и в духовно – религиозных учениях (например, Бахаи).

4. ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Решатель проблем культивирует в себе способность к осознанию собственных психологических состояний, воображение художника, логику математика, дисциплину офицера (перефразируя [37:119]).

Теперь опишем «Технологию» в виде обобщенной последовательности действий.

1. Подготовительный этап. Использование релаксационных техник для снижения посторонних “шумовых” влияний, а на языке КФМ - обеспечение условий для синхронизации колебаний биопотенциалов обоих полушарий мозга. Осознание и принятие проблемной ситуации. Условие задачи может быть сформулировано организатором учебного процесса (учителем, тренером, психотерапевтом, фасилитатором, и т. п.), или про-

блема формулируется самостоятельно, как результат предшествующих (нетехнологических или с использованием технологии) попыток решить ее.

Здесь важно вспомнить, что каждый элемент представительства ПП (образ, модель) имеет соответствующий отклик (знак, символ) в ЛП. Поэтому, еще до формулирования проблемной ситуации, я изображаю ее с помощью рисунка и на его основании для вербального освещения проблемы использую 7 вербальных элементов (условие необходимое и достаточное).

В качестве образцов предлагаются два типа проблемных ситуаций:

а) естественнонаучные (физика):

- Почему на поверхности₁ воды₂ наблюдаются₃ цветные₄ пятна₅ неправильной₆ формы₇?
- Почему струя₁ воды₂ вытекающая₃ из отверстия₄ сужается₅ от начала₆ к концу₇?

б) гуманитарные (психотерапевтические):

- Я хотел₁ бы спокойнее₂ реагировать₃ на критику₄ моих профессиональных₆ действий₇.
- Мне₁ хотелось₂ бы, чтобы меня₃ понимало₄ большее₅ количество₆ людей₇.

Фактически, в обоих вариантах мне нужно дать ответ на вопрос “Что это такое, с чем я имею дело, что это за ситуация?”

2. Наиболее часто, после формулирования проблемы делаются стихийные опережающие попытки получить определенное, завершенное решение проблемы, что называется “забежать вперед”. Технология, которая опирается на естественные циклы мозга, предлагает не перепрыгивать через этапы и обрабатывать на каждом временном промежутке ту информацию, которая отвечает содержанию данной стадии цикла.

3. Если выходить из условия, что шкала “количество элементов информации” (рис. 1) равномерная, тогда $\sin \frac{2\pi}{90} t = 0,5$.

Из этого уравнения этап 1-2 будет длиться $t = 7,5$ мин.

4. Каждая проблемная ситуация имеет соответствующий начальный образ – модель, имплицитно формирующийся еще до начала вербальной трансляции проблемы (состояние 1). В научно – естественной проблеме основой такого образа – модели является реальное естественное явление или его экспериментальная интерпретация. В психотерапевтической проблеме – личностная ситуация.

Согласно известному утверждению А. М Леонтьева, человек осознает лишь то, что выведено на уровень слова (больше – текста – разрядка наша). В процессе дискурса проблемы образ - модель проблемной ситуации уточняется через движение слова от поверхностной лингвистической структуры к глубинной структуре. Вторая отличается от первой принадлежностью к определенной концептуальной системе.

Раньше было отмечено, что на этапе 1– 2 ПП обрабатываются 8 элементов образа - модели, но необходимо и достаточно вывести на уровень сознания лишь 6 элементов информации в знаково-символическом и вербальном (экстериоризированном) оформлении, которые интерпретируют и транслируют образ – модель действиями ЛП. То есть для дальнейшего использования необходимо и достаточно через язык обозначить **6** элементов, **6** блоков информации, хотя в ходе этапа 1–2 участники группы выдают «на гора», преимущественно, больше информации, чем это нужно на данном этапе.

5. Какова последовательность действий на каждом этапе? Каким требованиям отвечает информация процесса? Каковы ее особенности на данном этапе? Каким она подчинена критериям? На эти вопросы дается ответ здесь и дальше в темах 5, 6.

