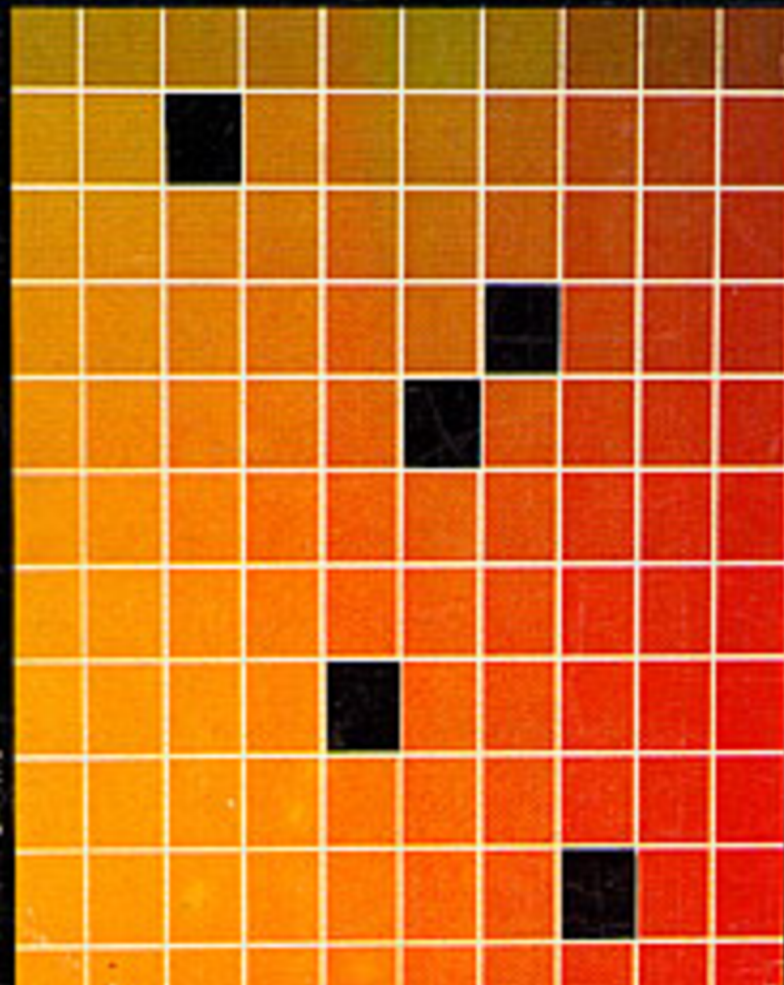


ГРУППОВАЯ

НЬЕЛ
РУДСТАН

ПСИХОТЕРАПИЯ



Кьелл Рудестам

ГРУППОВАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ

Психокоррекционные группы:
теория и практика

Перевод с английского

Общая редакция и вступительная статья доктора психологических наук Л. А. Петровской

Прогресс

ББК 88.5 Р 83

Переводчики Л В Трубицына (предисловие автора, главы 1, 2, 6, 7, 9, 10) Э. Л. Дикий (главы 3, 4, 5, 8)

Редактор Л И Дорогова

К. Рудестам

ГРУППОВАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ

Психокоррекционные группы: теория и практика

Редактор Л И Дорогова Художник А В Лисицын Художественный редактор Г А Семенова Технический редактор Г В Лазарева Корректор О Е Косова

ИБ N° 16810 Сдано в набор 08.06.89 Подписано в печать 12.02.90 формат 84 X 108/32 Бумага офсетная № 2 Гарнитура тип тайме Печать офсетная Условн печ л 19 32 Уел кр отг 3904 Уч издл 20 18 Тираж 25000 экз Заказ № 773 Цена 1 р 30 к Изд № 44593

Ордена Трудового Красного Знамени издательство "Прогресс" Государственного коми тета СССР по печати 119847 ГСП Москва Г 21 Зубовский бульвар, 17

Можайский полиграфкомбинат В О "Совэкспорткнига" Государственного комитета СССР по печати 143200 Можайск ул Мира, 93

Рудестам К.

- 83 Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ./Общ. ред. и вступ. ст. Л. А. Петровской.— М.: Прогресс, 1990.—368 с.

В книге излагаются методы группового психологического воздействия. Рассказывается о специально создаваемых малых группах, участники которых при содействии ведущего-психолога включаются в своеобразный опыт интенсивного общения, ориентированный на оказание помощи в самосовершенствовании, в преодолении трудностей на этом пути

Редакция литературы по гуманитарным наукам

JK. Rudestam, 1982

Перевод на русский язык с сокращениями, вступительная статья "Прогресс" 1990

Вступительная статья

Книга К. Рудестама — известного американского психолога, члена Американской психологической ассоциации и Американской академии психотерапевтов — впервые предоставляет нашему читателю возможность познакомиться с широким спектром средств, которыми располагает сегодня практическая психология — область, ориентированная на оказание психологической помощи.

В условиях становления системы практического психологического обслуживания населения у нас в стране сложилась своеобразная ситуация несоответствия между развитием отечественной психологии в традиционном академическом исследовательском ключе и актуальными запросами практики на “психологическую технологию”. Книга К. Рудестама весьма интересна как раз изложением сложившегося на Западе опыта развития психологии в новом, нетрадиционном направлении, опыта “наведения мостов” между психологией исследующей, объясняющей и психологией воздействующей, вмешивающейся в развитие реальных процессов — психотерапией в широком смысле слова.

Основной объект внимания автора — групповые формы психологической работы, как они представлены и отчасти осмыслены в различных теоретических традициях. В последнее время эти формы стали подлинным знаменем времени как в силу экономичности, так и в силу своей эффективности, в ряде случаев более высокой по сравнению с индивидуальной работой. В книге идет речь о групповых моделях, достаточно известных нашему читателю по другим публикациям,— это прежде всего Т-группы и группы встреч,— а также о менее известном групповом опыте — например, телесной терапии, танцевальной терапии и т. д.

Вряд ли есть необходимость предварять знакомство с книгой какой-либо формой пересказа ее содержания. Хотелось бы поделиться лишь некоторыми **соображениями**, возникающими при освоении средств психологического воздействия.

Прежде всего замечания терминологического характера. Становление новой области обычно сопровождается появлением новых понятий. Это имеет место и в данном случае. Так, название книги К. Рудестама на русском языке “Групповая психотерапия” не является вполне эквивалентным переводом английского варианта ее названия “Experiential Groups in Theory and Practice”. В русском языке не удастся найти единственного полноценного аналога термину “experiential”. Это слово, как отмечает автор, “широко используется по отношению к групповым моделям, которые акцентируют создание непосредственного жизненного опыта для обучения и личностного роста” (с. 14). В данном определении подчеркиваются необходимые характеристики, составляющие сущность всего многообразия указанного типа групп. Речь идет о специально создаваемых малых группах, участники которых при содействии ведущего-психолога включаются в своеобразный опыт интенсивного общения, ориентированный на оказание помощи в самосовершенствовании, в преодолении преград на этом пути.

Другой возможный перевод авторского названия книги, близкий к буквальному,— “Группы опыта”. При этом можно предполагать и достигаемый результат — обогащение опыта участников, и основное используемое средство — опыт переживания. Все это различные грани емкого, многозначного понятия “опыт”. Совершенствование опыта, внутреннего и внешнего, как правило, включает процесс перестройки, коррекции уже сложившегося, наличного потенциала. Именно этот необходимый момент акцентируется в еще одном возможном варианте названия — “**Психокоррекционные группы**”. Так что трудность перевода связана и с многогранностью описываемого опыта.

Контингент возможных участников подобных групп — самый широкий. Часто обращаются к этому опыту представители так называемых коммуникативных профессий (руководители, преподаватели, тренеры и т. п.), люди, испытывающие психологические затруднения. Данные методы используются в решении психотерапевтических задач и в работе с больными людьми (имеются в виду и психические, и соматические заболевания). Однако, по замыслу самого автора, этот медико-психо

логический аспект (психотерапия в узком смысле слова) незначительно представлен в работе. Кстати, раздел о групповом психоанализе автором опущен именно в силу обращенности этого подхода прежде всего к контингенту участников-невротиков. В целом, однако, изложение материала обнаруживает глубокое влияние психоанализа, базовой психотерапевтической школы, практически на все виды психологического воздействия. Оно проявляется в различных формах — прямого следования, противостояния или развития, дополнения психоанализа.

В книге представлена панорама из девяти видов групповой **психокоррекционной** работы¹. Относительно каждой ориентации даны краткие исторические сведения, основные понятия и процедуры, оценка и резюме, представлен список литературы, который позволяет углубить знакомство с особо заинтересовавшим, привлекающим подходом. Несомненный интерес представляют “живые” иллюстрации группового опыта общения в виде фрагментов стенограмм и описанные в 10-й главе конкретные психотехнические приемы, которые могут служить иллюстрацией каждого из рассматриваемых методов. Так что с точки зрения структуры книга весьма стройна и “прозрачна”, и это поможет читателю в освоении материала.

Сам автор адресует свой труд прежде всего студентам и специалистам-практикам — психологам, психиатрам, социальным работникам, “желающим” совершенствовать свои профессиональные знания и умения” (с. 15). Естественно, книга окажется полезной читателям, заинтересованным в развитии психологической культуры, а опыт показывает, что таковых сегодня немало. В этой связи хотелось бы предостеречь от возможной иллюзии, будто лишь на основе книжной подготовки можно приобрести квалификацию психолога-практика, профессионально оказывающего помощь другим людям. Информированность, эрудиция — действительно важная предпосылка, звено в системе обучения практического психолога-профессионала, но именно

В русском переводе опущены разделы “Центрированное на теме взаимодействие” и “Трансакционный анализ”. С концепцией Э. Берна, основателя **трансакционного** анализа, читатель может познакомиться, по книге Э. Берна “Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры”, изданной издательством “Прогресс” в 1988 г.— *Прим ред*

лишь предпосылка, только одно звено разветвленной системы теоретической и практической подготовки. Целе-направленное приобретение профессионального практического опыта — фактор, не заменяемый никакими формами теоретической подготовки и включающий в себя такие основные стадии, как реальный опыт участника группы, опыт наблюдателя, практика ассистента квалифицированного ведущего, практика самостоятельного проведения групповой работы. Существенно, конечно, овладение психотехникой, однако, пожалуй, значительно важнее более общие и менее операциональные моменты. К их числу принадлежат потенциал ценностей ведущего, реализуемая им концепция общения, соответствующая ей концепция метода воздействия.

Специального внимания заслуживает вопрос о некоторых важных различиях в позициях психолога-исследователя и практического психолога. В частности, это проявляется в тенденции к своего рода плюрализму, характерному и в определенной мере естественному для психолога-практика. **Чем** это вызвано и в чем состоит подобный плюрализм?

Известно, что в современной психологии нет единой картины человека. Обращаясь к изучению, объяснению мира человека, психолог-исследователь обычно локализует объект своего внимания, интереса, и это отражено, например, в обозначении классических психологических направлений — глубинная психология, когнитивная психология, поведенческий подход и т. д. Соответственно в каждой традиции вырабатывается свой монистический подход к построению программ психологического воздействия, его принципов и технологии. Под монизмом мы имеем в виду и сосредоточение внимания преимущественно на одной сфере психологической реальности, и следование одному исходному принципу. В результате человек как единая психологическая реальность оказывается как бы поделенным между различными психологическими **ориентациями**, в ведении и компетенции которых находятся разные виды этой реальности: поведение — у **бихевиористов**, ментальные образования — у **когнитивистов**, экзистенциальные ценности — у гуманистических психологов и т. п.

Если же обратиться к ситуации оказания психологической помощи, то здесь человек предстает перед психологом целостно, в единстве своего поведения, **ког-ниций**, мотивации и т. д. Это предъявляет особые тре

бования к психологической компетентности практика. Он порой не может ограничиться строгими рамками одного подхода. И дело отнюдь не в методологической беспринципности. Психолог здесь объективно нуждается в задействовании комплекса подходов и средств. Возможный выход — в обращении ко всему накопленному, но достаточно разрозненному потенциалу.

Существенно обратить внимание читателя на то, что в большинстве своем представленные в книге К. Руде-стама методы связаны отношением взаимодополнения. Следует остерегаться в пылу увлечений ошибочной позиции, будто какой-либо из методов может абстрактно рассматриваться в качестве лучшего, единственного либо всеохватывающего. Вот что на этот счет замечает, например, сам автор: “Наивные ожидания, что группа встреч есть единственный источник постоянных изменений, представляют собой большую опасность, чем небольшой и неизбежный риск негативного результата” (с. 129).

Установление соразмерности, определение границ продуктивного использования того или иного метода воздействия, как и в случае исследовательских методов,— вопрос весьма непростой и, естественно, не чисто методический. Он с необходимостью сопрягается с мировоззренческой позицией специалиста и в широком смысле слова, когда речь идет о философской ориентации, и в более узком — о специальной, в нашем случае психологической, направленности. Выбор адекватного метода или сочетания методов — это в большой мере и дело, так сказать, личного вкуса, опоры на непосредственный собственный опыт. В ситуации психологического воздействия, группового в частности, многое определяется потенциалом личностных возможностей конкретного специалиста, ведущего групповую работу, его собственной зоной развития.

Конечно, перед специалистом встает задача интеграции заимствуемых и, возможно, самостоятельно изобретаемых средств в некую целостность, кстати, не обязательно непротиворечивую. Эта большая работа может выполняться стихийно, на эмпирическом уровне. Однако, наверное лучше для дела, если она происходит не только исподволь, не вполне осознанно, но и рефлекс-ируется самим специалистом-психологом, профессионально прилагающим к этому усилия.

В контексте указанной работы и как составная ее

часть с необходимостью встает вопрос о формировании определенного отношения, в том числе оценочного, ко всему открывающемуся спектру идей, принципов, методических средств группового психологического воздействия. Вопрос многогранный и весьма принципиальный для современного этапа развития всех областей **обществознания** и человековедения в нашей стране.

Прежде всего выделим две возможные позиции в оценочном подходе — внешнюю, как бы со стороны оценивающую сам исходный принцип, и внутреннюю, не столько подвергающую сомнению исходный принцип, сколько анализирующую полноту, последовательность, эффективность его реализации, трудности на этом пути. Иллюстрацией внутренней позиции являются, например, оценочные комментарии автора “Групповой психотерапии” в конце каждой главы, в которых кратко или развернуто выражено отношение к рассмотренному конкретному подходу. Обычно они сосредоточены на достижениях, достоинствах метода и касаются, в частности, обнаруживаемых в исследовании реальных трудностей. Вот характерный фрагмент, завершающий раздел, посвященный психодраме: “Между различными практическими способами ведения групп в рамках одного группового подхода существуют столь же сильные различия, что и между групповыми подходами, которые считаются уникальными и сильно отличающимися друг от друга. Возникают трудности при определении типа руководителя конкретной группы, и вряд ли можно быть уверенным, что выявленный тип позволит предположить характеристики того опыта, который получают члены данной группы” (с. 204).

Для стиля научной критики в нашем недавнем прошлом наиболее характерна, конечно, упомянутая первая оценочная позиция — позиция внешнего суждения, обычно сурового и категоричного, а самое печальное — априорного. Мы имеем в виду, что читатель нередко прибегал к критике до и вне ознакомления с содержанием критикуемого текста, подхода. В случае интересующего нас сюжета — методов групповой психологической коррекции — ситуация оказалась именно таковой¹. Подобный внешний критический контекст правомерен. Но, во-первых, вызывает сомнение и **возраже-** •

См., например, книгу Дж. Наэма “Психология и психиатрия в США”. М., “Прогресс”, 1984.— *Прим. ред.*

ние тот факт, что он не был сопряжен с возможностью для читателя ознакомиться со сложной критикуемой реальностью, понять ее, с тем чтобы на этой основе строить собственное отношение, присоединяться к высказываемой оценке. Во-вторых, на наш взгляд, в подходе названного автора не учитывается вся сложность механизмов связи психологического метода и концептуальных конструктов — философских, психологических и пр.

Действительно, метод вряд ли представляет собой лишь набор операций и совокупность технических приемов. Уже использование тех или иных понятий означает фиксирование соответствующих этим понятиям свойств реального объекта, определенную их иерархию и отражает исходную позицию. Это своего рода система координат. Она может быть развернутой, **отрефлексиرو-ванной** и осознанно включаемой в конструируемый метод. Яркий пример тому — Я. Морено, К. Роджерс. В других случаях подобное теоретическое влияние может обнаруживаться в меньшей мере, и опыт предстает скорее как разветвленная эмпирическая практика. С этой точки зрения обращает на себя внимание неоднородность групповых подходов к психологическому воздействию, освещаемых в книге К. Рудестама.

Вместе с тем опыт развития психологии и социологии, например, свидетельствует о возможной неоднозначности и отсутствии жесткости в системе связей метода и теоретических конструктов. Это делает возможным и реальным перенесение того или иного метода из одного теоретического контекста в другой. Данное обстоятельство отмечал В. И. Ленин, подчеркивая, что задача “уметь вести свою линию” включает решение задачи “суметь усвоить себе и переработать те завоевания” ', которые есть в работах авторов иных ориентации.

Уместно напомнить в этой связи историю становления **социометрического** метода исследования в социальной психологии. Известно, что в свое время он появился в схеме специфических концептов Я. Морено (центральной среди них — “теле”) и в сопровождении так называемой теории **социометрической** революции. Последняя сегодня практически предана забвению — она была результатом экстраполяции психологического

Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 18, с. 364.

метода на объекты и задачи неадекватного ему социального уровня. **Социометрическая** же методика прочно заняла место в арсенале средств эмпирического исследования малой группы, будучи интегрируемой в различные **интерпретативные** теоретические системы. Подобных примеров можно привести немало.

В области методов психологического воздействия яркий пример — история с ролевой игрой, занимающей первоначально центральное место лишь в психодраме Я. Морено. В настоящее время ролевая игра широко используется “...в различных терапевтических подходах, особенно интенсивно в **гештальттерапии** и поведенческой терапии...” (с. 178),—следует заметить, весьма различных, а порой и полярных с точки зрения объяснительной теоретической модели подходах.

Особо следует коснуться характера связи психологической ориентации, в частности, в области методов воздействия и философии. Для этого уместно обратиться, например, к взаимосвязи западной гуманистической психологии и философии экзистенциализма. Проблематика этих течений во многом схожая, перекликающаяся, однако ее “звучание”, осмысление далеко не всегда идентично. Широко пересекается набор используемых категорий, однако то, как они раскрываются, вносит значимые различия. В частности, это можно видеть на примере оптимистического пафоса гуманистической психологии по сравнению с общей пессимистической тональностью экзистенциализма. Поэтому следует осмотрительно относиться к часто подчеркиваемому **привязыванию** гуманистической психологии к этой философии — данная связь отнюдь не линейна и не однозначна. Требуется ее специальный и обстоятельный анализ.

Однако и случаи принципиального отмежевания от философской, методологической ориентации того или иного подхода к психологическому воздействию не могут сопровождаться огульным негативизмом в отношении наработанных методических приемов, опирающихся, в конце концов, на реальные психологические механизмы. Их интерпретация и обоснование — это вопрос особый. Как показывает опыт, ответ на него вполне может быть не единственным.

В целом задача глубокой компетентной оценки представленной в книге К. **Рудестама** панорамы групповых форм **психокоррекционной** работы столь объемна и ответ

12

ственна, что вряд ли выполнима и потому вряд ли уместна в рамках предисловия. Ее решение предполагает глубокий и тщательный анализ каждого из представленных подходов. К тому же практические средства для полноты оценки требуют и практической апробации. В условиях активно развивающейся в стране психологической службы эта работа уже началась. Но торопливость здесь неоправданна.

Книга К. Рудестама, по существу, впервые дает возможность нашему читателю-специалисту познакомиться с систематическим изложением особого класса психологических методов — методов группового психологического воздействия. Эта книга предстает как бы продолжением, дополнением изданной издательством “Прогресс” в 1978 г. книги Р. Пэнто и М. Гравитц “Методы социальных наук”, последняя часть которой была посвящена именно методам активного психологического вмешательства, в то время интенсивно формировавшимся. Искренне радуется, что сегодня мы можем столь полно познакомиться с реальными достижениями новой, активно развивающейся области — практической психологии.

Л. А. Петровская, доктор психологических наук.

Предисловие автора

Подобно многим авторам учебников, я решил написать "Experiential Groups in Theory and Practice" ("Групповая психотерапия. **Психокоррекционные** группы: теория и практика") потому, что не мог найти подходящую книгу для курса, который преподавал. Мой подход к этому предмету, называемому по-разному — "Психология малых групп", "Процессы малой группы", "Групповая психотерапия",— базируется на стремлении объединить теоретическое изучение и обучение на практике. Я стараюсь дать своим студентам когнитивное понимание группового поведения, раскрывая перед ними разные теории и методики разных подходов, и в то же время предлагаю им приобрести личный опыт участия в группе. Моей целью стало создание такой книги, в которой бы сочетались эти два вида обучения применительно к большому числу современных моделей группового процесса и терапии.

Название книги отражает намерение соединить теорию и практику. Слово "experiential" широко используется по отношению к групповым моделям, которые акцентируют создание непосредственного жизненного опыта для обучения и личностного роста. Книга начинается с вопросов, общих для всех подобных **психокоррекционных** групп: отбор кандидатов в группу, лидерство, цели, содержание, развитие и этика. Далее рассматриваются групповые модели: **T-группы** (группы тренинга), группы встреч, широко известные **гештальтгруппы**, психодрама, менее известные — группы телесной **терапии**, группы танцевальной терапии, группы терапии **искусством**, группы тренинга умений.

В каждой главе даются фундаментальные **понятия**

подхода, на примерах рассматриваются основные процедуры и в заключение оценивается подход в целом. В заключительной главе предлагается детальное описание примерных упражнений, которые могут служить иллюстрацией каждого из рассмотренных групповых методов.

Предлагаемая вниманию читателей книга предназначена для студентов и специалистов в области клинической и социальной психологии, имеющих дело с изучением малых групп, консультированием и психотерапией; она может быть также полезна практикам, желающим совершенствовать свои профессиональные знания и умения. Наконец, книга предназначена для каждого, кто интересуется тем, что происходит, когда люди собираются в малые группы для того, чтобы изучить свои отношения друг с другом и расширить знания о себе.

Теперь мне осталось выразить признательность тем, кто внес свой вклад в подготовку этой книги. Я приношу глубокую благодарность сотням студентов и участникам групп, которые помогли автору многое понять в феномене групп и в себе самом. Большое содействие мне оказали **Норин Нискер**, **Хони Розенбаум**, **Бренда Гейл**, **Говард Фромкин**, **Рут Кон**, **Эвелинна Чаллис**, **Кристина Пуффер**, **Мартин Раппепорт**, **Велло Сермат** и **Хезер Уайт**.

Конструктивные предложения сделали рецензенты **Роберт У. Каш** (Калифорнийский государственный университет в Лонг-Биче), **Роберт К. Конин** (университет в Цинциннати) и **Деннис Дж. Хоубрич** (Риерсонский политехнический институт), **Жозе Георг Иглесьяс** (общинный колледж в Пиме), **Марва Дж. Ларраби** (университет Южной Каролины).

Ценю поддержку сотрудников издательства “Брукс— Коул”, в частности веру **Клер Вердуин** в мою работу и полезные предложения **Дэна Брекке** и **Джона Берджеза**. Я в долгу перед моими машинистками **Максин Уассер-ман** и **Дульцис Прендергаст** за их добросовестную работу и за терпение к моей нетерпеливости. Наконец, я в особом долгу перед моей женой и лучшим другом **Дже-нис Рубин** за ее редакторское мастерство и заботу об авторе в периоды его стрессовых и даже панических состояний.

Кьелл Эрик Рудестам

Психология групп

Новый друг обогащает нашу душу не столько тем, что он отдает нам себя, сколько тем, что заставляет нас открыть в себе самих себя
Мигель де Унамуню

На самых ранних этапах развития человеческого общества люди собирались в группы, которые способствовали выживанию и развитию. У первобытных племен и молитва, и веселье выражались в соответствующих тому времени ритуалах и танцах; многие греческие философы использовали групповую форму для поиска истины; средневековые монахи объединялись в религиозные ордена для очищения души и постижения божественной сущности человеком. Однако при всей распространенности групп на протяжении истории развития человеческого общества связь между ними и группами, специально создаваемыми в наше время с целью развития личностного потенциала каждого участника, не стала предметом научно-психологического исследования.

Примером оказания группой положительного влияния на психическое здоровье могут служить опыты, проведенные австрийским психиатром Францем Антоном **Месмером** (1734—1815). Он завоевал шумную известность в Париже тем, что лечил людей, страдавших различными соматическими и психическими болезнями. **Месмер** верил, что невидимые магнетические флюиды в атмосфере, излучаемые звездами, влияют на здоровье человека и любое нарушение равновесия во флюидах вызывает болезни. Месмер утверждал, что процесс лечения состоит в передаче флюида от врача к больному. Он собирал группы пациентов вокруг наполненного водой деревянного чана (“бакэ”) со множеством ручек. Каждый из пациентов держался за одну из ручек или за соседа. Одетый в развевающуюся мантию Месмер прикасался своим “магическим” жезлом к чану, как бы передавая или переливая свои флюиды в него. Люди начинали сме

16

яться, плакать, некоторые даже галлюцинировали, подвергаясь воздействию “животного магнетизма”, якобы порождаемого водой, текущей по железным ручкам чана. У некоторых больных отмечалось улучшение состояния. Международная комиссия ученых во главе с Бенджамином Франклином оказалась не столь легковой. Она заявила, что пациенты излечивались от истерических симптомов силой внушения, и обвинила Месмера в шарлатанстве. Честолюбивые планы и притязания Месмера не оправдались. Теория животного магнетизма в конце концов была вытеснена другими гипотезами. В эпоху Месмера не удалось установить, что люди в группах ведут себя по предсказуемым психологическим законам и что группа сама может оказывать целебное воздействие.

До XIX—XX столетий поведение людей в группах и способность групп оказывать лечебное воздействие систематически не изучались. Развитие и использование групп в терапевтических целях было в большей степени делом времени и обуславливалось возрастанием значения всех проблем, связанных с человеком.

В Соединенных Штатах Америки первоначально ориентация на групповую терапию называлась “репрессивно-вдохновляющей”, и она доминировала в начале XX столетия (Appley & Winder, 1973).

Одним из первых специалистов, практиковавших этот подход, был Джозеф Пратт, бостонский врач-интерн, лечивший больных туберкулезом, которые не могли себе позволить пребывание в стационаре. Пратт собирал больных в группы, рассказывая им о гигиене, необходимости отдыха, свежего воздуха и хорошей пищи. Его пациенты вели дневники, свидетельствующие о положительных сдвигах в болезни, формировании способности к групповому сплочению и заботе друг о друге. Первоначально Пратт рассматривал групповую форму в своей врачебной практике как экономически выгодную и не видел в ней терапевтических возможностей. Лишь спустя годы Пратт обратился к терапевтическому использованию группового взаимодействия. В 1930 г. он пришел к убеждению, что в психотерапии главная роль принадлежит группе, ее воздействие сводится к эффективному влиянию одного человека на другого, и разработал методику групповой терапии для людей, не имевших соматических нарушений. На Пратта, по-видимому, оказали влияние работы французского врача Жозефа Жюля Дежерина, который использовал метод убеждения

17

и переучивания в лечении больных неврозом (Mullan & Rosenbaum, 1962).

Хотя работы **Пратта** не утратили своего значения и сегодня, наиболее сильное влияние на развитие психологии и психотерапии в Соединенных Штатах оказали теория и практика психоанализа, ведущие свое начало от работ Зигмунда Фрейда. Фрейд интересовался группами, но главным образом с позиций изучения психологии масс и тенденции участников группы следовать за сильными, могущественными лидерами, идентифицироваться с ними. Хотя Фрейд сам не особенно симпатизировал групповой психотерапии, его ближайший ученик Альфред Адлер попытался применить методы индивидуальной терапии для охвата большого количества людей (Dreikers, 1959). Тогда как психоаналитическое движение в Европе ориентировалось на индивидуальную психотерапию и было довольно элитарным, Адлер стремился к лечению людей из рабочего класса, основав центры групповых занятий. Вообще раннюю историю движения групповой психотерапии можно рассматривать как американское явление (Mullan & Rosenbaum, 1962).

Последователи Фрейда Луис **Уэндер** (1929) и **Пауль Шильдер** (1934) первыми использовали психоаналитическое лечение в условиях группы. **Тригант Барроу** применил термин *групповой анализ* еще в 1925 г. После нескольких лет практической работы Барроу разочаровался в психоанализе, убедившись в том, что для понимания людей надо изучать те социальные группы, к которым они принадлежат. Психиатрическое сообщество отнеслось отрицательно к выводам Барроу. История Барроу — показательный пример того, как творческое и оригинальное мышление может остаться неоцененным, если время не пришло и условия не созрели.

Во время второй мировой войны обнаружился недостаток в опытных психотерапевтах, так как возникла необходимость в специальной психологической помощи большому числу инвалидов. Это послужило импульсом к широкому экспериментированию и развитию практической психологии.

Среди известных ученых, тех, кто развивал психоаналитически ориентированную групповую психотерапевтическую практику, можно назвать **Самьюэля Славсона** и Александра Вольфа. **Славсон** объединил групповой подход, прогрессивное обучение и психоанализ в так называемые “деятельные группы”, где детей поощряли про-

18

игрывать свои конфликты в условиях группы. Вольф применял в групповых условиях такие традиционные психоаналитические методы, как интерпретация сновидений, свободные ассоциации. Однако психоаналитическая групповая модель не будет рассматриваться в этой книге, так как она требует специальной подготовки в ортодоксальной психоаналитической теории и практике. Как мы увидим, **психокоррекционные** группы находят все более широкое применение и имеют иные цели, нежели традиционная фрейдистская групповая психотерапия.

Наконец, говоря о роли тех, кто первым внес свой вклад в современную групповую терапию, нельзя не назвать Я. Морено, основателя психодрамы. Ему приписывают введение в 1932 г. термина *групповая психотерапия* (Corsini, 1955). Хотя сегодня этот термин используется для обозначения широкого круга подходов, Морено обозначал им метод объединения людей в обществе в новые группы на основе личных предпочтений и **социометрических** оценок. В 1931 г. Морено основал первый профессиональный журнал по групповой терапии "Imprromptu". На протяжении ряда лет название журнала несколько раз менялось, достигнув наибольшего соответствия содержанию в названии — "Group Psychotherapy". Наконец, Морено также принадлежит приоритет в создании первой профессиональной организации групповых психотерапевтов в 1942 г. Его методы занимают видное место в групповом движении и будут рассмотрены в 5-й главе.

Если первый сильный импульс развитию групповой терапии в Соединенных Штатах был дан "репрессивно-вдохновляющим" подходом Пратта, второй — применением психоаналитической теории, то третьим стало гуманистическое направление, возникшее в 60-е годы (Appley & Winder, 1973).

Название "психокоррекционные группы" используется для обозначения групп, рассматриваемых в этой книге. В **психокоррекционных** группах клиенты являются активными участниками, которых поощряют рассматривать себя как субъектов собственных изменений. Оттенки значений других употребляемых названий — "групповая терапия", "встречи", "тренинг человеческих взаимоотношений", "лабораторный тренинг" — будут пояснены ниже. Появление большинства психокоррекционных групп обусловлено стремлением к самовыражению, характерным для последних двух десятилетий. Они в основном

ориентированы на личностный рост и развитие, а не на болезнь и ее лечение. За исключением Т-групп, создаваемых только для здорового населения, психокоррекционные группы существенно не различаются по своей клиентуре.

В 50-е и 60-е годы наблюдается растущий интерес психотерапевтов к работе с группами. Такие терапевты, как Карл Роджерс, способствовали развитию гуманистического направления в психологии, резко выступая против догматического психоанализа, а также радикального бихевиоризма, симпатизируя антиавторитарной культуре, в центре которой находится свободное самовыражение и самораскрытие. Роджерс применил свой подход, согласно которому терапия или консультирование, центрированные на клиенте, имеют дело главным образом с наблюдающимися в данный момент ситуативными конфликтами. Поведение руководителя группы является недирективным, либеральным, он направляет внимание скорее на взаимодействие членов группы, а не на интрапсихический инсайт, как того требовал психоанализ. Роджерс смотрел на руководителя группы не столько как на специалиста, лечащего клиента, сколько как на равного партнера, формирующего спонтанные взаимоотношения “я — ты”, не обремененные традиционными правилами и ограничениями. Недирективная по своему характеру психотерапия, в которой психотерапевт может следовать интуиции и искать глубоко личностное взаимопонимание с клиентами, способствовала развитию новых подходов к групповой работе (Shaffer & Galinsky, 1974). Метод работы Роджерса с группами будет освещен в 3-й главе.

Современные практики группового движения приспособили многие традиционные учения к конкретным ситуациям и потребностям клиентов. Сегодня, например, группы телесной терапии черпают материал из учений Вильгельма Райха; группы, центрированные на теме, широко пользуются психоаналитическим мышлением в сочетании с гуманистическими ценностями; а группы тренинга умений соединяют бихевиоризм со сложившимися методами групповой работы.

Психотерапевтами не вполне признано и не до конца оценено изучение групповой динамики академическими психологами и социологами. Современная социология развилась в XIX веке как наука, изучающая взаимозависимость социальных явлений и общих закономер-

20

ностей социального поведения людей, порожденную растущей индустриализацией (Cohen & Smith, 1976). Первые социологи Эмиль Дюркгейм и Георг Зиммель сосредоточили свои наблюдения скорее на функционировании групповых процессов, чем на развитии общества в целом. Они, как и последующие исследователи групповой динамики, пытались сформулировать законы развития и функционирования, применимые к широкому диапазону групп, включая группы на работе, группы отдыха, семейные группы. Проведение первого социально-психологического эксперимента приписывают Трипплетту (Triplet, 1897). Он измерял, насколько велосипедисты увеличивают скорость в присутствии других велосипедистов. Это явление было названо им эффектом “социального облегчения”. Эффект “социального облегчения” является примером социально-психологической закономерности, которая может быть использована для объяснения динамики развития психокоррекционных групп. Примером влияния группы на принятие решения служит проведенное в 60-е гг. исследование, свидетельствующее о том, что люди более консервативны в решениях, принимаемых в одиночку, чем в решениях, принимаемых в групповой дискуссии. Эта тенденция “рисковать” при групповых дискуссиях была названа феноменом “сдвига к риску”. Существуют значительные разногласия относительно того, насколько релевантны для групповой психотерапии экспериментальные исследования так называемых нормальных групп. Практика групповой психотерапии осуществлялась во многом независимо от лабораторных исследований функционирования групп и групповой динамики, и мы по-настоящему не знаем, в какой степени происходящие в терапевтической группе процессы соответствуют выводам социально-психологических исследований. Джордж Бах (Bach, 1954), пионер группового психотерапевтического движения, утверждал, главным образом на основе своего клинического опыта, что процесс установления норм, достижения сплоченности и развития коммуникативных моделей, который происходит обычно в группах решения проблем, имеет аналоги в терапевтических группах. Хотя некоторые экстраполяции подтверждаются экспериментально, большинство из них все еще не доказано, так как гораздо труднее провести качественное полевое исследование с действующей психотерапевтической группой, чем лабораторное с учащимися колледжа.

Психоаналитически ориентированные практики, проводящие индивидуальную терапию в групповых условиях, в значительной мере не учитывают влияния группы и не принимают во внимание релевантность данных литературы по исследованиям групповой динамики. Они утверждают, что психотерапевтическая группа — это не лабораторная группа решения проблем. Вместе с тем такие известные английские терапевты, как З. Х. Фоукс, У. У. Байон и Х. Эзриель (одни из немногих европейцев, кто оказал влияние на современную групповую практику в Северной Америке), считают, что группа имеет свою собственную жизнь, и приспособливают выводы экспериментальных исследований по групповой динамике к собственной фрейдистской психоаналитической стратегии. В таком случае терапевт скорее занимается проблемами группового взаимодействия и развития группы, чем патологией каждого участника. Более подробно исследования Байона будут рассматриваться во 2-й главе.

Сторонники групповой динамики признают приоритет Курта Левина в истории развития психокоррекционных групп и считают его “теорию поля” сердцевиной теории групп. Левин как социальный психолог оказал большое влияние на современные исследования малых групп. Почти четыре десятилетия тому назад он говорил, что “обычно легче изменить индивидуумов, собранных в группу, чем изменить каждого из них в отдельности” (Rosenbaum & Berger, 1975, p. 16). Левин и его коллеги считали оправданной и заслуживающей внимания и изучения проблему поведения малых групп. История того, как это обстоятельство случайно привело к созданию первой Т-группы, будет рассказана в следующей главе.

Преимущества групповой формы

Хотя очевидно, что любому отдельно взятому участнику уделяется в группе внимания меньше, чем при индивидуальной терапии, существует ряд причин, обусловивших развитие и успех групповой терапии. Жизнь — это прежде всего социальное явление. В сфере меж-

22

личностных отношений, во время игры, в интимные моменты человек испытывает потребность в эмоциональном тепле и контакте с другим человеком. В свое время Дэвид Ризман назвал целое поколение “одиноким толпой”, желая показать этим, что часто в присутствии других мы чувствуем себя изолированными и одинокими. Социальные противоречия и бюрократические переплетения нашего общества могут вызывать у нас чувства замешательства, недоверия и бессилия. Таким образом, опыт, приобретаемый в специально организованных группах, оказывает противодействие отчуждению, помогая решению проблем, возникающих при межличностном взаимодействии. Группа оказывается микрокосмом, обществом в миниатюре, отражающим внешний мир и добавляющим ингредиент реализма в искусственно создаваемое взаимодействие. Такие скрытые факторы, как давление партнеров, социальное влияние и конформизм, повседневно существующие в группах на работе и в группах по интересам, в семье, становятся очевидными в психокоррекционной группе и воздействуют на индивидуальные жизненные установки и изменение поведения. В результате аффективные переживания, происходящие в искусственно создаваемой обстановке, могут естественно переноситься во внешний мир. Потенциальное преимущество условий группы — это возможность получения обратной связи и поддержки от людей, имеющих общие проблемы или переживания с конкретным участником группы. В процессе группового взаимодействия приходит принятие ценностей и потребностей других. В группе человек чувствует себя принятым и принимающим, пользующимся доверием и доверяющим, окруженным заботой и заботящимся, получающим помощь и помогающим. Реакции других на тебя и твои на других в группе могут облегчать разрешение межличностных конфликтов вне группы. В поддерживающей и контролируемой обстановке человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров. Возникает определенное ощущение комфортности, когда находишься с равными партнерами, а не с терапевтом. Наблюдая происходящие в группе взаимодействия, участники могут идентифицировать себя с другими и использовать установившуюся эмоциональную связь при оценке собственных чувств и поведения. Значимая обратная связь оказывает влияние на оценку индивидуумом

своих установок и поведения, формирование его **Я-кон-цепции**. Введение одного или нескольких человек в терапевтическую диаду создает обычно не встречающееся во взаимоотношениях двоих напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого члена группы.

Группа может также облегчить процесс самоисследования и интроспекции. Часто люди знают, чего они хотят, но требуется соучастие и принятие их группой, чтобы стала возможной попытка самораскрытия. Когда такая попытка самораскрытия и изменения поощряется другими, то, как следствие, усиливается уверенность в себе.

Наконец, у групповой формы есть и экономические преимущества. Обычно одновременная встреча шести, десяти или более человек обходится менее дорого и терапевту-руководителю, и пациенту-участнику, чем контакты один на один.

Другие преимущества групповой формы обуславливаются функцией специфического группового метода. Как будет видно из книги, гибкость групповой терапии делает ее пригодной для большого контингента людей, имеющих различные психологические затруднения, и широкого спектра теоретических и методических программ вмешательства в психологические процессы.

Психокоррекционная группа

Психокоррекционными группами называют небольшие временные объединения людей, обычно имеющие назначенного руководителя, общую цель межличностного исследования, личностного научения, роста и самораскрытия (Barrett-Lennard, 1975). Однако многие ученые вкладывают разный психологический смысл в определение **психокоррекционной** группы. Многие утверждают, что Психокоррекционная группа — это неструктурированное взаимодействие “здесь и теперь”, при котором участники изучают происходящие с ними процессы межличностного взаимодействия в данный момент и в данном месте. Это определение является довольно общим, но отдельные группы, о которых я буду говорить, более структурированы (например, группы тренинга умений), другие же сочетают принцип “здесь и теперь” с прошлым опытом (например, психодрама).

24

Лэкин (Lakin, 1972) выделил шесть процессов, являющихся, по его мнению, общими для психокоррекционных групп: 1) облегчение выражения эмоций; 2) порождение ощущения принадлежности к группе; 3) обязательность самораскрытия; 4) опробование новых видов поведения; 5) санкционированное групповое осуществление межличностных сравнений и б) разделение с назначенным лидером ответственности за руководство группой. Эти процессы в основном применимы и в нашем контексте, возможно, за исключением последнего: некоторые психокоррекционные группы сохраняют сильного руководителя, не разделяющего своих руководящих функций с членами группы. Психокоррекционная группа будет нами рассматриваться как широкое понятие, охватывающее виды групп, популярные сегодня, и группы, исследовавшиеся такими учеными, как Фрейд, Райх, Морено, Байон и Левин.

Среди психокоррекционных групп могут быть выделены группы организационного развития, или решения проблем; группы подготовки руководителей и обучения межличностным умениям; группы личностного роста; терапевтические группы (Cohen & Smith, 1976). На практике цели и задачи этих четырех типов групп перекрещиваются: например, многие учебные группы по своему действию являются также терапевтическими. Диапазон групп каждого типа широк: от ориентированных на информацию или на задачу до ориентированных на личность или понимание; от центрированных на руководителя до центрированных на участнике; от рациональных до аффективно спонтанных; от жестко структурированных до неструктурированных; от кратковременных до существующих длительное время; от объединяющих здоровых людей до состоящих из больных, проявляющих неадекватные эмоциональные реакции.

Двумя наиболее существенными параметрами всех Групп, которые будут описаны в последующих главах, являются степень осуществления руководителем ведущей РОЛИ в структурировании и функционировании группы и степень эмоциональной стимуляции в противоположность рациональному мышлению. Девять видов групп, представленные в книге, выделены на основе этих параметров в табл. 1. Заметим, что есть значительные различия в применении разными руководителями основных понятий и методов подхода. В частности, Т-группы могут иметь или рациональную, или аффективную

25

ориентацию — в зависимости от конкретной задачи или темы. Группы встреч могут быть центрированными на руководителе или участнике, что зависит от руководителя.

Таблица 1. Классификация психокоррекционных групп по функции руководителя и эмоциональной стимуляции

Группы	Центрированные на руководителе	Центрированные на участнике
Региональные	Группы тренинга умений	Т-группы
Аффективные	Группы встреч	Т-группы
	Гештальтгруппы	Группы встреч
	Группы телесной терапии	
	Психодрама	Группы танцевальной терапии
	Группы терапии искусством	

Участники, цели и роли

Участники: состав групп

В зависимости от ориентации и функции групп их участниками могут быть как люди относительно хорошо приспособленные, эмоционально стабильные, например студенты колледжей, стремящиеся к лучшему познанию себя и к личностному росту, так и люди, нуждающиеся в психокоррекции эмоциональных и поведенческих нарушений. Большинство руководителей групп проводят предварительные исследования по отбору кандидатов. К сожалению, многие из этих исследований, мало чем помогают в определении, кто будет наиболее успешным участником группы.

Распространение данных отдельных исследований на все виды групп может привести к ошибочным выводам, так как результативность групповой психотерапии зависит как от типа группы, так и от личности руководителя или психотерапевта.

