

## Предисловие

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

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

В программе много философии, реальных идей, которые во многом изменили способ человеческого самопонимания и самопознания. Это отличает наш подход к проблеме развития личности. Традиционно в этой области используются подходы, повышающие самооценку личности (они пришли из гуманистической психологии) а также навыки подходы (они происходят из когнитивно-бихевиорального направления). Мы добавили еще и *анализ ситуаций*, который делаем с опорой на экзистенциально-аналитическую философию и психологию

развития. Что это значит? Экзистенциальная психология анализирует реальность, в которой человек оказывается независимо от того, хочет он этого или нет.

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

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

Еще одним достоинством программы является ее мобильный характер. В этом пособии она представлена в двух формах: как продолжающаяся с первого класса (при этой форме развивающий эффект программы максимальный) и как новая программа для детей, которые никогда раньше не занимались изучением жизненных навыков. Третье достоинство, о котором много писали наши рецензенты, — это полнота и подробность изложения материала. Занятия даны в виде уже много раз «обкатанных» сценариев. Поэтому каждое слово и каждое замечание выверены, они опираются на почву реальности, учитывают типичные повороты событий в группе, типичные вопросы, задаваемые именно в этом месте, типичные настроения, которые появляются в этот момент. Данную программу мы разрабатывали и апробировали четы-

ре года. Каждый год мы обновляли ее, изменяли не только упражнения, но и темы. В течение двух лет программу обсуждали, изучали и апробировали в общей сложности около пятидесяти практических детских психологов. В окончательный вариант программы вошло то, что дает хорошие результаты и в условиях школы, и в условиях психологических центров.

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

*С.В. Кривцова*

\* \* \*

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

# Благодарности

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

Мы также признательны:

- сотрудникам Центра практической психологии образования АСОУ и Центра развития психологической службы образования Федерального института развития образования, которые обсуждали программу и учебно-методическое пособие;
- сотрудникам и руководителям тренингового центра «Синтон», внедряющего программу в течение нескольких лет;
- Министерству образования Московской области, которое высоко оценило программу «Жизненные навыки» и рекомендовало ее школам региона;
- О.В. Сафуановой — нашему бессменному редактору;
- Н.А. Бондаренко, которая проделала большую работу по подготовке документов для получения этой программой грифа экспертного совета ФИРО.

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

# Раздел 1

**Диалог  
в практической  
работе с младшими  
подростками**





## Практическая работа по развитию личности: культурно-исторический контекст

★ «Нет ничего практичнее хорошей теории»

Современная практическая психология стала обычной реальностью российской системы образования. Выросли и стали психологами те дети, для которых школьный психолог уже был такой же данностью, как учитель или завуч. За двадцать лет психология образования получила и свою историю, и свою мифологию. Но хорошей теории не получила до сих пор. Речь идет о теории коммуникации, которая нужна школьному психологу не меньше, а то и больше, чем общие абстрактные сведения о возрастных особенностях детей. Необходимость такой теории для практики особенно остро обсуждалась в отечественной психологии 90-х. Это были дискуссии о *психотехнике* как методологии XXI века. Многие ученые, занимавшиеся практическими вопросами, нуждались в теоретических знаниях, которые были бы представлены не как всеобщие законы, а как определенное руководство к практической деятельности, причем деятельности преобразующей, возвращающей, создающей то, «чего нет, но что должно было бы быть»\*. Поскольку мы собираемся развивать социальный и эмоциональный интеллект, используя программу «Жизненные навыки», нам нужно познакомиться

---

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

с теоретическим знанием о том, **как** продвигаться в направлении нашей цели. Как подвести детей к более социабельному и гармоничному способу проживания жизни? Нам часто кажется, что здесь все ясно, но опытный и думающий психолог замечал, наверное, как непросты бывают очевидные вещи.

## ★ Непростые вопросы о целях и траекториях социализации

Предполагается, что мы какие-то цели в общих чертах наметили: дети должны научиться жить в быстро меняющемся мире, им для этого не мешало бы быть активными, целеустремленными и деятельными. В то же время мы хотели бы видеть их участливыми, а не равнодушными, имеющими друзей, а не страдающими от изоляции. Ничего не забыли? А вдруг? В практике западных программ социально-эмоционального образования (social-emotional education — SEE) последнего десятилетия появилась тенденция относиться к целям такого образования как к вопросу политической, государственной важности. Так, например, в Великобритании в последние годы принято решение, что приоритетными целями социально-эмоционального образования должны стать навыки противостояния моббингу (буллингу)\*. Это — актуальный социальный заказ. Мы за долгую историю отечественного воспитания тоже помним разные социальные заказы: формирование молодого строителя коммунизма в 70-е, молодого предпринимателя с экономическим рачительным сознанием — в начале 90-х, развитие толерантных установок сознания — в конце 90-х и начале 2000-х годов.