Этап 1–2. Первый уровень анализа объекта.

Активизация ПП: 1. Какой я сейчас вижу ситуацию? 2. Я рисую *схематическое* изображение явления, экспериментальной установки или ситуации.

Активизация ЛП: 1. Какие внешние особенности этого явления или этой ситуации? 2. Я формулирую их своими словами. 3. Мы (групповое обсуждение) отбираем из всех предложений относительно особенностей только **6**, которые, на наш взгляд, дадут возможность перейти к следующему этапу.

Язык, которым формулируются эти особенности, больше тяготеет к допонятийному. Он пока не включен в концептуально-понятийное пространство.

6. Этап 2–3. Продолжительность $t = 45: 2 - 7,5 = 15$ минут. За этот промежуток времени может быть рассмотрено на уровне ПП 9 элементов, а для ЛП – нужно 5.

На переходе 2–3 происходит скачок к наблюдению особенностей группы образов - моделей. Также в состоянии 2 активизируются в области ПП 8 элементов, а в состоянии 3 – уже **9 новых фрагментов образа - модели**. В таком случае активизация ПП осуществляется путем включения соответствующих новых вопросов. Важно отметить, что на этапе 1–3 идет переход от рассмотрения отдельной ситуации, частного явления к восприятию класса ситуаций, переход от вида явления к роду ситуаций.

Этап 2–3. Второй уровень анализа объектов.

Активизация ПП: 1. *Какими я вижу фрагменты образов-моделей ситуации, которые я стремлюсь сейчас изобразить?* 2. *Я изображаю схематически особенности этих моделей-образов, как я их сейчас воспринимаю.* 3. *Я удобно размещаю их для дальнейшего сопоставления.*

Активизация ЛП: 1. *Какие особенности образа-модели можно сейчас сформулировать?*

2. *Мы (групповое обсуждение) отбираем из всех предложений относительно особенностей только 5, которые, на наш взгляд, дадут возможность перейти к следующему этапу.*

7. Этап 3–4. Из условия симметрии графика понятно, что его продолжительность **$t = 15$ мин.**

На переходе 3 – 4 происходит скачок от наблюдения 9-ти фрагментов образа - модели к группе образов - моделей проблемной ситуации, которые проявляют себя **через активизацию 8-ми элементов в ПП области**. Идет процесс сравнения подобных объектов и выявления **через сопоставление специфических особенностей исследуемого объекта**. В ЛП интерпретация этой информации осуществляется через более дифференцированный язык. Таких ЛП элементов достаточно 6.

Этап 3–4. Первый уровень сопоставления особенностей элементов объекта.

Активизация ПП: 1. Какой я сейчас вижу ситуацию? 2. Я рисую *схематический* образ – модель явления или ситуации, отображаю 8 его элементов.

Активизация ЛП: 1. Я определяю особенности этих элементов. 2. Я формулирую их своими словами, которые отвечают данному уровню обобщения. 3. Мы (групповое обсуждение) отбираем из всех предложений только **6** особенностей, которые, на наш взгляд, дадут возможность перейти к следующему этапу.

Этап 4–5. Второй уровень выявления качественных особенностей элементов объекта.

Активизация ПП: 1. Как соотносятся между собою структурные элементы, которые отображают особенности этого явления или этой ситуации? 2. Я изображаю **7** существенных особенностей элементов исследуемого объекта.

Активизация ЛП: 1. Я формулирую (состоит из **7** вербальных элементов) собственное представление об идеальной модели ситуации. 2. Мы (групповое обсуждение) отбираем из всех предложений относительно особенностей идеальной модели те, что содержат только **7** элементов, которые, на наш взгляд, дадут возможность перейти к следующему этапу.