Изучение причин, по которым участники групп досрочно выбывают из длительного участия в группе, также выявляет тех кандидатов, которые могут извлечь наибольшую пользу из участия в группе. Участники могут покидать группы по разным обстоятельствам: изменение

Клеста жительство, трудности со временем или потеря **Цжтереса**. Более подробно эти причины анализируются **ЦЯломом** (Yalom, 1966) в его исследовании девяти групп, **Дрроводедном** в университетской амбулаторной клинике. 35 из 97 пациентов этих групп выбыли преждевременно. Одной из причин, называвшихся выбывшими, были внешние факторы: проблемы, не связанные с группой, оказывались важнее участия в ней. Эти внешние факторы иногда трактуются исследователями как бегство от неприятных эмоций, которые испытывает участник в группе, или как рационализация с целью избежать страха агрессии, самораскрытия или близости. Вторая причина определялась **внутригрупповыми** различиями: стиль межличностного поведения выбывших был прямо противоположен поведению других участников, выбывшие участники, например, демонстрировали слабую межличностную **сензитивность**. Третья причина проявлялась в нежелании самораскрытия или нереалистических ожиданиях участников. Парадоксально, что люди, боящиеся межличностной близости, в большей степени нуждаются в групповом опыте. Четвертой причиной была боязнь испытать неблагоприятное эмоциональное воздействие проблем других участников, которое могло бы привести к психическим срывам.

Интересно в качестве рабочей гипотезы предположить, что для отбора подходящих кандидатов в группу необходимо выделять диагностические категории или личностные свойства, коррелирующие с упомянутыми выше трудностями. На самом деле исследования показывают, что диагностика не так уж важна (**Grunebaum**, 1975). Для большинства групп наиболее удачные кандидаты — психически здоровые люди: те, чья психологическая защита низка, а способность к научению в отличие от других высока. Практически же для участия в группе подходят люди со средним уровнем интеллекта.

Существует ряд требований к подбору и комплектованию групп. Например, остро депрессивные больные и одержимые мыслью об убийстве **социопаты** вряд ли смогут извлечь пользу из группового опыта, но их поведение является лучшим прогностическим индикатором, чем диагностические категории. К не подходящим для группового опыта кандидатам относятся лица, которые под Давлением критики становятся либо слишком тревожными, либо слишком агрессивными; лица, демонстрирующие в напряженной ситуации столь сильные чувства к

27

другим участникам группы, что те ощущают себя преследуемыми, и лица с низкой самооценкой, которые постоянно ждут **успокоивания** (Lakin, 1972).

Соблюдение этих критериев отбора кандидатов в группу регулируется в зависимости от типа и цели группы. И хотя большинство критериев отбора направлено на защиту индивидуума, следует учитывать, что люди со значительными психическими отклонениями — психически незрелые, нечувствительные к другим и неспособные к самоконтролю — неблагоприятно влияют на групповой процесс и являются не подходящими для группового опыта.

Возможно, лучший диагностический показатель успешного участия в группе — это поведение участников на начальных групповых занятиях. Опытный групповой терапевт, используя информацию, полученную на первых занятиях, может соответственно вести группу. Ялом, Хоутс, Зиммерберг и Ранд (Yalom, Houts, Zimerberg & Rand, 1967) отмечали, что популярность человека в группе — один из немногих предсказателей успешного группового опыта. Популярные участники интересуются взаимоотношениями в группе и показывают высокую степень личного самораскрытия и активности.

Групповые занятия могут происходить как в достаточно больших группах, чтобы сделать возможным взаимодействие, так и в достаточно малых, чтобы каждый был вовлечен в действие и чувствовал себя участником. С увеличением численности членов группы возникает тенденция к неэффективному использованию времени занятий, возрастает вероятность появления подгрупп (Hare, 1976). Когда группа слишком мала, она перестает действовать как группа, ее участники оказываются вовлеченными в индивидуальное консультирование или психотерапию в групповых условиях. Считается, что **«шесть-восемь»** человек — минимум для жизнеспособной группы.

С возрастанием размеров группы эффективность терапии уменьшается (Geller, 1951). Так, психоаналитическая групповая терапия обычно предполагает относительно маленькие группы — от шести до десяти человек. «Правило восьми» (Kellerman, 1979) исходит из того, что для терапевтической группы оптимальным является состав из восьми человек. Такая группа достаточна для того, чтобы способствовать близости участников и созданию в группе обратной связи между каждым из членов группы и всей группой, и для того, чтобы груп

28

па была динамичной и предлагала разнообразный опыт взаимодействия. Длительность каждого занятия также является существенным фактором. Например, при 90-минутном занятии каждому члену группы из 8 человек (плюс руководитель) предоставляются оптимальные десять минут группового времени (Foulkes & Anthony, 1957).

В противоположность терапевтическим группам группы личностного роста больше и включают от восьми до ^ЭЪ пятнадцати человек. В крайнем случае занятия могут проводиться и более чем с пятьюдесятью участниками.

Следующий вопрос — должна ли группа быть гетерогенной или гомогенной по составу. Когда практики группового опыта говорят о сходстве или различиях среди участников, они обычно имеют в виду как демографические различия — возраст, пол и образование,— так и выявленные проблемы — симптомы, жалобы, а также личностные стили и образцы поведения. Сочетание этих компонентов зависит от целей и времени занятий. Группы с коротким курсом занятий, а также те, чьей функцией является эмоциональная поддержка людей, стремятся к большому сходству среди участников (гомогенны по составу). Группам с более длительным курсом занятий, цель которых — выработать межличностное понимание, полезна большая гетерогенность.

Существует противоречивость в отношении выбора сходства или различий среди участников. Сходство обычно предполагает высокую степень взаимной привлекательности и поддержки; различия открывают более широкие возможности для конфронтации и изменения (Levine, 1979). Большинство специалистов склоняется в пользу гетерогенных групп в отношении клинических особенностей и межличностных стилей участников. Уайткер и Либерман (Whitaker & Lieberman, 1964), например, подчеркивают продуктивность гетерогенности в отношении личностных конфликтов участников и способов их преодоления. Расхождения между участниками при включении в группу людей с разными типами личности и способами действия ведут к напряженности и конфронтации, преодолением которых достигается успех в оптимальном научении и росте личности. Людям с эмоциональным, экспрессивным стилем, например, могут быть полезны взаимоотношения с людьми более рационального, сдержанного склада, и наоборот. Келлерман (Kellerman, 1979) утверждает, что в идеальной

29

группе должно поощряться потенциальное выражение всего диапазона человеческих эмоций, включая чувства вины, депрессии, надежды, сексуальности, ненависти и гнева. Далее, для достижения идеальной базовой эмоциональной структуры Келлерман рекомендует стремиться к гетерогенным группам в отношении как проблем, имеющихся у участников, так и функций, выполняемых участниками в группе.

Наиболее общепринятое рациональное обоснование гетерогенности — желание создать репрезентативную модель общества в группе. Как считают Беннис и Ше-пард, “чем более гетерогенны участники, тем больше группа соответствует микрокосму остального их межличностного опыта” (Bennis & Shepard, 1974, p. 128). Однако важно помнить, что членам группы может потребоваться значительное время, чтобы преодолеть нападки тех участников, которые не могут немедленно удовлетворить свои межличностные потребности. Цена гетерогенности может быть также слишком высока, если она порождает в группе изоляцию. Более того, формальное смешение полов, профессий и рас может быть хуже, чем полное отсутствие различий. Один пожилой человек в группе учащихся колледжа может легко получить ярлык “старика”; один чернокожий в группе белых может стать мишенью для преследований со стороны всей группы (Lakin, 1972).

Группе с коротким курсом занятий или, например, имеющей целью помочь людям в преодолении агорафобии, может оказаться необходимой большая однородность. Важнейшим фактором является структура группы. Депрессивные пациенты могут успешно работать в программированной, структурированной группе, и в то же время в неструктурированной Т-группе им бывает скучно. Главный недостаток гомогенных групп состоит в недостаточной почве для споров. Вместе с тем Ялом (Yalom, 1975) выступает в пользу гомогенности, подчеркивая, что однородные группы более сплоченны, предоставляют большую поддержку, менее конфликтны и имеют лучшую посещаемость, чем гетерогенные. Ялом ссылается на исследование, показывающее, что ориентированные на сходные задачи люди могут успешно действовать в группах человеческих взаимоотношений (Greening & Coffey, 1966) и что совместимость межличностных стилей положительно коррелирует с групповой сплоченностью. Сплоченность, как мы увидим,

30

является важной **детерминантой** группового успеха. Многие руководители групп, например, соглашаются с тем, что участники должны обнаруживать личностное сходство в силе “Я”, в возможности выдерживать напряжение. Так, Левин (Levine, 1979) предлагает для поощрения сплоченности прежде всего организовывать гомогенные в отношении общих жизненных проблем и возраста группы. Однако настоящей однородности в организации группы добиться почти невозможно, так как люди, имеющие общие проблемы и стили поведения, будут конфликтовать в вопросах близости, авторитета и т. п.

Цели

В психологии понятие “малые группы” обычно относится к немногочисленной общности людей, находящихся между собой в непосредственном личном общении и имеющих определенную цель, как, например, попытка улучшить самочувствие или хорошо провести время (Phillips & Erickson, 1970). У каждого члена группы имеется возможность развивать **межличностные** контакты, избирать поведение, либо помогающее, либо мешающее достижению групповых целей. В зависимости от типа группы для получения группового опыта участники обычно ставят собственные специфические цели.

Когда функция группы направлена на решение проблем, цель имеет первостепенное значение, а психическое здоровье участников менее важно; в группах личностного роста или терапевтических группах субъективное самочувствие членов группы стоит во главе угла. В группах роста целью участников может стать возможность самореализации. В психотерапевтических группах цели обычно связаны с ростом самосознания и самоисследованием участников для **коррекции** или предупреждения серьезных эмоциональных нарушений на основе психологических и поведенческих изменений. Часто с развитием группы первоначальные: цели, например понижение тревожности и устранение болезненных форм депрессии, переходят в межличностные цели, обусловленные желанием общаться с другими участниками, чтобы установить с ними положительную эмоциональную связь (Yalom, 1975). В гибкой группе индивидуальные Цели могут модифицироваться и меняться на протяжении всего курса группового опыта.

Роли и нормы

Изучение социального поведения Гордон Олпорт определил как “попытку понять влияние на *мысли, чувства и поведение* индивидуума *действительного, воображаемого или подразумеваемого* присутствия других” (Allport, 1968, р. 5). Мы являемся социальными существами в значительной степени в результате осуществляемой деятельности и взаимодействий с родственниками, друзьями, знакомыми и посторонними людьми. Процессы, имеющие место в социальной группе или семье, в искусственно созданной группе происходят в концентрированной форме. Участники попадают в незнакомую групповую ситуацию, в которой руководитель может оказывать или не оказывать им помощь. Опираясь на собственное понимание и прошлый опыт, они приходят в группу с определенными ожиданиями относительно *роли*, которую будут в ней играть. *Роль* — это круг функций и видов поведения, которые считаются подходящими для данного члена группы и реализуются в определенном социальном контексте. Гибкость ролевой тактики требует от участников принятия ролей, отличных от тех, которые они имеют вне группы. Например, менеджер, высоко оценивающий свои способности управлять и отдавать приказы, может быть смущен открытием, что его умение руководить оказывается непригодным в групповой ситуации. Более того, участник, взявший на себя роль человека, который помогает группе на ранних стадиях ее развития избегать конфликтных ситуаций, успокаивает ее, демонстрирует свое доброжелательное отношение, может в дальнейшем испытывать сложности в конфронтации с другими, когда конфронтация станет необходимой в жизни группы.

С развитием группы, естественно, возникают различные групповые роли. Большинство исследователей считают, что роли в разных группах, видимо, появляются на ранних стадиях развития группы и имеют сходство (Bales & Slater, 1955). Другие утверждают, что специфические роли скрыто существуют внутри группы до тех пор, пока не возникает специфическая групповая потребность в их реализации на различных этапах развития группы (Stock & Thelen, 1958). Богдановф и Элбом (Bogdanoff & Elbaum, 1978) сделали вывод, что потребность в той или иной роли возникает в случае разрешения конфликтов, существующих в группе. Например,

32

“вечно недоверчивый” может появиться, когда возникает необходимость помочь группе в самораскрытии или оказывается затруднительным проявление участниками тех или иных эмоций.

Для описания межличностного поведения в **психокор-реакционной** группе используется большой перечень стереотипных ролей. Многие носят яркие названия: “добродетельный моралист”, “отвергающий помощь жалобщик”, “хранитель времени” и “страж демократии”. В круговой схеме (рис. 1) представлены роли и личностные черты, расположенные по кругу в зависимости от сходства и различий между ними.



Рис. 1. Типологическая структура ролей (вне круга) взята из литературы по групповой психотерапии. Каждой роли, отмеченной звездочкой, соответствует основной ролевой тип и потенциальный диагноз, указанные внутри круга.

Широко применяется факторный анализ для сведения большого числа ролей и видов группового поведения до нескольких основных измерений. Наиболее общими, возможно, являются выделенные Лири два измерения (Lea-гу, 1957), расположенные на осях “гнев — любовь” и “сила — слабость”. Лири основывал свои выводы на теориях Гарри Стэка Салливана, наблюдениях над психотерапевтическими дискуссионными группами, а также на словесных портретах и описаниях, сделанных самими участниками. Эти описания и наблюдения, по-видимому, отражали четыре вида взаимодействующего поведения, расположенные в двух биполярных измерениях. Одно измерение содержит переменную доминирования на одном полюсе и переменную подчинения — на другом. На полюсах другого измерения находятся крайние степени враждебности и любви. Лири сконструировал круговую схему для описания личностных типов вокруг этих двух осей. Не так давно Келлерман (Kellerman, 1979) выделил восемь основных типов ролей, разделенных на четыре пары полярных противоположностей; “романтик” — “проверяющий”; “невинный” — “козел отпущения”;

“философствующий” — “ребенок”; “пуританин” — “объединяющий”.

Важное значение для понимания ролей участников (так же как и их руководителя) имеет анализ процесса взаимодействия Роберта Бейлза (Bales, 1960, 1970), который широко применяется и к лабораторным, и к психотерапевтическим группам (рис. 2). В работах по изучению вербальной и невербальной коммуникации в психокоррекционных группах были выделены две функции поведения, необходимые для успешного существования группы: *функции решения задачи* и *функции оказания поддержки*. Функции задачи — это инструментальные процессы решения проблем. Они мобилизуют группу для достижения определенных целей. Поведение, определяемое задачей, включает выдвижение и принятие предложений, мнений и информации (Bales, 1970). Функции поддержки связаны с социальным и эмоциональным климатом коллектива. Они способствуют межличностному объединению и сплоченности, которые служат облегчению достижения групповых целей. Поддерживающее поведение включает дружеские или недружеские действия, согласие или несогласие, драматизацию или демонстрацию напряжения (Bales, 1970). Анализ группового процесса был сделан Бейлзом на основе наблюдения

34

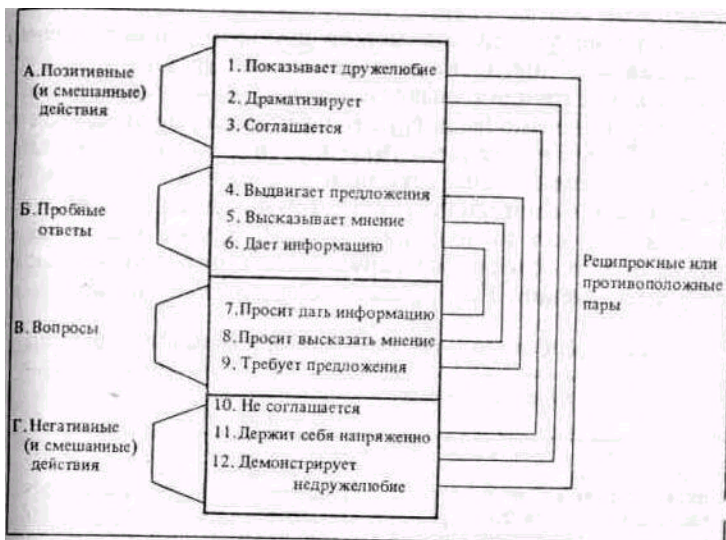


Рис. 2. Анализ процесса взаимодействия.

лабораторных групп психически здоровых индивидуумов и классификации их взаимодействия, тогда как круговая схема Лири частично родилась из самоотчетов психиатрических пациентов, взаимодействующих друг с другом. Поведение участников, занятых решением конкретной задачи или принимающих поддерживающие роли, может либо облегчать, либо затруднять развитие группы. **На-д-пример**, чрезмерная зависимость — это отрицательное поддерживающее поведение, дающее большую власть в руки нескольких участников и часто травмирующее других. Зависимые члены группы вместо утверждения своей позиции будут постоянно искать совета у руководителя или других участников. Чрезмерное напряжение — это отрицательное поддерживающее поведение, ведущее к трудностям общения и неуместным разговорам. В ходе групповых занятий функции задачи и поддержки постоянно взаимодействуют. Функции решения задачи будут воздействовать на чувства и эмоции участников по отношению друг к другу; чувство ревности и потребность управлять могут стать помехой в решении простейших задач. Эффективная группа нуждается в равновесии положительного поведения, связанного с функциями задачи и

поддержки. Когда группа работает над задачей, кто-нибудь из ее участников может демонстрировать поддерживающее поведение для снижения уровня напряжения; когда группа отдыхает, кто-нибудь из участников старается ориентировать группу на решение задачи. Чем более гибкими могут быть участники в своих ролях, тем более успешной будет группа в достижении конечной цели. Обычно одни члены группы принимают на себя роли, важные для выполнения задачи, другие берут на себя заботу о сохранении гармоничных **-межличностных взаимоотношений**. Как правило, **социально-эмоциональ-**

Таблица 2. Роли по выполнению задачи и оказанию поддержки

Роли, связанные с групповой задачей *Роли, связанные с групповой поддержкой*

Иницирующий: Предлагает новые идеи и способы преодоления трудностей и решения задач. Изменяет точку зрения на проблемы и цели группы.
Поощряющий: Поощряет и поддерживает участие других. Демонстрирует понимание чужих идей и мнений.

Разрабатывающий: Разрабатывает идеи и предложения, выдвинутые другими участниками.
Гармонизирующий: Выступает посредником между участниками при расхождении мнений и наличии у них разных точек зрения. Снижает напряженность во время конфликтов.

Координирующий: Объединяет идеи и предложения и пытается координировать действия членов группы.
Идущий на компромисс: Поступается в чем-то своим мнением, **согласуя** его с мнением других для утверждения групповой гармонии.

Ориентирующий: Направляет группу к ее целям, оценивая происходящее и выявляя отклонения от повестки дня.
Охраняющий ч выполняющий: Поддерживает, поощряет других, облегчая им участие и регулируя ход общения.

Оценивающий-критикующий: Критически оценивает предложения участников, сравнивая их с существующими стандартами выполнения задачи.
Устанавливающий стандарты: Применяет в группе стандарты для оценки качества группового процесса.

Побуждающий к действию: Подталкивает и побуждает группу к действиям, к принятию решений.
Пассивно следующий: Пассивно следует за группой. Выступает слушателем в групповых дискуссиях и при принятии решений.

ные лидеры предпочитаемы членами группы. В табл. 2 описаны некоторые наблюдаемые в группе роли по выполнению задачи и оказанию поддержки. Эти описания, взятые из раннего периода развития Т-групп (Benne & Sheats, 1948), могут быть полезны для определения того, какие групповые функции выполняются адекватно, а какие нет.

Гибкость ролевого поведения зависит от групповых норм. Норма определяет, “что члены группы или другие люди должны делать, что им следовало бы делать, что будут делать в данной ситуации” (Homans, 1950, p. 123). Нормы — это принятые правила поведения, руководящие действиями участников и позволяющие применять санкции к неприемлемым для данной общности формам поведения. Пример соблюдения норм в малых группах мы находим в работах К. Шерифа и М. Шерифа (Sherif & Sherif, 1964), изучавших асоциальные компании подростков на юго-западе Соединенных Штатов Америки. В этих компаниях ожидается, что при соперничестве участники не будут критиковать друг друга, хотя нарушение правил при этом вполне допустимо, но оно недопустимо в реальной деятельности, если только нарушитель не является предводителем компании.

Конечно, нормы есть в любой группе. Иногда между официальными нормами и нормами, принятыми в неформальных групповых объединениях, существуют расхождения. Например, в группах решения проблем может иметь место явное ожидание сотрудничества и тем не менее могут наблюдаться значительные “удары в спину” и соперничество. Нормы помогают людям решать такие вопросы, как: стоит ли выражать чувства и как это сделать; как углубить связь друг с другом; отвечать ли кому-то на основе личных качеств или ролевого статуса. В группах решения проблем участники, не действующие в соответствии с нормами, могут служить помехой к достижению цели.

Каждая психокоррекционная группа устанавливает собственные эксплицитные и имплицитные нормы. Обычно поощрение эмоциональной выразительности, тепла и открытости становится стандартом. Нормы поведения должны соответствовать целям группы. Важное значение имеет установление норм терапевтической коммуникации в психокоррекционных группах. Для большинства психокоррекционных групп это означает, что высокие уровни самораскрытия, выражения конфликтов и при-

37

взаанностей, принятия собственных чувств являются нормами. Это включает создание искренней обратной связи между членами группы. Стиль и способ предложения и получения обратной связи могут различаться. Так, в одних группах нормы требуют, чтобы предложение обратной связи было позитивным и мягким, а в других — предполагают резкую конфронтацию. На протяжении всего времени развития группы нормы могут изменяться. Например, высокая степень самораскрытия может быть в первое время неудобна участникам, поскольку они только начинают чувствовать себя частью группы, но с развитием группы такое поведение принимается всеми ее членами. Установлению норм помогающего общения часто мешают личные потребности и заботы. Например, самозащита участников от тревоги, смущения или возможной грубости может служить помехой групповым целям. Большинство членов группы заботится о сохранении значимости своего “Я” и принимает определенное ролевое поведение, подстраховывающее его защиту. Стремление быть принятым в качестве члена группы может влиять на готовность человека к интеллектуальному и эмоциональному риску. Облегчающие возможность решения проблем участников цели группы, если они поддерживаются и успешно выполняются, в большей мере выступают как основа для развития эффективных коммуникативных норм.

В **психокоррекционных** группах ожидается, что члены группы в определенный момент будут принимать блокирующие роли, мешающие индивидуальному и групповому прогрессу. Такое поведение, выполняющее функции психологической защиты личности и охраны образа собственного “Я”, предполагает отход от группы, критику других, прерывание разговоров, поиск признания и выдвижение неуместных предложений. Успешная группа учит своих членов осознавать собственное блокирующее поведение, расширять ролевой репертуар, отказываться от непродуктивной статичной роли, вызывая и поощряя более ориентированное на группу поведение. В группах, ориентированных на взаимодействие, руководитель поощряет участников использовать заботливое отношение и инструментальные роли для помощи члену группы, имеющему проблемы.

В группе часто возникают подгруппы, даже если руководитель стремится этого избежать. Если такие под-

группы помогают достижению общегрупповых целей, они бывают полезны. Два заторможенных участника могут ободрять друг друга взаимным пониманием и, таким образом, первоначально избегать принятия определенного ролевого поведения, к которому они еще не готовы.

Дружеские отношения обычно возникают между участниками, разделяющими сходные ценностные ориентации и переживания. Члены группы, которые испытывают высокую потребность в близости, подчинении или превосходстве и не могут исполнять желаемые роли в группе, получают большую возможность в достижении успеха в подгруппе. Дружеские связи в подгруппе могут тормозить **внутригрупповое** общение из-за опасения ее участников разгласить частные сведения. В группе эти партнеры **склонны** соглашаться друг с другом и защищать друг друга, обмениваться понимающими взглядами. Искреннее выражение чувств подавляется, нарушаются нормы терапевтического общения, возникает сопротивление процессам роста и изменения. Те члены группы, кто не входит в подгруппу, чувствуют себя изолированными, и атмосфера сплоченности оказывается разрушенной.

Подчинение нормам не является обязательным в группах, но оно связано с некоторыми другими групповыми переменными. Например, исследования показали, что подчинение групповым нормам связано со статусом участника группы. Участники с низким статусом имеют склонность к низкой степени подчинения нормам, со средним статусом — к высокой. Участники с высоким статусом стремятся соблюдать групповые нормы при завоевании позиции лидера, а став лидерами, могут отклоняться от менее важных норм, не получая при этом отрицательной обратной связи (Crosbie, 1975). Другими словами, участники, высоко ценимые в группе, завоевывают определенный “идиосинкразический кредит”, позволяющий им действовать независимо от второстепенных групповых норм. Конечно, иногда подчинение групповым нормам — необходимое условие поддержания порядка, достижения групповых целей, эффективного взаимодействия в группе. Так, некоторые группы специально разрабатывают методику, предусматривающую вознаграждение за подчинение нормам и наказание за отклонения от них. Структура группы также влияет на соблюдение групповых норм. Например, в относительно гомогенных группах подчинение нормам строже, чем в

39

гетерогенных (Crosbie, 1975).

Члены сплоченной гармоничной группы более склонны принимать групповые нормы и руководствоваться ими. Курт Левин (Lewin, 1947, р. 30) определил сплоченность как “тотальное поле сил, формирующее у участников чувство принадлежности к группе и желание в ней остаться”. Сплоченность — ключевое понятие теории групповой динамики Левина. Чем больше группа отвечает потребностям людей в эмоционально-межличностных связях, тем более сплоченной она будет. Чем выше сплоченность группы, строже контроль над установками и действиями участников, тем сильнее подчиненность групповым нормам, обязательность их соблюдения и принятия групповых ценностей. В сплоченной группе создается атмосфера взаимной эмоциональной притягательности, возникает поддержка, формируется чувство принадлежности к группе. Сплоченность эмоционально связывает членов группы друг с другом, гарантируя большую прочность и стабильность межличностных взаимодействий и взаимоотношений в группе даже при фрустрирующих обстоятельствах и помогая создать общую систему норм, способствующую большей терпимости к различным индивидуальным целям (Lakin & Costanzo, 1975).

Ряд данных социально-психологических исследований применим и к характеристике сплоченности в психокоррекционных группах. В высокосплоченных группах участники больше общаются друг с другом (Shaw, 1976), чем в менее сплоченных. Они в большей степени открыты для влияния друг на друга, легче переносят враждебность в группе, придают большую ценность групповым целям, активнее при обсуждении, менее подвержены срывам, если участник покидает группу, дольше остаются в группе и испытывают меньшую тревожность (Goldstein, Heller & Sechrest, 1966).

Прямых исследований результатов сплоченности в психотерапевтических группах не существует, но отчеты участников и руководителей, а также лабораторные исследования групп показывают, что в условиях групповой сплоченности механизм сплоченности действует как “адаптивная спираль” (Yalom, 1975). Принимая систему норм сплоченной группы, ее участники становятся более популярными, а это способствует повышению их самооценки. Сплоченная группа поощряет своих членов использовать социальные умения, которые в дальнейшем помогут им в межличностных взаимодействиях и взаимо-

40

отношениях, как в группе, так и за ее пределами. Вследствие взаимовлияния и давления друг на друга с целью подчинения групповым нормам члены сплоченной группы более внимательно слушают, более открыто выражают себя, глубже себя исследуют и продолжают эти действия благодаря принятию значимыми партнерами в группе. Сплоченность позволяет также глубже выражать враждебные чувства и конфликты. Когда члены группы испытывают взаимную эмоциональную притягательность и принимают друг друга, они способны выдержать дискомфорт отрицательных эмоций и конструктивно разрешить свои **внутриличностные** конфликты. Чем сильнее группа привлекает участников, тем регулярнее посещают они занятия, тем больше шансов, что они останутся в группе и процесс групповой психотерапии будет более эффективен. Поскольку важнейшую черту терапии в группе составляет присутствие и влияние партнеров, очень многое зависит от степени вовлеченности и сплоченности участников группы.

Отрицательные моменты чересчур сплоченной группы проявляются в нежелании участников критически мыслить и принимать конструктивные решения. В сплоченной, дружной группе может возникнуть климат наивного, сверхоптимистичного принятия решений, явление, которое **Джанис (Janis, 1972)** назвал “групповой мыслью”. Он считает, что “групповая мысль” способна создавать разрушительный эффект в группах решения проблем из-за склонности участников группы быстро приходить к одному решению, соглашаясь друг с другом и не считаясь с возможностью ошибки.

Несмотря на эти оговорки, сплоченность обычно желательна. Как она может быть усилена? Способом усиления привлекательности группы для потенциального участника является позитивное описание того, что можно от нее ожидать (**Goldstein et al., 1966**). Участникам, приходящим в терапевтическую группу со страхом или амбивалентностью чувств, может помочь подготовительная беседа с руководителем, из которой они узнают, соответствуют ли их мотивы и ожидания реальностям группового процесса. Членам группы еще до начала групповых занятий дается описание того, каким должно быть поведение “хорошего” участника (**Bednar, Melnick & Kaul 1974**). Таким образом, устанавливаются групповые нормы и образцы поведения, которые в дальнейшем нелегко поддаются изменениям (**Yalom, 1975**). **Предва**

4i

рительная работа по подбору и комплектованию группы важна еще и потому, что большинство выходов из группы происходит на первых занятиях.

Задачи, требующие взаимозависимости, сотрудничества и сплочения всех участников, также способствуют преодолению конкурирующих группировок (Goldstein et al., 1966). Классическое социально-психологическое полевое исследование К. Шерифа и М. Шерифа (Sherif & Sherif, 1953, p. 137) было построено на основе их работы воспитателями 11—12-летних мальчиков в летнем лагере. Результатом соревновательных игр, например таких, как футбол и перетягивание каната, а также сложившихся межличностных контактов стало возникновение отдельных антагонистических группировок мальчиков. Воспитатели-экспериментаторы, пытаясь создать атмосферу сотрудничества, придумали ряд происшествий в жизни лагеря. Они организовали аварию в водоснабжении лагеря; затеяли показ кинофильмов за большую входную плату; устроили поломку грузовика, который должен был везти ребят из похода. В каждом случае мальчикам для решения возникших проблем необходимо было действовать совместно. При поломке грузовика “ребята взяли канат, который использовался в игре, вызывавшей вражду и ссору, и все вместе тянули его, чтобы грузовик завелся”. Со временем действия экспериментаторов привели к усилению групповой сплоченности.

Лидерство

Термины “лидер”, “руководитель” обозначают человека, руководящего группой и обладающего авторитетом для влияния на нее (Johnson & Johnson, 1975). В частности, в терапевтических группах предполагается, что квалификация, тренировка и опыт руководителя выше, чем других участников. В группе назначенный руководитель имеет большое влияние. Стиль руководства зависит во многом от группы, но руководитель редко полностью выпускает власть из рук. Несмотря на борьбу за личную ответственность и автономию каждого участника, профессиональная обязанность руководителя — гарантировать благополучие каждого члена группы. Во всех ролевых взаимоотношениях поведение руководителя является взаимодействующим, и степень оказываемого

42

влияния зависит от желания или способности участников принять его или следовать за ним (Newcomb, Turner & Converse, 1965).

В любой эффективно взаимодействующей группе назначенный руководитель — не единственный человек, осуществляющий руководство. Руководство могут осуществлять активные члены группы, влияющие на других ради целей группы или личных целей участников. Когда среди членов группы выдвигаются лидеры, некоторые участники частично отказываются от личной автономии и прерогативы принятия решений, позволяя другим принимать решения за себя.

Некоторые виды групп с самого начала осуществляют самоуправление и не имеют руководителя. Примером групп без руководителя, основанных на прочных ритуали-зированных традициях, являются “Анонимные алкоголики”. Многие группы встреч организовывались без присутствия руководителя, которого иногда заменяли записанные упражнения и инструкции (Berzon & Solomon, 1966).

В большинстве групп, начинающихся без назначенного руководителя, в ходе их развития появляются один или больше лидеров. Вопрос о том, кто именно возьмет на себя руководство, решается с учетом ролевых потребностей группы, индивидуальных качеств кандидата в лидеры и восприятия другими участниками его соответствия групповым ролевым требованиям. Лидеры по сравнению с другими членами группы стремятся к проявлению большей активности. Первые представления о потенциальных лидерах и их способности вносить свой вклад в развитие группы являются важными детерминантами завоевания лидерства.

По-видимому, ни одна отдельно взятая личностная черта не может служить предпосылкой признания человека лидером, хотя специфическими лидерскими чертами являются энтузиазм, умение доминировать, уверенность в себе и ум. Славсон (Slavson, 1962) выделяет такие личностные качества лидера, как уравновешенность, рассудительность, зрелость, сила “Я”, высокий порог возникновения тревоги, восприимчивость, интуиция, эмпатия, богатое воображение, способность избегать рефлексии, желание помочь людям, терпимость к фрустрации и неопределенности. По-видимому, безусловно необходимым является осознание лидером собственных конфликтных областей, потребностей, мотивов и ценностей. Хэр

(Hare, 1976) полагает, что лидеры обладают тем же набором черт, что и другие члены группы, но по шкале положительных черт оцениваются выше.

На групповых лидеров может оказать воздействие предварительная подготовка в русле конкретного группового подхода. Тренировочные программы преднамеренно или неосознанно формируют лидера в соответствии с определенными теоретическими положениями данного подхода. И наоборот, личностные черты лидера могут влиять на выбор теории, наиболее соответствующей его установкам и взглядам на человеческую природу.

Левин, Липпигт и Уайт (Lewin, Lippitt & White, 1939) провели классические исследования стилей руководства в малых группах. Они выделили авторитарный, демократичный и попустительский стили руководства и связали их с продуктивностью решения групповой задачи и удовлетворенностью участников групповым опытом. Авторитарный руководитель определяет и направляет групповое поведение; демократичный руководитель формирует групповое поведение через групповую дискуссию; попустительствующий руководитель устраняется от руководства, отдает всю власть членам группы. (Различия между тремя стилями руководства даны в табл. 3.) Исследования показали, что демократичный руководитель предпочтительнее, чем авторитарный, стремящийся к жестким способам управления, и чем попустительствующий, отказывающийся от управления. Демократичный стиль руководства (как и авторитарный) связан с решением главных задач в группе (Nixon, 1979). Стиль руководства в терапевтических группах можно также рассматривать в диапазоне от попустительского, централизованного на участнике и неструктурированного до автократичного, централизованного на руководителе и жестко структурированного. Централизованная на руководителе ориентация обычно связана с более структурированным групповым подходом.

В основе социально-психологической характеристики стилей руководства лежит ряд допущений, касающихся личностных особенностей человека. Макгрегор (McGregor, 1960) постулировал теорию X и теорию Y. Теория X рассматривает людей как слабо побуждающих себя к активности и стремящихся избежать ответственности. Теория Y полагает, что люди творчески и ответственно контролируют и направляют себя в достижении своих целей. В жестко структурированной групп-

Таблица 3. Основные стили руководства

<i>Авторитарный</i>	<i>Демократичный</i>	<i>Попустительский</i>
Все виды поведения определяются руководителем.	Поведение определяется групповой дискуссией при содействии руководителя.	Полная свобода индивидуальных и групповых решений при минимальном участии руководителя.
Каждый шаг в деятельности группы директивно продиктован руководителем.	Групповые цели намечаются в ходе групповой дискуссии. Две (или более) альтернативные процедуры группового занятия часто предлагаются руководителем.	Материалы для групповых занятий предоставляются руководителем, хотя информация предлагается им только в ответ на запрос.
Руководитель определяет индивидуальные задачи и партнеров для работы.	Определение задачи и выбор партнеров для ее решения — дело группы.	Руководитель устраняется от руководства.
Руководитель “субъективно” хвалит или критикует отдельных участников, оставаясь в стороне от участия в групповом процессе и ограничиваясь демонстрацией.	Руководитель “объективно” хвалит и критикует участников, стараясь быть участником группы.	Руководитель редко комментирует действия участников и не пытается оценить или регулировать ход событий.

пе, сильно центрированной на руководителе, участников рассматривают как неспособных помочь самим себе в разрешении своих конфликтов, поэтому руководитель направляет, ведет группу и контролирует взаимодействия в ней.

Основные разногласия современной групповой терапии касаются вопроса о том, насколько руководитель должен принимать участие в группе. Бах (Bach, 1954) считает, что структурированный подход усиливает начальную кооперацию, понижает тревожность и сопротивление руководителя и участников, конкретизирует их ожидания и, таким образом, предоставляет им возможность сконцентрироваться на проблемах отдельной личности и целях группы. Социально-психологические исследования дают основание полагать, что на ранних стадиях развития группы, чем слабее структурирована Фупна, тем больше участников привлекает центрированная на руководителе ориентация (Goldstein et al.,

1966). (Структурированные группы с авторитарными стилями руководства будут рассмотрены в нескольких главах этой книги.)

Гибб (Gibb, 1961) утверждает, что, как только установится ситуация центрированности на руководителе, он должен будет осуществлять постоянный контроль для сдерживания участников, испытывающих чувство недоверия к группе и оказывающих ей сопротивление. Существует риск, что группы такого типа будут полностью зависеть от руководителей, перелagая на них всю ответственность за активные действия и выполнение задач. Так, внутренние потребности каждого участника будут удовлетворены лишь в той степени, в какой руководители смогут или пожелают распространить на них свои знания и умения.

Лэкин и Костанцо (Lakin & Costanzo, 1975) подчеркивают, что руководителям важно преодолевать стремление групп к зависимости и сообщать им уверенность в их способности к самоуправлению. Положительно оценивая личностные качества участников, руководители предоставляют им возможность испытать огорчения и тревоги неструктурированной ситуации и таким образом познать природу положительной структуры и потребность в ней. В случае успеха, например, в неструктурированной **T-группе** возникает позитивная терапевтическая среда, отличающаяся высокой моралью и сплоченностью.

Однако отказ руководителя от управления может восприниматься группой как возможность отклониться от норм. В такой ситуации более доминантные участники прибегают к тактике “сильной руки”, а более робкие — отдаляются, прекращают участие в работе группы. Участники испытывают тревогу и замешательство, теряют ориентацию, и если руководитель не сумеет помочь групповому развитию, то возникшая эмоциональная проблематика членов группы может стать причиной психологических нарушений (**Bednar, Melnick & Kaul, 1974**).

Большинство **рук-оводителей** групп осуществляют стиль руководства, занимающий промежуточное между авторитарным и попустительским стилями место. Идеологические школы, к которым принадлежат руководители, нередко оказывают слабое влияние на их стиль и поведение. Сравнивая несколько групповых подходов по большой шкале, **Либерман, Ялом и Майлз (Lieberman, Yalom & Miles, 1973)**¹ нашли, что как контролируемые

руководителем, жестко структурированные группы, так и слабо структурированные группы были по измеренным результатам малоэффективны. Практически вряд ли можно говорить о противопоказаниях структурированного подхода для групповой терапии, вопрос структуры — это скорее вопрос о виде и степени структурированности. В надлежащий момент структурированный подход вносит ясность в групповой процесс, переключает группу на ситуацию “здесь и теперь” и создает терапевтическую сплоченную групповую атмосферу (Yalom, 1975). Задачами руководителя являются обеспечение надежной, продуктивной атмосферы, благоприятствующей независимости и автономии. Можно надеяться, что ответственный руководитель, осуществляя свой стиль руководства, будет использовать методики вдумчиво, в соответствии с теорией, понимая, что групповые процессы развиваются и им требуется время, чтобы созреть.

На подходы, используемые отдельными руководителями, могут влиять их личностные качества. Например, руководителю, рискующему создать отрицательную обратную связь, может быть удобен неструктурированный подход, предусматривающий попустительский стиль руководства.

Руководители гибких эффективных групп признают, что им приходится на протяжении всего времени развития группы варьировать свой стиль руководства в соответствии с ситуацией и групповыми нуждами. Авторитарное руководство может быть более необходимым, когда задача жестко структурирована (Shaw & Blum, 1966), члены группы испытывают сильный стресс (Rosenbaum & Rosenbaum, 1971), динамика группы настолько неясна для участников, что они не могут полно и точно осознать, что происходит (Lakin & Costanzo, 1975). Следует подчеркнуть, что чем более эффективно поведение участников, тем менее активен руководитель. Руководители должны с учетом конкретной ситуации оценивать состав, знания и умения группы, время, которым они располагают, и собственную ответственность. Руководители должны быть также восприимчивы к изменениям ситуации в группе. Например, использование структурированных упражнений ускоряет преодоление группой начальной нерешительности и трудностей организационного периода, помогает участникам в ограниченное время пережить последовательность процесса развития малой группы (Yalom, 1975).

47

Каковы функции руководителя? В **психокоррекцион-ных** группах руководители обычно играют четыре поведенческие роли: эксперта, катализатора, дирижера и образца участника.

Наиболее традиционной функцией психотерапевта, видимо, является роль постоянного *эксперта*. Почти в каждом групповом взаимодействии у руководителя есть возможность комментировать один из многих одновременно возникающих процессов на уровне одного или нескольких участников или группы в целом. Функция руководителя по прояснению смысла отношений трансакций (называемых “процессом”) может варьировать от комментирования простых поведенческих актов — через наблюдение нескольких актов и их последствий — до более сложных рассуждений о направленности, мотивации и паттернах сходства между поведением участников в группе (“здесь и теперь”) и за пределами группы (“когда-то и там”), во внешнем мире (Yalom, 1975). Комментарии руководителя помогают участникам объективно оценить свое поведение, наглядно увидеть, как оно действует на других и в конечном счете понять, как оно влияет на содержание их образа “Я” и на сложившиеся обстоятельства. Однако, если руководитель чрезмерно увлекается информированием, ответами на вопросы и ролью эксперта, нарушаются групповые процессы и группа становится похожей на класс. В этом контексте руководителю следует оптимально использовать время каждого занятия и проявлять сдержанность.

В качестве *катализатора* руководители способствуют развитию событий. Они побуждают группу к действию и привлекают внимание группы к текущим задачам и чувствам участников. Как сказал **Фиберт (Fiebert, 1968, p. 835)**, руководитель в роли катализатора “как бы держит перед группой зеркало для того, чтобы участники могли видеть свое поведение; упрекает их за поверхностность в выражении чувств и побуждает к близости”.

Выступая в качестве катализатора, руководители используют свое умение действовать в межличностном общении в теплой, искренней и **эмпатической** манере, создавать в группе положительную обратную связь и проявлять способность быстро реагировать на возникающие межличностные ситуации. Руководитель старается высвободить индивидуальный и групповой терапевтический потенциал как средство достижения изменения

48

в личностных структурах участников.

Руководитель группы является также *дирижером* группового поведения (Fiebert, 1968). В этой роли он старается облегчить передачу участниками вопросов и информации, сообщающих об их эмоциональном состоянии, помогает группе решать проблемы и достигать цели. Когда группе не удаются эффективные действия в трудной ситуации, руководитель может вмешаться, используя методы терапевтического воздействия. Мастерство дирижера состоит в регулировании возможных вариаций **внутригруппового** поведения, в поддержке попыток участников исследовать проблемы и обсуждать возникающие у **них** мысли и чувства, в защите участников от воздействия на них неприемлемых для данной группы форм поведения и в выравнивании вкладов участников в групповое взаимодействие (Trotzer, 1977). **Без** четких указаний руководителя групповая ситуация может оставаться довольно неопределенной, а уровень тревожности высоким. Поскольку умеренная тревожность, по-видимому, полезна для обучения (Shapiro, 1978), руководитель может регулировать порог тревожности в группе, применяя или не применяя структурированный подход и используя специальные методы для демонстрации индивидуального поведения или для противостояния участникам.