Должен ли социальный заказ определять цели развития социального и эмоционального интеллекта? Оказывается, вопрос о соотношении социального (заданного эпохой, требованиями времени) и индивидуального (заданного фактом единственности и конечности моего бытия-в-мире) — вопрос совсем не простой и... не новый. Общество должно

---

\* Mobbing — травля: коллективные или индивидуальные действия, направленные на дискредитацию коллеги по работе: от обычного подсиживания и «подставления» до прямого психологического террора; термин появился в 1984 году и с тех пор обозначает объект изучения специального раздела психологии. Моббинг связан и с весьма изощренными действиями, такими как социальная изоляция, распространение слухов, намеренная несправедливость, сокрытие информации и т.д. (всего было описано 45 различных видов действий). Bullying — травля ребенка со стороны группы одноклассников.

задавать планку личного развития, — так было принято в марксистской философии, психологии и педагогике. Однако хорошо известный путь социализации извне — от социальных норм (у нас так принято) к личным (я как член общества разделяю эту норму) — не считается единственно правильным. Есть и другой путь: от личностного (я готов за это стоять, потому что у меня есть внутреннее чувство ясности по этому поводу) — к социальному (другие разделят мою правоту, и я пойму другого). Такой точки зрения придерживались ряд экзистенциальных философов, в частности, Карл Ясперс, но основоположником его был Серен Кьеркегор.

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

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

Мы поставили хорошие вопросы. Ответы на них задают методiku преподавания курса, который вы готовитесь вести. Остается вновь обратиться к философии\*.

---

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

## ★ Личная установка психолога по отношению к другому человеку

Все вопросы о целях социально-эмоционального образования, если на время убрать в скобки социальный заказ, который сегодня уже никто «сверху» не формулирует в российском образовании, все вопросы воспитания сводятся к процессу становления личности. Если мы рассматриваем личность не только как социализированного индивида, но как индивидуальность, мы вынуждены говорить о таком ее аспекте, который не сводится к сумме интериоризированных интеракций\*. Для обозначения этого загадочного, никогда до конца не познаваемого аспекта личности есть сегодня понятие, а именно — Person — глубинное, сущностное, персональное в человеке. Мы уже писали о Person как о важнейшем недооцененном и не учитываемом аспекте человека. Дети особенно персональны в своей открытости к миру и готовности его осваивать, легко, играя, как бы между прочим становясь способнее и сильнее. *Допущение наличия тайны и уникальности в каждом ребенке принципиально меняет стиль воспитания.* Получается, что психотехника теснейшим образом связана с нашими представлениями о том, как устроен человек, какова его природа, то есть — с философской антропологией. Приходит на ум метафора волшебных картинок. Есть такие альбомы, которые на первый взгляд заполнены странными рисунками, отдаленно напоминающими какие-то густые орнаменты. Но если правильно «настроить» зрение, взглядеться, установив «глубину резкости» не на поверхности страницы, а глубже, вдруг чудесным образом видишь сюжетную объемную картинку, совсем не похожую на бессмысленные узоры на поверхности. Создавая установку персонального видения другого человека, мы как бы учимся настраивать взгляд. Феноменологи говорят о некотором личном предreshении психотерапевта, на какую глубину смотреть, глядя на другого. Есть существенное отличие между «смотреть» и «видеть». Одно дело, когда видишь пациента или непослушного ученика, потенциального носителя неприятностей и проблем, того, кому срочно нужна психологическая помощь, то есть — проблему, симптом, слабость в человеке, который перед тобой. Другое дело, когда с бесстрашием мудреца или ребенка можешь себе позволить увидеть нечто более глубокое, то, что за симптомом. Это можно увидеть лишь с феноменологической позиции, то есть позиции человека, который другого ни в чем не подозревает.

---

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

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

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

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

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

## ★ Помощь в рождении персонального

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

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

которую один человек может вступить по отношению к другому», — так писал С. Кьеркегор о Сократе.