3. Как уже отмечалось ранее, (см. 3. Идеальная модель пункт 11) здесь следует осознать свои предыдущие действия: **“Что для меня сейчас стало понятно? Что я ощущаю относительно результата, который достигнут? Что я надеюсь получить?”**

По прохождению предшествующих этапов соответственно условиям «Технологии» во время достижения состояния 5 происходит скачок от перцептивного образа проблемной ситуации к ее материализации, то есть выход на идеальную, знаково-символическую модель. Такой переход касается как научных, так и психотерапевтических проблем. Тем не менее, нужно выяснять специфические отличия научной и психотерапевтической знаково-символической модели. На этапе **5-9** идет вызревание суждений и умозаключений относительно связей между

элементами идеальной модели. Если на этапе **1-5** работа шла преимущественно на уровне поверхностной структуры языка, то на **5-9** идет обращение к ресурсам глубинных структур языка. **На этапе 3-5 идет переход от класса явлений к конструированию идеальной модели ситуации.**

Этап 5–6. Первый уровень выявления существенных связей между элементами идеальной модели. На этапе 5–7 идет выяснение принадлежности идеальной модели к определенному классу идеальных моделей.

Активизация ЛП: *1. Я формулирую, используя понятийный аппарат, собственное обобщение, которое состоит из 8 вербальных элементов. 2. Мы (групповое обсуждение) отбираем из всех предложений относительно обобщения особенностей внутренних связей модели те, которые содержат только 8 элементов, и которые, на наш взгляд, дадут возможность перейти к следующему этапу.*

Активизация ПП: *1. Как связаны между собою структурные элементы, отображающие особенности знаково-символической модели проблемной ситуации?*

2. Я изображаю 6 существенных связей между элементами исследуемого объекта.

Этап 6–7. Второй уровень выявления существенных связей между элементами идеальной модели через сравнение в пределах класса моделей.

Активизация ЛП: *1. Я формулирую, используя понятийный аппарат, собственное обобщение, которое состоит из 9 вербальных элементов. 2. Мы (групповое обсуждение) отбираем из всех предложений относительно обобщения особенностей связей в модели те, что содержат только 9 элементов, которые, на наш взгляд, дадут возможность перейти к следующему этапу.*

Активизация ПП: *1. Как связаны между собою структурные элементы, отображающие особенности знаково-символической модели проблемной ситуации?*

1. Я изображаю 5 существенных связей между элементами исследуемого объекта.

Этап 7–8. Вообще, на промежутке 7-9 идет переход от изучения класса моделей к исследованию особенностей одной конкретной модели. В частности, на промежуток 7-8 идут выявление существенных связей между элементами идеальной модели и вызревание умозаключений.

Активизация ЛП: 1. Я формулирую, используя понятийный аппарат, собственное обобщение, которое состоит из 8 вербальных элементов. 2. Мы (групповое обсуждение) отбираем из всех предложений относительно обобщений особенностей связей в модели те, что содержат только 8 элементов, которые, на наш взгляд, дадут возможность перейти к следующему этапу.

Активизация ПП: 1. Как связаны между собою структурные элементы, отображающие особенности знаково-символической модели проблемной ситуации?

2. Я изображаю 6 существенных связей между элементами исследуемого объекта.

Этап 8–9. Финальные шаги относительно выявления существенных связей между элементами идеальной модели и окончательное формулирование умозаключения.

Активизация ПП: 1. Я осознаю завершенность объекта, его целостность.

1. Я отбираю 7 элементов, которые отображают существенные связи завершенного объекта. 3. Я отображаю эти связи.

Активизация ЛП: 1. Я формулирую окончательный вывод, используя 7 базовых слов. 2. Я спрашиваю себя: “Что я нашел? Что мне понятно? Что я могу проверить посредством действия или эксперимента?”

Основные особенности симметричного варианта “Технологии” продемонстрированы в обобщенной схеме - таблице 1.