Руководитель группы выступает и как *образец участника* (Shapiro, 1978). В зависимости от группового метода руководители проводят четкую границу между пребыванием в группе и за ее пределами. Активное участие и содействие руководителя помогает членам группы почувствовать уважение и заботу. В своем особом положении руководители не могут противостоять подражанию членам группы их поведению. В некоторых группах подражание выступает элементом преднамеренных действий, например при демонстрации модели поведения с пассивно-агрессивным знакомым, но в большинстве **психокоррекционных** групп руководители действуют в качестве образцов примерных участников группы ненамеренно. Наоборот, именно реализация открытости и аутентичности при самораскрытии и вмешательство в групповую ситуацию косвенно дают возможность членам группы наблюдать высокий уровень межличностного функционирования и обучаться ему. В частности, в неструктурированных группах участники часто следуют поведению руководителя для снижения тревожности. Способ-49

ности руководителя быть понятным, открытым, заботливым и эффективным передаются участникам как умение выполнения определенных действий с гарантией достижения желанных результатов.

Иногда самораскрытие руководителя может влиять на принятие членами группы стандартов поведения, не выдерживающих проверки реальностью. Во многих видах групповой психотерапии интимное самораскрытие руководителя запрещено, так как оно мешает терапевтическому процессу переноса. В то же время руководителю часто бывает важно раскрыть мотивы своего вмешательства и поделиться своими чувствами, если они мешают ему эффективно действовать в группе.

Руководитель в группах роста и в терапевтических группах должен быть отчасти артистом, отчасти ученым, соединяющим чувства и интуицию с профессиональным знанием методов и концепций. С одной стороны, с развитием самосознания, ростом опыта и знаний о групповой и индивидуальной динамике возрастает надежность интуиции. Концептуальные рамки, метод осмысления руководителем наблюдаемых им элементов поведения могут служить ему основой для проверки чувств и надежности интуиции. С другой стороны, концептуальные рамки и методы, используемые без учета интуиции и чувств, могут вести к **ригидному**, негибкому стилю руководства. Эффективное руководство группой предполагает правильный выбор стиля руководства и широкий спектр творческих умений.

Групповой процесс

Причины положительной динамики индивидуально-психологических характеристик членов группы со всей определенностью сегодня еще не поняты. Выше уже отмечались показатели обеспечения эффективности группового процесса, зависящие от состава групп, типов руководства и многообразных личностных аспектов участников. В групповом процессе существуют определенные факторы, помогающие достижению целей терапии. Фактически все группы стремятся к **продуцированию** в групповых условиях эмоциональных конфликтов клиентов и к увеличению степени их открытости новому опыту (Parloff, 1970). Руководители используют **мето-**

50

дики, полезные, по их мнению, для достижения этих стремлений, а способ действия руководителей зависит от их теоретической ориентации. Так, в группах встреч руководители **склонны** прибегать ко множеству вербальных и невербальных упражнений с целью усиления межличностной чувствительности и развития умений устанавливать взаимоотношения. В практике групповой психотерапевтической работы могут использоваться как некоторые из этих методик, так и методики, функции которых состоят в ослаблении дискомфорта участников и помощи им в более эффективном функционировании. Хотя содержание занятий может меняться от группы к группе, в процессе их работы существует значительное сходство.

Келман (Kelman, 1963) приводит один из наиболее интересных способов анализа группового процесса. Он рассматривает групповую терапию как “ситуацию социального влияния”. При этом решающими для любой группы оказываются три процесса: *податливость*, *идентификация* и *присвоение*. Во-первых, члены группы податливы влиянию руководителя и других участников и включению в терапевтическую работу. Во-вторых, участники идентифицируются друг с другом и с руководителем группы. Идентификация происходит, когда участники стремятся к установлению желательных взаимоотношений в **группе**. В-третьих, участники присваивают групповой опыт. Присвоение осуществляется через “корректирующие эмоциональные переживания”, вытекающие из работы с эмоциональными проблемами участников и их решения.

В успешно работающих группах происшедшие изменения распространяются на внешний мир. Келман считает, что для генерализации изменений недостаточно простой податливости групповым правилам и нормам:

необходимо присвоение выученного. Более того, члены группы должны опробовать новые действия (податливость), встать на позицию группы и руководителя (идентификация) и применять терапевтический подход к специфическим ситуациям реальной жизни (присвоение). На этих последних стадиях психотерапевт служит ролевой моделью, устанавливает нормы и руководит, а члены группы поддерживают процесс и образуют репрезентативный микрокосм общества.

В процессе достижения участниками индивидуальных и групповых целей **психокоррекционная группа пос-**

ледовательно проходит определенные стадии развития. Некоторые исследователи предложили свои версии последовательности группового процесса. Большинство соглашается с тем, что групповой процесс начинается со стадии зависимого и исследующего поведения и через разрешение **внутригрупповых** конфликтов приходит к сплоченности и эффективному решению проблем (Ти-сман, 1965). Такое характерное описание этого процесса вытекает из теории межличностных отношений (FIRO) Уильяма Шутца (Schutz, 1958). На ранних стадиях развития группы участники испытывают стремление к *включению* в ситуацию: начинает формироваться чувство принадлежности к группе и возникает желание устанавливать отношения с другими участниками. Позднее вперед выдвигается потребность в *контроле*: проявляется соперничество и стремление к власти, участники ведут борьбу за лидерство. Наконец, на стадиях зрелости группы доминирует потребность в *привязанности*: участники устанавливают более тесную эмоциональную связь друг с другом, на первый план выступают вопросы привлекательности, партнерства, близости.

В большинстве **психокоррекционных** групп члены группы усваивают, что, хотя руководители присутствуют на занятиях, чтобы руководить и направлять группу и помогать ей, нельзя рассчитывать на то, что они будут выполнять работу вместо участников. Участники должны выработать способы установления отношения как с участниками, занимающими позицию лидера, так и с группой в целом. В поведении одних участников наблюдается сильная зависимость от руководителя и выделяющихся лидеров группы. Другие, напротив, управляют своей зависимостью через "**противозависимое**" поведение, проявляющееся в намеренном стремлении к конфронтации. Некоторые так называемые "**надличност-ные**" участники с готовностью жертвуют своей идентичностью, объединяя свои интересы с интересами других. В то же время "**контрличностные**" участники испытывают сложности при сближении и с осторожностью идут на согласование своих индивидуальных установок с установками других.

Беннис и Шепард (Bennis & Shepard, 1974) рассматривали влияние внутренней неопределенности, переживаемой участниками, на развитие **психокоррекционных** групп. На ранних стадиях группового **про-**

52

цесса участники склонны испытывать тревогу и стараются с помощью устанавливаемых правил добиться чувства большей психологической безопасности. Участники могут, испытав силу воздействия руководителей, или искать их одобрения, или ожидать от них советов, как себя вести. Чувства тревоги и зависимости особенно проявляются в неструктурированных группах, где руководитель не дает ясного определения целей и норм. Если участники не придут к согласию относительно процедуры, структуры и, возможно, потребности в руководстве, ситуация в группе может стать напряженной. Этот период в групповом процессе может быть преодолен путем принятия на себя лидерства участниками, наименее конфликтными в вопросах власти. Испытывая меньше сложностей в вопросах зависимости, они берут на себя ответственность за положительное групповое движение, так как достаточно объективны для создания гармоничной атмосферы, для развития в группе ответственности, разделяемой всеми участниками.

Следующий период характеризуется созданием в группе атмосферы непринужденного общения. Общительность маскирует тот факт, что основные проблемы и разногласия еще не нашли адекватного решения. На этой стадии наиболее важны потребности участников в близости. Одни участники ищут большей близости для понимания и решения групповых целей, другие устраниваются от таких межличностных обязательств. Группа снова распадается на подгруппы — на этот раз из-за складывающейся зависимости друг от друга.

Помощь членов группы, характеризующихся наименьшим противоречием между надличностным и контрличностным, наиболее полезна группе для решения новой дилеммы. Эту финальную стадию группового процесса проходят те группы, участники которых близки, но способны сознавать свои отличия друг от друга; взаимоотношения в них полны значения, но не подавляют активности, разрешение конфликтов и достижение соглашения происходит на прочной разумной основе. Группа становится зрелой социальной системой.

Группы различаются по тому, как они проходят свои Жизненные циклы, но нет основания считать, что члены групп реально осознают последовательность, присущую групповому развитию. Однако участники с неизбежностью познают, что в совместной борьбе за достижение своих целей они не могут избежать коммуникативных

процессов и перемен, происходящих в их личностных структурах. С начала и до конца цикла каждый отдельный участник имеет дело с вопросами идентичности, власти и влияния, целей и потребностей, принятия и близости. В конечном итоге успех группового опыта зависит от способности участников решать эти вопросы.

Ялом (Yalom, 1975) выделил десять лечебных факторов, характерных для большинства групп:

1. *Сплоченность*. Эта характеристика прочности, единства межличностных взаимодействий в группе была описана выше как условие, способствующее достижению успеха.
2. *Внушение надежды*. Вера в успешность группового процесса или надежда на возможность достижения благополучия оказывают сами по себе терапевтическое воздействие.
3. *Обобщение*. До прихода в группу люди **склон-ны** считать свои проблемы уникальными, но в процессе группового развития начинают осознавать, что и другие имеют похожие проблемы, также испытывают чувство неполноценности и межличностное отчуждение.
4. *Альтруизм*. Сознание того, что каждый в группе может быть нужен и полезен другим, оказывает эффективное терапевтическое воздействие.
5. *Предоставление информации/рассуждения*. В некоторых группах используются дидактическое инструктирование и информирование участников.
6. *Множественный перенос*. Любые трудности в области общения и социальной адаптации, будучи детерминированы событиями настоящего или прошлого, особенно эмоциональными нарушениями в семье, проявляются в группе, которая сама, согласно психодинамической теории, становится похожей на семью. Эмоциональная привязанность участника к руководителю, другим участникам или группе в целом рассматривается, исследуется и при необходимости подвергается более рациональной и реалистичной оценке.
7. *Межличностное обучение*. Группа служит испытательным полигоном для исследования положительных и отрицательных эмоциональных реакции и опробования новых видов поведения. Члены группы узнают, что они могут открыто просить других о помощи и поддержке и приходить в состояние

54

аффекта, ведущее к корригирующим эмоциональным переживаниям.

8. *Развитие межличностных умений.* Явно или скрыто участники совершенствуют свое умение общаться. Для развития межличностных умений используются различные методики, в том числе обратная связь и ролевая игра.

9. *Имитирующее поведение.* Часто люди учатся вести себя, наблюдая поведение других. В начале группового процесса поведение руководителя или других популярных членов группы может имитироваться для получения одобрения. Постепенно участники начинают экспериментировать, используя множество образцов поведения, **предлагаемых** в группе.

10. *Катарсис.* Обсуждение в группе скрытых или подавленных “неприемлемых” потребностей, сосредоточение внимания на таких непроанализированных эмоциях, как чувство вины или враждебности, ведет к психологическому очищению, облегчению и свободе. Однако реальной пользой катарсиса может явиться усиление сплоченности вследствие интенсивного взаимодействия в безопасном, принимающем окружении.

Согласно **Ялому**, эти десять факторов, оказывающие эффективное психотерапевтическое воздействие и характерные для большинства групп, взаимозависимы, действуют совместно друг с другом. Вопрос о том, какие из них являются жизненно необходимыми, усложняется еще и потому (мы увидим это в последующих главах), что разные теоретики групп выделяют одни и пренебрегают другими.

Этика

Введение в теорию **психокоррекционных** групп не может быть полным без рассмотрения вопросов этики. На руководителя возлагается главная и основная ответственность за происходящее в группе. Принимая эту ответственность, руководители не могут полагаться на одну интуицию: в основе групповой практики лежит их подготовка и опыт. Минимальные требования к руководителю могут быть суммированы в двух видах указаний: по обучению и подготовке и по **внутригрупповой** этике.

55

ный опыт члена группы. Замечательным средством обучения для руководителей групп является группа тренинга, в которой участники имеют возможность оценить собственные умения и наблюдать за особенностями стилей руководства других. Руководители в такой группе могут назначаться по очереди, группу может также вести опытный

специалист, дающий обратную связь и организующий дискуссии после занятий. Участники обретают понимание не только того, как себя чувствуют руководители, но и того, как себя чувствуют участники, переживающие трудности самораскрытия. Хотя целью тренинга является обучение, многие методики предлагают включение и в **лично** ориентированную терапию. В процессе подготовки большинство потенциальных руководителей осуществляет интенсивное изучение самих себя как в индивидуальной, так и в групповой терапии, для того чтобы лучше узнать свои сильные и слабые стороны, понять убеждения и установки, мотивы и потребности.

Обычно конечным этапом процесса подготовки является выдача свидетельства профессиональной организацией или принятие в члены какой-либо организации, например института или агентства, которые могут подтвердить статус специалиста. Свидетельство о прохождении программы подготовки не является гарантией этического и компетентного руководства, но отсутствие такого свидетельства нежелательно, так как может показаться подозрительным. Предполагается, что специалист будет руководствоваться стандартами и правилами этического поведения той организации, в члены которой его приняли. Предполагается также, что руководители групп будут развивать, совершенствовать свои знания и умения, посещая учебные семинары и курсы повышения квалификации, и стараться применять результаты исследований эффективности различных групповых процедур в своей практике.

Внутригрупповая этика

Кроме указаний по обучению и подготовке компетентных руководителей групп, существуют еще специфические этические вопросы, относящиеся к опыту группового поведения. Наиболее общими из этих вопросов являются: согласие на участие в групповом процессе на основе полной информации, свобода выбора, установление мер предосторожности от психологических и физических травм (Parloff, 1970).

В последние годы **психокоррекционные** группы стали настолько популярны, что образуются очереди людей, желающих в них участвовать, а число недостаточно подготовленных руководителей быстро растет. Поэтому особенно важно, чтобы участники понимали природу и смысл своих возможных переживаний. Информация о целях, методах, стоимости, продолжительности и принципах работы группы должна быть как можно более полной. Поскольку у будущих участников еще нет ясного представления о целях, задачах и условиях работы **психокоррекционных** групп, обещания быстрого успеха и кардинальных жизненных изменений вызовут подозрения. Профессиональные руководители групп должны ограничиваться скромной рекламой и открыто описывать границы своей компетентности и опыта.

Второй вопрос **внутригрупповой** этики поведения касается свободы выбора с начала и до конца группового процесса. Каждый член группы имеет право не участвовать в тех или иных действиях. Руководители могут поощрять участие, но при этом должны защищать права участников, не позволяя себе и группе оказывать на них чрезмерное давление. Можно, конечно, предположить, что участники захотят расширить границы своей личности, если их поощряют к действиям, которые способны вызывать временные острые переживания, например чувство тревоги, но то, что руководитель пропагандирует то или иное средство или способ стимуляции чувств, а члены группы соглашаются на это, еще не служит само по себе оправданием их использования. Считаются неприемлемыми и незачинными такие виды поведения в группе, как физическое нападение, использование наркотиков. Даже в группах, где участие не является добровольным (например, происходит по требованию учреждения), руководитель должен оказывать поддержку участникам в случае их желания не участвовать в одних действиях и давать им ту же возможность выбора участия в других действиях, как и членам любой другой группы. Исключение составляет вопрос о выходе из группы.

Третий вопрос **внутригрупповой** этики поведения касается установления мер предосторожности для предотвращения психологических или физических травм. Одной из таких мер являются адекватные методы отбора и исключение из участия в групповом процессе тех членов группы, кто будет неспособен извлечь **поль-**

зу из опыта или кому приобретенный опыт может повредить. Руководитель старается сделать так, чтобы будущие члены и группа взаимно подходили друг другу.

Другим аспектом предохранительных мер является соблюдение руководителем группы норм конфиденциальности, поскольку руководитель обязан защищать личное благополучие участников. Чтобы пояснить это положение, можно привести такую историю.

После многих лет службы уходил в отставку священник одного прихода. В его честь был организован банкет. Так как гость, который должен был выступить с речью, запаздывал, первым произнес речь священник. Позднее, когда прибыл опоздавший гость и произнес свои поздравления, он был немедленно арестован за убийство. Почему?

Священник в своей речи вспомнил о том, как много лет назад он принял приход и первая услышанная им исповедь оказалась исповедью прихожанина, признавшегося в совершении убийства. Гость, давнишний и уважаемый член общины, которому не передали этих слов священника, в своей речи с гордостью заметил, что был первым человеком в приходе, исповедовавшимся начинающему священнику!

Действительно, в области общения существуют определенные ограничения, когда человек может оказаться опасен себе или другим. Но, за немногими исключениями, атмосфера безусловного доверия является задачей первостепенной важности для создания в группе помогающей обстановки. Руководители могут соблюдать нормы конфиденциальности и делить с членами группы любые ограничения, налагаемые этой конфиденциальностью. **Внутригрупповая** этика позволяет им подчеркивать важность нераскрытия информации, связанной с определенными людьми в группе.

Наконец, ответственность руководителя не ограничивается только групповыми занятиями. Добросовестный руководитель должен наблюдать за результатами группового процесса с целью оценки влияния **психокоррекционной** группы на бывших участников и стараться, чтобы его помощь и советы **были** доступны им в дальнейшем.

59

Ограничения группового опыта и психологический риск

Переживания членов группы являются реальными и достоверными, но у некоторых участников возникает наивная вера во всеобъемлющую приложимость групповых методов к повседневной жизни. Попытки применять поспешно и без учета обстановки в реальном мире такое **внутригрупповое** поведение, как самораскрытие, порождают у них чувство уязвимости, а у их семей и близких ощущение угрозы. Стремление к комфорту и поддержке, необходимое условие развития личности в групповых условиях, может в реальной жизни вводить в заблуждение, если участники рассматривали групповое окружение в качестве замены желаемой социальной группы, то есть как самоцель. Одни участники могут за все время группового процесса так и не столкнуться со своими проблемами. Другие могут использовать группу для обсуждения своих чувств, но ничуть не продвинуться к конструктивным изменениям.

Групповой опыт иногда приводит к неожиданным неприятным последствиям. Например, некоторые группы придерживаются определенной философии и ждут, что каждый член группы будет принимать их ценности и убеждения. Участники, которых сочтут отклоняющимися, могут подвергнуться суровым наказаниям. Факторы давления партнеров, групповых норм, обратной связи и конфронтации могут разрушительно действовать на членов группы, легко поддающихся принуждению или влиянию, особенно если другие члены группы нереалистичны в своих претензиях. Личностный рост — часто болезненный и медленный процесс, на протяжении которого участники могут испытать депрессию или враждебность, действовать опрометчиво, во вред себе. Если во время и после группового опыта адекватные средства разрешения **психотравмирующих** ситуаций оказываются недоступными, групповой процесс может привести только к усилению напряженности. Однако практика **психокоррекционных** групп показывает, что при соответствующих условиях ограничения и риск могут быть сведены к минимуму или проконтролированы, а групповой опыт будет убедительным и приятным.

60

Резюме

История групповой психотерапии в США включает “репрессивно-вдохновляющий” подход Джозефа Пратта, психодраматические методы Якоба Морено, психоаналитические принципы Зигмунда Фрейда и гуманистическую ориентацию в психологии Карла Роджерса. На этой основе, дополненной экспериментальными исследованиями групповой динамики, возникли современные **психокоррекционные** группы. Термин *психо-коррекционные группы* широко используется для описания небольших временных объединений активных участников, обычно имеющих назначенного руководителя, общую цель межличностного исследования, личностного научения, роста и самораскрытия. Группы различаются по следующим параметрам: *структурированные — неструктурированные, центрированные на руководителе — центрированные на участнике и рациональные — аффективные*.

Размеры группы зависят от ее основной цели. В целом психотерапевтические группы меньше, чем группы личностного роста. Сторонники гетерогенных групп утверждают, что смешение различных болезней и межличностных стилей повышает групповой успех, а сторонники гомогенных групп считают, что сходство способствует сплоченности и ослабляет конфликты.

Роли — это поведение, принятое членами группы и рассматриваемое ими как отвечающее групповым потребностям. Важное значение для понимания ролей участников имеют выделенные Робертом Бейлзом функции решения задач и функции оказания поддержки, а также предложенные Тимоти Лири виды поведения, расположенные на осях “гнев — любовь” и “сила — слабость”.

Нормы — это принятые правила поведения, руководящие действиями участников и определяющие санкции при их нарушениях. Типичными нормами психокоррекционных групп являются самораскрытие и честность. Подчинение групповым нормам связано со статусом участника группы и сплоченностью группы.

Роли руководителей определяются потребностями группы, а также такими индивидуальными качествами членов группы, как, например, уровень участия в группе. В классической работе Левина, Липпитта и Уайта

(Lewin, Lippitt & White, 1939) стили руководства разделяются на *авторитарный*, *демократичный* и *попустительский*. Эффективный групповой руководитель вдумчиво применяет методики в рамках соответствующих теорий. Руководитель может действовать в группе в качестве *эксперта*, *катализатора*, *дирижера* и *образца участника*. Если центрированный на руководителе, структурированный подход может снижать тревожность и помогать выполнению начальной задачи, то центрированный на участнике, менее структурированный подход вызывает меньшую зависимость и большую автономию участников.

Психокоррекционные группы проходят ряд стадий. Согласно теории межличностных отношений **Уильяма Шутца**, выделяются стадии группового процесса: *включение*, *контроль* и *привязанность*. **Келман** предложил свой анализ группового процесса. Он рассматривает группу как *ситуацию социального влияния*, характеризуемую процессами *податливости*, *идентификации* и *присвоения*.

Наконец, как в подготовке руководителя группы, так и в проведении занятий важны этические аспекты. Руководствуясь относящимися к опыту группового поведения такими специфическими этическими вопросами, как согласие на участие в групповом процессе на основе полной информации, свобода выбора, и такими мерами предосторожности, как конфиденциальность и методы отбора, можно свести к минимуму риск психологических и физических травм.

Литература

Allport, G. The historical background of modern social psychology. In G. **Lindzey** & **E. Aronson** (Eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. 1, 2nd ed.). Reading, Mass.: **Addison-Wesley**, 1968.

Appley, D. G., & **Winder, A. E.** *T-groups and therapy groups in a changing society*. San Francisco: **Jossey-Bass**, 1973.

Bach, G. *Intensive group psychotherapy*. New York:

Ronald Press, 1954.

Bales, R. F. *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. Reading, Mass.: **Addison-Wesley**, 1960.

62

- Bales, R. F. *Personality and interpersonal behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- Bales, R. F., & Slater, P. Role differentiation in small decision-making groups. In T. Parsons et al. (Eds.), *Family socialization and interaction process*. Glencoe, 111.: Free Press, 1955.
- Barrett-Lennard, G. T. Process, effects and structure in intensive groups: A theoretical-descriptive analysis. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of group process*. London: John Wiley, 1975.
- Bednar, R. L., Melnick, J., & Kaul, T. J. Risk, responsibility and structure: A conceptual framework for initiating group counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology*, 1974, 21, 31—37.
- Benne, K. D., & Sheats, P. Functional roles of group members. *Journal of Social Issues*, 1948, 4, 41—60.
- Bennis, W. G., & Shepard, H. A theory of group development. In Gibbard, G. S., Hartman, J. J., & Mann, R. D. (Eds.), *Analysis of groups*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- Berzon, B., & Solomon, L. The self-directed therapeutic group: Three studies. *Journal of Counseling Psychology*, 1966, 13, 491—497.
- Bogdanoff, M., & Elbaum, P. L. Role lock: Dealing with monopolizers, mistrusters, isolates, helpful Hannahs, and other assorted characters in group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 1978, 28, 247—261.
- Cohen, A. M., & Smith, R. D. *The critical incident in growth groups: Theory and technique*. La Jolla, Calif.: University Associates, 1976.
- Corsini, R. J. Historic background of group psychotherapy: A critique. *Group Psychotherapy*, 1955, 8, 219—225.
- Crosbie, P. V. (Ed.), *Interaction in small groups*. New York: Macmillan, 1975.
- Dreikers, R. Early experiments with group psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*. 1959, 13, 882— 891.
- Fiebert, M. S. Sensitivity training: An analysis of trainer interventions and group process. *Psychological Reports*, 1968, 22, 829—838.
- Foulkes, S. H. *Group analytic psychotherapy*. London: Gordon & Breach, 1975.
- Foulkes, S. H., & Anthony, E. J. *Group psychotherapy*. London: Penguin, 1957.

- Geller, J. J. Concerning the size of therapy groups *International Journal of Group Psychotherapy*, 1951, /, 118—120.
- Gibb, J. Defensive communication. *Journal of Communication*, 1961. //, 141—148.
- Goldstein, A. P., Heller, K., & Sechrest, L. B. *Psychotherapy and the psychology of behavior change*. New York: Wiley, 1966.
- Greening, T. C., & Coffey, H. Working with an "Impersonal" T-group. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1966, 2, 401—411.
- Grunebaum, H. A soft-hearted review of hard-nosed research on groups. *International Journal of Group Psychotherapy*, 1975, 25, 185—198.
- Hare, A. P. *Handbooks of small group research* (2nd ed.). New York: Free Press, 1976.
- Homans, G. C. *The human group*. New York: Harcourt, 1950.
- Jams, I. L. *Victims of groupthink*. Boston: Houghton Mifflin, 1972.
- Johnson, D., & Johnson, F. *Joining together: Group theory and group skills*. New York: Prentice-Hall, 1975.
- Kellerman, H. Group psychotherapy and personality. New York: Grune & Stratton, 1979.
- Kelman, H. C. The role of the group in the induction of therapeutic change. *International Journal of Group Psychotherapy*, 1963, 13, 399—432.
- Lakm, M. *Interpersonal encounter: Theory and practice in sensitivity training*. New York: McGraw-Hill, 1972.
- Lakin, M., & Costanzo, P. The leader and the experiential groups. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of group process*. London: John Wiley, 1975.
- Leary, T. *Interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press, 1957.
- Levine, B. *Group psychotherapy: Practice and development*. New York: Prentice-Hall, 1979.
- Lewin, K. Group decisions and social change. In T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology*. New York: Henry Holt, 1947.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. Patterns of aggressive behavior in an experimentally created social climate. *Journal of Social Psychology*, 1939, 10, 271—299.
- Lieberman, M. A., Yalom, I. D., & Miles, M. *Encounter groups: First facts*. New York: Basic Books, 1973.

- McGregor, D. *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill, 1960.
- Mullan, H., & Rosenbaum, M. *Group psychotherapy*. New York: Free Press, 1962.
- Newcomb, T., Turner, R., & Converse, P. *Social psychology*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1965.
- Nixon, H. L., II. *The small group*. New York: Prentice-Hall, 1979.
- Parloff, M. B. Group therapy and the small-group field: An encounter. *International Journal of Group Psychotherapy*, 1970, 20, 267—304.
- Phillips, G. M., & Erickson, E. C. *Interpersonal dynamics in the small group*. New York: Random House, 1970.
- Rosenbaum, L., & Rosenbaum, W. Morale and productivity consequences of group leadership style, stress, and type of task. *Journal of Applied Psychology*, 1971, 55, 343—348.
- Rosenbaum, M., & Berger, M. (Eds.), *Group psychotherapy and group function*. New York: Basic Books, 1975.
- Schutz, W. C. *FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1958.
- Shaffer, J. B. P., & Galinsky, M. D. *Models of group therapy and sensitivity training*. New York; Prentice-Hall, 1974.
- Shapiro, J. L. *Methods of group psychotherapy and encounter*. Itasca, 111.: F. E. Peacock, 1978.
- Shaw, M. E. *Group dynamics*. New York: McGraw-Hill, 1976.
- Shaw, M. E., & Blum, J. Effects of leadership style upon group performance as a function of task structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 3, 238—241.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. *Groups in harmony and tension: An introduction to studies on intergroup relations*. New York: Harper & Row, 1953.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. *Exploration into conformity and deviation of adolescents*. New York: Harper & Row, 1964.
- Slavson, S. Personality qualifications of a group psychotherapist. *International Journal of Group Psychotherapy* 1962, 72, 411—420.
- Stock, D., & Thelen, H. A. *Emotional dynamics and group culture*. New York: New York University Press, 1958.
- Triplet, N. The dynamogenic factors in pacemaking

^{3 771}

65

and competition. *American Journal of Psychology*, 1897, 9, 507—533.

Trotzer, J. *The counselor and the group*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1977.

Tuckman, B. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 1965, 63, 384—399.

Whitaker, D. S., & Lieberman, M. A. *Psychotherapy through the group process*. New York: Atherton, 1964.

Yalom, I. D. A study of group therapy dropouts. *Archives of General Psychiatry*, 1966, 14, 393—414.

Yalom, I. D. *Theory and practice of group psychotherapy* (2nd ed.). New York: Basic Books, 1975.

Yalom, I. D., Houts, P. S., Zimerberg, S. M., & Rand, K. H. Prediction of improvement in group therapy. *Archives of General Psychiatry*, 1967, 17, 159—168.

Т-группы

История и развитие

Для тех, кто сам не участвовал в **Т-группах** (группах тренинга), волнения и споры, вызываемые групповым движением, могут показаться чем-то загадочным. Члены группы на вопрос о своих ощущениях обычно отвечают примерно так: “Группа действительно дает результат, но какой — точно объяснить не могу. Каждый должен выяснить это для себя сам”. Чтобы понять, почему Т-группы пользуются популярностью, полезно обратиться к их истории.

Движению **Т-групп** положили начало исследования выдающегося социального психолога 30-х годов Курта Левина. На Левина оказали влияние работы социолога Георга **Зиммеля** (Simmel, 1950), который рассматривал общество как систему функциональных взаимоотношений, объединяющих индивидуумов в сообщества. Он заметил, что, будучи членами общества, все люди принадлежат к группам, лидеры и члены групп постоянно воздействуют друг на друга. Левин начал применять динамические концепции Зиммеля по мере того, как переносил свои психологические исследования из лаборатории в полевые условия, то есть в нормальные естественные условия общественных процессов. Левин пришел к твердому убеждению, что большинство эффективных изменений в установках личности происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте. Он утверждал, что для того, чтобы выявить и изменить свои неадаптивные

установки и выработать новые формы поведения, люди должны учиться видеть себя такими, какими их видят другие. Работы Левина (Lewin, 1948, 1951), в области групповой динамики стали классическими. Его идея создания групп и изучения их деятельности на основе научно обоснованных фактов стала краеугольным **кам-**

67

роджерсовской) и интересовавшимися групповой динамикой и изменениями индивидуального поведения.

Далее будет показано, что термин *лабораторный тренинг* относится к совокупности методов опытного обучения, одним из которых является **Т-группа**, или группа тренинга. Причем и термин *Т-группа* в настоящее время может быть отнесен к различным по целевому назначению группам. Одни **Т-группы** ориентированы на развитие умений для более эффективной организационной деятельности, другие — на формирование межличностных отношений и изучение процессов, происходящих в малых группах. При последнем подходе внимание обращается на вклад

каждого участника через стиль его взаимодействия в эмоциональный климат группы и процессы принятия ею решений.

Наконец, существуют Т-группы, акцентирующие общее развитие индивидуума, на которые одновременно оказали влияние достижения теории личности и клиническая психология. В рамках этой ориентации улучшение группового функционирования и развитие личностных умений являются вторичными по отношению к выявлению жизненных ценностей индивидуума, усилению чувства самоидентичности. Эти группы иногда называют группами *сензитивности* — термин, предложенный в 1954 г. клинически ориентированной группой психологов НЛТ. Для некоторых руководителей групп тренинг вскоре превращается во “встречи”. Их подход будет полнее раскрыт в 3-й главе. В настоящее время НЛТ, перестав быть единственной организацией, практикующей Т-группы, сохраняет за собой важную роль в области тренинга руководителей и в дальнейшем развитии лабораторного метода.

Следует отметить, что даже тогда, когда Т-группа направлена на развитие личности индивидуума и его сознания, в ней всегда сохраняется контекст понимания группового процесса. *Процесс* взаимодействий отличается от *содержания* взаимодействий и относится к сфере чувств и восприятия, лежащих в основе поведения в группе. Во всем, что участники говорят, делают по отношению друг к другу, всегда присутствуют проблемы группового процесса. И они выходят за пределы индивидуальных проблем членов группы. Так, одна из проблем затрагивает управление и проявляется в том, как устанавливаются нормы и распределяется власть в группе. Другая проблема касается близости и может найти

69

отражение в темах знакомства и углубления заинтересованности в других участниках. Подобные процессы происходят в группе по мере ее развития и изменения и определяют темы дискуссий (Cohen & Smith, 1976).

В противоположность большинству терапевтических групп в Т-группах содержание взаимодействий служит средством для понимания процесса взаимодействий. Изучение групповых процессов и групповой динамики дает информацию о межличностных отношениях и поведении членов группы в реальной жизни. Развитие межличностных умений и социально-психологической компетентности предполагает понимание групповых процессов, поощряющих самопринятие (Argyris, 1967). Так, Т-группы придают особое значение непосредственным переживаниям членов группы. Более, чем другие группы, они удачно продолжают традиции социальной психологии и исследований групповой динамики.

Шейн и Беннис (Schein & Bennis, 1965) отмечали, что цели лабораторного тренинга могут меняться от группы к группе, но обычно включают следующие аспекты: 1) развитие самопознания за счет снижения барьеров психологической защиты и устранения неискренности на личностном уровне; 2) понимание условий, затрудняющих или облегчающих функционирование группы (таких, как размеры группы и членство); 3) постижение межличностных отношений в группе — например, совершенствование коммуникативных умений для более эффективного взаимодействия с другими; 4) овладение умениями диагностики индивидуальных, групповых и организационных проблем — например, разрешение конфликтных ситуаций в группе и укрепление групповой сплоченности.

На практике учебные цели Т-группы в основном определяются ее участниками, и достижение этих целей облегчается благодаря соответствующей направленности групповых интересов. Групповые интересы могут касаться отдельных участников, их взаимоотношений, роли индивидуума в организации, группы как целого, взаимоотношений между группами, внутренних проблем организации, которую представляют участники группы. Когда интересы группы сосредоточиваются на отдельных участниках, целью может быть расширение самосознания, изменение установок и повышение поведенческой компетентности. Когда интересы направлены на выполнение ролевых функций, целью группы может

70

быть исследование отношения участников к различным групповым ролям в ситуации общения с начальством, партнерами и подчиненными. Интерес к организационным вопросам может определяться целью решения специфических организационных проблем и поисками методов улучшения организационной деятельности (Schein & Bennis, 1965).

Основатели движения Т-групп руководствовались тремя категориями общих ценностей (Bradford, Gibb & Bennis, 1964). Первые экспериментаторы в сфере методологии Т-групп заботились, во-первых, о возможности приложения общественных и поведенческих наук к реальной жизни и, следовательно, стремились к применению научных методов. Они обучали членов групп объективно подходить к проблеме, сотрудничать с другими исследователями и принимать конструктивные решения на основании имеющихся данных. Во-вторых, они отдавали предпочтение группам, функционирующим на основе демократических принципов и процессов совместного принятия решений. Хотя это идет вразрез с авторитарными бюрократическими методами функционирования многих организаций, тем не менее существуют эмпирические доказательства важности взаимодействия и сотрудничества для улучшения результатов организационной деятельности (White & Lippitt, 1962). И наконец, на движение Т-групп повлияла убежденность его основателей в ценности отношений взаимопомощи, внимания к переживаниям других и готовности помочь и вникнуть в их проблемы.

Основные понятия

Обучающая лаборатория

Прежде всего Т-группа является *обучающей лабораторией*. Это не обычная лаборатория, которую мы привыкли видеть: ученые в белых халатах, ставящие сложные эксперименты. Скорее такую лабораторию можно определить как “временно размещенное в одном месте сообщество, созданное для удовлетворения потребности всех его членов в обучении” (Bradford et al., 1964, P. 2—3). Из этого определения становится ясным, что Т-группа может функционировать не в одном помещении и все же оставаться “обучающей лабораторией”. В

71

таком контексте в термине *лаборатория* акцент ставится на экспериментирование и опробование новых форм поведения. При этом предполагается, что член группы является одновременно и участником, который может экспериментировать с изменениями поведения, и наблюдателем, который может контролировать результат этих изменений. Участники непосредственно вовлекаются в постановку групповых целей, наблюдение за поведением, планирование действий и анализ данных. Группа — это реальный мир в миниатюре, с теми же видами задач и межличностных конфликтов, которые встречаются на нашем жизненном пути. Отличие состоит в том, что **T-группа** обеспечивает возможность для решения проблем, не всегда разрешимых в реальной жизни. Часто лабораторные встречи происходят в обстановке достаточно далекой от повседневной жизни. Эти встречи могут происходить один раз в несколько дней или даже недель. Занятия в **T-группах** обычно занимают лишь часть времени лабораторного тренинга. Остальное расписание может включать лекции, дающие информацию о групповых умениях и групповых процессах, и встречи в более широком кругу.

T-группа — это ядро обучающего опыта, а в некоторых случаях — единственный метод обучения. Все учебное сообщество обычно состоит из двух или трех **T-групп** по 10—15 человек в каждой. Руководитель **T-группы** называемый “тренером или **фасилитатором**”, может на **чать** ее работу следующим вступлением:

Эта группа будет работать на протяжении **длительного** времени и станет своего рода лабораторией, где каждый **смо жет** расширить свое понимание процессов, влияющих на **инди видуальное** поведение, работу групп и организаций. Материалом для обучения послужат наши собственные поведения чувства и реакции. Мы начинаем, не имея определенно] структуры, установленных процедур и твердого плана. На' придется изучать нашу группу в развитии. Моя роль состоит том, чтобы помогать группе учиться на ее собственном опыте Я не буду действовать как традиционный председатель и не **буд..** предлагать, как мы должны организоваться, какие методы использовать, что именно включить в повестку дня. Теперь, я думаю, мы можем выбрать тот путь, который, согласно вашим ощущениям, будет наиболее плодотворным (Seashore, 1968).

Далее перед участниками встает задача — в течение ограниченного периода времени создать социальную организацию и поддерживать ее развитие. Цели довольно общие и неопределенные. Преднамеренный отказ от четкой структуры и плана заставляет участников пола

72

гаться на себя и развивать собственные возможности. Основным для Т-группы является обучение процессам, происходящим в группе по мере ее развития и изменения; в группах **сензитивности** акцент делается на личностных и межличностных вопросах. В последнем случае вступление тренера может коснуться необходимости для членов группы открыто выражать свои радости и разделять чужие чувства для более глубокого понимания человеческих взаимоотношений. В том случае, когда первостепенными являются эмоциональные вопросы и целью становятся межличностное развитие и самоактуализация, группа может быть названа *группой встреч*.

Обучение тому, как учиться

Особое значение в лабораторном тренинге придается созданию новых различных подходов к проблеме *обучения тому, как учиться*. Уоррен Беннис (Bennis, 1977) определяет ценности, лежащие в основе этого обучения, выделяя четыре **“метацели”** Т-группы, которые характеризуют лабораторный тренинг в целом.

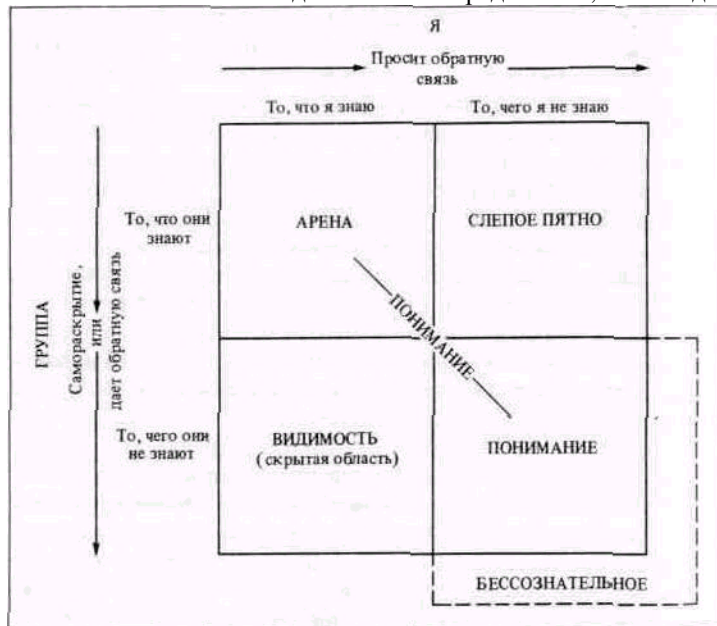
Во-первых, целью **Т-групп** является повышение способности отдельных ее участников осознавать ситуацию. Группа стремится определить как можно больше возможностей выбора при встрече с жизненными трудностями и проблемами. Во-вторых, Т-группы поощряют исследовательское отношение к действительности. “Что происходит сейчас и почему?” — вопрос, все время стоящий перед членами группы. В-третьих, Т-группы подчеркивают значение аутентичности в межличностных взаимоотношениях. Неопределенность целей и процесса порождает разнообразие чувств. Необходимо направить свои усилия, чтобы понять эти чувства, научиться разделять их и быть восприимчивым к ответной искренней раскрывающей коммуникации. Наконец, Т-группы дают модель руководства, построенного на сотрудничестве. В соответствии с ценностями демократичного стиля руководства руководитель в Т-группах старается не прибегать к “политике силы” и принуждающему контролю. Поскольку партнеры являются основным источником обучения, участники Т-группы для получения информации больше полагаются друг на друга, чем на руководителей. Авторитет же руководителя основан на специальных знаниях и внимательном отношении к участникам.

Неопределенность группового процесса Т-групп **пред-**

полагает, что привычное поведение далеко не обязательно будет эффективным. Тренер подает мало реплик, а формулируемые им цели столь общи, что у участников появляется “ощущение отсутствия цели” (Веппе, 1964). Таким образом, обучение является скорее результатом опыта, нежели восприятия разъяснений руководителей. Обучение тому, как учиться, опирается на учебный цикл, состоящий из *представления самого себя — обратной связи — экспериментирования*.

Представление самого себя. На протяжении всего времени развития группы ее участники раскрывают свои восприятия, действия, что и называется *представлением самого себя* (Blumberg & Golembiewski, 1976). Способом описания представления самого себя и соучастия других в этом процессе восприятия и познания является использование простой модели раскрытий, названной “Окном Джогари” (рис. 3) в честь ее изобретателей Джозефа Лафта и Гарри Инграма (Luft, 1970).

В соответствии с этой моделью можно представить, что каждый человек несет в себе как бы четыре “про-



Р и с. 3. “Окно Джогари”

странства” своей личности. “Арена” охватывает общие знания, те аспекты содержания (своего) “Я”, о которых знаем и мы, и другие (“пространство” личности, открытое для меня и для других). “Видимость” — это то, что мы знаем, а другие нет, как, например, тайный любовный роман или невыразимый страх, испытываемый перед авторитетным лицом, а также то, о чем мы не имели возможности рассказать, скажем, о хорошей оценке на экзамене (открытое для меня, но закрытое для других). “Слепое пятно” состоит из того, что другие знают о нас, а мы не знаем, например запах изо рта или привычка перебивать говорящего на середине слова (закрытое для меня, но открытое для других). “Неизвестное” — это то, что скрыто и от нас, и от других, включая скрытые потенциальные возможности развития (закрытое и недоступное ни мне, ни другим людям).

“Окно Джогари” показывает, что открытость во взаимоотношениях помогает решению групповых и индивидуальных проблем и что расширять контакты — значит увеличивать “Арену”. Когда участники группы встречаются впервые, “Арена” бывает небольшой, с развитием отношений взаимопомощи растет доверие к партнерам, развивается способность быть самим собой в контактах с окружающими. Степень раскрытия, которую группа может себе позволить, зависит от уровня доверия, существующего в группе.

Уровень доверия является решающим фактором в любой учебной среде (Gibb, 1978). Если в группе не создана атмосфера понимания, поддержки, уменьшается способность ее членов точно понимать мотивы, ценности и эмоции соучастников. В таких условиях участники группы создают видимость общения и взаимодействия, полагаются на жесткие ролевые структуры, используют осторожную стратегию принятия решений и применяют зависимые или **противозависимые** образцы поведения. На ранних стадиях развития группы, до установления в ней атмосферы психологической безопасности, для участников группы характерны защита образа собственного “Я”, сохранение представления о его значимости, стремление избежать проявления чувств и конфликта, поиск одобрения у других членов группы и попытки дать им совет или принять за них решение. Гибб (Gibb, 1973) указывает два способа создания поддерживающей, Доверительной атмосферы в группе: замена оценивающей, осуждающей коммуникации на описательную и

75

переориентация контролирующего поведения на совместное решение проблем.