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

Кьеркегор говорил о важнейшей для каждого человека задаче способствовать рождению собственной самости. Самость, Собственное, или «личностное» не то чтобы отсутствует вовсе, но может занимать разные по важности места в системе ориентиров при принятии решения. То, что я хочу или чувствую, или считаю правильным, я знаю, но отношусь к этому, как к не очень важному, поэтому *действую, исходя совсем из другого*: внешнего, навязанного, общепринятого и т.д. И еще более тяжелый случай: я не знаю, что я чувствую, что мне нравится, и поэтому не имею суждения о ситуации, как плохой или хорошей. Если неясность так глубоко проникла в меня, тогда у меня внутри ничего нет своего, на основании чего же я тогда должен действовать? Датский философ говорил о важности обнаружения Собственного, его принятия, этической оценки и проверки и признания за ним права на существование в качестве главного основания для выбора: «Я считаю это правильным, поэтому рискую поступать, опираясь на это»\*. В начале XIX века идея персональности, этических оснований, свободы быть непохожим звучала очень ярко, потому что была идеей новой. Она появилась в литературном и музыкальном романтизме, в образе жизни кумиров того времени, прежде всего Байрона и даже Наполеона. Романтик не мог быть конформистом, он вступал в конфронтацию с традицией, общепринятыми нормами и ритуалами. Так в культуре впервые манифестировала Самость, иногда гротескно, подобно тому как это происходит в момент кризиса 2—3 лет.

Кьеркегор не был чужд литературе, но все свои произведения он посвящал одной идее, идее философской. Как философ он превзошел

---

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

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

Он же впервые сформулировал мысль о том, что рождение самости происходит не где-то, а в теснейшей бытийной связи человека с другими людьми. Человек не живет вне других людей, плохие или хорошие — они всегда присутствуют как его реальность, *человек вне других — это пустая абстракция*. Бытие-в-мире по Кьеркегору — это бытие-друг-другом. Возможность находить смыслы и чувствовать ценности наперед задана той сетью отношений, в которых человек себя обнаруживает. И, что особенно важно, человек не безучастен к окружающим его людям (сегодня мы бы сказали — к референтной группе). Человек не рождается натурным, чтобы стать культурным, а потом стать индивидуальностью, он в раннем младенчестве уже обнаруживает себя в паутине культур и традиций, но становление индивидуальности связано с уровнем, лежащем вне культурно-исторического пласта, на горизонте

межличностного бытия-вместе-с-другими. Только на этом фоне он и может стать личностью. Таким образом, для Кьеркегора социальность имеет два разных значения. С одной стороны, это реальные люди, в тесных отношениях с которыми только и можно стать самим собой, а изоляция от людей однозначно препятствует саморазвитию личностного. С другой стороны, он резко выступает против всякой всеобщности, тотальности. Любые всеобщие непререкаемые законы развития общества представляются им своего рода гипнозом, усыпляющим человеческую персональность. Времена, в которые живем мы с вами, как и в эпоху Кьеркегора, в лучшем случае равнодушны к личностному росту отдельного гражданина. Это, по Кьеркегору, и есть часть условий бытия в этом мире. На этом фоне для человека все равно остается главная задача — родиться как самость. Стать личностью можно только вопреки обстоятельствам, то есть в конфронтации с ними.

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

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

развивающих личность, когда ребенок сможет как-то соотносить их с чем-то действительным, когда он захочет спросить о чем-то своем в связи с темой. Если ничего в разговоре не затронет, то и усвоения не произойдет.

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

Как понимается работа на благо общества? Для Кьеркегора реабилитация современного ему общества начинается и заканчивается экзистенциальной реабилитацией отдельного индивидуума, развитием его способности понимать себя, видеть себя как человека своей эпохи, иметь свое собственное отношение к тому, что значит, если угодно, «относиться к другим и себе по-человечески». Это и означает — брать на себя ответственность за то, что он поступает так, а не иначе. «Кьеркегоровская борьба за Единичного оказывается одновременно борьбой за новую историческую эпоху, противопоставляющую «хитрости мирового разума» (с его превосходством категории поколения над категорией индивидуума) нередуцируемый и неснимаемый ни в каком понятии риск этического существования» (Щитцова, 2006, с. 163). Именно это Кьеркегор называет воспитанием. Речь идет при этом не столько о педагогическом понятии, сколько об особом виде коммуникативной практики. В этой практике может быть разбужена, вызвана к жизни человеческая персональность, самость.

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

## ★ Кьеркегор: воспитание против наставления

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

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

В чем его суть? Кьеркегор говорит о разговоре, но разговоре особом, как бы не равноправном. Первая особенность разговора: в нем воспитатель (читай, психолог) «убран в скобки». Он **присутствует для другого**, то есть это не дружеская беседа, в которой обычно собеседники слушают друг друга и рассказывают о себе по очереди. В этом разговоре один

из собеседников сейчас сильнее (спокойнее, уравновешеннее, профессиональнее, а школьный психолог — еще и старше), он здесь присутствует не для решения своих проблем. Ничему не поучая, он лишь способствует тому, чтобы его молодой собеседник сам снова и снова был вынужден рассказывать, рассматривая свою ситуацию, выносить суждение, объяснять, почему он думает так, а не иначе (воспитатель здесь может брать пример с Сократа, который был гениальным мастером задавать открытые и закрытые вопросы).

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

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

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

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)