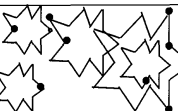
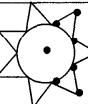


ОБОБЩЕННАЯ СХЕМА - ТАБЛИЦА СИМВ/ЕРИЧНЫЙ ВАРИАНТ									
Состояние 1	П Е Р Е Х О Д Ы								Состояние 9
	1 - 2	2 - 3	3 - 4	4 - 5	5 - 6	6 - 7	7 - 8	8 - 9	
 7 элементов Что? Кто?								 7 элементов Что? Кто?	
Уровни обобщения	Где?	Когда?	Какое?	Как?	Какое?	Какое?	Какое? Как?	Умозаключение	
	8	9	8	7	6	5	6	7	
К-во элементов	8	9	8	7	6	5	6	7	
ЛП	6	5	6	7	8	9	8	7	
Использование...	Дополнительного и понятийного аппарата				концептуально-понятийного аппарата				
Переход к...	перцептивному образу - модели	группе перцептивных образов - моделей	классу образов - моделей	идеальной модели	классу идеальных моделей	связям между классами идеальных моделей	связям в пределах идеальной модели	выявлению новых закономерностей	
Длительность перехода	7,5 мин	15 мин	15 мин	7,5 мин	7,5 мин	15 мин	15 мин	7,5 мин	
								Начало нового цикла	

Таблица 1

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вполне понятно, что реальный путь решения проблемной задачи может отличаться от предложенных идеальных моделей. Тем не менее, идеальная модель содействует освещению путей поиска. Кроме того, в процессе дифференцирующих и интегрирующих действий возможное движение как «сверху вниз» так и «снизу вверх». Знание о верхе полезно, если он изучен не только описательно, но и выявлены существенные закономерности [21:19].

Исследование же девиаций от идеальной модели может стать темой следующих шагов. Вот пример. Вариациям идеальной модели подлежат, как уже исследовалось, прежде всего, такие величины, как амплитуда и время. Их колебания могут осуществляться в границах: норма, которая продемонстрирована идеальной моделью, и меньше нормы. Тогда всех элементов, которые испытывают изменения, насчитывается 6 (2 амплитуды ПП и ЛП первой половины процесса и 2 – второй, соответственно - два промежутка времени). Из этих 6 переменных, независимых элементов можно получить 64 (!) комбинации. Интересно, что число 64 фигурирует в научных работах (например, 64 типа энергетического состояния организма [7: 51]) и духовных учениях Востока [42: 14-17]. Является ли выявленная особенность случайной?

При верификации «Технологии», в процессе решения проблемы должно быть зарегистрировано, по крайней мере, три наиболее мощных проявления активности мозга в моменты синхронизации биопотенциалов полушарий (рис. 1, области **1, 5, 9**). В последнее время появились косвенные экспериментальные подтверждения в пользу выдвинутой гипотезы (уже упомянутая работа А. М. Иваницкого [36]. Пока же закономерности, вытекающие из гипотезы, ждут своего полного доказательства, авторы уже используют предложенную «Технологию», как эффективный учебный вариант в педагогической практике (обучение решению проблемных ситуаций в физике) и на психологических тренингах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ **К «ТЕХНОЛОГИИ»:**