Обратная связь. Второй элемент учебного цикла — эффективное использование обратной связи, полученной от группы. Термин “обратная связь” взят из технической литературы по электронике, где он относится к сообщениям об отклонениях от желаемой цели. Космическая ракета, например, посылает на Землю сигналы, которые позволяют системам центра управления корректировать при необходимости курс ракеты. По групповой терминологии, обратная связь осуществляется, когда одни **участники** группы сообщают о своих реакциях на поведение других с целью помочь им откорректировать “курс” в направлении достижения целей. Те участники, которые хотят расширить самосознание, могут получить обратную связь об особенностях своего поведения, например о том, что их привычка прерывать других создает для остальных участников трудность быть услышанными. Хотя обратная связь осуществляется во всех межличностных взаимодействиях, в **T-группе** умение обеспечивать эффективную обратную связь развивается намеренно.

Процесс развития в группе обратной связи между **каждым** из членов группы и всей группой, возможно, связан с наиболее глубокими переживаниями ее **участников**. Обратная связь в атмосфере взаимной заботы и доверия позволяет индивидуумам контролировать и исправлять неадекватное поведение, дает информацию о “слепых пятнах”. Например, активность некоторых участников в решении групповых проблем может восприниматься ими самими как желание помочь другим, а остальной группой расцениваться как попытка **доминировать** в группе или желание порисоваться. Эффективная обратная связь требует от участников информировать друг друга о влиянии их поведения, помогает участникам точнее принимать и понимать получаемую **информацию**.

Обратная связь в **T-группах** обеспечивает лучшее понимание участниками группового процесса. Например, в ходе занятия группа выражает недовольство поведением участницы в связи с ее стремлением исказить и скрыть свои эмоциональные переживания и чувства. Руководитель может легко инициировать обратную связь, предлагая участникам взглянуть на то, как они помогают “закрытой” участнице стать более открытой и искренней. В качестве альтернативы руководитель может поин

тересоваться, не является ли потребность участников критиковать ее способом смягчения их собственной тревоги. Несколько приводимых ниже указаний помогут отличить эффективную обратную связь в группе от неэффективной. Важно, чтобы предоставляющий обратную связь делал это в момент наблюдения поведения, а не по прошествии времени, когда партнер сможет применить психологическую самозащиту и информация станет менее релевантной. Полезная обратная связь должна скорее являться выражением эмоциональных реакций на поведение участника, чем критикой и оценкой его поведения. (“Когда ты прервал меня, я разозлился”.) Другими словами, предоставляемая участниками обратная связь обнаруживает скорее их собственные эмоциональные переживания, например гнев или плохое настроение, чем желание обвинить другого в злонамеренности или агрессивности. Выражение обратной связи высказыванием “Ты прервал меня трижды” более эффективно, значительно и приемлемо, чем замечаниями типа “Несдержанный ты человек” или “Ты не терпишь, чтобы кто-нибудь еще был прав”. Очевидно, что реакция одного участника на поведение других участников недостаточно для изменения поведения. Когда же обратная связь предлагается еще несколькими членами группы, она обычно более достоверна и может оказать большее влияние. Обратная связь наиболее полезна, когда она репрезентативна и исходит от большинства участников.

Обратная связь может быть оптимально воспринята участником, который внимательно слушает и затем излагает услышанное своими словами (парафраз). Учитывая восприятие других, он может лучше научиться видеть, как другие участники группы реагировали на его сообщение, в то же время сознавая, что он не должен меняться только потому, что кто-то от него этого хочет.

Экспериментирование. Третий важный элемент учебного цикла — *экспериментирование в группе* — основан на активном поиске новых стратегий и видов поведения. Члены группы обучаются не только с помощью обратной связи, но и учатся использовать опыт, проводить исследования и анализировать переживания в ситуациях, когда они могут получать ясную и точную обратную связь об уместности и эффективности их поведения. Практика экспериментирования очень важна, так как гарантирует, что участник будет чувствовать себя более **комфорт-**

но при использовании вновь приобретенных умений. Конечной стадией учебного процесса является применение полученных знаний в реальной жизни: в промышленности, образовании, семье.

“Здесь и теперь”

Важным условием работы Т-группы является сосредоточение внимания на принципе *“здесь и теперь”*. Поскольку считается, что оптимальные результаты при обучении дает актуальный опыт, важно, чтобы группа, насколько возможно, оставалась деятельной и релевантной. Это значит, что погружение в повествование и личные воспоминания не представляет ценности, если не сопровождается выражением чувств и не соотносится с текущим взаимодействием членов группы. Даже если участнику предлагается изложить принципы лидерства на классной доске, это должно быть попыткой проиллюстрировать эти принципы исходя из текущей деятельности группы. Внимание к непосредственному опыту и вовлечение в него — это то горячее, которое подогревает группу, поддерживает в ней кипение. Фокусировка внимания на принципе *“здесь и теперь”* — центральная тема в большинстве современных групп, и она будет проходить как рабочее понятие через все последующие главы.

Основные процедуры

Поведение руководителя

Идеальный тренер Т-группы представляет собой сочетание “иудейской праматери, примерного отца, святого пророка и Мефистофеля” (Bogart, 1966, р. 360). В действительности поведение руководителя зависит от его индивидуальных качеств и стиля руководства, а также от специфических целей и структуры группы. Джек Гибб пишет: “Первоначально методологические принципы руководства связаны со стремлением тренера объяснить, какими он видит групповые нормы” (Gibb, 1964, р. 305). Так, тренеры ориентируют участников группы на приобретение тренингового опыта для самих себя. Они верят в групповую мудрость и в способность участников самостоятельно выбраться из тех трудностей, которые те сами себе создают. Роль руководителя состоит в том, чтобы вовлечь участников в совместную работу по иссле

78

дованию их собственных взаимоотношений и поведения, а затем устранившись от руководства.

Когда руководитель отказывается от управления, участники оказываются в неопределенной ситуации, которая побуждает их выработать свой план действий и раскрыть особенности своих личностей и межличностных стилей (Lakin, 1972). Некоторые участники могут думать, что вопреки очевидному устранению от руководства руководители все же ведут группу, манипулируя ею. Но это не так. То, что вы видите, и есть то, что вы получаете.

Общая ошибка руководителей Т-групп — стремление вмешаться в групповой процесс и “вытянуть” группу, когда она сталкивается с определенными трудностями. На самом деле такие действия руководителей мешают группе открывать, использовать и развивать ее собственные потенциальные возможности. Иногда участники успешных Т-групп на ранней стадии развития группы могут заявить тренерам, что их помощь не нужна и нежелательна. Фактически группа “бунтует”, и каждый участник начинает принимать на себя часть ответственности за происходящее на занятиях. Неопытный тренер может ошибочно принять возникающие трудности и неудачи за процесс научения, тогда как в действительности группа нуждается в помощи тренера, чтобы пройти эту стадию группового процесса (Blumberg & Golembiewski, 1976). Опытные руководители различают “творческие дилеммы”, которые группа может решить сама, и ситуации, требующие их вмешательства.

Руководитель Т-группы опекает группу и помогает ей понять происходящие в ней процессы, как бы случайно останавливая действие или предлагая группе новый материал для дискуссии. Вмешательство руководителя может принимать форму предложения участникам взглянуть на их собственное поведение, например: “Что здесь происходит?”, или: “Что вы хотите сделать прямо сейчас?”, или: “Я удивляюсь, почему Джек ничего не сказал”. Таким образом, опытный руководитель Т-группы лишь подталкивает группу к решению имеющейся проблемы. Иногда же руководитель уподобляется психотерапевту, чьи интерпретации поведения могут вызвать вопросы, но недостаточны, чтобы участники сразу могли эти интерпретации принять и использовать.

Стиль такого руководства можно проиллюстрировать следующим отрывком из группового занятия, участники которого стремятся к самоопределению.

79

(Продолжительное молчание)

Энди: Я всегда начинаю говорить первым, но не в этот раз. *Карен:* Но ты уже начал!

Энди: Хорошо. Терпеть не могу, когда вы все только сидите и молчите, как шишки на дереве.

Курт: Что же ты хочешь, чтоб мы делали? *Энди:* Не знаю, но чувствую, что некоторые из вас ничего не дают группе. *Нэнси:* Кого именно ты имеешь в виду, Энди? *Энди:* Ну... например, *Сью...* И Чарли, похоже,

не может дождаться конца занятий. *Чарли:* Как тебе не стыдно, Энди! Мне так же интересно, как и тебе! Только у тебя недержание речи.

Энди: *(сердито):* Что ты имеешь в виду? *Гас:* *Эй,* ребята, садитесь. Я не думаю, что криком можно помочь.

Фей: Я не хочу оставаться здесь, если стычки не прекратятся. Ведь мы разумные взрослые люди. *(Пауза).*

Тренер: Это прозвучало так, как если бы некоторым из вас было неприятно то, что произошло только что между Энди и Чарли. Интересно, а что чувствуют остальные.

Сью: Ну, я здорово раздражена тем, что Энди считает, что я вместе с Чарли не участвую в группе. *Гарольд:* Я согласен с *Фэй,* что криком вряд ли можно помочь.

Тренер: Гарольд, что ты чувствовал в это время? *Гарольд:* Я боялся, как бы Энди с Чарли не начали драться или вроде того.

Чарли: Я и не собирался драться. Я только расстроился, что Энди назвал меня. Я действительно стараюсь избегать участия и молчать. Просто я всегда считал, что мало что могу дать группе. И расстроился, что Энди “поймал” меня на этом. *Карен:* Единственное, что Энди сделал,— это немного раскрыл тебя!

Дорин: Я рада, что ты сказал об этом, Чарли. Я теперь стала чуть ближе к тебе, потому

что у меня та же проблема, и я почувствовала облегчение, когда Энди не назвал меня.

Энди (смеется): Я собирался. Но не успел, потому что Чарли прервал меня.

Гас: Мальчик, я действительно рад, что ничего серьезного не произошло и все снова в порядке. *(Долгое молчание.)*

Нэнси: Кажется, мы все ждем от Энди, что он “заведет” нас, и, если он не начинает с какого-нибудь вызывающего замечания, мы все пугаемся. Так... Я только хочу сказать, что я бы хотела иметь твои нервы, Энди...
ГМ...

Тренер: Ты хотела сказать Энди еще что-нибудь, Нэнси?

Нэнси: Что ты имеешь в виду?

Тренер: То, как ты остановилась, заставило меня подумать, что у тебя еще есть, что сказать.

Нэнси (смущенно): Да... Энди, ты мне нравишься. Я думаю, ты сильный человек!

Рут: Нэнси, вечно ты липнешь к любому парню только потому, что он смотрит на тебя. Ты же даже не знаешь Энди.

Нэнси: Неправда!

Рут: О, это точно. Вспомни парня, которого мы встретили на дне рождения Джерри в прошлый уик-энд?

Карен: Эй, вряд ли стоит говорить о чем-то, происходившем вне группы, лишь потому, что вы двое знаете друг друга.

Гас: Я согласен.

Нэнси: А я действительно сейчас смущена. Она представила меня настоящей кокеткой.

Дорин: Я не думаю, что ты кокетка, Нэнси. По крайней мере здесь.

Тренер: Что сейчас произошло?

Курт: Ну... Я увидел, что Рут неприятны чувства Нэнси к Энди... может быть, она ревнует.

Сью: Мне кажется, что мне тоже **бьцю** неудобно. Это не значит, что мне так привлекателен Энди... *(смеется)*. Я не это имею

в виду, у тебя все в порядке, Энди... Только я не привыкла, чтобы люди говорили о своих чувствах так открыто.

Руг: О'кей. Признаюсь, тут и я виновата. Но это значит всего-навсего, что ты дьявольски красива, Нэнси, и я хотела бы чув-ствовать себя так же уверенно с мужчинами, как ты.

Нэнси: Уверенно? Ты думаешь, я чувствую себя уверенно? Да у меня ноги тряслись, когда я сказала Энди, что он мне нравится!

Согласно наиболее распространенной точке зрения, тренеру Т-группы следует избегать в группе слишком глубокого эмоционального вовлечения в отношения с участниками или в проблемы, которыми они заняты, поскольку такая позиция может привести к потере объективности. А объективность тренеры должны сохранять. Руководители Т-групп могут легко забыть о силе своего авторитета, особенно когда ведут свою роль ненавязчиво, осуществляя руководство как бы со стороны. Тем не менее члены группы часто приписывают своим руководителям огромное могущество. Опытный руководитель не будет намеренно поощрять эти фантазии, сохраняя скромность относительно своей роли в группе.

Тренер, как и большинство людей, может испытывать сильную потребность нравиться и быть положительно оцененным членами группы. Если эту потребность не контролировать, она повлечет отрицательные для группы последствия. Например, руководитель, который опасается любого выражения враждебности со стороны группы, будет строить групповой опыт так, чтобы избежать ее. Согласно проведенному исследованию (O'Day, 1974), наиболее эффективными руководителями групп были лица, проявлявшие на начальных занятиях наименьшую активность, способные игнорировать беспомощность и зависимость участников. Они могли с легкостью переносить любые направленные против них проявления враждебности и неприязни. На этой стадии группового процесса пассивность таких руководителей облегчала преодоление возникших трудностей, а в дальнейшем они оказывали помощь участникам в исследовании их действий и осознании мотивов поведения.

Относительно пассивная роль руководителя особенно заметна в “малых учебных группах”, которые являются

82

частью **тэвистокского** подхода к обучению групповой динамике. **Тэвистокская** модель была предложена **Уилфридом Байоном (Bion, 1959)**, на чьи работы значительно повлияли психоанализ и теория поля Курта Левина. Название подхода идет от **Тэвистокской** клиники и Тэвистокского института человеческих отношений в Лондоне, где **Байон** провел многие из своих первых исследований малых учебных групп. Другими видными лидерами тэвистокского движения являются **А. К. Райе (Rice, 1965)** и **Маргарет Райош (Rioch, 1970)**. В то время как движение Т-групп в Соединенных Штатах в 60-е годы было направлено на изучение роста личности и межличностной динамики, движение **психокоррекционных** групп в Великобритании отождествлялось с **тэвистокскими** группами, изучавшими групповые взаимоотношения (**Banet & Hayden, 1979**).

Такие групповые методы, как **гештальтгруппы** и группы встреч, основное внимание сосредоточивают на индивидуальном развитии и уникальности каждой личности;

тэвистокские группы даже в большей степени, чем Т-группы, имеют дело с индивидуумами только тогда, когда те выступают от имени группы как целого. Группа ведет себя как взаимозависимая система, в которой целое оказывается чем-то большим, нежели сумма его частей. В основе **тэвистокских** групп лежит допущение, что высказывания одного участника и его поведение, отраженные в групповом зеркале, разделяются и другими участниками. В каждый данный момент преобладающие эмоции и взаимодействие определяются базовой структурой группы. Более того, основным вопросом динамики, стоящим перед любой группой, является принятие решения о ее взаимоотношениях с руководителем, что вызывает ранние переживания членов группы, связанные с реакцией на авторитет.

В то время как члены группы изучают особенности собственного поведения, групповой консультант остается вне группы, осуществляя руководство формально. Его роль состоит в том, чтобы облегчать решение задачи группой. С этой целью он (или она) предлагает для группового рассмотрения свои наблюдения. Эти вмешательства направлены скорее на группу как целое, чем на отдельных ее членов. Консультант не дает советов или Руководящих указаний, не объединяется с группой и не предлагает поддержки. Консультант “противостоит группе, не задевая ее членов... обращает внимание не на

83

индивидуальное, а на групповое поведение и h как группа использует индивидуумов для выражения своих эмоций” (Rice, 1965, p. 102).

Консультант сознает, что, в то время как \,г мотивированы на обучение и понимание и г{ работает над решением задачи, члены г, имеют скрытые цели и установки, отража;

потребности. Группа делает” • ния относительно видов poi'

видуума, действующего в рили руководи • рения осознания действий группы ее / .^;ii> консультанты описывают то, что они видят, или тируют процесс решения группой задачи. Напри ч. консультант может высказать свое мнение о том, что i у кажется, игнорирует его присутствие, или задать в не является ли возмущение одного из участников жением психического состояния всей группы, к психоанализе, ориентированном на индивидуал i хотерапию, тэвистокский консультант обычно внимание на то, что группа избегает выражг циональных суждений и проявлений чувств. Фок внимания руководителя на общих затрудните ментах группы при воздержании от одобрс] участников или структурирования группои. пр. поощряет участников брать на себя ответ- лнно свое развитие.

Коммуникативные умения

Целью всех Т-групп является рост личности через расширения сферы осознания себя и других, а также процессов, происходящих в группе. Т-группы используются как лаборатории для развития и отработки умений межличностного общения. Участники группы могут исследовать свои межличностные стили и эксг риментировать с ними, устанавливая взаимоотног ния с другими членами группы, которые дают обр связь. Руководители могут также играть активную в распространении информации, моделировании \

84

и обеспечении группы обратной связью. Коммуникативные умения, развиваемые в Т-группе, включают описание поведения, коммуникацию чувств, активное слушание, обратную связь и конфронтацию. Успешное овладение этими умениями членами группы сводит до минимума стесненность и отчуждение в группе, улучшает сотрудничество и помогает достижению групповых целей.

Описание поведения означает сообщение о наблюдаемых специфических действиях других людей без приписывания им мотивов действий, оценки установок или личностных черт. Например, высказывание “Стюарт, ты всегда стараешься произвести на нас впечатление” содержит оценку, в то время как высказывание “Стюарт, я заметил, что, когда кто-нибудь еще поступает хорошо, ты стремишься заговорить о своих собственных достижениях” содержит описание поведения. “Элен, ты неряха” — оскорбление, тогда как “Элен, ты пролила кофе и не вытерла” — описание поведения. Первый шаг в развитии способности высказываться в описательном ключе, а не в форме оценок — улучшение умения наблюдать и сообщать о своих наблюдениях, не давая оценок. В целом обратная связь, основанная на наблюдениях, вызывает наименьшую психологическую самозащиту партнера и наибольшее желание понять и изменить поведение.

Коммуникация чувств — другое важное для межличностных отношений умение, включает ясное по возможности сообщение о внутреннем состоянии. Так как чувства могут выражаться посредством телодвижений, действий и слов, легко ошибиться относительно эмоционального состояния партнера. Например, сжатый рот человека может восприниматься как выражение гнева, а на самом деле быть проявлением страха. Члены группы должны помочь участникам передавать сообщения таким образом, чтобы их чувства были правильно поняты другими с целью вызвать содержательные ответы. Человек, передающий чувства адекватно и однозначно, использует в своих высказываниях местоимения “я” или “мне”, прибегает к помощи прямых определений и метафор (“Я чувствую смущение” или “Я чувствую себя так, будто меня застигли в момент, когда мои руки были в банке с вареньем”).

Часто мы передаем наши чувства опосредованно, то есть в неявной форме. Например, сказать “Это была ужасная встреча” — значит дать оценку конкретной ситуации и игнорировать собственные чувства, поскольку

они кажутся неприятными. Сказать “Я чувствовал отвращение к этой встрече” — значит выразить свои эмоции более честно и прямо. Люди путают мысли и чувства. Мысли — это скорее когнитивные наблюдения и заключения, чем описания состояния. Утверждения типа “Я чувствую, что Линда не очень счастлива” или “Я чувствую, что нам не стоит этого делать” в действительности суть суждения или заключения, в которых слово “чувствую” должно быть заменено словом “думаю”.

Активное слушание включает принятие человеком ответственности за то, что он слышит, путем подтверждения, уточнения, проверки значения и цели получаемого от другого сообщения. Согласно Карлу Роджерсу, активному слушанию иногда учат в контексте обучения основным ингредиентам помогающего взаимоотношения (Carkhuff, 1969). Ведущим среди этих умений является *точное эмпатическое понимание (эмпатия)*, которое объединяет способность слушать и передавать услышанное другому человеку. Во многих исследованиях (Rogers, Gendlin, Kiesler & Truax, 1967; Truax & Wargo, 1969) подчеркивается, что использование точной *эм-патии* вместе с такими важными для межличностных отношений качествами, как “искренность” и “уважение”, облегчает получение положительных терапевтических результатов. В последние годы обучение умениям стало в меньшей степени теоретическим и в большей — ориентированным на действия. Сегодня, например, эмпатия понимается в меньшей степени как *условие эффективного терапевтического воздействия*, а в большей степени — как наблюдаемые специфические виды поведения (Cash & Vellema, 1979; Egan, 1975).

Точное эмпатическое понимание включает процессы адекватного *представления* и *коммуникации*. Правильно представить — значит воспринять, что происходит внутри другого человека, что он переживает, идя дальше идентификации содержания вербального сообщения с целью уловить его значение и смысл. Это требует достаточно тесного контакта в процессе общения, чтобы видеть мир глазами других и в то же время достаточно отчетливо отличать их переживания от своих. Адекватное представление о том, что происходит во внутреннем мире другого человека, является необходимым, но не достаточным, условием хорошей коммуникации. *Эмпатически* общаться — значит убедить других в своем понимании как их чувств, так и поведения и опыта,

86

лежащих в основе этих чувств (Egan, 1975).

Минимум **эмпатического** понимания состоит в точном отражении значения слов и аффективных реакций со **беседника**. Помощник показывает, что он понимает *явно* содержание коммуникации. Например:

Джон: Всякий раз, когда я встаю перед группой, чтобы говорить, при виде множества лиц теряю нить того, что хочу сказать. *Мери*: При виде всех этих людей ты становишься скованным и косноязычным.

На более высоком уровне эмпатического понимания содержание сообщений участника и его чувства воспринимаются, комментируются партнером по общению, разделяющим наиболее личностные моменты переживаний своего собеседника. Помощник пытается в своих интерпретациях отразить то, что скрыто от сознания партнера. Например:

Джилл: Мой отец буквально следит за мной. Он хочет, чтобы я все время посвящала учебе и получала отличные оценки.

Джек: Ты сердисься на отца за непомерную требовательность, а при этом, пожалуй, ощущаешь некоторую грусть из-за того, что разочаровываешь его.

Следующие указания способствуют обучению точному **эмпатическому** пониманию (Carkhuff, 1969):

1. Сосредоточьтесь на вербальных и невербальных сообщениях и формах эмоциональной экспрессии другого человека.
2. Пытайтесь на ранних стадиях обучения **эмпатии** использовать слова и выражения, по значению и эмоциональному заряду взаимозаменяемые с теми, которые употреблялись во время акта коммуникации. Это называется парафразом.
3. Формулируйте ответы на языке, который наиболее созвучен собеседнику.
4. Используйте эмоциональный тон, соответствующий тону, взятому собеседником.
5. Глубже постигая эмоциональное состояние другого, старайтесь уточнять и расширять смысл его сообщения. Это помогает собеседнику выразить чувства, которые до этого он выразить не мог.
6. Старайтесь осознать и понять чувства и мысли, которые не были прямо выражены собеседником, но, видимо, подразумевались в сообщении.

87

Пытайтесь восполнить то, что упущено в сообщении, а не просто давайте собеседнику обратную связь.

Обширные эмпирические данные подтверждают, что точному **эмпатическому** пониманию можно обучить в относительно короткий срок (Cash & Vellema, 1979; Truax & Carkhuff, 1967).

Конфронтация — наиболее сильно действующая форма коммуникации, в которой заложены как возможности личностного роста, так и возможности причинения вреда. Можно предположить, что общение в форме конфронтации происходит, когда действия одного человека направлены на то, чтобы заставить другого осознать, проанализировать или изменить свое межличностное поведение (Egan, 1975). При умелом использовании конфронтация помогает людям глубже исследовать свое поведение и эффективно изменять его. Конфронтация будет более продуктивной, если ее инициатор:

а) устанавливает положительные взаимоотношения и углубляет взаимосвязь с людьми, которым противопоставляет себя;

б) выражает конфронтацию в форме предположения или вопроса, а не требования;

в) говорит об особенностях поведения партнера, а не его личности, не приписывает его действиям предполагаемых или скрытых мотивов;

г) осуществляет конфронтацию, которая содержит конструктивные и позитивные начала;

д) вступает в конфронтацию прямо, не искажает факты, намерения и чувства партнера (Pfeiffer & Jones, 1973).

Реципиент извлечет пользу из конфронтации, если он открыт для обратной связи и рассматривает ее как возможность исследовать себя. Если атмосфера в группе еще не стала доверительной, в ответ на конфронтацию в различных формах поведения членов группы могут проявиться оборонительные реакции. Природа конфронтации связана с групповыми целями. Так, интимно-личностная конфронтация не будет содержать конструктивные и ценные начала в **T-группе**, ориентированной на определенную задачу. Умелая конфронтация требует чуткости к психологическому состоянию реципиента и осознания индуктором своих собственных мотивов. Терапевтическая конфронтация может оказаться сомнительной, если обусловлена потребностью бросить вызов,

88

наказать или навязать волю, а не желанием помочь и установить более близкие отношения с другим индивидуумом.

Структурированный подход

Многие Т-группы сегодня не могут тратить время занятий на создание собственной социальной организации, длительное выяснение целей и выработку плана действий. Следовательно, руководители краткосрочных групп должны быть активны, действуя во многих случаях как участники, вступая в конфронтацию и обеспечивая обратную связь на протяжении всего времени развития своих групп. “Структурированная” лабораторная учебная сессия устанавливает определенную цель каждой встречи и задачи, действия, упражнения для достижения этой цели. Действия обычно включают наблюдения, сосредоточенные на таких концептуально важных для Т-группы составляющих группового опыта, как уровни участия и влияния, нормы, атмосфера в группе, процедура принятия решений. Руководитель задает тон занятия, ставя перед группой задачу, затем группа вырабатывает свой способ решения. Запланированные действия могут предприниматься для стимуляции индивидуального участия и поиска способов поведения в таких областях, как разрешение конфликтов, соревнование и лидерство. Например, группа может быть направлена на создание искусственной компании или идеального общества. На протяжении всего группового процесса члены группы предоставляют друг другу межличностную обратную связь, а руководитель использует все возможности для ее обеспечения. **Психокоррекционные** упражнения, описанные в начале 10-й главы, относятся к структурированной Т-группе.

Применение в организациях

На протяжении многих лет Т-группы развивались в основном из неструктурированных групп тренинга базовых умений. В конце 60-х и начале 70-х годов Т-группы и группы **сензитивности** широко использовались в условиях организаций. Для улаживания конфликтных ситуаций в рабочих группах, совершенствования межличностных отношений рабочих и служащих практиковалось вмешательство внешних консультантов. Однако практические результаты их работы не оправдали ожидания и вызвали разочарование. Тренинг сензитивности

89

переоценивался, рабочих часто не предупреждали о том, что им следует ожидать, и у них возникало ощущение вынужденности своего участия. В результате Т-группы оказывались не всегда полезными для нужд организаций. В настоящее время Т-группы в этих условиях используются реже и более избирательно. Они обычно являются одним из направлений подхода, именуемым Организационным развитием, или ОР (French & Bell, 1973). Организационное развитие предусматривает запланированные вмешательства, направленные на помощь организациям, в целях более полного использования личностных ресурсов и эффективного функционирования. Специфическими целями ОР могут быть ослабление конфликтов, развитие методов совместного руководства или улучшение процедуры принятия решений.

Ядро ОР составляют действенная модель исследовательских вмешательств и опора на обучение, основанное на собственном совместном опыте (Sherwood, 1977). Действенный исследовательский подход предусматривает сбор данных от индивидуумов и групп, возвращение этих данных членам групп через обратную связь и совместное планирование действий на основе обратной связи. Целью ОР является конструктивное разрешение конфликтов в текущей деятельности предприятия и использование таких специфических процедур ОР, как оценка окружающей обстановки, консультации, стратегическое планирование, решение межгрупповых проблем, **конфронтационные** встречи и запланированные переговоры о пересмотре договоров. В этом контексте традиционная Т-группа в значительной степени вытесняется более целенаправленным применением лабораторных **тренинговых** методов, называемых “построением команды”. Основной акцент в этих видах тренинга делается на улучшение трудовых взаимоотношений путем сосредоточения внимания на самом предприятии или его отделе, а не на поощрении индивидуумов к более успешной работе. Это направление, между прочим, совпадает со взглядами Курта Левина на эффективные изменения в социальных системах, а не индивидуумах.

Оценка

Леонард Бланк (Blank, 1969) описал содержание одной понравившейся ему карикатуры: две женщины,

90

сидя под феном, сравнивают свои впечатления о групповом опыте. Одна говорит другой: “Я не знаю, что мне дала моя группа, но я выслушала многое о многих людях”. Применительно к некоторым Т-группам это замечание довольно точно отражает уровень обучения. Однако в большинстве Т-групп создаются возможности для ценных личностных изменений (Hampden-Turner, 1966). Группа может повысить индивидуальные коммуникативные умения и концептуальное понимание. Это ведет к увеличению чуткости к собственным и чужим потребностям, к появлению большего числа альтернативных видов поведения при столкновениях с жизненными проблемами. Т-группа может помочь членам группы утвердить и укрепить самоидентичность и наметить направление их будущего развития. Наконец, Т-группа может помочь человеку повысить самооценку и чувство собственного достоинства.

Исследование Т-групп

Каким образом Т-группы вызывают эти изменения — не вполне ясно. Хампден-Тернер (Hampden-Turner, 1966) предложил экзистенциальную модель научения и личностного роста, которая, как он считает, адекватно описывает изменения, происходящие в Т-группе. Уровень знаний членов группы, ощущение самоидентичности и степень самоуважения совместно формируют меру общей компетентности. Компетентность влияет на утверждение образа собственного “Я” в ходе общения с другими участниками группы и получение от них обратной связи. Уже из ранних исследований было ясно, что Т-группы оказывают положительное влияние по этим переменным. Например, качество личностного осознания включает, в частности, чуткость к потребностям других. Бункер (Bunker, 1965), оценив ряд конференций в Национальных лабораториях тренинга, сделал вывод, что участники Т-группы становятся более восприимчивыми к чувствам других членов группы. Самоосознание — один из путей к усилению собственной идентичности. Исследования Бункера (Bunker, 1965) и Валикета (Va-liquet, 1964) показали, что члены Т-групп начинают глубже осознавать свое собственное поведение и лучше понимать себя. Исследования Аргириса (Argyris, 1964, 1965) показали, что в плане самооценки у участников Т-группы повышаются ощущения личной адекватности и межличностной компетентности.

В последние годы исследования Т-групп с вопросов групповой динамики и групповых процессов переместились на прикладные изучения результатов группового опыта (Golembiewski & Blumberg, 1977). Некоторые тренеры Т-групп еще неохотно **приемлют** объективные научные оценки своей работы, так как процедуры получения оценок рассматриваются как вмешательство в групповые процессы, несовместимое с их гуманистическим уклоном. Тем не менее **валидность** некоторых ранних эмпирических обобщений подтверждается и сегодня (Luke & Seashore, 1977). Например, участники, которые пришли в группу, обладая стилями поведения, довольно сильно отличающимися от ценностей **Т-групповой** среды, часто извлекают больше пользы, чем те, чьи стили более соответствуют групповой культуре. Более того, готовность участников включиться в групповой процесс способна лучше предсказать изменения, чем любые частные личностные характеристики. Когда **Камбелл** и **Дан-нетт** делали в 1968 г. обзор литературы о Т-группах, они были вынуждены опираться на исследования, не всегда придерживавшиеся таких твердых методологических принципов, как наличие контрольной группы, использование схемы повторных измерений и целесообразный интервал времени. Несколькими годами позже Смит (Smith, 1975) сделал обзор литературы уже более тщательно проведенных исследований. По мнению Смита, участники групп по результатам самооценки и психометрии к концу занятий показывают лучшее самопонимание, становятся более открытыми другим и новому опыту, получают более высокие баллы по положительно оцениваемым чертам. Часто эти изменения определяются с помощью методики **PIRO-В Шутца**, **опросни-ка** личностной ориентации **Шострома** (POI) и **опросника** самораскрытия **Джурарда**. Кроме того, члены группы, овладевшие опытом обучения в **Т-группах**, воспринимаются теми, кто в них не участвовал, как изменившие к лучшему свое поведение и успешно владеющие коммуникативными умениями. Тренинг **сензитивности** в программах Организационного развития также показал множество позитивных результатов, хотя фактическая база этих выводов основывается на менее основательных исследованиях.

На результаты Т-групп влияют модели поведения руководителя, личностные особенности членов группы и их мотивация. Одним из актуальных вопросов **иссле-**

дований в области групп тренинга является выявление долговременных изменений. В связи с трудностями наблюдения и измерения в области тренинга только в нескольких работах применялись измерения спустя какое-то время и устанавливалось отношение групповых изменений к фактическому поведению в специфической домашней и рабочей обстановке. По мнению одних исследователей, успешный перенос усвоенного тренингового опыта в домашнюю обстановку, видимо, облегчается:

1) признанием участниками некоторых проблем личного взаимодействия, например таких, как трудности при произнесении и получении комплиментов; 2) пониманием участниками того, что существует определенная общность между переживаниями в группе и в повседневной жизни (Lakin, 1972). Участники Т-групп, стремящиеся применять в домашних условиях опыт группового взаимодействия, обнаруживают после окончания занятий в группе более существенные изменения в поведении, чем участники Т-групп, в которых не практиковался перенос полученного опыта в реальную среду (Bunker & Knowles, 1967). Наибольшая степень последующих изменений наблюдается среди организованных групп, которые были созданы не только для обучения, но и сохранялись как целое в дальнейшем (Smith, 1975).

Согласно другой точке зрения, наиболее важной предпосылкой успешного переноса усвоенного опыта является накопление основных умений, помогающих точно диагностировать новую ситуацию и выработать соответствующую отношению сотрудничества модель поведения (Argyris, 1973). Участники группы должны научиться:

а) правильно общаться друг с другом; б) давать и получать полезную обратную связь; в) осуществлять эти умения таким образом, чтобы возрастало доверие и усиливалось чувство самоидентичности; г) создавать группы, эффективно использующие способности своих членов и проявляющие уважение к их индивидуальности.

Растущая популярность Т-групп (увеличение числа участников и распространение психологических знаний)

Лабораторные учебные занятия, без сомнения, оказали заметное влияние на окружающее общество. Следствием этого явилось возрастание числа членов общества, свободно оперирующих психологическими понятиями. Некоторые склонны считать, что тот, кто не

совершает периодически паломничества в **психокоррекционные** группы, не может быть “стоящим” и живущим полной жизнью человеком. У все большего числа людей развивается лучшее понимание психологических процессов повседневной жизни. В этом отношении лабораторный тренинг помог обнаружить, что мы в большей степени осуществляем контроль над нашей жизнью, чем нам всегда казалось (Steele, 1968). В периоды социальных катастроф или кризисов, как, например, при прекращении подачи электроэнергии в северо-восточных штатах США в 1975 г., нас изумляет, как меняются социальные взаимоотношения и происходит сплочение людей. Опыт **Т-групп** учит, что не обязательно ждать случайных кризисов, чтобы возникли волнующие новые ситуации и стал возможен более значительный выбор.

Поскольку профессии, призванные оказывать помощь людям, попадали под возрастающее влияние движения Т-групп, все больший акцент стал делаться на поощрении индивидуального развития и аутентичности. Популярность понятия “тренинг **сензитивности**” отражает поворот от сосредоточенности на группе к модели индивидуального развития. Сегодня группы сензитивности и **Т-группы** в чистом виде встречаются не столь часто, как несколько лет назад. Скорее всего, принципы и методы лабораторного обучения изменились по меньшей мере в двух направлениях. С одной стороны, наметилась тенденция к образованию групп, вырабатывающих концептуальный подход и соответствующие умения. Программные брошюры **НЛТ** и других центров **Т-группового** тренинга заполнены описаниями специальных тематических групп, таких, например, как группы семейных взаимоотношений, группы повседневных потребностей мужчин и женщин, группы тренинга учителей и администраторов. С другой стороны, актуальным является направление, соединяющее методы разных групповых подходов с традиционными методами Т-групп.

Различия между **Т-группами** и психотерапевтическими группами будут рассмотрены в следующей главе. Сейчас достаточно сказать, что Т-группы не эквивалентны интенсивной групповой психотерапии. Однако открытая и честная обратная связь, которую обычно участники получают в **Т-группе**, может подтолкнуть некоторых из них к поиску более интенсивного и индивидуализированного группового опыта.

94

Резюме

Первые группы тренинга (Т-группы) были основаны в 1946 г. Куртом **Левин**ом и его коллегами, заметившими, что участники групп получают пользу от анализа собственных групповых переживаний. Лабораторный тренинг предлагает широкий спектр методов обучения, направленных на развитие межличностных умений и исследование процессов, происходящих в малых группах. Некоторые Т-группы, получившие название *групп сензитивности*, могут иметь целью всестороннее развитие личности отдельных участников.

Ценности, лежащие в основе движения Т-групп, включают: *ориентацию на поведенческие и общественные науки, демократичные* процессы в противовес авторитарным, способность устанавливать *отношения взаимопомощи*. Основные понятия, связанные с Т-группами:

обучающая лаборатория, обучение тому, как учиться, принцип “здесь и теперь”. Обучающая лаборатория фокусирует внимание на опробование новых видов поведения в безопасном окружении. Обучение тому, как учиться, включает цикл: *представление самого себя — обратная связь — экспериментирование*. Обратная связь, раскрывается на примере “*Окна Джогари*”, — наиболее важном понятии в методологии Т-групп.

Руководитель Т-группы (тренер) доверяет участникам группы совместную работу по исследованию их поведения и взаимоотношений. Имеющая сходство с **Т-группой гэвистокская** малая учебная группа исходит из того, что индивидуальное поведение отражает процессы, которые происходят в группе. **Тэвистокскому** руководителю принадлежит более пассивная роль, чем руководителю Т-группы. **Т-группа** помогает также участникам развивать специфические коммуникативные умения, такие, как *описание поведения, коммуникация чувств, активное слушание, конфронтация*. Некоторые Т-группы используют структурированный подход для достижения специфических целей членов группы.

В исследованиях Т-групп могут быть выделены две области: исследования группового процесса и оценка конечной эффективности. Существует необходимость в более долговременных исследованиях, в частности, для изучения переноса результатов группового опыта в реальность, например в семейную группу. Т-группы

95

способствовали росту популярности групп в целом и расширили знакомство с психологическими понятиями. Они явились частью растущего интереса членов общества к личностному росту и аутентичности. Последнее время Т-группы направили свое внимание на развитие специфических умений и стали включать техники других направлений.

Литература

- Argyris, C. T-groups for organizational effectiveness. *Harvard Business Review*, 1964, 42, 60—74.
- Argyris, C. Explorations in interpersonal competence. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1965, 7, 58—83.
- Argyris, C. On the future of laboratory education. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1967, 3, 153—183.
- Argyris, C. The nature of competence-acquisition activities and their relationship to therapy. In W. G. Bennis, D. E. Berlew, E. H. Schein, & F. I. Steele (Eds.), *Interpersonal dynamics*. Homewood, 111.: Dorsey Press, 1973.
- Banet, A. C. Jr., & Hayden, C. A Tavistock primer. In J. W. Pfeiffer & J.E. Jones (Eds.), *Small-group training, theory and practice* (2nd ed.). La Jolla, Calif.: University Associates, 1979.
- Benne, K. D. History of the T-group in the laboratory setting. In L. P. Bradford, J. R. Gibb, & K. D. Benne (Eds.), *T-group theory and the laboratory method*. New York: Wiley, 1964.
- Bennis, W. G. Goals and meta-goals of laboratory training. In R. T. Golembiewski & A. Blumberg (Eds.), *Sensitivity training and the laboratory approach*. Itasca, 111: F. E. Peacock, 1977.
- Bion, W. R. *Experiences in groups*. New York: Basic Books, 1959.
- Blank, L. *The use and misuse of sensitivity and other groups*. Paper presented at the American Psychological Association convention, Washington, D. C., Aug. 31-Sept. 4, 1969.
- Blumberg, A., & Golembiewski, R. T. *Learning and change in groups*. Baltimore, Md.: Penguin, 1976.
- Bogart, D. The complete trainer. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1966, 2, 360—361.
- Bradford, L. P., Gibb, J. R., & Benne, K. D. (Eds.).

T-group theory and the laboratory method. New York: Wiley, 1964.

Bunker, D. R. Individual applications of laboratory training. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1965, /, 131—147.

Bunker, D. R., & Knowles, E. S. Comparison of behavioral changes resulting from human relations training laboratories of different lengths. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1967, 3, 505—523.

Campbell, J. P., & Dunnette, M. D. Effectiveness of T-group experiences in managerial training and development. *Psychological Bulletin*, 1968, 70, 73—104.

Carkhuff, R. R. *Helping and human relations* (Vols. 1 and 2). New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.

Cash, R. W., & Vellema, C. K. Conceptual versus competency approach in human relations training programs. *The Personnel and Guidance Journal*, 1979, 58, 91—96.

Cohen, A. M., & Smith, R. D. *The critical incident in growth groups: Theory and technique*. La Jolla, Calif.: University Associates, 1976.

Egan, G. *The skilled helper*. Monterey, Calif.: Brooks/ Cole, 1975.

French, W. L., & Bell, C. H. *Organization development:*

Behavioral science interventions for organization improvement. New York: Prentice-Hall, 1973 .

Gibb, J. R. Climate for trust formation. In L. P. Bradford, J. R. Gibb, & K. D. Benne (Eds.), *T-group theory and laboratory method*. New York: Wiley, 1964.

Gibb, J. R. Defensive communication. In W. G. Bennis, D. F. Berlew, E. H. Schein, & F. I. Steele (Eds.), *Interpersonal dynamics*. Homewood, 111.: Dorsey Press, 1973.

Gibb, J. R. *Trust: A new view of personal and organizational development*. Los Angeles: Guild of Tutors Press, 1978.

Golembiewski, R. T., & Blumberg, A. (Eds.). *Sensitivity training and the laboratory approach*. Itasca, 111.: P. E. Peacock, 1977.

Hampden-Turner, C. M. An existential "Learning theory" and the integration of T-group research. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1966, 2, 367—386.

Lakin, M. *Interpersonal encounter: Theory and practice in sensitivity training*. New York: McGraw-Hill, 1972.

Lewin, K. *Resolving social conflict*. New York: Harper, 1948.

Lewin, K. *Field theory in social science: Selected*

⁴⁻⁷⁷³

97

- theoretical papers* (D. Cartwright, Ed.). New York: Harper & Row, 1951.
- Luft, J. *Group processes: An introduction to group dynamics*. Palo Alto, Calif.: National Press, 1970.
- Luke, R. A., & Seashore, C. Generalization on research and speculations from experience related to laboratory training design. In R. T. Golembiewski & A. Blumberg (Eds.), *Sensitivity training and the laboratory approach*. Itasca, 111.: F. E. Peacock, 1977.
- O'Day, R. The T-group trainer: A study of conflict in the exercise of authority. In G. S. Gibbard, J. J. Hubbard & R.E.Mann (Eds.), *Analysis of groups*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- Pfeiffer, J. W. & Jones, J. E. (Eds.), *Small-group training, theory and practice* (2nd ed.). La Jolla, Calif.: University Associates, 1979.
- Pfeiffer, J. W., & Jones, J. E. The Johari Window: A model for soliciting and giving feedback. In J. E. Jones & J.W. Pfeiffer (Eds.), *The 1973 annual handbook for group facilitators*. La Jolla, Calif.: University Associates, 1973.
- Rice, A. K. *Learning for leadership*. New York: Humanities Press, 1965.
- Rioch, M. J. The work of Wilfred Bion on groups. *Psychiatry*, 1970, 33, 56—66.
- Rogers, C. R., Gendlin, E. T., Kiesler, D., & Truax, C. B. *The therapeutic relationship and its impact*. Madison, Wis.: University of Wisconsin Press, 1967.
- Schein, E. H., & Bennis, W. G. *Personal and organizational change through group methods*. New York: Wiley, 1965.
- Seashore, C. What is sensitivity training? *NTL Institute News and Reports*, April, 1968.
- Sherwood, J. J. *An introduction to organization development*. In J. W. Pfeiffer & J.E.Jones (Eds.), *Organization development: Selected readings*. La Jolla, Calif.: University Associates, 1977.
- Simmel, G. *The sociology of George Simmel*. Glencoe, 111.: Free Press, 1950.
- Smith, P. Â. Controlled studies of the outcome of sensitivity training. *Psychological Bulletin*, 1975, 82, 597—622. Steele, F. I. *The T-group movement: Its past and future, or, the socket-wrench saga*. Paper presented at a symposium on T-group training at the Midwestern Psychological Association Convention, Chicago, May, 1968.

- Truax, C. B., & Carkhuff, R. R. *Toward effective counseling and psychotherapy*. Chicago: Aldine, 1967.
- Truax, C. B., & Wargo, D. G. Antecedents to outcome in group psychotherapy with outpatients: Effects of therapeutic conditions, alternate sessions, vicarious therapy pre-training and patient self-exploration. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1969, 33, 440—447.
- Valiquet, M. I. *Contribution to the evaluation of a management training program*. Unpublished doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology, 1964.
- White, R., & Lippitt, R. Leader behavior and member reaction in three "social climates". In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group dynamics: Research and theory*. New York: Row, Peterson, 1962.
- Yalom, I. D. *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books, 1975.

Группы встреч

То, что когда-то начиналось как рискованный эксперимент в Национальной лаборатории тренинга в г. Бетеле, штат Мэн, в скором времени привело к появлению огромного числа групповых форм психологического воздействия. В настоящее время во всем мире существует множество разновидностей **психокоррекцион-ных** групп. Многие из них получили название *группы встреч*, и этот удачный термин вызывает нечто похожее на любовь среди сторонников и враждебность среди критиков.

Первое использование термина *встреча* приписывают Я. Морено, основателю психодрамы (см. 5-ю главу). Современное определение понятия *встреча* дано Уильямом Шутцем (Schutz, 1971): “Встреча есть способ установления отношений между людьми, основанный на открытости и честности, осознании самого себя и своего физического “Я”, ответственности, внимании к чувствам, ориентации на принцип „здесь и теперь”” (р. 3). Именно это определение мы и будем использовать для описания групп встреч.

История и развитие

В групповом движении существует разделение на Западное и Восточное направление. Центры личностного роста на Востоке предпочитают группы, которые ориентируются на определенную задачу и направлены на такие темы, как коммуникация, решение проблем и лидерство. Группы на Западе в большей степени “ориентированы на чувство общности” и развивают способ

100

ности членов группы к близким межличностным отношениям (Kaplan & Sadock, 1972). Неслучайно, что в основном центры личностного роста, где проводятся группы встреч, находятся на Западе. Жизненный стиль и климат Калифорнии, вероятно, способствуют проведению социальных экспериментов, тем более что лидеры движения групп встреч Карл Роджерс и Уильям Шугц проживают именно там.

Наибольшее признание Карл Роджерс получил за свою основополагающую работу в области терапии, центрированной на клиенте, и в настоящее время этот вид терапии используется во многих центрах консультаций Северной Америки. Роджерс обратился к движению групп встреч как к величайшему социальному изобретению в 60-х годах. Осуждая чрезмерно рационалистические и бюрократические аспекты современной культуры, которые отчуждают нас друг от друга и от самих себя, приводят к потере контакта с реальностью, Роджерс предсказал (Rogers, 1968, p. 268—269): “Есть все возможности для быстрого развития близости между людьми, не искусственной близости, а настоящей и глубокой, которая хорошо приспособится ко все увеличивающейся мобильности нашей жизни. И временные взаимоотношения смогут достичь такой глубины и значимости, которая ранее ассоциировалась лишь с подлинной дружбой”. Вкладом Роджерса в движение групп встреч стала концепция основной встречи, разработанная им в Западном институте поведенческих наук и Центре изучения личности в г. Ла-Йолле, штат Калифорния. Роджерсовская концепция групп встреч была тесно связана с гуманистической ориентацией в индивидуальном консультировании, которую он разрабатывал в 40-х и 50-х годах.

Психологи обращают свое внимание на навыки общения клиента, проявляют эмпатию по отношению к нему без навязывания своих оценочных суждений и поощряют клиента к реализации своего собственного потенциала развития. Роджерсовская концепция основной встречи содержит веру в рост личности, так как члены группы в общении свободно выражают свои чувства и принимают чувства других. В отличие от Т-групп группы основной встречи фокусируются не на групповом процессе или на процессе развития навыков межличностных взаимодействий, а на поиске аутентичности и открытости во взаимоотношениях с другими. Лидер пытается создать атмосфе-

ру безопасности, доверия и помогает ее развитию с целью поощрения свободы выражения членами группы интимных мыслей и чувств. Роджерс избегает включать запланированные процедуры и упражнения в процесс группового взаимодействия и ориентируется на безусловное позитивное принятие другой личности для того, чтобы сломить сопротивление участников раскрытию личностных установок и включить в групповой процесс всех членов группы. Центром драматических перемен в движении групп встреч стал Институт Эсалена в г. Биг-Суре, штат Калифорния, находящийся в идилической долине среди скал на побережье Тихого океана. Эсален был основан в 1962 г. выпускником Станфордского университета Мишелем Мерфи и его другом Ричардом Прайсом как центр для исследования потенциальных возможностей человека. В то время как на Востоке Национальная лаборатория тренинга (НЛТ) ограничилась исследованием процессов, происходящих в малых группах, Эсален остался открытым для самого различного терапевтического и псевдотерапевтического опыта. Группы эсале-новского типа в отличие от традиционных Т-групп, направленных на изучение групповой динамики, предлагали в виде “шведского стола” разнообразие психологических и терапевтических приемов, которые приводят к росту личности, используя в качестве ключевого понятие “встреча”. За несколько лет Эсален стал центром развития групп встреч и образцом для центров подобного типа по всей стране. Институт Эсалена организовывал семинары и лекции по таким темам, как дзэн-буддизм, медитация, биоэнергетика, группы встреч. Занятия проводились как постоянным персоналом центра, так и специально приглашенными экспертами, знакомившими с новыми методами организации психологической помощи.

Если Эсален можно сравнить с амфитеатром движения групп встреч, то Уильям Шутц может быть назван актером на центральной сцене. Бывший социальный психолог из Гарвардского университета Шутц получил академическое признание за работы под названием "FIRO" (Schutz, 1958), в которых он предпринял попытку соотнести психоаналитическую теорию с групповой динамикой. Ко времени прибытия в Эсален Шутц имел разностороннюю подготовку, включая знание психодинамической теории, биоэнергетики (см. 6-ю главу) и на-

102

выки проведения групп в НЛТ. Переработав свой опыт и объединив знания в единую систему, Шутц стал “гуру” в движении групп встреч, назвав свою форму обучения “открытой встречей”. Используя разработки Вильгельма Райха, Александра Лоуэна, Моше Фельденкрайса и Иды Рольф, всех тех телесных терапевтов, кого мы будем обсуждать в 6-й главе, Шутц разработал понятие о единстве тела и сознания — центральное в своей концепции открытой встречи. Его теоретические положения основываются на том, что эмоциональные конфликты выражаются через мышечное напряжение в различных областях тела, и любое психологическое воздействие, игнорирующее телесные ощущения, будет неполным. Основываясь на таком подходе, Шутц начал работать с эмоционально заблокированными областями тела, изучая проблемы движения и телесные позы в условиях группы, и затем выдвинул программу активных телесных упражнений наряду с методиками вербальной конфронтации для осознания индивидуумом длительно подавляющихся эмоций.

Хотя современные группы в Эсалене используют принципы и методы психологического воздействия различных групповых подходов, складывается впечатление, что в современном групповом движении можно выделить по крайней мере два основных направления: первое — соматически, или телесно, ориентированные группы, например, группы первичной терапии, биоэнергетики и структурной интеграции; и второе — группы, в большей степени направленные на осознание **внутриличностных** и межличностных проблем, такие, как группы встреч, группы психодрамы и **гештальтгруппы**. Соматический подход будет обсуждаться в 6-й главе. Гештальтгруппы и группы психодрамы (главы 4-я и 5-я), которые сами по себе являются очень популярными течениями, можно считать логическими предшественниками групп встреч. Многие лидеры групп встреч основывались на своем опыте **гештальттерапии** и психодрамы, который увеличивает способность невербального выражения эмоций.

Основные понятия

Определение группы встреч Шутцем выделяет такие признаки этого понятия, как открытость и чест-

103

ность, осознание самого себя и своего физического “Я”, ответственность, внимание к чувствам и принцип “здесь и теперь”.

Самораскрытие

Открытость и честность достигаются через реализацию такой групповой ценности, как *самораскрытие*. Группы встреч поощряют участников к раскрытию самих себя другим и таким образом дают им возможность установить близкие отношения между собой. Участники поощряются внимательно относиться к своим чувствам и быть открытыми опыту в любой момент времени. Раскрытие личности по принципу “здесь и теперь” отличается от раскрытия участниками прошлого опыта, не связанного с групповым процессом. Например, в рассказе о том, что один из членов группы напоминает вам вашего старшего брата, который вызывал у вас чувства страха и боязни, было бы не совсем подходящим простое описание взаимоотношений с вашим братом без их соотнесения с ситуацией в группе по принципу “здесь и теперь”.

В том, что для установления более близких отношений с другими нам нужен групповой опыт, заключена некоторая ирония. Но в обществе сокрытие своих истинных чувств, глубоких сомнений и желаний является более приемлемым, поскольку самораскрытие делает нас уязвимыми и слабыми. Люди, готовые раскрыть другим свой внутренний мир, могут быть оценены либо как требующие жалости и сочувствия, либо как эксгибиционисты, чьи стандарты поведения не соответствуют общепринятым нормам. Сидней Джуард (Jourard, 1964) подчеркивал, что раскрытие своего “Я” другому человеку есть признак сильной и здоровой личности. Пытаясь скрыть самих себя от других людей, мы тем самым предпринимаем активные усилия для построения ложного внешнего “Я”. Хотя в такой социальной среде, как школа или работа, играть роли становится необходимым, те люди, которые переоценивают значимость ролевого поведения, могут почувствовать себя одинокими, отдаленными от других и отстраненными и отчужденными от самих себя. Одной из причин поощрения консультантом или психотерапевтом процесса самораскрытия является возможность полностью открыть свою душу симпатизирующему слушателю, что может оказать тера-

психическое воздействие независимо от реакции или обратной связи слушателя.

Иногда сокрытие реальных мыслей и чувств от других приносит определенную пользу и удовлетворение. Мы можем избежать рассказа о любых неприятных фактах своего прошлого, но это лишает нас близости в отношениях с другими людьми. Таким образом, избегая самораскрытия, мы создаем у других впечатление о своем благополучии и успехе, но ценой этому становится невозможность построения значимых отношений с окружающими. Существуют также основания для предположения о том, что подавление или вытеснение значимого внутреннего опыта приводит ко многим психосоматическим расстройствам, таким, например, как язва, гипертония, астма и мигрень. Моурер (Mowrer, 1964) установил, что многие психологические симптомы — такие, как тики, чрезмерное употребление воды или пищи, различные страхи, усиливающаяся головная боль или боль в области живота, — могут представлять собой попытки избежать тех неприятных ощущений, которые вызываются рассказом о своих неблагоприятных поступках. Согласно Моуреру, одиночество, чувство вины и депрессия всегда сопровождают сокрытие правды о самом себе, и сила католической исповеди заключается в облегчении процесса самораскрытия (Mowrer, 1970). “Грешник” может освободиться от чувства вины за реальное или воображаемое преступление при помощи самораскрытия. Моурер прямо перенес прием исповеди на занятия своих групп встреч. В его “интегрирующих группах” участники поощряются к открытию своих поступков, что приводит к повышению ответственности при решении проблем.

Различными путями группы встреч как бы дают разрешение на раскрытие самих себя не перед профессионалами — священниками, врачами, советниками и терапевтами, — к которым мы обращаемся в стрессовых ситуациях, а перед партнерами по группе (Egan, 1970). Надо сказать, что беспорядочное самораскрытие в группе также неприемлемо. Хотя многие участники впервые узнают именно в группе о том, что они обычно более отчуждены от своих друзей и знакомых, чем это требуется условиями социальной среды, “любительское” самораскрытие может ошеломить других и представить человека неразборчивым в своих знакомствах. Лафт (Luft, 1970) предположил, что самораскрытие становится-

105

ся приемлемым, когда оно является функцией имеющихся взаимоотношений; когда взаимоотношения между людьми строятся на основе взаимного принятия; когда тема самораскрытия связана с тем, что происходит между людьми; когда оно происходит постепенно, а не лавинообразно и когда человек способен почувствовать. какое влияние самораскрытие производит на слушателя.

Возможно, что экзистенциальное понятие аутентичности наиболее близко понятию об открытых и честных отношениях, необходимых для успешного проведения групп встреч. Аутентичность можно представить как умение быть в согласии с реальным течением жизненных событий. Согласно Мадди (Maddi, 1967, p. 315), отчужденная личность не имеет четкого ощущения своей самоидентичности и считает себя не кем иным, как “актером, играющим социальные роли, и существом, имеющим биологические потребности”. Таким образом, индивидуум может удовлетворить биологические потребности и создать приемлемый и приятный образ “Я” без осознания своих более глубоких психологических потребностей. Аутентичная личность выражает себя спонтанно, не прибегая к защитным механизмам, открыто высказывая свои мысли и выражая чувства в группе. Говоря кратко, эти люди — “подлинны” (Carkhuff & Berenson, 1977).

Конечно, рискнуть стать “подлинной” и аутентичной личностью можно только в безопасном для личности окружении, вызывающем доверие. Согласно Роджерсу (Rogers, 1970), раскрытие чувств, возникающих в отношении других членов группы, возможно только после того, как группа приобретет определенный опыт и пройдет через основные этапы группового процесса: ощущение фрустрации из-за отсутствия структуры; сопротивление раскрытию личности и выражению эмоций; описание прошлых, следовательно, более безопасных жизненных событий и чувств; открытое выражение негативных чувств для проверки групповой сплоченности и первые попытки исследования лично значимых тем. Для того чтобы члены группы смогли начать анализировать прежде неосознаваемые и почти незнакомые им чувства, они должны быть уверены в их безусловном положительном принятии со стороны остальных членов группы.

106

Осознание самого себя

Вторым признаком определения понятия группы встреч **Шутцем** является *осознание самого себя*. Выражая личностно значимые мысли и чувства и получая обратную связь, члены группы имеют возможность исследовать себя как бы со стороны. Осознание самого себя начинается, как только человек узнает свои сильные и слабые стороны. Члены группы лучше осознают те паттерны поведения, которые имеют саморазрушающий характер, а также то, как они воздействуют на окружающих и как окружающие воздействуют на них самих. Участник может, например, начать анализировать свои неудачные взаимоотношения с людьми противоположного пола. Рост осознания себя сопровождается тем, что члены группы становятся более приятными для самих себя и более склонными к изменениям в личных установках и поведении, приближающим к идеалу “Я”.

Одним из способов, при помощи которого группы встреч поощряют в участниках рост осознания себя, является конфронтация, заставляющая членов группы подвергать рефлексии, внимательно анализировать и ставить под сомнение свое поведение. Обычно конфронтация выявляет противоречие между тем, как члены группы воспринимают сами себя и как их воспринимают другие члены группы. В идеале конфронтация используется не просто для того, чтобы выразить свой протест и возражения собеседнику или вызвать у него враждебные чувства по отношению к окружающим. Нет смысла вступать с кем-то в конфронтацию, если вы хотите только заинтересовать этого человека самим собой (**Egan, 1975**). Конфронтация между членами группы должна выражать участие и заинтересованность друг в друге для того, чтобы помочь членам группы исследовать собственное поведение. По мере развития группового общения конфронтация стимулирует изучение самого себя и способствует изменениям своего поведения.

Для того чтобы быть эффективной, конфронтация должна затрагивать желания и “болевы точки” того человека, с кем эта конфронтация возникает. Конфронтация по некоторым проблемам, например сексуальности, должна быть очень деликатной. Однако есть группы встреч, в которых конфронтация намеренно проводится грубо и с большой резкостью.

Одним из примеров подобных групп встреч на **За-**

107

падном побережье являются сайнанон-группы. Общие принципы этого группового опыта были разработаны в 1958 г. Чарлзом Дедериком, бывшим алкоголиком, который заинтересовался возможностью создания работающей методики для лечения пациентов, испытывавших пристрастие к наркотикам. Дедерик организовал общество взаимопомощи в г. Санта-Монике, штат Калифорния. члены которого должны были жить в Сайнаноне и принимать участие в одной, посильной для себя, программе лечения. Правила проживания были довольно жесткими и включали в себя выполнение домашней работы, посещение небольших групп, в которых не было лидера, полный отказ от употребления всех наркотических веществ, включая алкоголь. Хотя состав этих групп, названных сайнанон-группами, менялся по мере прихода новых членов и ухода старых, каждый из членов группы находился в центре внимания на протяжении довольно длительного времени. Суть обучения в этих группах заключалась в сильной конфронтации с данным членом группы, чтобы при помощи оправдания, рационализации и игры излечить его от пристрастия к наркотикам. Прошедшие через эту процедуру пациенты обладали преимуществом перед профессионалами, поскольку они имели тот же прошлый опыт, что и другие члены группы, и могли откровенно рассказать о своих прошлых ощущениях и переживаниях.

Постороннему наблюдателю может показаться, что при общении в форме конфронтации члены сайнанон-группы подвергаются необоснованным и оскорбительным упрекам. Однако для опытного участника использование подобных безжалостных процедур представляет собой единственный способ преодоления эмоциональных блокировок и изменения своего жизненного стиля, который имеет саморазрушающий характер. Наркоманы постепенно осознают, что члены сайнанон-группы не сочувствуют им в их зависимости от наркотиков, так как признают за ними потенциальные возможности для усвоения положительных, альтернативных способов действия по преодолению тревожных и стрессовых ситуаций, в корне отличающихся от употребления алкоголя или наркотиков. Можно также отметить, что сайнанон-группы ориентированы не только на контингент наркоманов (Casriel, 1963), метод вербальной и физической конфронтации используется и в других видах групп встреч.

108

Важным аспектом осознания самого себя, который Шутц включил в свое определение группы встреч, является осознание своего физического “Я”. Многие руководители групп встреч достигают определенного соотношения между словесными и физическими упражнениями. Осознание своего физического “Я” и использование физических параметров в терапии основываются на предположении о том, что первичные чувства и переживания индивидуума кодируются и выражаются языком тела задолго до того, как формируются вербальные умения и способы выражения чувств. Те ощущения, которые сопровождают чувства напряженности или разрядки, счастья или гнева, довольно примитивны и носят базальный характер. Члены группы, которые чувствуют, что оказались “в западне”, могут лучше понять себя, выражая свой внутренний конфликт в виде физических действий (буквально отталкивая тех людей, которые их держат), чем при словесном описании, объяснении, поиске рациональных оснований своего эмоционального состояния “нахождения в западне”. Я не утверждаю, что словесное описание эмоционального катарсиса является бесполезным, но считаю, что физические упражнения и методики могут быть более продуктивны для катарсиса. Упор на осознание своего физического “Я” связан с разочарованием Шутца в традиционной “разговорной” терапии как основе для прочных изменений личности.

Ответственность

Третьим признаком определения понятия группы встреч Шутцем является *ответственность*. Виды групповой терапии, разрабатывающие практику воздействия на принципах гуманистической психологии, в целом основываются на уважении к клиентам, на оценке их как способных к изменению и активному участию в самом процессе осуществления этих изменений. Предполагается, что члены группы должны отвечать за свое поведение в группе и в реальной жизни. Шутц описывает основной закон группы встреч, заключающийся в том, что участники должны отвечать за поведение, которое они демонстрируют или от которого они отказываются в группе. Он настаивает на том, что группа будет не защищать своих членов, а будет поощрять их к реализации собственных резервов и способностей к принятию решений. С точки зрения Шутца, ограничительное *поведе-*

109

ние, порождающее симптомы, есть само по себе доказательство отсутствия ответственности за свою жизнь. Большинство лидеров групп встреч занимают менее радикальную позицию по проблеме ответственности. Все соглашаются с тем, что любая терапевтическая система должна помочь клиентам расширить возможности выбора паттернов поведения, которые могут оказаться полезными в их реальной жизни. По мере того как руководители ведут членов групп по пути развития чувства ответственности, они отказываются “охранять” их от тревоги, поскольку та является необходимым условием для расширения самосознания. Однако руководители могут установить некоторые ограничения на те паттерны поведения, которые отвергаются группой, например, могут быть запрещены физические действия.

Подчеркивая необходимость ответственности клиента, нельзя полностью отрицать ответственность руководителя группы за терапевтический процесс. Хельмут Кайзер (Kaiser, 1955), воспитанный в русле психоаналитической терапии и находившийся в авангарде движения за экзистенциальную терапию, заметил, что, как только клиент начинает расцениваться как “кура-белый”, терапевт принимает ответственность за развитие у него чувства ответственности. Иными словами, как только терапевт решает, что данный человек может участвовать в групповом процессе, он (терапевт) сам начинает нести ответственность за результат терапии. Руководители групп, которые отказываются принимать на себя ответственность за происходящее в группе и подчеркивают наличие у клиента сопротивления групповому процессу, тем самым отрицают свою роль в групповом взаимодействии. Руководитель группы обычно является наиболее привлекательным человеком, с которым хотел бы взаимодействовать конкретный член группы.

Эта ситуация наглядно показана в басне о трех мальчиках. Первый из них получил имя Терапевт, второй — Сознание, а третий — Клиент (Peterson, 1977) Когда ребята идут по улице. Терапевт толкает Сознание, Сознание падает на Клиента, а Клиент падает на землю. Клиент обвиняет Терапевта, что он упал по его вине, а тот отрицает свою вину и обвиняет во всем Сознание. Мораль этой басни такова, что без ответственный терапевт — это тот терапевт, который

110

провозглашает, что любой негативный результат проистекает из неспособности клиента к личностному росту.

Внимание к чувствам

В свое определение понятия группы встреч Шугц также включил и такой признак этого понятия, как *внимание к чувствам*. Основной целью программы всех групп встреч является достижение более высокого уровня осознания членами группы своего аффективного потенциала. Возникающие у участников групп сильные чувства подробно описаны в таких работах, как "Please Touch" Джейн Говард (Howard, 1970) и "Turning On" Рэзы Густайтис (Gustaitis, 1969). Согласно Уоркентину (Warkentin, 1969), наиболее существенным недостатком многих видов терапии является отсутствие эмоциональности и неадекватное вовлечение участника в групповой процесс. Поэтому многие руководители групп встреч используют экспрессивные и ориентированные на осознание методики *гештальттерапии* и психодрамы для усиления значимости и интенсивности аффективных переживаний.

Прежде чем начать действовать ответственно, люди должны научиться постоянно и всегда осознавать собственные чувства. Путем акцентирования чувств и ощущений группы встреч пытаются найти противовес тому, что многие считают чрезмерно сознательной, *интеллект-гуализированной* космологией западного *технократизма*. Провозглашая необходимость осознания и принятия чувственных переживаний и внутренних ощущений — будь то радость, печаль, страх, голод или сексуальность,— группы встреч таким образом восстанавливают ценность эмоциональной выразительности как наиболее тонкой формы человеческих отношений. Эта цель достигается посредством снижения интеллектуальной защищенности, которая является причиной ограниченности чувственных переживаний, их недостаточного осознания. Группы встреч помогают расширить сферу осознания человеком самого себя и учат его распознавать и принимать личностный опыт других людей. Члены групп встреч часто покидают группы с сильным чувством сострадания, близости и теплого участия по отношению к другим членам группы и окружающему миру.

"Здесь и теперь" Последним признаком определения понятия

iii

группы встреч Шутцем является принцип “здесь и теперь”. Фокусировка внимания на настоящем стала законом в Т-группах и группах тренинга сензитивности. Принцип “здесь и теперь”, рассмотренный во 2-й главе, контрастирует с используемыми другими группами методами и процедурами, направляющими внимание участников в основном на те события, которые произошли с ними вне групповой ситуации. Модель основной встречи Роджера несколько отличается от модели группы встреч, ориентирующей членов группы на анализ сиюминутных чувственных переживаний. Хотя Роджерс предпочитает, чтобы члены групп выражали свои реакции по принципу “здесь и теперь”, он также разрешает им использовать опыт прошлых событий (Rogers, 1970).

Сравнение психотерапевтических групп с группами роста личности

Характеризуя признаки определения понятия группы встреч, необходимо особо остановиться на различии между психотерапией и личностным ростом. Как правило, группы встреч расцениваются как отличные от традиционных психотерапевтических групп и в методах и в целях. Например, в то время как терапия всегда направлена на исправление симптоматично го для невротика или психотика поведения, встр' рассматривается как способ ускорения психол' ческого развития и самореализации нормально ф\ ционирующей личности. Струпп (Strupp, 1973) утве:

дал, что группы встреч фундаментально прот! положны традиционной терапии по своим ценностям. расценивал акцент групп встреч на немедленный аф4 тивный опыт за счет уменьшения внимания к до< жению долговременных целей личности как отраже американского Zeitgeist (духа времени) конца 60-1-начала 70-х годов. Люди были разочарованы в скуч;

методах традиционной психотерапии, и обещан;

группами встреч недорогой курс лечения и возможно стать счастливыми очень привлекли их.

Однако границы между терапией и группами ВС1 не так ясны и четки, как это может показаться первый взгляд. Многие психотерапевтические гру1 используют опыт групп встреч. К психотерапии о< щаются не только психически больные, но и здоро люди, имеющие различного рода психологические

руднения. Например, отсутствие чувства радости является достаточным симптомом для обращения к психотерапевту. Поскольку подобные симптомы обязательно вызывают различные ограничения в поведении, не столь важно, как именно эти ограничения будут концептуализированы (как попытка справиться с интрапсихическими импульсами или как малоадаптивные реакции на стимулы окружающей среды). Трудно разграничить групповой опыт, позволяющий преодолеть симптомы, и групповой опыт, приводящий к раскрытию потенциала радостного и творческого отношения к жизни (Mintz, 1971).

Однако до сих пор существует множество различий между группами встреч и традиционными психотерапевтическими группами (Goldberg, 1970). Например, традиционная психотерапия довольно длительна, а группы встреч и большинство групповых форм психологического воздействия имеют тенденцию к сокращению времени проведения курса обучения, вплоть до одного дня или уик-энда. В группах встреч цели конкретного участника идентифицируются в самом начале группового процесса. Традиционная групповая психотерапия предпочитает работать с материалом прошлого опыта и приводит к осознанию клиентом конституциональных ограничений и ограничений самих жизненных ситуаций. Группы встреч организованы по принципу “здесь и теперь”, который предполагает осуществление участниками сиюминутного выбора и их ответственность за последствия своего выбора.

В то время как обычные виды групповой терапии направлены на помощь клиенту в адаптации к обществу, группы встреч рассматривают каждую личность как имеющую право и возможность искать удовольствия и требовать удовлетворения желаний, то есть “актуализироваться” в большей степени, чем адаптироваться к властным и жестким требованиям общества. Понятие “самоактуализация” было разработано Абрахамом Маслоу (Maslow, 1968), который верил, что здоровые люди, удовлетворив основные потребности в безопасности, принадлежности кому-либо, любви, уважении и самооценке, получают возможность развивать свои способности и реализовывать потенциал. Кинофильм, в котором старая женщина учит молодого самоубийцу, как можно жить полной жизнью, прекрасно иллюстрирует значимость личностной актуализации и ее взаимосвязи

113

с социальными реалиями.

Лидеры групп встреч выступают в качестве моделей самораскрывающихся личностей, способных к конфронтации. Это отличается от традиционной терапии, где руководитель остается, по сути, анонимным человеком, как бы “белым экраном”. Модель раскрывающегося терапевта, вероятно, впервые была дана в исследовании Карла Роджерса, в котором он показал, что наиболее успешен откровенный и настроенный **эмпатически** терапевт (Rogers, 1967). Роджерс утверждает, что мягкий, заботливый терапевт может создать атмосферу безусловного принятия, которая помогает клиенту реализовать свои потенции. Тенденция руководителя получить полную свободу, то есть быть самим собой в группе, принимает крайнее выражение в группах экзистенциальной терапии, так как руководитель в этих группах рассматривается как “наиболее опытный пациент” (Warkentin, 1969). Такие руководители могут подчеркивать свое переживание групповой ситуации с целью содействия и приближения аутентичного восприятия самих себя членами группы.

Наконец, традиционные терапевтические подходы ориентированы на интеллект, предпочитая иметь дело с сознанием, а не с телом. Группы встреч уделяют особое внимание физическим характеристикам, соматическим ощущениям. (Это ирония судьбы, что психиатрический тренинг, который начинал с исследования физиологии человеческого организма, постепенно становится антисоматическим и антиэротическим.)

Основные процедуры

Существует много общего в характеристиках группового процесса разных видов групп встреч. И хотя есть различия, обусловленные своим происхождением индивидуальным особенностям руководителей групп, основные принципы организации групп встреч, **рассмотренные** выше, служат основой для деятельности руководителей. Руководители групп пытаются помочь членам группы “сотворить” значимый эмоциональный опыт, используя целый комплекс различных методик и упражнений.

Так как тревожность, страхи и другие негативные чувства участников сильно затрудняют положительное

114

развитие группового процесса, руководители обычно пытаются создать атмосферу доверия и близости, демонстрируя свою собственную способность доверять и рисковать. Руководители предоставляют лишь небольшое количество дидактической и теоретической информации. Будучи профессионалами, компетентными в групповой динамике, они ищут области конфликта, амбивалентности чувств, уязвимости и направляют свои усилия на эти области для того, чтобы поощрить членов группы к дальнейшему исследованию **лично** значимого материала. Опытный руководитель группы знает, когда надо подтолкнуть к конфронтации, а когда — вывести из нее для сохранения личностной целостности индивидуума. Такое вмешательство руководителя направлено как на развитие межличностных контактов, так и на изучение сопротивлений групповому процессу отдельных участников.

Членов группы обычно просят соблюдать несколько универсальных базовых правил: организовывать открытое и честное общение, уделять особое внимание телесным ощущениям, больше обращать внимания на чувства, а не на мысли и оставаться, насколько это возможно, верными принципу “здесь и теперь”, то есть не апеллировать к своему прошлому опыту и рассудочным описаниям (Schutz, 1967). Участников информируют о том, что они отвечают за себя сами и что их опыт в группе и есть то, что они сами выбрали. Такие распространенные в обыденной жизни средства снятия напряжения, как кофе, сигареты и т. п., часто мешают членам группы набраться смелости и выявить причины своего дискомфорта наиболее **терапевтическим** способом.

Большинство методик и упражнений, вводимых руководителем, приводят участников к эмоциональному познанию собственной жизни или даже эмоциональному катарсису, за которым следует личностная интеграция и понимание уже на более высоком уровне. Выбор конкретного упражнения зависит и от уровня работоспособности группы, и от стадии группового процесса.

Установление контакта

На ранних этапах группового процесса усилия членов группы в наибольшей степени направлены на Установление доверительных межличностных контактов, Уменьшение напряженности и неопределенности. **Пове-**

дение участников характеризуется их стремлением (названным Шютцем (Schutz, 1958), *стремлением к включению в ситуацию*) ощутить свою принадлежность к группе и установить удовлетворительные отношения с другими участниками'. Во время первого занятия членов группы могут попросить представиться при помощи псевдонимов, которые по сравнению с реальными именами позволяют им говорить о себе более откровенно. Некоторые упражнения, также используемые в начале процесса группового взаимодействия, поощряют участников к общению в парах или мини-группах, для того чтобы они обменялись своими первыми чувствами и ощущениями. Функции одних упражнений состоят в установлении зрительного контакта без использования слов, функции других — в исследовании рук или лица партнера. Хотя в начале групповой работы приемы невербальной коммуникации нередко вызывают у участников страх, они тем не менее помогают “растопить лед” в отношениях между людьми, перешагнуть через обычные социальные условности и ощутить включенность в групповую ситуацию. Часто физические упражнения, используемые в первых занятиях, стимулируют участников к активным действиям и помогают им преодолевать сопротивление групповому процессу. Участников, например, могут просить сделать всем вместе несколько глубоких вдохов или предложить им несколько раз подпрыгнуть, крикнуть.

Построение доверительных отношений

Возникновение чувства одиночества, покинутости группой — вполне обычное явление для тех участников, которым трудно доверять другим или которые чувствуют тревогу, связанную с риском раскрыть себя. Как только участники начинают доверять и раскрывать свое “Я”, они осознают свое сходство с другими, в то время как раньше замечали только различия. Существует множество способов работы с такой составляющей групповой ситуации, как доверие участни-

' Стремление к включению в ситуацию, контролю за своим поведением и к привязанности входит в теорию межличностных отношений У. Шютца FIRO (Ориентация на фундаментальные межличностные отношения). FIRO представляет собой опросник, изучающий эти личностные характеристики.— Прим. авт.

ков друг другу. Хотя спонтанное раскрытие чувств и переживаний помогает возникновению у участников чувства общности, иногда более полезным оказывается перевод ощущения недоверия на язык физических действий. Одним из известных упражнений в методике изучения доверительных отношений является упражнение “прорвись в круг”. Члены группы берутся за руки и образуют замкнутый круг. Участник, испытывающий чувство отторжения от группы, получает задание прорвать круг и проникнуть в него. Участники, образующие круг, получают одобрение всем действиям, которые могут затруднить выполнение подобного задания. “Выключенный” участник должен осознать, что ему надо предпринять определенные усилия, чтобы стать полноправным участником группы. Упражнение “прорвись в круг” может оказаться более значимым для индивидуума, чем просто разговор о его ощущениях отторжения от группы. Тот участник, который чувствует себя поглощенным группой, подобным же образом, прорвав круг изнутри, сможет облегчить себе работу со своими ощущениями зависимости или слабости. Другим широко известным упражнением является упражнение, которое называется “доверяющее падение”. Упражнение заключается в том, что участники делятся на пары, один из членов пары становится с закрытыми глазами спиной к другому и затем падает, будучи уверенным, что тот его поймает. Второй член пары либо чуть приседает, либо встает на колени и ловит падающего до того, как тот коснется пола. Падающий должен пытаться осознать свои чувства до и во время падения. Наблюдатели также следят за тем, не подстраховал ли себя падающий, сделав несколько шагов перед началом падения. В группе всегда есть участники, полностью доверяющие всем другим членам группы, но могут найтись и такие участники, которые не будут доверять никому. Для таких участников выполнение этого или подобного упражнения может стать источником довольно травматического опыта, который вызовет множество чувств и ощущений, связанных с проблемой доверия.

Изучение конфликтов

Очень часто конфликт в группе возникает тогда, когда участники открывают свои чувства, делятся впечатлениями. Один из видов конфликтной ситуации, связанный с лидерством или доминированием над **окру-**

жающими, получил название “величина контрсу (Schutz, 1958). На этой стадии группового процесса • первый план выходят соревнование и соперничество. В том случае, когда конфликты изучаются вербаль лидер может вмешаться в групповое взаимодействие поощряя участников внимательно выслушивать друг друга или прямо и открыто высказываться. Конфликты могут также исследоваться и на физическом уровне. Физическое взаимодействие, например борьба или боевое состязание подобного вида, предоставляет возможность для разрядки чувств враждебности тем членам группы, которые пытаются достаточно долго разрешить конфликт на вербальном уровне, но избегают физических действий. Руководитель, конечно, должен принять некоторые меры предосторожности до того, как поощрит физическое выражение агрессии, например удалить комнаты опасные предметы и, возможно, установить некоторые правила безопасности, такие, как запрещение ударов кулаками.

Элизабет Минц (Mintz, 1971), психотерапевт, которая попыталась соотнести методы групп встреч с психологической теорией, отмечала, что физические игры в группах встреч очень редко приводят к повреждению. Как терапевт, ведущий группы встреч, Минц использовала для изучения конфликтной ситуации упражнение “сжатие рук”. Это упражнение может оказаться очень полезным для агрессивных членов группы, которые подавляли свои сильные чувства по отношению к какому-нибудь человеку в прошлом. Минц предлагала участнику закрыть глаза и положить свои ладони на сжатые в кулаки руки. Затем она исполняла роль какому-нибудь лицу из прошлого ближайшего окружения клиента, чаще всего — его матери, имитируя при разговоре с клиентом ее манеру речи. Клиент поощрялся высказывать любые приходящие в голову мысли и временно выражать переживаемые чувства при выполнении сжатия рук психотерапевта. При таком сочетании физического и словесного выражения внутренне переживаемая заблокированная эмоция постепенно создавалась и реализовывалась в реальном поведении.

Часто следом за испытываемым клиентом сильным чувством злости возникало ощущение освобождения душевного напряжения. После того как клиент как регрессировал и заново переживал события своего

ства, он мог спокойно и открыто говорить о своем опыте и чувствах, для того чтобы сознательно интегрировать новую информацию. Присутствие других членов группы создает атмосферу поддержки, облегчает и поощряет процесс освобождения. Опытный терапевт знает, когда прервать упражнения, стимулирующие эмоциональные реакции, а когда возобновить их. При этом он четко различает состояние вполне предсказуемой тревоги и боли от сознания нового в самом себе, и состояние, при котором клиент достигает пределов терпимости подобных ощущений и эмоций и у него возникает сильное желание остановиться.

Изучение сопротивления

Иногда в группах встреч участники сопротивляются дальнейшему групповому процессу и защищают самих себя привычными ограничительными способами. В этом случае руководитель группы может использовать методики изучения сопротивления, приглашая клиента рискнуть продвинуться дальше по пути более глубокого осознания самого себя. Одним из таких упражнений изучения сопротивления является упражнение, в котором участнику предлагается подумать о чем-нибудь таком личном, что будет трудно открыть группе. Участнику предлагается представить, что он открывает секрет конкретному члену группы, а затем предположить ответную реакцию реципиента. Таким образом, акцент в этой методике делается на описание участником предположений о том, как другие будут реагировать на его секрет, а не на открытие им самого секрета. Эта информация может оказаться и полезной обратной связью для остальных членов группы, и первым шагом на пути к большей открытости участника.

Подход к изучению сопротивления участников, основанный на фантазировании, может также оказаться полезным. В некоторых случаях используемые методики помогают “открыть дверь” в бессознательное, преодолевая сопротивление, которое создается сознательным “Эго”. Например, клиент может испытывать сильное затруднение, пытаясь ответить на вопросы руководителя. Однако, если клиент фантазирует, что вопрос задает не руководитель, а, например, старая, мудрая женщина, процесс нахождения ответов становится для него более легким.

Одним из наиболее предпочитаемых Шутцем (Schutz,

1967) упражнений в методике фантазирования, **разыг-рывания** воображаемых ситуации является упражнение, которое называется “фантазирование с закрытыми глазами”. В этом упражнении руководитель группы предлагает конкретный образ. Участник, получив инструкции руководителя, закрывает глаза и начинает фантазировать. Одним из вариантов методики фантазирования является “фантазия о теле”: члены группы, лежа на спине с закрытыми глазами, мысленно совершают путешествие по собственному телу, зрительно представляя внутренние органы и полностью контролируя свои чувства и реакции. Если “путешественники” пугаются чего-то или ощущают сопротивление, а также встречают препятствие на своем пути, то руководитель поощряет их, убеждая или выдвигая новые идеи, которые помогают участникам фантазировать дальше. Упражнение “фантазия о теле” провоцирует выражение эмоционального конфликта в символической форме. Например, люди с постоянными спазмами в области живота могут обнаружить, мысленно совершив путешествие внутрь себя, заблокированное чувство одиночества и ощутить барьер, который мешает устанавливать контакты с другими людьми. После выполнения этого упражнения необходимо время для сознательной расшифровки и прояснения случившегося. Методики фантазирования могут быть структурированными и неструктурированными. Во время неструктурированного фантазирования несколько членов группы ложатся на пол таким образом, чтобы их ноги соприкасались в середине, а тела располагались как спицы в колесе, и затем начинают спонтанно описывать свои зрительные фантазии. В случае структурированного фантазирования члены группы могут получить задание выбрать какое-либо животное и попытаться идентифицироваться с ним или представить магазин антикварных вещей и выбрать в нем какую-нибудь вещь для себя.

Сочувствие и поддержка

Некоторые методики в группах встреч направлены на создание атмосферы сочувствия и поддержки. На более поздних стадиях группового процесса больше пользы может принести упор на аффективную сферу (Schutz, 1958). Участники все больше эмоционально интересуются друг друга, и проблемы привлекательности, доверия, близких отношений становятся актуально

ными. Наблюдения показывают, что на этой стадии руководитель группы поощряет участников не отговаривать друг друга от изучения возникающих новых чувств и переживаний. Стремление выразить поддержку, утешение или словесное одобрение тому члену группы, который испытывает боль или находится в состоянии конфликта, в большей степени может отражать тревогу самого помогающего, чем стремление “страдающего” к поддержке. Однако после конфронтации и обсуждения проблем участники действительно могут нуждаться в поддержке со стороны группы. Одни участники в период внутреннего беспокойства и растерянности очень хотят ощутить сочувствие, теплоту, но испытывают большие трудности в высказывании подобных просьб. Другие стесняются комплиментов и отвергают поддержку со стороны (“А, чепуха! Не о чем говорить, мадам!”). Со временем группа становится способной обеспечить своего участника положительной обратной связью как самостоятельно, так и по инициативе руководителя.

Руководитель также может предложить физические упражнения, которые актуализируют поддержку. Например, группа образует круг вокруг выбранного участника и затем толкает его с одной стороны круга на другую, причем участник должен закрыть глаза, полностью расслабиться и чувствовать физическую поддержку группы. В другом упражнении участник лежит на полу с закрытыми глазами, а остальные члены группы мягко поднимают его, подбрасывают, а потом аккуратно кладут на пол.

Упражнения с прикосновениями могут проводиться в любое время. Однако когда упражнения, требующие более тесных физических контактов, применяются раньше времени, то такие физические контакты часто оказываются препятствием для настоящей близости.

Следующий отрывок, описывающий ситуацию в достаточно долгое время существовавшей группе встреч, иллюстрирует поведение участницы, решившейся попросить группу дать ей обратную связь и поддержать ее. Сара — 39-летняя женщина, страдающая от одиночества и неумения вовлечь других в свои проблемы. М.— руководитель группы (Shepard & Lee, 1970).

М.: Закрой глаза и начни описывать нам свои ощущения, а затем разреши своему телу делать все, что оно хочет делать. И если окажется, что ты хочешь, чтобы

121

кто-то прикоснулся к тебе, то ты скажи нам об этом.

Сара (глаза закрыты): Ну... есть одна вещь, о которой я думала раньше. Я думаю, что мне понравится, если меня будут подбрасывать. Есть одна вещь, о которой я думала...

(Группа поднимает Сару и подбрасывает ее три минуты, говоря в такт звук "ом", затем опускает на пол. Сара продолжает лежать с закрытыми глазами.) Сара: Я чувствую мир... я чувствую расслабленность, расслабленность. И я ощущаю удовольствие от того, что так много людей прикасалось ко мне. *М.:* Что бы ты хотела именно сейчас? Как бы

ты хотела, чтобы мы помогли тебе? *Сара:* Ну, я хотела бы, чтобы меня спросили

о чем-нибудь. *М.:* Кто должен спросить тебя? *Сара:* Ты. *М.:* Что я могу сделать, чтобы ты ощутила что-нибудь очень важное для себя? *Сара:* Я не уверена...