1. Пойя Д. Как решать задачу. – М.: ГУПИ, 1961.– 208 с.
2. Крылов В. Ю. Особенности психологических систем и методы их исследования // Психологический журнал, № 1, 1997.– С. 31–37.
3. Доброхотова Т. А., Брагина Н. Н. Асимметрия мозга и асимметрия сознания // Вопросы философии, № 4, 1993.– С. 129–134.
4. Балл Г. А. Теория учебных задач. – М.: Педагогика, 1990.– 184 с.
5. Деглин В.Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга. – Амстердам-Киев: АПУ, 1996.– 151 с.
6. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988.– 288 с.
7. Дубров А. П. Симметрия биоритмов и реактивности. – М.: Медицина, 1987.– 185 с.
- 7а. Стародубцев И. Г., Брандес В. М., Вознюк А. В. Технология решения учебных проблемных ситуаций в контексте концепции функциональной асимметрии мозга человека. /Методическое пособие. Ростов на Дону: Университет культуры и искусств, 1999.– 15 с.
- 7б. Брандес В. М., Вознюк О. В. Спроба побудови технології розв'язку проблемних ситуацій у контексті концепції функціональної асиметрії мозку людини. // Вісник Житомирського педагогічного університету, випуск 8, 2001. – С. 83- 87.
- 7в. Брандес В. М., Вознюк А. В. Технология решения проблемных ситуаций в контексте концепции функциональной асимметрии мозга человека. Житомир „Рута”, – 2003. – 42 с.
8. Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия // Вопросы философии, № 4, 1993.– С. 89–105.
9. Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность: опыт логико-психологического анализа проблемы // Психологический журнал, № 1, 1997.– С. 16–29.
10. Пратусевич Ю. М., Сербиненко М. В., Орбачевская Г. Н. Системный анализ процесса мышления. – М.: Медицина, 1989.– 336 с.

11. Кураев Г. А. Межполушарная асимметрия нейрональной активности мозга кошки // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985.– С. 75–87
12. Свидерская Н. Е. Синхронная электрическая активность мозга и психические процессы. – М.: Наука, 1987.– 155 с.
13. Хеллер С. Монстры и волшебные палочки. – СПб.: Ювента, Ленато, 1994. –252 с..
14. Трансформация личности. Сост. О. Ксендзюк. – Одесса: Хаджибей, 1995. – 351 с.
15. Фурман М., Риз М. Исследование разума и мозга// Вестник современной практической психологии. М.: - 1998.- С. 74 – 81
16. Иваницкий А. М. Синтез информации в ключевых отделах коры как основа субъективных переживаний // Журнал высшей нервной деятельности, т. 47, вып. 2, 1997. – С. 209–225.
17. Дункер К. Психология продуктивного мышления // Психология мышления. М.: „Наука” –1965. – 265 с.
18. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: 1975. –213 с.
19. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл; Per Se, 2000.– 685 с.
20. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979.– 230 с.
21. Шехтер М. С. К проблеме “свернутых” действий // Психологический журнал, т. 16, № 1, 1995.– С. 18–21.
22. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. –М.: „Прогресс” – 1987.– 336 с.
23. Махмутов М. И. Проблемное обучение. – М.: „Педагогика”, 1975.–367 с.
24. Страчар Е. Система і методи керівництва навчальним процесом. – К.: «Рад. школа», 1982.– 295 с.
25. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М.: Педагогика, 1977. – 206 с.
26. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высш.шк., 1990.– 382 с.
27. Разумовский В. Г. Развитие творческих способностей.– М.: Просвещение, 1975. – 272 с.

28. Мултановский В. В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе. – М.: Просвещение, 1977.– 168 с.
29. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976.– 279 с.
30. Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. – М.: Педагогика, 1981.– 208 с.
31. Педагогічна психологія. За ред. Л. М. Проколієнко і Д. Ф. Ніколенка – К.: Вища школа, 1991.– 184 с.
32. Злобин А. Т. К классификации эмоций // Вопросы психологии № 4, 1991. – С. 96-99
33. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
- 33а. Маркина А. В., Мальцева И. В., Лебедь А.И. Связь параметров альфа-ритма с объёмом кратковременной памяти // Психологический журнал, т. 16, № 2, 1995.– С. 128.
34. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение / Пер. с англ.– М.: Мир, 1988.– 248 с.
35. Криппнер С., Диллард Д. Сновидения и творческий подход к решению проблем / Пер. с англ.– М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1997.– 256 с.
36. Иваницкий А..М. Главная загадка природы: как на основе работы мозга возникают субъективные переживания // Психологический журнал, т. 20, № 3, 1999.– С. 93–104.
37. Бахтияров О. Г. Постинформационные технологии: введение в психонетику. Киев:, «Экспир», 1997.– 160 с.
38. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М.: Педагогика, 1983.– 64 с.
39. Лобзин В. С., Решетников В. В. Аутогенная тренировка. – Л.: Медицина, 1986.– 279 с.
40. Салмина Н. Г. Виды и функции материализации в обучении. – М.: Изд. МГУ, 1981.– 136 с.
41. Макдональд В. Руководство по субмодальностям. М.: 1993.– 85 с.
42. Шутский Ю. К. Китайская классическая книга перемен. М.: Русское книгоиздательское товарищество, 1993. – 382 с.

43. Черепанова И.Ю. Дом колдуньи. Язык творческого бессознательного. – М.: “КСП+”, 1999, 416 с.

44. Быкова Л. Г., Базылев В. И. Сравнительный анализ активности мозга при интенсивной форме обучения иностранным языкам //Журнал высшей нервной деятельности, Т 44, № 4-5, 1994.– С. 650–655.

45. Шехтер М. С., Потапова А. Я. О роли и видах образов в познавательных процессах // Психологический журнал, 2001, том 22, №3, с.57- 67.



ПОСЛЕСЛОВИЕ

*Волна ласкается к волне,
И каждый всплеск нежней и глуше,
И море открывает мне
Мою же собственную душу.
И не во сне, а наяву
Все безоглядней, неизбежней
Я внутрь души своей плыву
От берегов моих в безбрежность.*

Зинаида Миркина

С момента замысла книги до завершения работы над ней прошло четыре года. По мере написания ее авторы, «идя от себя и примеряя к себе» то, что ложилось на страницы книги, постоянно задавались вопросом: «Насколько важно для учителя то, чем были движимы мы?» То, что побудило нас, может быть, впервые посмотреть на деятельность учителя с позиций психотерапии и признать деятельность педагога более психотерапевтической, чем преподавательской.

Ретроспективно просматривая уже написанное, мы, практически, немного изменили, обнаруживая, что история написания книги во многом совпадает с историей развития и нашего мировоззрения. Исповедуя философию равенства, мы убеждены, что дорога, по которой мы идем, открыта и доступна для каждого. Более того, кроме нашей возможности есть и немало других путей

За прошедшее время нами была создана система семинаров-тренингов, апробированных в работе с разными группами педагогов и учащейся молодежью, содействующая пониманию внутреннего конфликта личности и преодоление его через осознание себя в сотрудничестве с партнерами.

Более успешно такая работа проходила с учениками 10, 11 классов, студентами. Учителя пока остаются наиболее уязвимой в эмоциональном отношении категорией профессионалов и наиболее ригидной к переменам. На официальном же уровне

жизнь учителя организована так, что у него мало возможностей для обучения новому. Нонсенс, но большинство будущих и действующих учителей продолжают не столько обучаются осознать и осваивать образовательную систему, сколько адаптироваться к существующему статус-кво.

Однако, внутренний конфликт никакими указами и приспособлением обуздать невозможно. И у внутреннего конфликта – двойной смысл. Он и боль, и великий Учитель.

Мы переправились на противоположный берег. За нами дорога, длиною в четыре года. И мы завершаем ее той же мыслью, от которой оттолкнулись в начале. Нет пути иного разрешиться от бремени внутреннего конфликта, как придти к своему сущностному началу, становиться истинным через понимание и принятие себя, становиться открытым и целостным. Либо перестать быть чувствительным к внутреннему конфликту и все в большей мере превращаться в социального робота.

Выбор есть. Учитель, он за тобой!



**Брандес Валерий Михайлович
Вознюк Александр Васильевич**

**ПСИХОТЕРАПИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ТРУДА,
или учитель, исцелись сам
*МОНОГРАФИЯ***

*Для художественного оформления использовались рисунки
из книги «Искусство стать человеком» Центра «Юнивер»*

Контактные телефоны:

(0412) 22-79-83,

(0412) 36-87-39

Email:

brandes@ukrpost.net

vbran@zt.ukrtel.net

alexvoz@ukr.net