М. (после паузы): Что я могу сделать для тебя, чтобы доставить тебе наибольшее удовольствие именно сейчас?

Сара: Ты можешь взять мою руку.

(М. берет руку Сары и держит ее.) Сара (продолжает): Что я действительно хочу узнать от всех вас, так это то, что вы думаете обо мне и что я делаю такого, что сохраняет между нами дистанцию и оставляет меня в таком... *(Ее голос опять прерывается.)*

Кари: Хрупкость, я чувствую хрупкость. *Сара:* Ты имеешь в виду, что я ущербна? *Кари:* Да. Может быть, ты упала, и какие-то

маленькие кусочки потерялись. *Жан:* Я чувствую некоторую беспомощность при тебе. Как будто ты сильная, как будто ты самодостаточна, и твоя самодостаточность как бы дает основания считать, что никто из нас не имеет того, чего бы ты хотела от нас получить.

сильная и отстра-

М.: Я думаю так же — **енная** от всех.

Шершон- Те же мысли пришли и в мою голову.

ски: Самодостаточна. Я чувствую, ты знаешь, что я ничего не могу дать тебе, потому что ты кажешься, знаешь ли, ну, самодостаточной.

Бернард: Я чувствую немного другое. Я считал, что ты что-то хочешь от нас. Я жене чувствовал себя способным дать это тебе. **Гм...** я считаю, что, когда я связываюсь с женщинами, я... жду от них чего-то противоположного. И, общаясь с тобой, я чувствовал, что я не уверен, что смогу, **гм...** не уверен, что буду настолько сильным, чтобы дать тебе то, что ты хочешь.

Сара: Ты считаешь, что я хочу так много, что ты не можешь мне это дать? Или что ты просто не знаешь, чего я хочу?

Бернард: Гм... складывается впечатление о твоей огромной уверенности, и, **э-э...** я не знаю... я колеблюсь попросить тебя пойти со мной в другую комнату и лечь со мной на пол... **гм...** в то время как я могу в группе обратиться с этой просьбой к другим девушкам. И хотя я чувствую, что тебе это, возможно, понравится, мне кажется, что я буду... **гм...** чувствовать себя с тобой не в своей тарелке, так как ты можешь почувствовать, что я смешон. *Сара:* **Гм-гм.** "**Малень-** Я бы хотел дать тебе что-то, но я, э-э,

кии принц":

Сара:

не знаю, что именно.

Как ты мог заметить, я не настолько хороша, чтобы не сказать, какой чертовщины мне на самом деле хочется.

"**Малень-** Именно это я и хотел сказать.

кий

принц":

М.: Теперь-то ты знаешь, чего ты хочешь?

Сара: Да.

Затем на занятии Сара продолжает посвящать членов группы в свои проблемы и начинает исследовать

123

трудности, пытаясь разобраться, что же она хочет от отношений с мужчинами.

Разнообразие видов групп встреч

Группы встреч могут отличаться по своим основным характеристикам. Наряду с группами, которые собираются регулярно, существуют группы “марафона”, которые собираются один раз, но на длительный, от 12 до 48 часов, период с небольшими перерывами на отдых или сон. Этот вид групп был разработан Фредом Столлером (Stoller, 1972) и Джорджем Бахом (Bach, 1966), психоаналитически ориентированными психотерапевтами, которые экспериментировали с альтернативами традиционной терапевтической парадигме. Хотя группы “марафона”, так же как и другие виды групп встреч, придерживаются тех же основных понятий, методика проведения этих групп позволяет усилить атмосферу доверия и открытости, а также уделить внимание каждому члену группы. Даже те участники, которые пассивно “уходили”, отстранялись от участия в более классических группах, в группах “марафона” вступали в конфронтацию и вовлекались в групповой процесс. Очень трудно быть в стороне, если вы постоянно на протяжении двух или более дней сталкиваетесь с группой! Более того, продолжительные занятия предоставляют больше времени для обсуждения чувств, поэтому члены группы получают возможность полностью разобраться со своими проблемами. Утомление, которое неизбежно возникает из-за ограничения времени на сон и продолжительного эмоционального контакта, также может помочь участникам снизить защищенность и начать вести себя с большей долей риска. Однако сомнительно, чтобы чрезмерно утомленные члены группы могли обобщить свой групповой опыт таким образом, чтобы он привел к эффективным изменениям в их реальной жизни. Хотя **сниженность** защитных барьеров может помочь разрушить **ригидные** поведенческие паттерны и выявить волнующие клиента проблемы, необходима определенная работоспособность для принятия и интеграции полученного опыта. Более того, некоторая психологическая защита может **оказ**т полезной для утомленных участников, так как **помо**! им высказывать суждения, которые не полностью о” **жают** их стремления. Большинство современных **p** водителей групп “марафона” осознают подобную си

124

цию и склонны в большей степени разрешать отдых и перемену деятельности, чем настаивать на непременном продолжении марафона.

Возможно, наиболее спорными группами, составляющими небольшой процент всех групп встреч, являются группы “обнажения”, которые были предложены Полем Биндримом. Обычно такая группа собирается в теплом бассейне, и упражнения по сенсорному осознанию могут заканчиваться обнажением, которое, по мнению Биндрима, помогает участникам полностью снять всякую тревогу по поводу своего тела. Биндрим (Bindrim, 1968) предположил, что сознательное участие в группах “обнажения” приводит к усилению межличностной откровенности и к возникновению “обнаженно” честных взаимоотношений, а также к усилению чувства свободы и полноты бытия.

Оценка

Хотя группы встреч имеют последователей и число их растет, у них есть и противники. Курт Бак (Bach, 1972), один из наиболее последовательных критиков этого группового движения, предупреждает, что выявленная в группах встреч сильная тенденция группового процесса возбуждать интенсивные эмоциональные переживания не всегда есть благо. Когда самовыражение становится самоцелью, то символические утверждения и абстрактное теоретизирование теряют свою ценность. Хотя, согласно Баку, группы встреч направлены на установление контактов и развитие близости в отношениях, сильные эмоции, возникающие в момент межличностной “встречи”, могут оказаться и не столь интимными, а тем более значимыми. Он утверждает, что каждый участник используется как инструмент или объект для формирования переживаний у других членов группы и отношения в группе не являются личностными и подлинными. Следовательно, по завершении курса обучения участники заботятся друг о друге не так, как они думали заботиться друг о друге в период занятий в группе.

Поскольку группы встреч приводят к возникновению уникального, интимного стиля общения, который противоречит социальным условностям, то члены группы часто испытывают трудности, возвращаясь в мир со-

125

циальных условностей. Этот болезненный переход глядно проиллюстрирован в кинофильме "Bob and Cr and Ted and Alice". Супружеская пара после прох> деня курса обучения в мастерской Эсалена не про ляет терпимости к своим старым друзьям, так как с тает их по сравнению с собой менее "открытыми" более "неуверенными".

Хотя и не дидактично, но группы встреч фор руют ценности, которые трудноосуществимы в повс невных социальных контактах. Так, у бывших учгников при возвращении к обыденной жизни и і осознании, что другие не разделяют их новую сист" убеждений и не относятся к ним как к близким, р ным людям, может возникнуть существенное разе рование. Вероятно, наиболее сильный феномен "возв щения" бывает тогда, когда один из супругов ВОЗЕ щается из группы личностного роста и обнаружив;

что его (ее) супруга (супруг) не изменились и дг не поражены богатством его (ее) нового опыта. Оп-ные участники научаются снижать уровень своих о;

даний для сохранения того, что они получили в груг

Трудности реализации многих ценностей групп вст:

в реальных социальных условиях приводят к тому, некоторые люди становятся "завсегдаями" этих гру Множество "наркоманов" групп встреч переходят одной группы в другую в поисках все более и бо сильных и значимых переживаний, так как они не с собны измениться или адаптироваться к реальному м, и чувствуют себя в безопасности, комфортно только с ди узкого круга участников группы. Если не происхо переноса полученного в группах опыта в реальи жизнь, группы встреч становятся неким подобием у жища для регрессивных и зависимых личностей.

Поскольку группы встреч вызывают изменения в ловеке в любом направлении, то вероятность пол} ния психологической травмы в них больше, чем в дру видах групп. Недостатки групп встреч во многом ос ются неописанными, так как к настоящему времени последовательной, направляющей психологической і рии (Burton, 1969). В связи с тем, что философе основания теории групп встреч бросают вызов в-структуре социально принятых ценностей, не существ таких этических принципов, под которыми могли подписаться как все защитники, так и все Крит' этого группового движения.

126

Руководитель группы в существенной степени определяет, насколько полезным окажется групповой опыт. Было замечено, что талантливый руководитель оказывается очень влиятельным в стрессовых ситуациях, и члены группы, его горячие приверженцы, часто наделяют такого руководителя “магическими” качествами (Tucker, 1968). Такие руководители могут оказывать огромное влияние на мышление участников в эмоционально насыщенной атмосфере группы.

Во многих группах встреч проводится лишь минимальная работа по отбору кандидатов для того, чтобы определить, как они переносят рискованные ситуации и могут ли получить пользу от участия в группе. Хотя при этом руководители избегают оценивать кандидатов как здоровых или потенциально больных, необходимо отметить, что люди по-разному переносят сильные эмоции и ситуации межличностного конфликта. Для невежественного или психопатического участника эффект группы может оказаться отрицательным. Те группы, в которых возникают сильные эмоциональные конфронтации, могут быть безопасными для участников только в том случае, если руководитель проводит предварительный отбор кандидатов, отсеивая тех, кто не может получить пользы от группы или кому группа может принести вред.

Последнее критическое замечание по группам встреч касается недостаточности данных об отдаленных последствиях группового опыта. Необходимо подчеркнуть, что только недавно были проведены исследования по отдаленным последствиям некоторых групповых методик. Одной из главных проблем, связанных с изучением групп встреч, является определение подходящих переменных, описывающих результат проведения группы. В отличие от традиционной психотерапии, где изменение проявляется в исчезновении специфического симптома, группы встреч претендуют на такой результат, который выражается в развитии или изменении личности в целом. Данные исследований, подтверждающие приобретение опыта, довольно велики и в подавляющем большинстве положительны. Гибб (Gibb, 1971) и Роджерс (Rogers, 1970) цитируют исследования, в которых показано, что опыт участия в группах встреч помогает исследовать чувства, усиливает чувствительность к оттенкам межличностных отношений, повышает самооценку, увеличивает самопринятие. Бебоут (Bebout, 1973) добав-

127

ляет, что группы встреч, несомненно, уменьшают отчужденность, решают многие личностные проблемы, вызывают положительные изменения в представлении клиента о самом себе.

Проблема продолжительных поведенческих изменений, которые происходят после приобретения группового опыта, требует глубокого изучения. Однако сторонники групп встреч утверждают, что даже временные изменения имеют значительную ценность, так как они демонстрируют саму возможность изменений. Рассказ студентки о том, как опыт участия в группе встреч помог ей осознать, что при желании она опять сможет снизить свою защищенность, стать более открытой и приблизиться к полному функционированию, иллюстрирует данную точку зрения.

Со временем мой "разрыв" с группой становился все бо^{ль}ше заметным. Всего лишь несколько раз мне удалось быть ностью откровенной с самой собой и рассказать об этом гим. И люди ответили мне состраданием и теплотой. Я холилась в полном согласии со своим внутренним миром каждая клеточка моей души была открыта другим. Чп ощущение! Я ходила в восхищении в течение некоторого ;

мени, пытаюсь сохранить это мгновение, пока все не во? тилось на круги своя и я опять не закрылась. Но эти и нения обязательно повторятся со мной и с теми, с кем я в^се это переживала. Это был момент нашей общности (K 1973, p. 164).

Есть ли неудачи, негативные аспекты группои опыта? Несомненно, поскольку некоторые участж освобождаясь от обычных защитных механизмов, создают более адекватных способов поведения. Нат лее подробное исследование результатов группового о та было проведено Либерманом, Ялом и Майлзом (1 berman, Yalom & Miles, 1973). Авторы выделили дес видов психокоррекционных групп. Различия между ми были довольно неопределенными, поэтому их мо;

квалифицировать как группы "встреч". Отмечая w визуализированный характер воздействия группы участников, авторы подчеркивают, что "если чело в результате участия в групповом процессе ощуш себя более дискомфортно в психологическом пл< использует менее адаптивные защитные механик или и то и другое вместе, если эти негативные из нения постоянны и не проходят по прошествии ВОСИ месяцев после окончания занятий, то эффект у¹ тия в группе для этого человека оказался отрицате

128

ным” (Yalom & Lieberman, 1971, p. 17—18). Согласно оценочным данным этих авторов, для 9% всех выпускников, принявших участие в исследовании, групповой опыт был связан с психологической травмированностью. В то время как другие авторы — Гибб (Gibb, 1970), Росс, Клингфельд и Уитман (Ross, Klingfeld & Whitman, 1971), Хартл, Роубак и Абрамович (Hartley, Roback & Abramowitz, 1976) — привели данные, что число “неудачников” равнялось 1 %. Исследование Либермана и др. подвергается и методологической критике (Rowan, 1975; Russell, 1978; Schutz, 1974).

В частности, спекулятивным был вывод Либермана и др. о том, что агрессивный, эмоционально стимулирующий участников руководитель группы будет иметь непропорционально высокое количество неудач, хотя исследование Расселла (Russell, 1978) показало, что лишь некоторые руководители групп в исследовании Либермана имели высокие оценочные показатели по такому качеству, как эмоциональное стимулирование, которое считается основным для руководителей групп встреч. Другим фактором, тесно связанным с отрицательным результатом участия в группе, является психологический портрет членов группы. Те участники, которые оказались “неудачниками”, еще до начала занятий в группе были в большей степени, чем другие кандидаты, не уверены в себе, имели низкую самооценку, нереалистичные ожидания по отношению к групповому опыту, а также были склонны избегать стрессовых ситуаций. Иными словами, те члены группы, которые при стремлении к изменению и личностному росту психологически уязвимы, неадекватны в межличностных отношениях и не способны использовать опыт, полученный в группе, составляют группу риска. Наивные ожидания, что группа встреч есть единственный источник постоянных изменений, представляют собой большую опасность, чем небольшой и неизбежный риск негативного результата.

Наконец, для того чтобы оценить группы встреч, необходимо принять во внимание, что в 70-е годы, во времена расцвета движения групп встреч, защитники и критики разделились на два враждебных лагеря, представители которых либо критиковали эту форму психологического воздействия, либо полностью ее одобряли. Оценки и суждения различных авторов показывают всю сложность явления, а также то, 4ТJ среди

руководителей-практиков существует гораздо больше разногласий, чем единых мнений. Личный опыт и предвзятый анализ литературы могут воздействовать на чье-либо суждение. Так, Струпп (Strupp, 1973) и Хоу-ган (Hogan, 1976) при рассмотрении одних и тех же проблем пришли к совершенно противоположным выводам, а Арбакл (Arbuckle, 1973) ответил на критику групп встреч Коха (Koch, 1971, р. 49—50) следующим “уничижающим” высказыванием: “Он читал совсем другие книги, чем я. Используя такой же специально подобранный список литературы, какой использовал он, я могу прийти к выводу, что религия есть череда собраний, на которых (за плату) евангелист-психотик высвобождает группы неграмотных и полных страха людей из когтей дьявола”.

Социальная обстановка Северной Америки способствовала распространению групп встреч частично потому, что выдвижение системы ценностей этой формы групповой работы совпало по времени с ростом индивидуализма отчуждения, погоней за успехом и счастьем. Некоторые рассматривают движение групп встреч как светскую замену тех функций, которые выполняли традиционные церкви (Sampson, 1971; Steinberg, 1975). Если это так, то можно провести параллель между психологическим эффектом групп встреч и мистической системой верований христианства, где особое внимание уделяется самораскрытию, честности, чувству общности, общению и второму рождению. Иногда странствующий руководитель групп встреч напоминает проповедника, проводящего свои собрания где придется. Возможно, то, что дало силу движению групп встреч, может превратиться в его тормоз. Капиталистическая, рыночная ориентация Америки, которая помогла группам встреч завоевать наиболее посещаемые центры личностного роста, может привести к возрастанию механистичности и последующему ослаблению этого движения (Steinberg, 1975). Хотя группы встреч могут дать опыт настоящего общения и искренних переживаний, те умения, которыми овладевают участники в этих группах, могут использоваться как с манипулятивными, так и с гуманистическими целями. Несмотря на то что участие в группах встреч помогает членам этих групп стать аутентичными, более открытыми опыту, некоторые участники учатся “производить” чувства и играть фальшивые роли.

130

Ориентация групп встреч на активность и принятие риска отличает их от остальных видов групп. Часто люди обращаются к группам встреч, когда традиционная терапия не может удовлетворить их стремление к социализации и близости в общении. По многим параметрам группы встреч могут расцениваться как прогрессивное явление в психотерапии, которое раздвинуло рамки психотерапии и включило в нее людей, стремящихся расширить сферу осознания самих себя и улучшить свои межличностные контакты. Опыт групп встреч также используется традиционными организациями, такими, как церковные общества, учебные заведения и т. п. Движение групп встреч дает людям возможность ощутить вкус “общности”, поэтому группы, имеющие другие цели и функции, используют методы групп встреч как свои собственные (Coulson, 1973). Однако некоторые философские аспекты, лежащие в основе групп встреч, в настоящее время уже не так интересуют студенчество, как это было несколько лет тому назад. Борьба за личную свободу и честность постепенно затухает и в некоторой степени заменяется возвращением к более стабильным ценностям, прагматизму, материальному успеху и достатку. Но, пока существуют одиночество, отчужденность, а также стремление личности к реализации собственного потенциала, будет и определенная необходимость в группах встреч.

Резюме

Эксперимент в Национальной лаборатории тренинга привел к появлению огромного числа групповых форм психологического воздействия, многие из которых получили название *групп встреч*. Можно выделить группы, *ориентированные на определенную задачу* (группы Восточного побережья), и группы, *ориентированные на чувство общности* (группы Западного побережья). Наиболее существенным вкладом в движение групп встреч явились концепция *основной встречи* Карла Роджерса и концепция *открытой встречи* Уильяма Шутца. **Роджерсовский** подход основывается на его теории центрированного на клиенте консультирования и ставит целью достижение личностью аутентичности в отношениях с другими людьми. Подход Шутца

131

основывается на его опыте работы в Институте Эса-лена и направлен на интеграцию сознания и тела. Основными признаками понятия группы встреч являются: *самораскрытие, внимание к чувствам, осознание самого себя и своего физического “Я”, ответственность и принцип “здесь и теперь”*. Осознание самого себя включает изучение своих слабых и сильных сторон, а также осознание своего физического “Я”. Группы встреч, как правило, в значительной степени подчеркивают ответственность членов группы за свое поведение. Сведения об ответственности руководителя групп более противоречивы. Упор на принцип “здесь и теперь” выражается в том, что члены группы фокусируют внимание на сиюминутные переживания и не апеллируют к прошлому опыту. Последний признак понятия группы встреч затрагивает различие между психотерапией и группами роста личности. Группы встреч ориентированы на ускорение психологического развития нормально функционирующего индивидуума, на немедленный, но кратковременный эффект и поощряют самораскрытие руководителя группы. Хотя это сильно отличается от целей и методов традиционной психотерапии, различие между психотерапией и группами роста личности остается неясным. Осознание самих себя, развитие аффективной сферы рассматриваются в качестве целей, приемлемых как для невротических личностей, так и для относительно здоровых людей. Активирующие процедуры, которые поощряют участников к межличностной коммуникации, построению доверительных отношений, изучению конфликтов и сопротивления, проявлению сочувствия и поддержки, в сильной степени привлекают руководителей групп встреч. Используются несколько альтернативных способов проведения групп встреч, например группы “марафона” и группы “обнажения”. Возможно, наиболее спорным аспектом групп встреч является ценность такой их цели, как самовыражение. Движение групп встреч чрезвычайно популярно, но его критики указывают на отсутствие стройной психологической теории, предварительного отбора участников и адекватных сведений об отдаленных последствиях группового опыта. Очевидно, что личностные особенности участников и подходы руководителя к проведению группы являются критическими факторами успешности группы. Для членов группы, неуверен-

ных в себе, неадекватных в межличностных отношениях, но стремящихся к изменению и личностному росту, эффект участия в группе с наибольшей вероятностью может оказаться отрицательным.

Литература

- Arbuckle, D. Koch's distortions of encounter group theory. *Journal of Humanistic Psychology*, 1973, 13, 47—52.
- Bach, G. R. The marathon group: Intensive practice in intimate interaction. *Psychological Reports*, 1966, 18, 995—1002.
- Back, K. W. *Beyond words: The study of sensitivity training and the encounter movement*. New York: Russell Sage Foundation, 1972.
- Bebout, J. A. A study of group encounter in higher education. *Educational Technology*, 1973, 13, 63—67.
- Bindrim, P. A report on a nude marathon. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 1968, 5, 180—188.
- Burton, A. Encounter, existence, and psychotherapy. In A. Burton (Ed.), *Encounter: Theory and practice of encounter groups*. San Francisco: Jossey-Bass, 1969.
- Carkhuff, R. R., & Berenson, B. G. *Beyond counseling and psychotherapy* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston, 1977.
- Casriel, D. *So fair a house: The story of Synanon*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1963.
- Coulson, W. R. *A sense of community*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1973.
- Egan, G. *Encounter: Group processes for interpersonal growth*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1970.
- Egan, G. *The skilled helper*. Monterey, Calif.: Brooks/ Cole, 1975.
- Gibb, J. R. Sensitivity training as a medium for personal growth and improved interpersonal relationships. *Interpersonal Development*, 1970, 1, 6—31.
- Gibb, J. R. Effects of human relations training. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change*. New York: Wiley, 1971.
- Goldberg, C. *Encounter: Group sensitivity training experience*. New York: Science House, 1970.
- Gustaitis, R. *Turning on*. New York: Macmillan, 1969.

133

- Hartley, D., Roback, H. B., & Abramowitz, S. I. Deterioration effects in encounter groups. *American Psychologist*, 1976, 31, 247—255.
- Hogan, D. B. The experiential group and the psycho-therapeutic enterprise revisited: A response to Strupp. *International Journal of Group Psychotherapy*, 1976, 26, 321—333.
- Howard, J. *Please touch*. New York: McGraw-Hill, 1970.
- Jourard, S. M. *The transparent self: Self disclosure and well-being*. Princeton, N. J.: Van Nostrand, 1964.
- Kaiser, H. The problem of responsibility in psychotherapy. *Psychiatry*, 1955, 18, 205—211.
- Kaplan, H.I., & Sadock, B. J. (Eds.). *Sensitivity through encounter and marathon*. New York: Jason Aronson, 1972.
- Keyes, R. *We the lonely people, searching for community*. New York: Harper & Row, 1973.
- Koch, S. The image of man implicit in encounter group theory. *Journal of Humanistic Psychology*, 1971, 11, 109—128.
- Lieberman, M. A., Yalom, I. D., & Miles, M. S. *Encounter groups: First facts*. New York: Basic Books, 1973.
- Luft, J. *Group processes: An introduction to group dynamics*. Palo Alto, Calif.: National Press, 1970.
- Maddi, S. The existential neurosis. *Journal of Abnormal Psychology*, 1967, 72, 311—325.
- Maslow, A. H. *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York: D. Van Nostrand, 1968.
- Mintz, E. E. *Marathon groups: Reality and symbol*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1971.
- Mowrer, O. H. *The new group therapy*. New York: D. Van Nostrand, 1964.
- Mowrer, I. H. Peer groups and medication, the best "therapy" for professionals and laymen alike. In *Where do therapists turn for help?* Symposium presented at American Psychological Association, Division 29, Miami, September, 1970.
- Peterson, R. L. Choice, responsibility, and psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 1977, 14, 106—119.
- Rogers, C. R. (Ed.). *The therapeutic relationship and its impact*. Madison: University of Wisconsin Press, 1967.
- Rogers, C. R. Interpersonal relationships USA 2000. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1968, 4, 208—269.

- Rogers, C. R. *Carl Rogers on encounter groups*. New York: Harper & Row, 1970.
- Ross, W. D., Klingfeld, M., & Whitman, R. W. Psychiatrists, patients and sensitivity groups. *Archives of General Psychiatry*, 1971, 25, 178—180.
- Rowan, J. Encounter group research: No joy? *Journal of Humanistic Psychology*, 1975, 15, 19—28.
- Russell, E. W. The facts about "Encounter groups: First facts." *Journal of Clinical Psychology*, 1978, 34, 130—137.
- Sampson, E. Social psychology and contemporary society. New York: Wiley, 1971.
- Schutz, W. C. *FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1958.
- Schutz, W. C. *Joy: Expanding human awareness*. New York: Grove Press, 1967.
- Schutz, W. C. *Here comes everybody: Bodymind and encounter culture*. New York: Harper & Row, 1971.
- Schutz, W. C. Not encounter and certainly not facts. In J. W. Pfeiffer & J. E. Jones (Eds.), *The 1974 handbook for group facilitators*. La Jolla, Calif.: University Associates, 1974.
- Shepard, M., & Lee, M. *Marathon 16*. New York: Putnam's 1970.
- Steinberg, R. *The encounter group movement and tradition of Christian enthusiasm and mysticism*. Unpublished doctoral dissertation, York University, 1975.
- Stoller, F. H. Marathon groups: Toward a conceptual model. In L. N. Solomon & B. Berzon (Eds.), *New perspectives on encounter groups*. San Francisco: Jossey-Bass, 1972.
- Strupp, H. H. The experiential group and the psychotherapeutic enterprise. *International Journal of Group Psychotherapy*, 1973, 23, 115—124.
- Tucker, R. C. The theory of charismatic leadership. *Daedalus*, 1968, 97 (3), 731—756.
- Warkentin, J. Intensity in group encounter. In A. Burton (Ed.), *Encounter: Theory and practice of encounter groups*. San Francisco: Jossey-Bass, 1969.
- Yalom, I. D., & Lieberman, M. A. A study of encounter group casualties. *Archives of General Psychiatry*, 1971, 25, 16—30.

4 Гештальтгруппы

История и развитие

История гештальтподхода к групповой работе во многом связана с биографией его основателя Фрица (Фредерика С.) Перлза. Окончив Берлинский университет по специальности нейропсихиатрия, Перлз вместе с Карен Хорни в 1926 г. обратился к психоанализу и открыл свою собственную практику в соответствии с принципами фрейдизма. В 1933 г., когда к власти пришел Гитлер, Перлз эмигрировал в Южную Африку. В дальнейшем на него оказали заметное влияние философия экзистенциализма, гештальтпсихология и теория Вильгельма Райха о физиологических проявлениях психологических проблем.

Экзистенциализм, явившись в какой-то мере реакцией на разочарование, вызванное двумя мировыми войнами, суровой экономической депрессией и процессом дегуманизации, ввел в психологию представление о свободе человека и его ответственности за формирование собственного внутреннего мира (Cohen & Smith, 1976). Экзистенциальная философия помогла Перлзу отойти от психоаналитического подхода, согласно которому основное внимание уделяется истории индивидуального развития. Вместо того чтобы искать корни проблем в прошлом своих пациентов, Перлз начал всматриваться в настоящее, в то, как они приспосабливаются и живут в своем мире. При таком подходе терапия перестает быть системой извлечения значимой информации из памяти. Перлз считал, что информация, необходимая для терапевтического изменения, содержится в непосредственном поведении пациента; как тот вступает во взаимодействие с терапевтом и проявляет себя в этом взаимодействии.

Гештальтпсихология помогла Перлзу понять важность феноменологии текущего опыта. Он стал осторожен в интерпретации бессознательного, фокусируя вни-

1 мание на видимых проявлениях проблем пациентов (Peris, 1969a). В то время как экзистенциализм пытается объяснить, как люди *переживают* свое существование в данный момент, академическая гештальтпсихология пытается ответить на вопрос, как они *воспринимают* свое существование (Kempfer, 1973). Основатели гештальтпсихологии Келер (Kohler, 1947), Коффка (Koffka, 1935) и Вертгеймер (Wertheimer, 1945) подчеркивали активность воспринимающего, который структурирует дискретные события и придает им смысл. Свою теорию они противопоставили ранним теориям восприятия, сводившим психические процессы к простой сумме составляющих их компонентов и рассматривавшим воспринимающего как пассивного реципиента сенсорных качеств формы. Один из учителей Перлза, Курт Гольдштейн, применил положения гештальттеории в области мотивации человеческого поведения. Сам Перлз распространил положения гештальттеории восприятия на изучение личности, используя понятие “отношение фигуры и фона” для объяснения восприятия чувств, эмоций и телесных ощущений. Современник Перлза Курт Левин, эксперименты которого положили начало движению Т-групп, позаимствовал принцип целостности Гольдштейна для объяснения взаимодействия человека с его социальным окружением, а также социально обусловленных изменений личности.

Вильгельм Райх оказал влияние на представление Перлза о сопротивлении в терапии. *Сопротивление* — это термин, который используется для описания переживания внутренней преграды, возникающего у людей по отношению к возможным изменениям в поведении или при осознании значимых переживаний. Сопротивление также можно рассматривать как защиту от стресса, обусловленного развитием и изменением личности. Райх, ученик Фрейда, выдвинул предположение, что сопротивление является частью так называемой “телесной брони”, то есть физического выражения психологической защиты. Он верил, что сопротивление изменениям можно преодолеть путем использования методик прямого телесного контакта. Перлз заимствовал идею Райха о том, что сопротивление проявляется в невербальном поведении, или языке тела. Более полное описание терапии Райха будет дано в 6-й главе.

После переезда в 1946 г. в Соединенные Штаты Перлз разработал большинство своих оригинальных и про-

дуктивных теорий личностного развития и терапевтического изменения. В 1952 г. он основал Институт гештальт-терапии в Нью-Йорке. Это положило начало новому мощному психотерапевтическому движению. В 1964— 1969 гг. Перлз жил в Институте Эсалена в г. Биг-Суре, штат Калифорния, где проводил семинары, терапевтические группы и курсы обучения гештальттерапии. В 1969 г. он переехал в Канаду для создания Института гештальттерапии. Зимой 1970 г. его не стало.

Перлз занимался такими различными вопросами, как теория поля Курта Левина, театр психодрамы, биоэнергетика и метод Александра. Из каждой области он извлекал то, что могло оказаться значимым для развития его собственной терапевтической модели. Подобно Левину, Перлз отказался от каузального подхода, поиска в поведении ответа на вопрос “почему?”, при котором человек рассматривается как “пассивная пешка”, управляемая силами среды, и сосредоточился на изучении взаимодействия активной личности и среды, поиске в поведении ответов на вопросы “что?” и “как?”. Из психодрамы, биоэнергетики и метода Александра Перлз заимствовал упражнения и методики, видоизменив их в соответствии со своими теоретическими представлениями.

Хотя гештальттерапия формировалась как метод индивидуальной психотерапии, групповая ее форма стала наиболее распространенной. В середине 60-х гг. Перлз объявил о своем намерении оставить индивидуальные занятия и перейти к групповым формам работы (Peris, 1967). Однако обычная гештальтгруппа сильно отличается от групп других видов. Если Т-группы и группы встреч вовлекают в работу всех членов группы и поощряют взаимодействие между ними, гештальттерапия, как ее описывал Перлз и как ее практиковали многие его ученики (Simkin, 1968), представляет собой договорное общение группового лидера и отдельного участника, который добровольно решает стать пациентом, сев на так называемое эмоционально “горячее место”, то есть на стул рядом со стулом терапевта. Остальные члены группы без комментариев наблюдают за терапевтическим процессом, взаимодействием терапевта и клиента. Хотя в некоторых упражнениях гештальттерапии могут участвовать все члены группы, чаще всего им отводится роль молчаливых зрителей и выразителей групповой поддержки. Ценность групповой работы Перлз

138

(Stevens, 1977) видел в том, что члены группы, наблюдая за поведением работающего пациента, начинают лучше понимать себя и собственные проблемы. Члены группы могут идентифицироваться с пациентом, находящимся на “горячем месте”. Кроме того, по принципу цепной реакции при возникновении сильного эмоционального переживания у одного члена группы аналогичные переживания могут возникнуть и у остальных. Таким образом, предполагается, что наблюдение само по себе способствует изменению.

Некоторые гештальттерапевты используют групповое взаимодействие и поддержку в большей степени. В частности, в центрах личностного роста на Востоке терапевтическая работа не ограничивается общением руководителя группы с одним членом группы, в терапевтический процесс вовлекаются другие члены группы. “Горячее место” превращается в “блуждающее горячее место”, на котором оказывается то один, то другой член группы (Polster & Polster, 1973). И хотя в течение определенного времени в работе задействован один член группы, другие, если захотят, могут спонтанно вмешаться в разговор. Возрастает понимание того, что все происходящее в группе в любой момент имеет какое-то отношение ко всем членам группы и обсуждаемым проблемам. Таким образом, члены группы непосредственно вовлекаются в групповой процесс и попадают под воздействие индивидуальной терапии.

В последнее время растет понимание того, что гештальттерапия вполне совместима с изучением группового процесса и групповой динамики. В тех гештальт-группах, которые признают важность групповых процессов, ярко проявляется социальная взаимодействующая природа индивидуально-личностной работы (Zinker, 1977). Если какой-то член группы просит о помощи, то наверняка найдутся и члены группы, которые негативно отнесутся к его просьбе, и члены группы, которые окажут помощь и поддержку. В такой модели все межличностные действия и попытки общения индивидуумов признаются необходимыми и поощряются. В настоящее время на переднем крае изучения внутриличностных, межличностных и групповых уровней деятельности находятся группы Гештальтинститута в Кливленде (Керпер, 1980). Если женщина злится на мужчину—члена той же группы,—руководитель может начать работать с ее чувством злости по отношению к мужчинам в целом

139

или исследовать ее взрыв ярости как отражение групповых проблем (как, например, это происходит в **тэ-вистокских** группах).

Гештальтметод предполагает, что группу ведет сильный, активный руководитель, который поощряет проявление независимости у участника. В тех группах, которые основываются не на принципах **гештальта**, руководитель может поощрять спонтанное взаимодействие, используя модель группы встреч или **T-группы** и применяя **гештальтметод** тогда, когда он наиболее подходящ и продуктивен. Начиная с 60-х годов, когда **гештальтгруппы** стали достаточно популярными, они вошли в число основных видов консультирования и терапии.

Основные понятия

Хотя **Перлз** (Perls, 1969a) отрицал теорию, а любое теоретизирование, в особенности **философско-психологического** рода, называл “слоновым дерьмом”, его терапевтический подход основывался на пяти ключевых теоретических понятиях: отношение фигуры и фона, осознание ' и сосредоточенность на настоящем, противоположности, функции защиты, зрелость и ответственность.

Фигура и фон

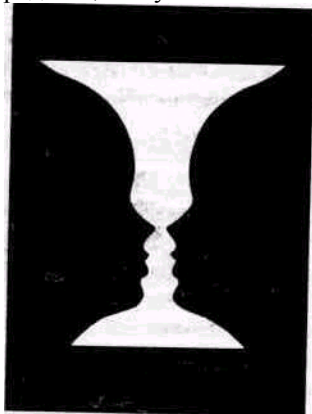
Первым из этих основополагающих понят! • является понятие *отношение фигуры и фона*. **Иссл; дователи** восприятия в русле **гештальттеории** обнаруж. ли: люди организуют поступающую информацию **так** образом, что важные и значимые события **занимаь** центральное место в сознании, а менее важная **инфо мация** отступает на задний план. Перлз примени это положение к описанию функционирования личное **i** и предположил наличие ритмической смены процесс формирования и завершения фигуры, когда в **качест:**

фигуры выступает потребность, например, получить **по^** **держку** или выразить гнев.

"Awareness" — осознание, **сознавание**, осведомленность,— ключевой термин этой главы и, может быть, всей **гештальттерапии**. В русском языке нет единого лексического эквивалента, который передал бы смысл этого центрального понятия, лежащего в основе теории **ф. Перлза**. В переводе данной книги было использовано одно из значений этого термина — “осознание”.— *Прим. ред.*

140

Гештальттеория утверждает, что человек функционирует на основе принципа саморегуляции. Он поддерживает свой динамический баланс, или **гомеостазис**, при помощи постоянного осознания тех потребностей, которые возникают в нем самом и вызываются средой, и удовлетворения потребностей по мере их возникновения, в то время как все остальные, не связанные с этим процессом объекты или события отступают на задний план. Отношение между фигурой и фоном есть одно из важнейших понятий гештальттеории. Процесс саморегуляции организма приводит к формированию фигуры, или гештальта. Основное значение слова “**гешталы**” можно определить как паттерн или конфигурацию — специфическую организацию частей, составляющих определенное целое, которую нельзя изменить без ее разрушения (Latner, 1973). **Гештальтообразования** возникают только на каком-то фоне или с определенным задним планом. Мы выбираем из фона то, что важно или значимо для нас, и это важное или интересное нам становится **гешталтом**. В перцептивной ситуации, изображенной на рис. 4, фигурой могут быть либо ваза, либо два профиля. В группах фигурой обычно является то чувство, которое преобладает над всеми остальными чувствами и мыслями. Например, чувства гнева, разочарования, страха, радости, сексуального желания или **люб-**



Р и с. 4. Это перцептивное упражнение позволяет нам

видеть то вазу, то два профиля.

ви легко могут стать фигурами, в то время как **остал ные** компоненты нашего опыта отступают на задний **плс.** •

Как только потребность удовлетворена, **гештальт** :

вершается, то есть теряет свою значимость. Он отстupa на задний план, освобождая место для формирования' нового **гештальта**. Этот ритм формирования и **заверц ния гештальтов** является естественным ритмом **жизь!** деятельности организма.

Иногда потребность нельзя удовлетворить, и гештальт остается незавершенным. Например, если члены группы испытывают злость по отношению к руководителю, но им не удастся выразить это чувство, то потребность отреагировать не становится четкой фигурой и поэтому не может быть удовлетворена; гештальт останется незавершенным. Такое **неотреагированное** или невыраженное чувство становится причиной многих неразрешимых проблем и через некоторое время оказывает воздействие на текущие психические процессы. Например, те члены группы, которые не смогли выразить свой гнев и злость, начинают сопротивляться работе с руководителем или выражают эти чувства более скрытым способом. Причиной того, что некоторые женщины испытывают трудности в отношениях с мужчинами в группе, может быть наличие **неотреагированных** чувств по отношению к значимым мужчинам в прошлом. **Геш-тальтприемы** позволяют члену группы сделать фигуру более четкой с тем, чтобы **неотреагированные** чувства в конце концов нашли свое выражение. Таким образом, травмирующий индивидуума гештальт завершается, и возникает возможность перейти к работе над другими скрытыми проблемами.

Осознание и сосредоточенность на настоящем

Для того чтобы быть способным формировать и завершать **гештальты**, человек должен полностью осознавать самого себя в настоящий момент. *Осознание и сосредоточенность на настоящем* являются ключевыми понятиями **гештальттеории**. Для удовлетворения своих потребностей нам необходимо постоянно быть в контакте с зонами своего внутреннего и внешнего мира. Внутренняя зона осознания включает те процессы и события, которые происходят в нашем теле. Мы отвечаем на свои внутренние потребности, когда надеваем свитер, ощутив холод, или когда ложимся спать, испытав сильную усталость. Внешняя зона представляет собой

142

совокупность внешних событий, которые поступают в наше сознание в качестве сенсорных сигналов. Информация, поступающая от внутренней и внешней зон, почти не оценивается и не интерпретируется.

Кроме внутренней и внешней зон, существует еще и средняя зона, которую Перлз назвал зоной фантазии. Ее составляют мысли, фантазии, верования, отношения и другие интеллектуальные или мыслительные процессы. Перлз (Perls, 1969a) полагал, что неврозы возникают в результате тенденции к сосредоточению на средней зоне за счет исключения из сознания событий внутренней и внешней зон. Эта тенденция вступает в конфликт с естественным ритмом **организмических** процессов. Как правило, большая часть нашего опыта, социального и культурного, возникает при совершенствовании процессов средней зоны: мы учимся обосновывать наши мысли, аргументировать наши убеждения, защищать наши отношения и оценивать других. Однако Перлз утверждал, что корни патологических состояний лежат в нашей тенденции фантазировать и **интеллектуализировать** при интерпретации того, что мы осознаем. Когда мы находимся в средней зоне, то главным образом работаем с нашим прошлым и будущим: вспоминаем, строим планы, отчаиваемся и надеемся. Мы не живем в настоящем и постоянно не обращаем внимания на необходимость осознания процессов внешней и внутренней зон. Саморегуляция организма зависит от *осознания настоящего* и от способности жить в полной мере по принципу “здесь и теперь”.

Требование к членам **гештальтгруппы** оставаться в настоящем, избегать обращения к прошлому опыту, а также не строить планы на будущее получило свое полное выражение в утверждении Перлза: “*Нет ничего, кроме того, что есть здесь и теперь. Теперь есть настоящее... Прошлого уже нет. Будущее еще не наступило*” (Perls, 1969a, p. 44). Некоторые **гештальттерапевты** более терпимы к другим временным перспективам и понимают неизбежность включения прошедшего и будущего в ситуацию групповой работы. Например, **М. Польстер** и **Э. Польстер** предупреждают:

...Прошлое и будущее заключают в себя то, что уже когда-то было или будет, тем самым формируя психологические границы настоящего и представляя собой тот психологический фон, на котором и может возникнуть фигура (Polster & Polster, 1973, p. 7—8).

143

Противоположности

Противоположность — это единичная оценка или же континуум этих оценок. Например, “плохо” и “хорошо” представляют собой два полюса такого континуума. Согласно **гештальттеории** мы организуем свое восприятие окружающего мира через подобные противоположности. **Перлз** считает, что личность организована по тем же принципам. На протяжении всей жизни каждый из нас испытывает противоположные чувства: мы любим и ненавидим своих родителей:

счастливы и одновременно расстроены, когда завершаем какое-то дело, которому была посвящена немалая часть нашей жизни; благодарны тем людям, которые помогли нам решить наши проблемы, и одновременно обижены на них. Очень важно понять, что эти противоположности не являются непримиримыми противоречиями, а представляют собой такие различия, которые могут формировать и завершать **гештальт**. Полностью осознавая каждую часть такой противоположности (вместо отрицания менее привлекательной ее части), мы в большей степени начинаем осознавать самих себя и свои желания. Постепенно осознавая ранее недифференцированные аспекты самих себя и своих состояний, мы сможем формировать четкие **гештальты**, идентифицировать наши потребности и удовлетворять их.

Противопоставление полярных сторон нашего “Я”, которые должны сосуществовать вместе, “нападающего” и “защищающегося”, наиболее распространено в **геш-тальттерапии**. “Нападающий” аналогично фрейдовскому “**сверх-Я**”, или сознанию, характеризуется авторитарностью, самодовольством и требовательностью. “Защищающийся” защищается, оправдывается, чувствует свое бессилие. “Как и каждая пара родитель — ребенок, они борются за власть друг над другом, стремятся контролировать друг друга” (Perk, 1969, p. 19). Члены группы часто обсуждают борьбу между двумя подобными противоположностями. Этот вид групповой работы получил название “игра в самобичевание”. Например, участница группы, которая испытывает чувство вины, представляя себе, как она скажет матери о решении жить отдельно в собственной квартире, скорее всего, занимается самобичеванием. Ее внутренний голос “нападающего” говорит: “Ты должна остаться в доме, в котором живешь. Ты знаешь, как мать в тебе нуждается.

144

Как можешь ты оставить ее в такой момент, неблагодарная!” Внутренний голос “защищающегося” жалобно отвечает: “Но я хочу быть самостоятельной. Я не могу всю свою жизнь жить только для нее. Кроме того, я буду часто ее навещать и позабочусь о том, чтобы у нее все было в порядке”. Когда “нападающий” и “защищающийся” ведут внутри нас свои баталии, мы испытываем чувство вины, становимся пассивными, подавленными, неспособными к принятию решений.

Понятие противоположностей можно применить и к функционированию личности. Личность рассматривается как некое целостное образование, состоящее из двух компонентов — “Я” и “Оно”. Когда индивидуум действует по побуждениям из области “Я”, он способен дифференцировать себя и других. Подобный жесткий барьер в нашем опыте, граница “Я”, возникает для того, чтобы мы могли ощутить свою неповторимость, нетождественность с остальным миром. Когда же индивидуум действует по побуждениям из области “Оно”, он оказывается тесно связанным со своим окружением, граница “Я” становится расплывчатой и гибкой, может даже появиться чувство идентичности с внешним миром. Эти взаимодополняющие друг друга аспекты функционирования личности и отвечают за формирование и завершение **гештальтов**. Стремления из области “Я” позволяют четко выделить фигуру из фона, то есть формируют фигуру: стремления из области “Оно” завершают гештальт и возвращают фигуру в фоновое окружение (Latner, 1973).

Функции защиты

Индивидуум реагирует на угрозу или стресс при помощи ухода от проблем, формирования невосприимчивости к боли и даже при помощи галлюцинаций и бреда (Latner, 1973). Эти реакции выполняют *функции защиты*, они искажают или прерывают наш контакт с угрожающей ситуацией. Индивидуум как бы снижает свой уровень осознания до тех пор, пока опасность не минует. Такие реакции достаточно адекватны в определенных ситуациях. Однако, если опасность действует на протяжении длительного времени или индивидуум подвергается множеству опасностей одновременно, то он может начать опасаться даже “чихнуть” без использования защиты. Индивидуум может усвоить, что контакт со средой никогда не является безопасным,

и начать прибегать к предохраняющим действиям даже тогда, когда опасность ему не угрожает.

Идея гештальттеории о контакте и границах контакта между индивидуумом и средой возникла при анализе поведения индивидуума в окружающем мире при взаимодействии с другими людьми и дает основу для понимания точки зрения гештальттерапии на психологию личности (Кернер, 1980). Гештальттеория различает четыре невротических механизма на границе “Я”, препятствующих достижению индивидуумом психологического здоровья и зрелости: слияние, ретрофлексия, ин-проекция и проекция (Peris, 1973; Peris, Hefferline & Goodman, 1951),

Если идентификация представляет собой тип поведения здоровой личности, то слияние — это невротический механизм избегания контакта. Слияние происходит, когда индивидуум не может дифференцировать себя и других, не может определить, где кончается его “Я” и где начинается “Я” другого человека. Слияние легко выявить по преимущественному использованию при описании собственного поведения местоимения “мы” вместо “я”. Члены группы, уверенные в том, что остальные члены группы чувствуют точно так же, как они сами, могут отвергать других или попадать в ситуацию своего собственного отвержения при обнаружении различий между людьми, так как они не ожидают и не могут принять наличия подобных различий. У таких людей настолько отсутствует граница “Я”, что они с трудом могут отличить свои мысли, чувства или желания от чужих. Ретрофлексия, инпроекция и проекция — это дефектные взаимодействия со средой, побуждаемые желаниями из области “Я”. Граница “Я”, помогающая личности ощутить свою нетождественность с остальным миром, смещается и приводит либо к отвержению того, что принадлежит нам самим, либо к принятию того, что принадлежит другим личностям. Буквально “ретрофлексия” означает “резкий поворот на себя” (Peris, 1973, р. 40). При ретрофлексии граница между личностью и средой смещается ближе к центру “Я”, и ретрофлексирующий индивидуум начинает относиться к самому себе так, как он сам относится к другим людям или объектам. Если первая попытка индивидуума удовлетворить свою потребность встречает сильное противодействие, то он вместо того, чтобы направить энергию на изменение среды, направляет ее

на себя, то есть выбирает в качестве объекта самого себя. У **ретрофлексирующего** индивидуума формируется отношение к самому себе как к постороннему объекту. Первоначальный конфликт между “Я” и другими превращается в конфликт внутри “Я”.

Грамматическим индексом ретрофлексии является использование возвратного местоимения. Ретрофлексирующий индивидуум говорит: “Я должен управлять самим собой. Я должен заставить себя сделать эту работу. Мне стыдно за самого себя”, что свидетельствует о четком разделении “Я” как субъекта и “Я” как объекта действия. Ретрофлексирующий участник, находясь на “горячем месте”, говорит: “Мне стыдно, что я кричал!” Согласно принципам гештальттеории, он чувствует злость по отношению к кому-то, но он уже усвоил, что направлять свой гнев на других опасно. Руководитель группы может попросить этого члена группы поискать возможные причины гнева по отношению к другим членам группы и попробовать выразить свои негативные чувства.

Интроекция — это тенденция присваивать убеждения, установки других людей без критики, попыток их изменить и сделать своими собственными. **Интро-екты** — это отдельные убеждения, установки, мысли или чувства, которые были приняты без анализа и переструктурирования и поэтому не стали частью личности. В результате граница между “Я” и средой перемещается глубоко внутрь “Я”, и индивидуум настолько занят усвоением чужих убеждений, что ему не удастся сформировать свою собственную личность. Если **интро-ецируются** представления и отношения несовместимые друг с другом, то все усилия индивидуума направляются на примирение чуждых идей и он буквально разрывается между ними на части.

Наиболее ранними **интроектами** являются родительские поучения, которые усваиваются человеком без критического осмысления их ценности. Со временем становится трудно различить **интроекты** и свои собственные убеждения. Пример **интроекции** нам дает ситуация, в которой чувствительный мужчина пытается сдержаться, чтобы не заплакать перед всей группой, так как он убежден, что взрослый человек не должен плакать при людях. Является ли это убеждение усвоенным поучением родителей? Действительно ли он хочет заплакать и его останавливает барьер, возникший вследствие **интро-**

екции? При проведении гештальтгруппы очень важно выявить убеждения и отношения членов группы, для того чтобы определить, представляют ли они позицию самого члена группы или являются убеждениями, перенятыми другими.

Проекция — прямая противоположность интроекции. В то время как интроекция представляет собой ^ . денцию к присвоению тех аспектов среды, КТО] не являются частью “Я”, проекция—это тенден);

переложить причины и ответственность за то, что п, исходит внутри “Я”, на окружающий мир. Пример] действия невротического механизма проекции являе возникновение у человека ощущения того, что окру. ющий мир холоден и безразличен к нему. Вме того чтобы отнести имеющееся чувство отчужденно к самому себе, он переживает его так, будто • направлено на него из этого мира. Как сказал Пег “Мы сидим в доме, где стенами являются зеркала думаем, что смотрим наружу” (Peris, 1969b, p. 15

В то время как интроецирующий индивидуум дел свое “Я” полем битвы противоречивых и чуждых i идей, проецирующий индивидуум делает окружаюи;

мир полем битвы своих внутриспсихических конфликт. Проецирующим является член группы, который обвин' другого в том, что тот наслаждается дискомфор';

участника, сидящего на “горячем месте”. Несмотря то что участник, в адрес которого были выдвину обвинения, в действительности может испытывать добное чувство, мы вправе предположить, что име:

сам обвиняющий наслаждается ситуацией, но припись , ет свои чувства и поведение другому, так как та, чувства и поведение для него неприятны. При проек' границы между “Я” и средой четко очерчены, но сдвин таким образом, что непринимаемые аспекты своего • считаются принадлежащими окружающему миру. Пе следующим образом описывает невротические защит) механизмы.

Интроецирующий индивидуум делает то, что от него x другие, проецирующий делает другим то, в чем сам их обвш человек, находящийся в патологическом слиянии с миром” знает, кто кому что делает, и ретрофлексирующий де себе то, что он хотел бы делать другим (Peris, 1973, p.

Целью гештальтгрупп является разблокирование i нания путем освобождения ретрофлексивного энерп ческого потенциала, ассимилирования интроектов и

148

мены проекций подлинными реальными действиями (Enright, 1975).

Зрелость

В гештальттеории состояние оптимального здоровья называется *зрелостью*. Для того чтобы достичь зрелости, индивидуум должен преодолеть свое стремление получить поддержку из окружающего мира и найти новые источники поддержки в самом себе. Это можно сравнить с ситуацией, когда молодой человек, покинув родительский дом и оставшись без финансовой поддержки родителей, сам находит способы заработать себе на жизнь. В гештальттеории речь, естественно, идет не о финансовой зрелости, а об эмоциональной. Если индивидуум не достиг зрелости, то он скорее склонен манипулировать своим окружением для удовлетворения желаний, чем брать на себя ответственность за свои разочарования и пытаться удовлетворить свои истинные потребности. Зрелость наступает тогда, когда индивидуум мобилизует свои ресурсы для преодоления *фрустрации* и страха, возникающих из-за отсутствия поддержки со стороны окружающих и неадекватности самоподдержки. Ситуация, в которой он не может воспользоваться поддержкой со стороны окружающих и опереться на самого себя, есть тупик. Зрелость заключается в умении пойти на риск, чтобы выбраться из тупика. Если индивидуум не рискует, то у него актуализируются ролевые поведенческие стереотипы, позволяющие манипулировать другими: он может выбрать роль “беспомощного”, чтобы остаться зависимым, или роль “глупца”, чтобы получить интеллектуальную поддержку (Peris, 1969a).

Перлз предположил, что для достижения зрелости и принятия ответственности за самого себя взрослый человек должен тщательно, как бы снимая шкурку за шкуркой у луковицы, проработать все свои невротические уровни. Первый уровень называется уровнем “клише”. На этом уровне мы действуем стереотипно и неаутентично. Далее открывается “искусственный” уровень, где доминируют роли и различные игры. Здесь мы манипулируем другими, пытаемся получить ту поддержку, в которой, по собственным предположениям, нуждаемся. Под “искусственным” уровнем лежит уровень “тупика”, который характеризуется отсутствием поддержки со стороны окружения и неадекватностью

149

самоподдержки. Мы стремимся избегать этого уровня так же, как стремимся избегать любой боли, поскольку в ситуации “тупика” чувствуем себя потерянными, обманутыми и **фрустрированными**. Вслед за уровнем “тупика” идет уровень “внутреннего взрыва”, или “смерти”. Только дойдя до этого уровня, мы затрагиваем свое истинное “Я”, свою личность, которая до этого была “похоронена” под различными защитами. **Перлз** утверждал, что взаимодействие с уровнем “внутреннего взрыва” приводит к “внешнему взрыву” — *проявлению истинного “Я”*. Многие **гештальтупражнения** сфокусированы на переживаниях на уровне “тупика”. Терапевтическое взаимодействие создает безопасную критическую ситуацию, в то время как группа обеспечивает атмосферу *безопасности*, позволяющую принимать *рискованные решения*. Критический момент возникает в ситуации **фрустрации**, а фактор безопасности заключается в том, что для человека в этот момент нет никакой реальной угрозы. Отказываясь потакать членам группы, руководитель вынуждает их использовать собственные ресурсы. Как говорила Лаура Перлз: “Руководитель должен оказывать такую поддержку, которая необходима, но она должна быть наименьшей из всех возможных” (**Feder**, 1980, р. 45). Другим фактором, создающим чувство безопасности, является то, что участник всегда имеет право отказаться от выполнения упражнения или прервать его в любой момент.

Основные процедуры

Целью **гештальтгруппы** является пробуждение **организмических** процессов в каждом участнике. Долговременной целью группы является достижение личностной зрелости путем избавления от старых непродуктивных форм поведения и создания новых паттернов, и каждый используемый терапевтом прием должен поддерживать члена группы на пути к полному функционированию и аутентичности. Каждый раз, когда руководитель фокусирует внимание группы на осознании процессов, принадлежащих внутренней и внешней зонам, способность членов группы адекватно взаимодействовать с окружением и с самими собой возрастает. По мере роста осознания члены группы находят все лучшие способы использования естественных процессов для

150

установления и прекращения контактов с окружением. Это позволяет выявлять незаконченные ситуации и завершать их. **Гештальтподход** сам по себе является **геш-тальтом**: каждый эксперимент имеет целью стимуляции организмических процессов и увеличение потенциала зрелости.

Руководитель группы отвечает за темп работы группы. Он может начать с серии групповых упражнений, которые фокусируют внимание на осознании процессов установления и прекращения контактов, затем предложить добровольцу занять “горячее место”. Доброволец должен придерживаться принципа “здесь и теперь” и давать отчет о содержании своего осознания (Fagan, 1971). Руководитель не интерпретирует поведение добровольца и не направляет его на обсуждение конкретных вопросов. Он следует за рассказами добровольца и таким образом поддерживает его в попытках осознавать чувства и невербальные контакты. Они вместе, руководитель и доброволец, создают ситуацию “осознания настоящего”.

Для того чтобы достичь успеха, руководитель группы должен сам придерживаться принципа “здесь и теперь”, взаимодействовать с членами группы с позиции аутентичности, а также уметь творчески использовать **гештальтэксперименты** и выбирать те упражнения, которые наиболее соответствуют в данный момент потребностям членов группы. Каплан (Kaplan, 1978) описал пять направлений проведения группы ее руководителями. Из-за больших расхождений в стилях руководителей они применимы не ко всем типам **гештальтгрупп**.

- *Группа как источник получения поддержки.* Новый член гештальтгруппы, как и любой другой **психокоррекционной** группы, чувствует себя отчужденным, неуверенным и ранимым. Вскоре член группы начинает понимать требование роли “работающего”, которое заключается в том, чтобы он следовал указаниям руководителя, направленным на расширение самосознания, и принимал участие в поведенческих “экспериментах”. Другая роль, которую открывает для себя участник группы,— это роль “наблюдателя”, или “свидетеля”, требующая внимательного слушания “работающего”, сопереживания ему и косвенного включения в работу вместе с ним. Одни руководители гештальтгруппы ожидают спонтанного формирования атмосферы сплоченности и поддержки, другие применяют для этого **спе-**

151

циальные упражнения. Федер (Feder, 1980), например, отмечает, что гештальтгруппы недостаточно обеспечивают атмосферу поддержки, и считает, что основной задачей руководителя является создание атмосферы доверия в группе. Он просит членов группы оценить свое ощущение “безопасности” по шкале от нуля до десяти. Если обратная связь, полученная от членов группы, показывает низкий уровень безопасности, то руководитель должен исследовать те факторы, которые тормозят процесс развития группы.

- *Группа как возможность осознания своего опыта в рамках принципа “здесь и теперь”*. Руководитель может работать только с одним пациентом, используя при этом остальных членов группы для актуализации значимого опыта у данного члена группы. Наприм он может попросить тех, кто считает, что имеет статочный уровень осознания самого себя, опис свое переживание групповой ситуации и состояние д гих членов группы. Группа становится значимой ;

индивидуума благодаря тому, что обеспечивает п держку и помощь в реальных жизненных взаимодействиях.

- *Группа как основа получения переживаний в стоящий момент*. В этом случае групповые мероприятия рассматриваются как катализаторы переживания] члена группы в рамках принципа “здесь и тепе^ Например, работа пациента, находящегося на “го чем месте”, может стимулировать других членов гр к идентификации с ним и поставить перед кажд них вопрос: “Нравится ли мне это?”

- *Группа как драматизирующий фактор в ps индивидуумом*. Членов группы можно стимулиро работе над своим “Я”, вовлекая их в ст управляемые эксперименты и формируя , стереотипы, позволяющие актуализировав поминания, мечты и фантазии по принч теперь”. Хотя участники будут вносить п: проблем в осуществление подобных роле;

нется полное право принять или не при явившиеся особенности в соответствии со i ностями.

- *Группа как динамический, всегда и '-процесс*. Как мы уже говорили, гештальтг: фон для индивидуальной работы. Со вр "i члены группы начнут фокусировать вним ^ и

152

переживаниях во время занятия, групповые проблемы могут выйти на первый план. Джозеф Зинкер (Zinker, 1977) является одним из тех гештальттерапевтов, кто использует групповые эффекты, постоянно воздействующие на участников. Он считает, что члены группы могут научиться спрашивать друг друга о том, что они хотят или к чему стремятся, получать обратную связь, разрешать межличностные конфликты, а также оказывать поддержку, помощь и заряжать друг друга энергией, не испытывая при этом столь сильную зависимость от руководителя.

Приемы, которые используются в гештальтгруппах, можно разделить на шесть функциональных категорий. Они направлены на расширение осознания, интеграцию противоположностей, усиление внимания к чувствам, работу с мечтами, принятие ответственности за самого себя и преодоление сопротивления. Гештальтметодики оказывают большое влияние на участников, так как позволяют им за короткий отрезок времени выявить некоторые удивительные, но пугающие особенности своего “Я”. Следовательно, руководитель группы должен быть опытным терапевтом. Хотя это требование имеет отношение ко всем формам групповой работы, оно особенно важно для гештальтгрупп, так как в этих группах необходимо тщательно сочетать фрустрацию и поддержку.

Расширение осознания

Во время проведения гештальтгрупп широко используются упражнения, направленные на расширение осознания того, что принадлежит внутренней и внешней зонам. Они ориентируют участников на настоящее и формируют у них поведение по принципу “здесь и теперь”. Руководитель может дать задание членам групп закрыть глаза и сконцентрироваться на внутренней зоне. Свое осознание внутренней зоны члены группы начинают словами: “Сейчас я осознаю...” — и заканчивают сообщением об ощущениях, возникающих в коже, суставах, мышцах, желудке, гениталиях и т. д. (Stevens, 1971). Затем они получают задание открыть глаза и направить свое внимание на внешнюю зону. Осознание внешней зоны также начинается словами: “Сейчас я осознаю...” — и заканчивается сообщением об осознании ощущений, таких, как звуки, запахи и т. д., возникающих в результате воздействия внешнего мира.

153

Членов групп можно попросить чередовать направление своего внимания то на внутреннюю, то на внешнюю зоны, для попеременного осознания ощущений, возникающих в каждой зоне. Вначале эти упражнения могут показаться некоторым членам группы искусственными или нелепыми, но они очень эффективны, поскольку дают возможность приобрести и усвоить новый опыт (Polster, 1975). Через некоторое время члены группы начинают открыто, без сопротивления работать со своими эмоциональными переживаниями, оставшимися незавершенными в прошлом.

Одной из вариаций подобного приема является задание — в течение нескольких минут заканчивать предложение “Я осознаю...” вслух (Enright, 1971). Руководитель группы не дает никаких дополнительных инструкций, но помогает колеблющемуся участнику, задавая вопрос: “Что ты чувствуешь именно сейчас?” Существует важное различие между содержанием и течением процесса осознания. Часто участники на ранних стадиях развития группы не желают актуализировать определенную информацию о самих себе, тем самым показывая, что именно эта информация и находится в фокусе сознания в процессе выполнения данного упражнения. Информация является содержанием процесса осознания. В гештальттерапии важно работать именно с процессом осознания. В этом случае участник может осознавать те неотступные мысли, что теснятся на периферии его сознания, или внутренние преграды, мешающие самораскрытию. В гештальтгруппах от участника не требуется рассказывать все о самом себе. Вместо этого руководитель группы пытается научить каждого члена группы направлять внимание на свои организмические процессы.

Существует некоторое сходство между медитацией и гештальтупражнениями по осознанию. Медитаторы являются пассивными наблюдателями мыслей, которые возникают в их сознании, они никогда не прерывают поток сознания высказыванием отдельных мыслей. В гештальттерапии участники, обращая внимание на ноющую мышцу спины, щекочущие ухо волосы, на тяжесть ноги, лежащей поверх другой ноги, не задерживают его на этих ощущениях для определения, являются ли они приятными или не исчезнут ли они при изменении позы.

На начальном этапе развития гештальтгруппы на-

и более эффективны упражнения по осознанию. Участники получают задание разделить на пары и описать свое осознание партнера. Выполняя это упражнение, необходимо удерживать себя от интерпретации, осмысления, оценивания. Предложение “Теперь я осознаю твою теплую улыбку” в действительности не отражает процесс осознания ощущений, так как слово “теплая” является интерпретацией, которая возникла в средней зоне. Осознание различий между ощущениями внутренней или внешней зон, имеющимися в настоящий момент, и ощущениями средней зоны можно передать двумя предложениями, начав их: “Сейчас я осознаю...”, “Я представляю, что...” — и закончив следующим образом: “Я сейчас осознаю твою улыбку. Я представляю, что она говорит о твоём теплом отношении ко мне”. Таким образом, практические упражнения по осознанию помогают членам группы четко различать то, что реально имеет место, и то, что они представляют.

Осознание очень важно при работе на “горячем месте”. Пациент, начинающий взаимодействовать с руководителем, получает задание попробовать осознать ощущения, возникающие во время дыхания, движения, при определенной позе и т. п. Это задание заставляет его действовать по принципу “здесь и теперь”, уменьшая воздействие средней зоны до такой степени, что работа принимает спонтанный характер и направляется только на переживания, происходящие в настоящий момент. Сосредоточившись на внутренней зоне, участник начинает осознавать ощущения напряжения в желудке, челюстях и т. п. Руководитель группы может обратить внимание части группы на различные важные невербальные поведенческие компоненты (такие, как улыбка, поза или интонация голоса), задавая вопросы: “Знаешь ли ты, что улыбаешься? Можешь ли ты осознать, в какой позе находишься? Как твой голос слышится тебе самому?”

Диалог показывает, как член группы отвечает на вопросы такого рода.

Терапевт: Что ты делаешь со своей рукой? *Участник (слегка удивлен):* А-а, сотворю крест. *Терапевт:* Крест?

Участник: Да. (Пауза.)

Терапевт: Что ты будешь делать с крестом? *Участник:* Ну, я просто распну себя на нем в этот уик-энд, разве нет? (Enright, 1975, p. 16)

155

На занятиях, теперь можно обсуждать отношение этого члена группы к страданию (мученичеству) и влияние этого отношения на создавшуюся у него ситуацию.

Когда невербальное поведение затрагивает какого-нибудь члена группы, то участник получает задание обращаться к этому члену группы напрямую. Например, участник говорит вслух о своих теплых чувствах к партнеру, одновременно отодвигаясь от него. Осознание телесной позы партнера может привести к появлению сложного комплекса чувств страха и влечения. В этот момент руководитель группы привлекает внимание участника к блокирующим механизмам, расширяя осознание им того, как он сам препятствует своему росту. Целью расширения осознания является, по **Перлзу**, возрастание степени понимания самого себя (Peris, 1973).

Теперь посмотрим, как работает руководитель группы с 35-летней женщиной, которая, по ее собственному признанию, сильно скована в выражении чувств и поэтому ощущает себя неуютно среди людей, пробуждающих ее чувственность (**Zinker**, 1977). Терапевт как бы раскрывает ход своих мыслей в процессе поиска максимально эффективного экспериментального приема.

По мере развития группы, анализа ситуаций общения с **Сейди** начал определяться спектр экспериментов, которые могли бы оказаться полезными для исследования ее **социосексуального** поведения. Я подумал, что надо попросить Сейди пройти по комнате и продемонстрировать свою чувственность. Я представил множество людей, гуляющих по аллее. Некоторые из них, говорил я самому себе, действительно наслаждаются телом во время прогулки. Сейди же выглядела скованной и “деревянной”. Было бы хорошо не давать ей “погружаться в пучину слов”, а заставить сделать что-либо конкретное.

Джозеф (терапевт): Сейди, что ты скажешь, если я попрошу тебя пройти по комнате, изображая чувственную женщину? **Сейди**: Я не хочу делать этого. Я ощущаю дрожь

в голосе, даже говоря с тобой об этом. **Джозеф (про себя)**: Парень, ты действительно нащупал то, что нужно. По ее голосу можно судить, что мое предложение ей приятно. **Джозеф**: Каким сейчас тебе слышится твой голос? **Сейди**: Он высокий и нервный. **(Пауза)**. Я могу

156

Джозеф:

Джозеф:

Сейди:

Джозеф

петь, как ребенок. Обычно мне нравится мой голос.

• *(про себя)*: Сейчас я буду продолжать работать с ее голосом, а с сексуальными чувствами начну работать позже. Может, ты хочешь **поэкспериментировать** с голосом? Да.

Ну, хорошо,— что ты чувствуешь в своем голосе в данный момент? *(Про себя)*:

Сейди:

Джозеф:

Член группы:

Сейди:

Джозеф:

Сейди

Джозеф:

Сейди:

Джозеф:

Сейди:

Надо начать с того места, на котором она остановилась.

Он менее нервный сейчас. Мне кажется, что, когда я разговариваю с тобой, мой голос становится глубже. Он звучит сейчас совсем по-другому, да же как-то хрипло.

Сейди, ты краснеешь до ушей, когда разговариваешь с **Джозефом**. Ты становишься хорошенькой, когда краснеешь. Действительно? Сейди, ты ощущаешь свое лицо? *(обращаясь к группе)*: Я ощущаю стыд и возбуждение одновременно. Я чувствую, что в твоём голосе сейчас есть некоторая чувственность. Да, я чувствую это же. Можешь ли ты продолжать разговаривать с нами столь же чувственно? Да, могу. *(После паузы поворачивается к другому члену группы.)* Ты знаешь, Джон, я всегда находила, что ты выглядишь замечательно. *(Все смеются. В комнате чувствуется волнение.)* (Zinker, 1977, p. 133—135).

Интеграция противоположностей

Формирование и завершение **гештальтов** зависит от способности индивидуума четко определять свои потребности и вступать в контакт с окружением, для того чтобы их удовлетворить. Контакт определяется действием двух различных феноменов. Первый заключается в способности четко разграничивать окружение и свое “Я”. Второй феномен состоит в способности четко разграничивать и описывать различные аспекты

своего “Я”. Наше окружение и мы сами являемся противоположностями. Иногда крайние точки этих противоположностей сосуществуют вполне мирно, иногда же между ними идет борьба за доминирование. Согласно **гештальттеории**, эта борьба между нами самими и другими обычно отражает подобный же конфликт внутри нас самих.

Работа по методике “двух стульев” — это упражнение с использованием “горячего места”, которое большей частью довольно эффективно исследует функции контакта. Между работой по методике “двух стульев” в **гештальттерапии** и использованием “вспомогательных „Я”” в психодраме есть определенное сходство. Однако, в то время как в психодраме это упражнение позволяет повторно пережить болезненное событие, **гештальтметодики** направляют участника на воссоздание обеих сторон конфликта и на установление диалога между ними. Таким образом, участник полностью переживает оба компонента своего “Я”, включая и тот, что обычно отрицается или не осознается из-за его неприятного характера. Как только обе стороны противоположности осознаются, то становится проще интегрировать их в своей личности. Многие люди, например, **интернализуют** внутренний конфликт между пассивностью, слабостью и стремлением казаться агрессивными, всепреодолевающими. Адаптивная интеграция этой противоположности может заключаться в уверенной, но сохраняющей эмоциональность позиции или в совмещении этих крайностей в конкретных ситуациях. Другими распространенными противоположностями являются зависимость/отчужденность, рациональность/эмоциональность, эгоистичность/бескорыстие.

Невротические механизмы — это дефектные взаимодействия со средой, при которых особенности человеческой личности могут либо “опутываться”, как при патологическом слиянии и **интроекции**, либо “рассыпаться на фрагменты и отрицаться”, как при проекции и ретрофлексии. Как уже указывалось выше, наиболее часто разбираемым в **гештальтгруппах** примером противоположности является конфликт между “нападающим” и “защищающимся”. “Нападающий” **интроецирует** родительские поучения и ожидания, которые диктуют ему, что он должен делать. “Защищающийся” постоянно саботирует эти манипуляции со стороны “нападающего”, говоря: “Я стараюсь изо всех сил. Я ничем не могу помочь”. Когда

158

доминирует “нападающий”, то член группы может быть недоволен чувством, заставляющим его достигать совершенства почти во всех делах. Когда же доминирует “защищающийся”, то создается впечатление, что человек никогда не сможет закончить ни одного дела.

Работа по методике “двух стульев” позволяет выделить наиболее слабый компонент этого конфликта и усилить его до такой степени, когда оба компонента могут вступить в диалог на равных. Например, участник группы, который всегда опаздывает, начинает вести диалог между “нападающим” и “защищающимся”. Он садится на первый стул и разговаривает с позиций “защищающегося” со своим же воображаемым “нападающим”, который сидит на другом стуле. “Защищающийся” может плакать, оправдываться и объяснять свои постоянные опоздания. Через минуту участник садится на второй стул и уже с позиций “нападающего” начинает поучать “защищающегося”. “Нападающий” спорит, настаивает, требует. Затем участник опять меняет место на стульях, и так продолжается до тех пор, пока полярные точки конфликта не будут прочувствованы до конца и диалог не придет к своему завершению. Члену группы не предлагается выбрать что-то одно между этими двумя группами потребностей. Цель диалога заключается в том, чтобы “закончить” в настоящей ситуации, не законченные в прошлом, то есть “оживить” процесс формирования и завершения **гештальта**. Разрешение конфликта может потребовать компромисса между двумя группами потребностей или одобрительного принятия отрицательного компонента своего “Я”. Парадоксальная **гештальттеория** изменения утверждает, что “изменение происходит тогда, когда кто-то становится самим собой, а не тогда, когда он пытается быть тем, кем он не является” (Fagan & Shepherd, 1977, p. 77).

Следующий диалог по методике “двух стульев” проводит женщина, которая хотела интимных отношений с мужчиной, но как только их отношения стали многообещающими, она сразу же их прекратила.

Защищающийся: Я очень одинока, мне так хочется,

чтобы меня кто-нибудь ждал дома. *Нападающий:* У тебя есть дети, этого достаточно для тебя.

Защищающийся: Мне хорошо днем, пока я занята делом, и хорошо ночью, когда я очень устаю, но...

159

Нападающий: Не будь ребенком. Ты должна стать более независимой.

Защищающийся: Но я не хочу быть независимой! Я хочу иметь рядом мужчину, который бы заботился обо мне и принимал решения за меня, и...

Нападающий: Решение, ха! Где ты видела таких мужчин? Разве они могут принимать решения? Они все слабаки — ты кончишь свои дни, ухаживая за ними!

Защищающийся: Но я хочу! *Пауль* был прекрасен, он брал ответственность на себя, и проблемы становились такими простыми... я любила его, пока... *Нападающий:* Да, пока! Пока ты не добились того, что он не мог и шагу ступить без тебя. В тебе нет ничего хорошего для мужчин.

Защищающийся: Но я хочу, чтобы было! Я ненавижу себя, когда веду себя с *мужчи--* нами подобным образом. Я ненавижу себя, когда не могу уделить им время.

Нападающий: Забудь их, детка; оставь их в покое. С ними со всеми что-то не так (Fantz, 1975, p. 91—92).

Диалог позволяет женщине осознать, что “нападающий” напоминает ей о любимом отце, который умер несколько лет тому назад. Продолжая диалог со своим “отцом”, она сможет увидеть, что именно “отец” саботирует все ее отношения с мужчинами. Затем руководитель группы, используя приемы психодрамы, просит другого члена группы сыграть роль ее отца, и женщина, принимая участие в драматическом диалоге, сможет выразить свою любовь к отцу и одновременно “освободиться” от его влияния. Этот эксперимент подтверждает, что две части личности могут быть актуализированы и что *интроект* может быть обнаружен и обсужден.

Некоторые противоположности вначале переживаются как конфликт между своим “Я” и окружающими. Например, участница, которая переживает чувство вины, представляя себе, как она говорит матери о намерении уйти из дома и жить отдельно, возможно, проецирует свою амбивалентность на мать. Поскольку дочь никогда в

действительности не сталкивалась с матерью по таким вопросам, то ее чувство вины основывается на фантазии, будто мать заболела или очень огорчится, если она обнаружит свои намерения. В гештальттеории вина чаще всего связывается с негодованием по проективному типу, за которым лежат различные не выраженные реально требования и оценки (Peris, 1969a). Согласно гештальттеории, в приведенном выше примере участница группы переживает свою вину потому, что ни ее планы, ни оценки неизвестны матери. Руководитель группы направляет ее работу по методике “двух стульев” таким образом, чтобы помочь участнице идентифицировать и четко описать все те противоположности, которые вовлечены в ее конфликт. Находясь на первом стуле, участница ведет себя так, как будто она — это она сама, и рассказывает матери о своих планах, оценках и требованиях. На втором стуле участница ведет себя так, как по ее представлениям будет вести мать. По мере того как эти крайности включаются в диалог, две точки зрения постепенно осознаются, четко разграничиваются, чувства отделяются друг от друга и проясняются. Участница обучается отличать реальные события от своих фантазий, проекций.

Хотя упражнение по методике “двух стульев” является, по сути, индивидуальной работой на “горячем месте”, противоположности могут исследоваться и вместе с группой — например, когда между членами группы возникают межличностные конфликты и когда члены группы не могут сами понять свои чувства.

Усиление внимания к чувствам

Одной из целей упражнений по осознанию является помощь членам группы в анализе своих чувств. Большинство людей прерывают континуум осознания сразу же, как только возникает неприятное переживание. Это избегание осознания приводит к тому, что мы как бы накладываем на себя путы из незаконченного действия. Так, женщину, которая постоянно боится, что ее оставит муж, хотя она и имеет все доказательства супружеской верности, может постоянно тревожить чувство незаконченного действия. Она отвечает своему любимому так, как будто отвечает обвиняющему ее родителю. Ее страх и недоверие в настоящем могут быть связаны с отрицанием тех неудач в прошлом, которые когда-то не были полностью пережиты. Таким образом, необходимо помочь пациенту завершить незавершенный и травмирующий его

гештальт, для того чтобы уменьшилась власть прошлого и он смог бы более адекватно вести себя в настоящем. Это важно по крайней мере по двум причинам. Во-первых, та энергия, которая тратится на сокрытие травмирующего чувства, может быть направлена на продуктивные цели после **отреагирования** скрытых эмоций и завершения незаконченного действия. Во-вторых, это может прояснить противоположности, вовлеченные в конфликт, и интегрировать их в единое целое. Когда мы полностью переживаем свои чувства, то в действительности осознаем, чего же хотим и к чему стремимся. Многие из тех методик, которые предлагаются руководителем группы, помогают нам усилить наше внимание к чувствам (Polster & Polster, 1973). Например, функция методики **“разыгрывания ролей”** состоит в том, что участники играют роли, позволяющие им полностью выражать свои реальные чувства. Поскольку осознание неизбежно приводит к действию, то и тщательное выполнение действия приводит к расширению осознания самого себя. Следующий пример показывает, как член группы начинает осознавать свой голос.

У. (*участник*): Мне бы хотелось понять... Т. (*тренер*): Я слышу плачущие нотки в твоём голосе. Слышишь ли ты их? У. Да... Какое-то дрожание. Т. Теперь ты — это твой голос. У. Я слабый, жалобный голос, голос ребенка, который не выполнил какое-то требование. Он боится... Г.: Я...

У.: Я маленький ребенок, я боюсь попросить чего-нибудь; я могу попросить то, что я хочу, только выразив все свое отчаяние, тогда мама пожалеет меня и позаботится обо мне... Т.: Можешь ли ты теперь стать своей мамой?

(Naranjo, 1975, p. 39).

Разыгрывание ролей своего голоса и голоса матери приводит к налаживанию диалога между ними, что позволяет участнику, изображая беспомощного ребенка, осознать свое манипулирование другими. Работа по этой методике стимулирует участника к проигрыванию незнакомых типов поведения для выявления в них новых источников энергии. Например, участник жалуется, что никто не слушает его. Руководитель группы, играя роль глухого, создает ситуацию, при которой участник вынужден будет

162

опробовать новые способы поведения. Он может стать агрессивным и злым, умиротворенным и печальным, оценивающим или самоуверенным. Согласно **гештальттеории**, каждый тип поведения, который участник выбирает для разрешения своей дилеммы, отражает реальный аспект его “Я”, ранее отвергаемый.

Методика “разыгрывания ролей” помогает членам группы обнаружить проекции в своем “Я”. Например, участник, который считает членов группы добрыми, а себя очень злым, может попробовать актуализировать значение слова “доброта” и, возможно, таким образом найти новые источники доброты внутри себя. Разыгрывания часто заключаются в намеренных несоответствиях, преувеличениях: робкий, застенчивый участник может получить задание встать на стул и начать отдавать команды авторитарным, громким голосом.

Усилению внимания к чувствам способствует задание по утрированному выражению невербальных поведенческих реакций. Участница, находясь на “горячем месте”, может не осознавать, что во время рассказа о своем несчастливом замужестве она ударяет кулаком по бедру. Руководитель группы должен это заметить и перевести внимание участницы с невыразительного рассказа на активные физические действия. **Перлз** считал, что полностью наши стремления подавить невозможно. Усиливая удары кулаком по бедру, участница начинает переживать ранее неизвестные ей чувства, которые и находят выражение в невербальном поведении. Она может, например, почувствовать злость, вину или негодование, связанные с замужеством, или обнаружить, что конфликт, возникший во время замужества, напоминает конфликт с отцом, причиной которого явилось решение дочери выйти замуж вопреки воле отца. Руководитель может попросить участницу сыграть роль кулака, “стать” кулаком, довериться своим чувствам. Подобные упражнения помогают выявить заблокированные чувства и раскрыть сущность внутреннего конфликта, который символически отражается в ударах кулака по бедру.

Язык тела не является единственным видом невербального поведения, позволяющим вплотную изучать эмоции, тембр голоса также содержит некоторую информацию о скрытых чувствах.

Работа с мечтами Один из наиболее удивительных видов работы на

6

“горячем месте” является разгадывание участником значения своих мечтаний (фантазий). Перлз считал (Peris, 1973), что мечты представляют собой наиболее спонтанную продукцию в нашем опыте, те фрагменты нашего “Я”, которые подавляются или от которых мы отказываемся, и, таким образом, они несут уникальную информацию для того, кто их создает. В гештальттерапии фигуры и объекты в мечтах не анализируются и не интерпретируются руководителем группы, поскольку мечты здесь не имеют того универсального значения, которое они имеют в психоанализе, где, например, оружие, пуля или башня, а также любой длинный объект интерпретируется как образ мужской сексуальности. Вместо этого работа с мечтами в гештальттерапии включает в себя два процесса: перенос мечты на реальную почву и повторное присвоение отчужденных фрагментов личности.

Перенос мечты на реальную почву становится возможным, когда член группы получает задание описывать свою мечту в настоящем времени. Описание мечты в прошедшем времени (“Я представлял, как кто-то преследует меня в долине, зажатой между двумя высокими заснеженными горами”) как бы объективирует мечту и приводит участника к необходимости интерпретации и интеллектуализации. Описание же мечты в настоящем времени (“Я бегу по долине. Кто-то бежит за мной. Мне страшно. По бокам от меня — две высокие, заснеженные горы. У меня нет иного пути. Я могу бежать только вперед”) позволяет члену группы как бы вновь пережить ситуацию возникновения мечты и заново, уже в группе, испытать все события и связанные с ними чувства.

Каждый объект или фигура мечты представляет собой отчужденный фрагмент личности. В приведенном примере отчужденные фрагменты личности участника скрываются за фактом преследования, неизвестным преследователем, за дорогой, горами и даже за снегом на вершинах гор. Для того чтобы вновь присвоить их, он должен выявить их, идентифицируясь с каждым объектом своей v ты. Участника могут попросить разыграть мечту, дать описание от первого лица, как будто он — это i (“Я — гора. Я очень массивен и значителен. Ты si ничтожен, что не можешь меня сдвинуть”), дор (“Я — единственная дорога между этими горами. верься мне, и я проведу тебя”), преследователь (“Ть знаешь, кто я есть, но я собираюсь напасть на теб

164

По мере того как участник по очереди становится каждым объектом своей мечты, он идентифицирует те аспекты своей личности, которые никогда раньше полностью не осознавал. Он может почувствовать превосходство или уверенность, незначительность или страх, враждебность или уязвимость. Руководитель группы направляет внимание участника на тот объект мечты, который является самым важным, или переводит его внимание с объекта на объект, заставляя пережить все чувства, связанные с ними.

Другим вариантом этого упражнения является описание мечты с точки зрения каждого объекта мечты. Перлз считал, что в гештальттерапии нет необходимости работать с целой мечтой, даже фрагмент мечты может дать нужное количество информации. Те участники, которые с трудом вспоминают ночные мечты, могут исследовать мечты, возникающие наяву, днем.

Если центральным моментом мечты является обсуждение или спор, то для интеграции противоположностей используется методика “двух стульев”. Участник разыгрывает диалог между двумя основными “действующими лицами” мечты, исследуя все крайние точки противоположности, для того чтобы потом интегрировать их в единое целое. Он может также выбирать других членов группы для демонстрации объектов мечты. В отличие от психодрамы, где члены группы получают разрешение отвечать работающему участнику, в **гештальтгруппе** члены группы изображают пространственные отношения, позы и, возможно, воспроизводят некоторые фразы, содержащиеся в мечте. Работа с мечтами дает возможность участнику изучить **гештальт** своей мечты и увеличивает потенциальные возможности, позволяющие раскрыть значение своей мечты.

Принятие ответственности за самих себя

Причиной любого невротического механизма является неспособность индивидуума принять ответственность за свое “Я”. **Интроецирующий** индивидуум не может различать свои чувства, убеждения и чуждые идеи, которые были усвоены им, но не ассимилированы и не сделаны своими собственными. Проецирующий индивидуум переносит свои импульсы на других. При патологическом слиянии человек не может развести свое “Я” и более объемное “Мы”, то есть дифференцировать себя и Других. **Ретрофлексирующий** индивидуум объективирует

165

и отторгает важные аспекты своего “Я”. **Гештальтподх!** в терапии помогает преодолеть невротические механизмы с помощью изменения средств коммуникации и **структуры** языка.

В **гештальтгруппе** поощряется **непосредственное общение** к другому человеку в первом лице, а не **разгов** о нем в третьем лице. Сплетни и советы, интеллектуал **зирование** и **психологизирование**, а также нарушение **i|** ниц “Я” других людей не одобряются. **Руковод;**

группы помогает членам группы ощутить то, **Каі** используют местоимения и глаголы. Например, уча говорит: “Это ужасно — бить своих детей”. **Руковод:**

просит его идентифицировать, к кому **обращен** высказывание, или хотя бы использовать местом **•**” “я”. Когда предложение изменено на “Это **уу:**

что я бью своих детей”, участник принимает ответ **-ность** как за свои чувства, так и за свои действие **ким** образом, посредством персонификации **местои** -неопределенность, составляющая сущность **пато ческого** слияния, и нарушенное функционировать проекции и **интроекции** изменяются и способствую;

кватному контакту.

Руководитель **гештальтгруппы** должен **вниматг** относиться к использованию глаголов, в частности **. ла могу**, а также к использованию глаголов с **некотс** модальными словами, например **надо, должен**. Из их на **хочу, не хочу, выбираю**, члены группы **прини** ответственность за свои мысли, действия и связан **i** ними чувства, усиливают контроль за своим повед(а не контролируются им. Руководитель также **поог** членов группы заменять союз “но” на союз “и”. **Ког** части предложения соединены союзом “но”, то **п** часть отвергается или определяется через вторую Предложение “Я хочу заниматься этой проблемой боюсь” может быть закончено “следовательно, я не ” Предложение “Я хочу заняться этой проблемой боюсь” имеет совсем другое значение, так как в **m** предложении союз “но” препятствует говорящем;

нять ответственность за самого себя. Руководитель **i** поощряет членов группы заменять вопросительные **ложения** на утвердительные для того, чтобы они **c'** обнаружить свои собственные ресурсы, а не **пыталж** **билизовать** их у других людей, представляя себя **помощными**.

Принятию ответственности за самих себя **такж^**

166

собствует осознание того, на кого мы возлагаем ответственность за самих себя, как прерываем самих себя, как мешаем самим себе ощущать все в полной мере. Члены группы часто делают других ответственными за самих себя, полагая, что их чувства вызваны другими людьми и что они поэтому являются жертвами чужих воздействий. Член группы, который считает, что его состояние депрессии вызвано тем, что любимая девушка “заставила” его испытывать эти чувства, может получить задание сказать ей в воображении: “Я считаю тебя ответственной за то, что я испытываю депрессию”. Это помогает участнику научиться принимать ответственность за передачу другим людям своих собственных функций по возбуждению чувств и контролю за ними. Со временем он сможет мягко сказать: “Я почувствовал это, когда ты...”, тем самым усиливая свою собственную ответственность (Pas-sons, 1975).

Тенденция избегать принятия ответственности за самих себя и делать ответственными других говорит о том, что у человека проявляются такие симптомы, которые **Перлз** назвал “дырами в личности”. Согласно **Перлзу** (Peris, 1969a), индивидуум проецирует что-то вовне тогда, когда не может это мобилизовать в самом себе. Руководители гештальтгруппы понимают, что они представляют собой экран для проекций ограниченных возможностей членов группы. Уделяя членам группы внимание, руководители одновременно **фрустрируют** их, отказываясь дать поддержку, и тем самым заставляют их выискивать ресурсы внутри самих себя и, следовательно, принимать ответственность за свои чувства.

Преодоление сопротивления

Сопротивление — это общее понятие для многих школ психотерапии и консультирования. В **гештальттеории** сопротивление обозначает, что член группы не выполняет те упражнения, которые рекомендуются ему руководителем (Latner, 1973). Руководители **гештальтгрупп** используют возникающее сопротивление, которое включает нежелание или ощущение неспособности делать или переживать что-то, для расширения сферы осознания членами группы самих себя (Latner, 1973). Таким образом, **гештальттерапевты** не рассматривают сопротивление в качестве преграды, которую надо “повалить и разрушить”.

Сопротивление проявляет себя в том, как члены **груп-**

167

сложив руки на груди, of ^
 “Можешь ли ты прислушаю^” к своему .
 он тебе слышится?”, или: “Можешь ли ты
 ты сидишь на стуле?”, или: “Можешь ли Г
 что ты делаешь со своими руками?” (Enrigb
 да члены группы имеют какие-либо телесные - ;
 ния, то они начинают опираться на прошлый о осознании своего сопротивления переживанию, чу ванию или
 продолжению работы в группе у ч а с становятся способными преодолеть препятствия ii к полному
 функционированию и аутентичности.
 Члены группы иногда защищают себя тем, ч" рстают ощущать сигналы от органов чувств в полн' ре, то есть они
 могут не слышать, что они говорят, i деть, что они делают, или не осознавать свои соб-ные чувства. По мере
 осознания подобного сопро' ния формируется способность принимать ответ,' ность за свое нежелание видеть или
 слышать. Неже переживать чувства, особенно болезненные, также i ' ляется физиологически, например в
 поверхностном нии или в попытке задержать дыхание. Внимате ' руководитель должен поощрить члена группы к
 глу му дыханию, которое позволит ему (члену группы) ' зить и пережить все свои чувства.
 Физиологические проявления сопротивления • быть преодолены при помощи методики “двух сту Член группы
 получает задание “построить диалог” частью тела, которая находится в напряжении. 1-! мер, представить на
 пустом стуле свои руки и спроси что они делают. Иногда напряжение выражается ' что две части тела как бы
 “ведут борьбу”. В то вре^ член группы рассказывает о своей работе, руково;;
 замечает, что его правая рука сжимает и тискает
 168

Эта “борьба” между правой и левой руками означает наличие конфликта, который исследуется посредством диалога между руками. Левая рука, например, может “сказать”: “Ох, прекрати так сжимать меня!”; а правая рука может “ответить”: “Я не хотела причинить тебе боль, но есть другие вещи, которые могут причинить нам большую боль, и я просто стараюсь обезопасить нас от них”.

Таким образом, в гештальттерапии не делается акцент на разрушение чьего-либо сопротивления. Пациенту необходимо осознать наличие у себя сопротивления и понять, что на самом деле есть *то*, что он старается избегать осознавать. Осознание стимулирует члена группы на дальнейшее продвижение и на риск пережить заблокированные чувства. Со временем осознание сопротивления поможет участникам преодолеть его.

Оценка

Гештальттерапия была разработана Ф. Перлзом и является оригинальным методом психотерапии и роста личности. Перлз был терапевтом с уникальной интуицией и чувствительностью, его яркая, незаурядная личность, а также вызывающий стиль в глазах многих людей носили отпечаток большой самонадеянности. В настоящее время руководители групп, занимаются ли они только гештальт-терапией или заимствуют некоторые ее приемы, принимают те теоретические понятия гештальттерапии и используют те ее техники, которые в наибольшей степени соответствуют их стилю.

Один из вкладов Перлза в гештальттеорию состоит в создании молитвы гештальтиста:

Я делаю свое, а ты делаешь свое.

Я живу в этом мире не для того, чтобы соответствовать твоим ожиданиям.

А ты живешь в этом мире не для того, чтобы соответствовать моим.

Ты это ты, а я это я.

И если нам случится найти друг друга — это прекрасно.

Если нет, этому нельзя помочь.

Философский смысл молитвы отражает понимание Перлзом проблем ответственности за самого себя и осознания самого себя. Она прямо говорит о нежелании брать ответственность за чью-то жизнь при достижении своих

169

собственных личностных целей, даже зная, кто этот другой человек. Заложено в молитве представление об “опоре на себя”, “саморегуляции” предполагает относительную свободу от социальных ограничений. Это как бы ответ на давление общества и семьи, направленное на то, чтобы человек подчинялся условностям и соответствовал ожиданиям значимых других. К сожалению, молитва гештальтиста очень часто искажается как руководителями, так и членами группы. Утверждение “Я делаю свое, а ты делаешь свое” используется для обоснования отсутствия восприимчивости к чувствам и желаниям других. Перекладывая ответственность за боль и развитие на плечи членов группы, эгоцентричный руководитель как бы оправдывает себя за недостаток внимания к проблемам других. В некотором смысле эта молитва является антигештальтистской; она фокусирует наше внимание на независимости без оценки нашей же зависимости, которая необходима для удовлетворения наших желаний и обеспечения нашего личностного роста. Суммируя данные об эффекте гештальтгрупп, Гринвальд (Greenwald, 1976) отметил, что некоторые гештальтгруппы “становятся токсичными” из-за их чрезмерного давления на участников, переоценки сильных эмоциональных переживаний и опыта катарсиса. Заботливый руководитель группы может обеспечить более высокий уровень осознания самих себя и более высокую готовность к принятию рискованных решений, чем непрístupный и авторитарный руководитель.

Во многом антиинтеллектуальная позиция Перлза, отражаемая в утверждении типа “забудь о своем уме и доверься чувствам”, так же довольно часто искажается и упрощается. Среди руководителей гештальтгрупп существует тенденция игнорировать рациональное мышление и интеллектуальные способности членов групп. Намерение же Перлза заключалось в смещении равновесия от чрезмерного преувеличения роли сознания к возвращению значения роли телесных ощущений и чувств. Однако преувеличение роли тела при недооценении роли интеллекта не может привести к созданию оптимального терапевтического подхода.

Хотя Перлз был основателем гештальттерапии и авторитетным специалистом, многие из современных руководителей гештальтгрупп пошли гораздо дальше своего учителя. Развитие гештальттеории привело к созданию множества упражнений и экспериментальных приемов,

начиная от методики “двух стульев” и кончая воображаемыми диалогами с объектами мечты, которые вполне применимы и в рамках других терапевтических подходов. Однако **гештальтподход** не является тем теоретическим подходом, который предоставляет уже готовый набор методик для проведения групп. Многие практики ответственны за некритическое использование методик без рассмотрения теории и принятия во внимание индивидуальных желаний каждого члена группы. Наиболее успешными руководителями гештальтгруппы являются те, кто постоянно экспериментирует с методиками, создает новые приемы для решения индивидуальных проблем и в определенный момент интуитивно находит нужные ответы на требования каждого члена группы. **Гештальт-метод** может слишком сильно воздействовать на членов группы, поэтому руководитель должен опираться на знание и понимание теоретических положений, а также обладать опытом в **гештальт-** и групповых процессах.

Исследований по **гештальтподходу** явно недостаточно. **Прохазка (Prochaska, 1979)** в своем обзоре по **гештальтгруппам** указывает на противоречивость исследовательских результатов. Одни исследования отмечают у членов групп значительный личностный рост после участия в **гештальтгруппах**, другие — минимальный эффект. Обследование 60 студентов университета показало, что опыт гештальттерапии во время семинарских занятий способствовал самоактуализации при измерении их поведения с помощью **опросника** личностной ориентации (**Foulds & Hannigan, 1977**). Последние исследования обращают внимание на то, что **гештальтметодики** ведут к расширению осознания самих себя (**Greenberg & Clarke, 1979**), усиливают **эмпатию**, чувство понимания себя другими, автономность, а также увеличивают глубину переживаний и способность к контакту и уменьшают отчужденность между членами группы (**Anderson, 1978**).

Для развития этого популярного, обладающего большими потенциальными возможностями подхода требуется гораздо больше, чем в настоящее время, эмпирических исследований его эффективности. **Гештальттерапия** оказывает воздействие на практику многих психотерапевтов — руководителей групп и остается оригинальным методом исследования личности и обеспечения ее роста.

171

Резюме

Гештальттерапия была разработана Фрицем Перлзом на основе его раннего опыта в психоанализе и последующего изучения экзистенциальной философии, гештальтпсихологии и теории Вильгельма Райха о физиологических корнях сопротивления психологическому изменению. В настоящее время гештальтгруппы известны своими сильными руководителями и ориентацией на развитие автономности и ответственности среди участников.

Основными понятиями этого подхода являются: *отношение фигуры и фона, осознание и сосредоточенность на настоящем, противоположности, функции защиты и зрелость*. Исследования в области восприятия показали, что важные и значимые события занимают центральное место в сознании, образуют фигуру, а менее важная информация отступает на задний план. Построение и завершение гештальтов является естественным ритмом жизнедеятельности организма и происходит под воздействием процесса *организмической саморегуляции*. Невротическое функционирование возникает, когда между нашими *внешней и внутренней зонами* осознания вклинивается *средняя зона* фантазии. Понятие “противоположности”, ярким примером которого является конфликт между “нападающим” и “защищающимся”, описывает борьбу между двумя полярными сторонами нашего “Я”, которые должны сосуществовать вместе. Функции защиты представляют собой неэффективные способы избавления от угрозы или стресса и включают в себя *патологическое слияние, ретрофлексию, интроекцию и проекцию*. Зрелость описывается как способность найти свои собственные ресурсы поддержки и принять ответственность за самого себя.

Целью гештальттерапии является пробуждение *орга-низмических* процессов участников путем поощрения расширения осознания и продвижения по направлению достижения зрелости. Руководитель группы обычно работает с одним “добровольцем”, который находится на эмоционально “горячем месте”. Членам группы разрешается оказывать поддержку этому участнику, они могут идентифицироваться с ним. В последнее время гештальттерапевты стали в большей степени исполь-

зовать групповое взаимодействие и поддержку. Методики и упражнения гештальттерапии направлены на расширение осознания, интеграцию противоположностей, усиление внимания к чувствам, работу с мечтами, принятие ответственности за самих себя и преодоление сопротивления.

Критики обвиняют гештальттерапевтов в их антиинтеллектуальной, иррациональной направленности. Тем не менее в настоящее время гештальтгруппы широко распространены и имеют много последователей. Одним из основных вкладов гештальтгрупп является то, что они дают возможность выбора между ними и традиционными видами терапии с преобладающей ориентацией на функции сознания.

Литература

Anderson, J. D. Growth groups and alienation:

A comparative study of Rogerian encounter, self-directed encounter and Gestalt. *Group and Organizational Studies*, 1978, 3, 85—107.

Gohen, A. M., & Smith, R. D. *The critical incident in growth groups: Theory and technique*. La Jolla, Calif.: University Associates, 1976.

Enright, J. B. An introduction to Gestalt techniques. In J. Fagan and I. L. Shepherd (Eds.), *Gestalt therapy now*. New York: Harper & Row, 1971.

Enright, J. B. An introduction to Gestalt therapy. In F. D. Stephenson (Ed.), *Gestalt therapy primer*. Springfield, 111.: Charles C. Thomas, 1975.

Fagan J. The tasks of the therapist. In J. Fagan and I. L. Shepherd (Eds.), *Gestalt therapy now*. New York: Harper & Row, 1971.

Fagan J., & Shepherd, I. L. *Gestalt therapy now*. New York: Harper & Row, 1971.

Fantz, R. Polarities: Differentiation and integration. In F. D. Stephenson (Ed.), *Gestalt therapy primer*. Springfield, 111.: Charles C. Thomas, 1975.

Feder, B. Safety and danger in the Gestalt group. In B. Feder and R. Ronall (Eds.), *Gestalt approaches to group*. New York: Brunner/Mazel, 1980.

Foulds, M. L., & Hannigan, P. S. Gestalt workshop and measured changes in self-actualization: Replications and refinement study. *Journal of College Student Personnel*, 1977, 18, 200—205.

173

- Greenberg, L. S., & Clarke, K. M. Differential effectiveness of the two-chair experiment and empathic reflections at a conflict marker. *Journal of Counseling Psychology*, 1979, 26, 1—8.
- Greenwald, J. A. The art of emotional nourishment: Nourishing and toxic encounter groups. In C. Hatcher and P. Himmelstein (Eds.), *The handbook of Gestalt therapy*. New York: Jason Aronson, 1976.
- Kaplan, I. L. Uses of the group in Gestalt therapy groups. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 1978, 15, 80—89.
- Kempler, W. Gestalt therapy. In R. Corsini (Ed.) *Current psychotherapies*. Itasca, 111.: P. E. Peacock, 1973.
- Kepner, E. Gestalt group processes. In B. Feder and R. Ronall (Eds.), *Gestalt approaches to group*. New York: Brunner/Mazel, 1980.
- Koffka, K. *Principles of Gestalt psychology*. New York: Harcourt, Brace, 1935.
- Kohler, W. *Gestalt psychology: An introduction to new concepts in modern psychology*. New York: New American Library, 1947.
- Latner, J. *The Gestalt therapy book*. New York: Julian Press, 1973.
- Naranjo, C., I and thou, here and now: Contributions of Gestalt therapy. In F. D. Stephenson (Ed.), *Gestalt therapy primer*. Springfield, 111.: Charles C. Thomas, 1975.
- Passons, W. R. *Gestalt approaches in counseling*. Holt, Rinehart & Winston, 1975.
- Peris, F. Group vs. individual therapy. *Etc. A review of general semantics*, 1967, 24, 306—312.
- Peris, F. *Gestalt therapy verbatim*. Lafayette, Calif.: Real People Press, 1969. (a)
- Peris F. S. *Ego, hunger, and aggression*. New York, Random House, 1969. (b)
- Peris, F. *The Gestalt approach and eye witness to therapy*. Palo Alto: Science and Behavior Books, 1973.
- Peris, F. S. Group vs. individual therapy. In J. O. Stevens (Ed.), *Gestalt is...* New York: Bantam Books, 1977.
- Peris, F., Hefferline, R. F. & Goodman, P. *Gestalt therapy*. New York: Julian Press, 1951.
- Polster, E. Techniques and experience in Gestalt therapy. In F. D. Stephenson (Ed.), *Gestalt therapy primer* Springfield, 111.: Charles C. Thomas, 1975.
- Polster, E., & Polster, I. *Gestalt therapy integrated*. New York: Brunner/Mazel, 1973.

- Prochaska, J. O. *Systems of psychotherapy: A trans-theoretical analysis*. Homewood, 111.: Dorsey Press, 1979.
- Simkin, J. Gestalt therapy in groups. In G. Ì. Gazda (Ed.), *Basic approaches to group psychotherapy and group counseling*. Springfield, 111.: Charles C. Thomas, 1968.
- Stevens, J. O. *Awareness: Exploring, experimenting, experiencing*. Lafayette, Calif.: Real People Press, 1971.
- Stevens, J. O. *Gestalt is...* New York: Bantam Books, 1977.
- Wertheimer, Ì. *Productive thinking*. New York: Harper & Brothers, 1945.
- Zinker, J. *Creative process in Gestalt therapy*. New York: Brunner/Mazel, 1977.
- Zinker, J. C. The developmental process of a Gestalt therapy group. In B. Feder and R. Ronall (Eds.), *Gestalt approaches to group*. New York: Brunner/Mazel, 1980.

Психодрама

Классическая психодрама — это терапевтический групповой процесс, в котором используется инструмент драматической импровизации для изучения внутреннего мира клиента. Психодрама, по сути, является таким видом драматического искусства, который отражает актуальные проблемы клиента, а не создает воображаемые сценические образы. В психодраме искусственный характер традиционного театра заменяется спонтанным поведением ее участников.

Следует отметить, что именно психодрама является первым методом групповой психотерапии, разработанным для изучения личностных проблем, мечтаний, страхов и фантазий. Она основывается на предположении, что исследование чувств, формирование новых отношений и моделей поведения более эффективно при использовании действий, реально приближенных к жизни:

по сравнению с использованием вербализации. В этом:

смысле психодрама несколько напоминает методы лесной терапии, которые будут описаны в главе 6. Возможно, психодрама имеет более значительный потенциал для трансформации пятиминутного словесного обмена мнениями в получасовое активное исследование, чем другие виды групповой работы. Интенсивность переживаний усиливается использованием разнообразных психодраматических приемов, которые облегчают выражение чувств и эмоций.

История и развитие

Создание и развитие психодрамы связано с исследованиями Якоба Леви Морено (1892—1974), основателя социометрии и, как считают некоторые психи-

хологи, движения групповой психотерапии в целом. Морено родился в Бухаресте (Anderson, 1974), затем ребенком вместе с семьей переехал в Австрию, где изучал философию и медицину в Венском университете. В период учебы им был разработан проект организации групп самопомощи для одиноких проституток Вены, который, как считал сам Морено, положил начало движению групповой психотерапии. Морено сосредоточил внимание на динамических **внутригрупповых** факторах как средствах оказания помощи женщинам в осознании ими своих личностных целей. Он (Морено, 1947) отмечал, что эти групповые занятия высветили четыре основных элемента, которые затем стали краеугольным камнем групповой психотерапии: автономность группы, наличие определенной групповой структуры, проблема коллективности и анонимности. В 1916 г. Морено начал работать над вторым проектом организации групп самопомощи для итальянских крестьян, которые вынуждены были поменять место жительства, с целью помочь им адаптироваться к новым условиям. На основе данных, полученных благодаря осуществлению этих проектов, он разработал методики групповой социометрии, составившие фундамент его системы психодрамы и групповой психотерапии.

Понятие о драме как терапевтическом методе возникло в результате театрального эксперимента, начатого Морено в Вене после первой мировой войны и получившего название “спонтанный театр”. Морено впервые задумался об игровых методиках, когда наблюдал, как дети в играх воплощают свои фантазии. Таким образом, психодрама базируется на игровом принципе. Морено **замысливал** свой “спонтанный театр” как еще один вид развлечения и первоначально не ориентировался на практику личностных изменений и гармонизацию психического развития. Его основная идея носила духовный характер: реализация творческого “Я” в “театре жизни”, который предоставляет безграничные возможности для свободного выражения эмоций. Свой театр он считал видом драматического религиозного опыта, получаемого в “храме театра”.

Согласно Морено, идея о психодраме как лечебном методе возникла у него после того, как одна актриса рассказала ему о своих конфликтах с женихом. С помощью труппы театра Морено поставил историю актрисы на сцене. Этот опыт оказался значимым и успешным

как для самой пары, так и для остальных членов труппы. Затем Морено приступил к более формализованным экспериментам с подобными групповыми представлениями, разрабатывая разнообразные приемы, которые впоследствии стали существенной частью психодраматического подхода.

В 1925 г., переехав в США, Морено продолжал разрабатывать психодраматический подход, работая детьми в Плимутском институте в Нью-Йорке. Одновременно он работал над методиками социометрического анализа, проводя обследования заключенных государственной тюрьмы Нью-Йорка и детей-правонарушителей обучавшихся в подготовительной школе. Результаты исследований по терапии групповым взаимодействием явились построением социогаммы'. В 1929 г. Морено;

приступил к осуществлению первой крупномасштабной программы "открытой" психодрамы в любительской труппе Карнеги-холла. В 1934 г. он издал монографию "Применение группового метода для классификации в которой определил содержание терминов "групповая терапия" и "групповая психотерапия", подробно описав специфический комплекс операций. Обсуждение этой работы на конференции по групповым методам явилось первой попыткой привлечь внимание Американской психиатрической ассоциации к групповой психотерапии.

Основные понятия

Ролевая игра

Ролевая игра — широко применяемый в психодраме прием — состоит в исполнении какой-либо роли в любительском представлении. Кроме того, ролевая игра используется как терапевтический прием в различных терапевтических подходах, особенно интенсивно в гештальттерапии и поведенческой терапии для разучивания и совершенствования желательного и адаптивного поведения.

Ролевая игра занимает центральное место в психодраме. Хотя этот термин может обозначать отретипизированную социогамму — специальная схема межличностных отношений, отражающая направленность аттракции, отвержения и безразличия в группе.—

Прим. авт.

178

рованное и искусственное действие, Морено не рассматривал игру как нечто заранее подготовленное. Например, Марлон Брандо на комплимент ведущего популярного разговорного шоу Дика Каветта о его актерском таланте ответил так: “Каждый человек — актер. Вы тоже сейчас играете. Вы играете роль интервьюера. Люди играют роли родителей, политиков, учителей. Каждый человек—это актер” (Yablonsky, 1976, p. 214).

Психодрама признает естественную способность людей к игре и создает такие условия, при которых индивидуумы, исполняя роли, могут творчески работать над личностными проблемами и конфликтами. Морено противопоставлял психодраму пассивности психоанализа. Он верил, что психодрама дает возможность активному экспериментированию как с реалистичными, так и нереалистичными жизненными ролями. Гуманиста Морено привлекало, что человек, который играет роль “Бога”, получает возможность более полно исследовать свои чувства и может способствовать своей самоактуализации. В целях исследования личностно значимого материала нельзя запрещать во время психодраматического занятия члену группы играть любую из ролей — будь то жестокий убийца, обольстительный соблазнитель, нереалистичный или гротесковый персонаж.

Морено подчеркивает, что между исполнением роли в психодраме и игрой в настоящем театре существует кардинальное различие, поскольку профессиональные актеры играют то, что написали авторы, и они ограничены в своих диалогах авторским текстом. Профессиональный актер должен обладать способностями перевоплощаться в того персонажа, которого он играет, исполняя роль именно в театральном представлении, а не в реальной жизни. В психодраматическом представлении актерство может оказаться помехой. Нередко профессиональные актеры подвергаются атакам в группах встреч за то, что прячутся за свои фальшивые фасады.

Морено отмечал, что множество людей реализует ролевое поведение в реальной жизни подобно актерам в театре. У них отсутствует спонтанность, они вовлечены в осуществление бессмысленных ритуалов и ведут себя в рамках тех ролей, которые предлагают им окружающие. Возьмем, к примеру, людей, которые одинаково вежливо улыбаются и в радости, и в горе, не желая обсуждать при других свои актуальные эмоциональные

переживания. Психодрама дает возможность преодолеть устойчивые модели поведения по сценарию¹.

В отличие от традиционного театра психодрама поощряет изучение реальных и важных для участников ролей. Сценарий и постановка являются результатом работы не автора и режиссера, а самого участника. Гораздо более волнующие, чем традиционные представления, психодраматические представления могут по-настоящему захватывать и актеров, и аудиторию.

Спонтанность

Понятие *спонтанность* и родственное ему понятие *творчество* составляют ядро теории действия и личности Морено. Оба эти понятия основываются на его наблюдениях за ролевыми играми детей и опыте работы в “спонтанном театре”. Морено обратил внимание на психотерапевтическое значение той внутренней свободы, которую демонстрировали дети, играющие в венских парках. Казалось, что они не подвержены воздействию поведенческих стереотипов и способны полностью переселяться в мир своих фантазий. “Спонтанный театр” был создан Морено в ответ на его разочарование в традиционном театре, главным недостатком которого он считал заложенную в сценарии ригидность социально-ролевого поведения. Морено видел, что люди становятся похожими на роботов, некими подобиями машин, лишенными индивидуальности и творческих возможностей. Именно поэтому в психодраме нет специально написанных ролей и сценариев, актеры могут основываться на знакомых переживаниях или следовать любому, пусть даже не изведенному для них пути. Этот метод в значительной степени контрастирует с традиционным театром, в котором пьеса еще и еще раз проигрывается в поисках оптимальной игры.

Морено рассматривал спонтанное поведение в психодраме в качестве “противоядия” все возрастающей ригидности социально-ролевого поведения. Члены психодраматических групп расширяли ролевой репертуар, исследовали индивидуальные особенности и по мере **разыгры-вания** представления находили решения специфических личностных проблем. Морено считал, что психодрама,

¹ Сценарий — это программа поступательного развития, выработанная в раннем детстве под влиянием родителей и определяющая поведение индивидуума в важных моментах его жизни.— *Прим. peS-*

позволяя участникам изменить привычные поведенческие стереотипы, освободиться от тревоги, актуализировать свой человеческий потенциал, помогает им достичь иного жизненного статуса (Greenberg, 1974). Создается впечатление, что, по Морено (Moreno, 1953), эволюция приведет к тому, что выжить смогут лишь творческие личности.

Спонтанность — это тот ключ, который приводит к пониманию идеи творчества. Как говорил Морено: “Творчество — это спящая красавица, которая для того, чтобы проснуться, нуждается в катализаторе. Таким хитрым катализатором творчества является спонтанность” (Moreno, 1974a, p. 76). Другими словами, идеи возникают во время спонтанного действия, а при удаче и достаточной настойчивости могут привести к творческому акту.

Конечным продуктом творческого процесса являются “культурные консервы” (Bischof, 1964). “Культурные консервы” — это то, что сохраняет культурные ценности:

язык, литература, искусство, ритуалы. “Консервы” связывают людей с прошлым, а усвоенные благодаря им устойчивые модели поведения, стереотипы мышления помогают решать новые проблемы, преодолевать критические ситуации. Хотя консервация необходима для выживания культуры, при отсутствии процессов творчества развитие культуры только посредством консервации невозможно.

Упор на спонтанность не означает, что во время психодрамы не используются привычные действия. Понятие “спонтанность” у Морено содержит две основных переменных: *адекватный ответ* и *новизна*. Таким образом, поведение должно быть как новым, так и адекватным для данной ситуации. Тот член группы, который незнаком с культурными и социальными ограничениями, может во время представления, разыгрывая какую-то роль, выдать спонтанное поведение, но оно будет рассматриваться как патологическое.

Терапевтические цели в психодраме часто включают в себя знакомство клиента с культурными и социальными ограничениями с одновременным облегчением процесса развития творческой спонтанности. Согласно Морено, современные люди боятся непосредственного и эмоционального (спонтанного) общения так же, как примитивные люди боялись огня до тех пор, пока они не научились добывать его. Морено использовал театр в качестве лаборатории для исследования спонтанности. Он обнаружил, что можно научиться спонтанности, и начал

181

разрабатывать специальные психодраматические приемы для тренировки спонтанных действий.

Спонтанность сближает психодраму с другими групповыми подходами, делающими акцент на принцип “здесь и теперь”. Проблемы и взаимоотношения не обсуждаются в словесной форме, они переживаются в реальном действии в настоящий момент. В психодраматическом действии нет прошлого и будущего, есть только настоящее. Естественные барьеры времени и пространства стираются. При психодраматической конфронтации прошлые проблемы и будущие страхи разыгрываются по принципу “здесь и теперь”. По сути, психодрама дает участнику возможность объективировать значительные события прошлого, которые хранятся в его памяти.

В отличие от **гештальттерапии**, акцентирующей внимание на текущие чувства и отношения, руководители психодраматических групп не призывают к постоянному пребыванию в текущей ситуации. Они могут посвящать занятия прошлому или будущему в зависимости от воспринимаемых ими желаний участников. Принцип “здесь и теперь” в психодраме есть некоторое расширение настоящего, которое включает и повторение прошлых встреч, и подготовку к будущим. Упор делается на то, что результат реального переживания и эмоционального **отреагирования** во многом отличается от результата словесного обсуждения прошлых событий и скрытых чувств (Shaffer & Galinsky, 1974). Психодраматическая конфронтация по принципу “здесь и теперь” является основой для реализации терапевтической цели проявления спонтанности в реальной жизни.

Теле

Спонтанность и творчество — это динамические понятия. Морено разделяет с психоаналитиками веру в силу энергии переноса. Однако он расценивает понятие “перенос” как явно недостаточное для обозначения тех сильных переживаний, которые возникают в терапевтических группах. В то время как понятие “перенос” обозначает односторонний процесс передачи эмоций от клиента психологу, а “контрперенос” — от психолога клиенту, “теле” обозначает двусторонний процесс передачи эмоций между клиентом и психологом.

Понятие “теле” включает в себя негативные и позитивные чувства, возникающие между людьми в психодраматическом действии. Морено определил это понятие

182

как “вчувствование людей друг в друга, цемент, который скрепляет всю группу” (Моргено, 1945, р. xi), “поток двусторонней эффективности между индивидуумами” (Моргено, 1956, р. 62). Другими словами, понятие “теле” можно определить как взаимосвязь всех эмоциональных проявлений переноса, контрпереноса и эмпатии. В то время как эмпатия — это как бы одностороннее вчувствование одного человека во внутренний мир другого, “теле” представляет собой взаимный обмен эмпатиями и признаниями. Когда члены группы меняются ролями или пытаются посмотреть на мир чужими глазами, они вовлекаются в отношения “теле”.

Результатом использования понятия “теле” в изучении групп является признание того, что мы видим других не такими, какие они есть на самом деле, а такими, какими они проявляются в отношении к нам. Групповая психодрама есть тот “полигон”, который позволяет проанализировать наше восприятие других людей. Понятие “теле” особенно значимо для социодрамы, специального вида психодрамы.

В социодраме темой исследования является сама группа, поэтому вместо исследования личностных проблем участники социодрамы изучают те проблемы, которые возникают во время их совместной работы. Члены группы проигрывают роли для изучения собственных переживаний, обусловленных, например, такими социо-культурными проблемами, как расизм, предрассудки, взаимоотношение поколений, конфликты с полицией и т. п. При помощи творческих и спонтанных действий участники изучают восприятие, ответные реакции, чувства, модели поведения, пытаются улучшить взаимоотношения в группе и продвинуть групповое взаимопонимание.

Катарсис

Понятие *катарсис* восходит к античным трагедиям. Древнегреческие драматурги верили, что инсценированные трагедии освобождают зрителей от чрезмерно сильных эмоциональных переживаний. Возникающий групповой катарсис рассматривался ими как способ, помогающий зрителям лучше понять некоторые аспекты своих личностей.

Хотя в психодраме используется понятие катарсиса в том значении, которое определил для него Аристотель,— эмоциональное потрясение и внутреннее очищение (в этом же значении использовал понятие катарсиса

и Фрейд, описывая аффектеском лечении пациентов-и:

содержание понятия, распр. не только на зрителей, но т ма) имеет лечебный эффект-лю (вторичный катарсис) актеру, который разыгры освобождает себя от нее">

В традиционном теотг душевную разрядку в .•• /ʌi •"in"i< .ч^пуч^ч \^\
опыта, во-вторых, повт"

сический потенциал мате',;:;!'

Даже если актер нашел в i

его личный эмоциональный оиьп, он i

оценивать сценарий как "культурные консе:

реальный опыт.

Морено считал, что он пошел дальше Фрейда в р, работке терапевтической ценности катарсиса и в-пош как вызвать его в драматическом действии. В античн трагедиях катарсис является вторичным по значимо< по сравнению с сюжетной линией; в психоанализе кат. сие является вторичным по сравнению с последующ анализом, но в психодраме процесс катарсиса и i теграции более важен, чем сценарий или анализ пере." ваний и действий (Ginn, 1973). Психодраматичес" ситуация словно специально предназначена для полн" эмоционального освобождения. Сила испытываем" участниками катарсиса зависит от их спонтанное Катарсис испытывают как авторы конкретной драь тической ситуации, использующие личносно значим материал, так и актеры, воплощающие эту ситуацию сцене.

Аудитория в психодраме может быть также вов чена в процесс переживания катарсиса. В то время, ког Морено создавал свой "спонтанный театр" и работал г учением о психодраме, зрителями психодрамы бь только непосредственные участники драматического п хотерапевтического действия (Moreno, 1974b, p. 15 В настоящее время аудитория может состоять из " людей, которые не принимают участия в данной пси:

драматической ситуации, но эмоционально вовлекаю'

184

в атмосферу занятия. Согласно Морено, различие между зрителями традиционного театра и зрителями психодрамы можно сравнить с различием между человеком, который смотрит фильм об извержении вулкана, и человеком, который непосредственно наблюдает у подножия вулкана за его извержением (Moreno, 1974b).

Инсайт

Конечным результатом психодраматического процесса является изменение в структуре организации перцептивного поля участников, получившее название *инсайт*. Инсайт — это вид познания, который приводит к немедленному решению или новому пониманию имеющейся проблемы (Greenberg, 1974). Групповая психодрама ставит своей целью создание такого климата в группе, в котором возможны максимальные проявления катарсиса, познания и *инсайта*. Психодрама дает участникам возможность заново пережить важные события своего прошлого, используя разнообразные приемы. Как правило, наивысшее эмоциональное напряжение возникает в группе во время сценического действия, а не после него, при обсуждении информации или групповом анализе. Однако иногда инсайт может возникать одновременно с катарсисом, а также при обсуждении переживаний, возникших в ходе психодраматического действия.

Основные процедуры

Роли в психодраме

Многие используемые в психодраме термины связаны с театром. Руководитель группы называется *режиссером*. Режиссер помогает создать необходимую атмосферу для групповой работы — атмосферу безусловного доверия — и побуждает членов группы к исследованию их личностных проблем. Режиссер психодрамы, по-видимому, является одним из наиболее активных руководителей групп. Определяя задания и “запуская спектакль”, он как бы дает разрешение скрытному, замкнутому члену группы на эксперименты с различными ролями. Режиссер играет три роли: продюсера, терапевта и аналитика (Moreno, 1945). Будучи продюсером, он управляет групповым занятием и помогает членам группы

185

перевести их мысли на язык драматического действ! Продюсер должен быть чрезвычайно чувствительным всем вербальным и невербальным проявлениям, **раскр** вающим психическое состояние актеров и **отражающ** настроение аудитории, наблюдающей за **занят**ж Творчество, гибкость и способность привлечь к **участ!** в групповом процессе всю группу являются **ключевы!** характеристиками хорошего продюсера.

В роли терапевта режиссер психодрамы пытается **г** мочь членам группы изменить неудачные паттерны **по! деня**. С одной стороны, режиссер может не вмешивать в групповой процесс, позволяя группе самой **продолжи** занятие. С другой стороны, он может агрессивно, **насте чиво** и ласково требовать от участников работы в д(магическом действии. Как любой лидер, терапевт **иног** становится мишенью **для** комментариев и критики стороны группы; но, будучи членом группы, он **долж** реагировать на эти нападки открыто и не защищать от них.

В роли аналитика руководитель группы **интерпре!** рует и комментирует поведение участников, **анализир^** реакции всех членов группы на какое-то действие.

Тот член группы, который является субъектом **кс кретного** психодраматического действия, называется **пр тагонистом**. Протагонист, изображая события из **сво** жизни, имеет редкую возможность дать собственна интерпретацию прошлой жизненной ситуации перед **гр)** по! равных партнеров, сочувствующих ему. С помощ! режиссера, аудитории и специальных творческих прием протагонисты осуществляют действия по **принци** “здесь и теперь”, для того чтобы достичь **инсайта п** осознании своей психической реальности и улучшить способность функционирования в реальной жизни.

Участник, задействованный в работе с протагонисте исполняет роль “вспомогательного „Я”>>. “Вспомогате^: **ное „Я”>>** олицетворяет всех значимых других в жиз! протагониста. **Зерка** Морено (**Могело**, 1978) выдели пять основных функций “вспомогательного „Я””:

- сыграть ту роль, которую замышляет **прота!** нист для осуществления психодрамы;
- помочь понять, как протагонист **воспринима** взаимоотношения с отсутствующими персона* ми действия;
- сделать видимыми те аспекты **взаимоотношеш' i** которые протагонист не осознает;

186

- терапевтически направлять протагониста в решении его внутри- и межличностных конфликтов;
- помочь протагонисту перейти от драматического действия к реальной жизни;

Хорошие исполнители “вспомогательного „Я”” способны быстро включиться в роль и точно ее исполнить. Они должны играть роль так, как она описана протагонистом, или на основе своей интуиции. В некоторых группах есть актеры-профессионалы, которые специально подготовлены для быстрого вхождения в роль “вспомогательного „Я””. Некоторые исполнители “вспомогательного „Я”” рискуют приукрашивать персонаж, опираясь на свою интуицию. Например, исполнитель “вспомогательного „Я”>”, играющий роль матери, которая вызывает чувство вины у протагониста, может попробовать осуществить линию поведения типа “Ты никогда не думала о том, что случится со мной, если ты уедешь?” и тем самым выявить у протагониста подавленное чувство страха. Использование разных “вспомогательных „Я”” приводит к большему включению в групповой процесс всех участников. Следуя руководству режиссера и стараясь вчувствоваться в мир протагониста, исполнители роли “вспомогательного „Я”” могут также начать исследовать не только проблемы протагониста, но и свои собственные. *Аудитория* состоит из тех членов группы, которые не играют ролей в данном психодраматическом действии. В заключительной фазе занятия они демонстрируют свои эмоциональные отношения к происшедшему и раскрывают собственные проблемы и конфликты, аналогичные обсуждавшимся во время занятия. Аудитория, эмоционально вовлекаясь в психодраму, может достичь состояния инсайта по отношению к собственным проблемам, подобно тому как мы узнаем что-то о самих себе, когда смотрим пьесу.

Фазы развития психодрамы

Первой фазой развития классической психодрамы является психическая *разминка*. Разминка состоит из трех стадий: постепенное раскрепощение двигательной активности участников; стимуляция спонтанных поведенческих реакций; фокусировка внимания членов группы на конкретном задании или теме (Blatner, 1973). Разминка позволяет членам группы преодолеть страх показаться наивным или беспокойство по поводу *собст-*

187

венных актерских способностей. Режиссер также нуждается в разминке. Он может свободно ходить по комнате рассказывать о некоторых своих идеях, пытаясь создать подходящую атмосферу для эмоционального вовлечения членов группы в отношении “теле” (Blatner, 1973). Члены группы, вырабатывая новые формы переживания и поведения, нуждаются в доверии и безопасности. Авторитетность руководителя помогает участникам осознать, что они могут играть все, что хотят, и быть наивными, не опасаясь оскорблений или унижений.

Разминка особенно нужна в тех психодраматических группах, участники которых оказывают некоторое сопротивление исследованию определенной темы или стесняются стать первыми добровольными протагонистами. В этих случаях приемы разминки позволяют участнику включиться в групповую ситуацию, немного узнать друг друга и снизить свой уровень тревожности. Кроме того во время разминки режиссер получает информацию о том, кто хочет участвовать в психодраме и как! проблемы или темы волнуют большинство членов группы. Разминка может быть вербальной или невербально заимствованной из других групповых подходов или разработанная самим режиссером. Многие удачные приемы разминки представлены в исследовании Уайнера и Сакса (Weiner & Sacks, 1969). Например, участники задают человеку, которого они не очень хорошо знают, дружеские, нетравмирующие вопросы. Затем режиссер побуждает их к выражению реальных мыслей и чувств и высказыванию более личностно окрашенных проблем.

Одни виды разминки эффективны при невысоком уровне тревожности и направлены на поощрение спонтанности и создание групповой сплоченности. Другие требуют более высокого уровня самораскрытия и могут давать более эмоционально значимый материал для размышления. Следующее упражнение для разминки было описано в исследовании Уайнера и Сакса как подходящее для медленно продвигающихся групп: “Подумайте о том, что бы вы хотели услышать (или не хотели бы услышать от одного из людей в этой комнате; от своего друга от члена своей семьи. Станьте этим человеком и выскажите это требование” (Leveton, 1977, p. 19). Если группа представляет собой класс, социальный клуб, организацию бизнесменов, семью или какую-либо организованную общность людей, то можно попроси

188

каждого ее члена высказать требование или **недовольство**. Это дает режиссеру ценную информацию о потенциальных темах для психодрамы.

Некоторые упражнения для разминки являются не вербальными и помогают участникам косвенным образом преодолевать сопротивление открытому разговору о своих чувствах и проблемах. Функцией двигательных упражнений, таких, как прогулка по комнате и разглядывание человека без произнесения слов, является генерирование энергии. Могут использоваться формы движений, применяемые в танцевальной терапии (см. 7-ю главу). Одно из наиболее предпочитаемых **Леветоном** (Leveton, 1977) упражнений помогает участникам вспомнить тот детский опыт, который может оказаться полезным для обсуждаемого на занятии конфликта. Раздаются карандаши и бумага, члены группы получают задание представить себя в том возрасте, когда они только начинали учиться писать, и затем написать о себе небольшой рассказ. Получившиеся детские каракули позволяют преодолеть защиту взрослого человека. После выполнения такого рода упражнений все невербальные приемы нуждаются в последующем вербальном объяснении и обсуждении.

Наконец, широко используется для разминки упражнение, которое называется “волшебный магазин” (Weiner & Sacks, 1969). Режиссер предлагает членам группы представить, что на сцене возник небольшой магазин, имеющий в своем ассортименте такие прекрасные “вещи”, как “любовь”, “смелость” и “мудрость”. Потом вызывается доброволец, который может попробовать выменять одну или несколько подобных вещей. Например, участник просит у продавца “уважение”. Режиссер, который играет роль владельца магазина, начинает спрашивать “покупателя”, сколько ему надо уважения, кто должен начать его уважать и за что. После этого владелец магазина просит что-нибудь взамен у покупателя. Возможно, что покупатель предложит в качестве платы за уважение свое постоянное согласие с людьми. Постепенно участники начинают понимать цели и осознавать последствия своих действий. Возможно, что в процессе разминки может быть также найдена тема для психодрамы.

После разминки группа готова перейти к *фазе психодраматического действия*. В одних случаях режиссер выбирает участника: на основе его адекватности выбранной

189

теме; на основе знания о его прошлом или на основе той необходимости, которая выявляется во время разминки. В других случаях доброволец-протагонист сам предлагает для действия свои личностные проблемы. Режиссер внимательно выслушивает рассказ протагониста о его проблеме, для того чтобы получить достаточную информацию для организации действия. После того как описана конкретная ситуация, члены группы стимулируются уже не к обсуждению проблемы, а к **разыгрыванию** представления.

Протагонист импровизирует, пытается воссоздать прошлую ситуацию. Помещение, используемое для психодрамы, должно позволять легко маневрировать своим пространством. Классическое помещение для психодрамы имеет, как и в театре, зал для аудитории и многоуровневую круглую сцену, которая напоминает многоярусный свадебный пирог. На вершине сцены имеется частично отгороженное пространство и балкон. Морено считал, что различные уровни сцены могут соответствовать различным уровням играемых на них представлений. В настоящее время многие руководители психодраматических групп отказались от формализованных сцен, но продолжают настаивать на том, что комната для психодрамы должна позволять легкое маневрирование своим пространством.

Протагонист организует конкретную сцену, определяет ее содержание. Например, молодая женщина, которая испытывает трудности при проявлении агрессивности со стороны мужчин, может выбрать для психодраматического действия эпизод, в котором отец выговаривал ей за решение уехать из дома. Если в реальности дело происходило на кухне, то сцена оформляется так, чтобы напоминать кухню в максимально возможной степени. Затем для “вспомогательных „Я”” предлагаются подходящие роли. Так как обычно “вспомогательных „Я”” протагонист выбирает для себя сам, то его восприятие соответствия участников, являющихся “вспомогательными „Я””, конкретным персонажам из реальной жизни более важно, чем их реальное физическое или личностное сходство. Иногда режиссер помогает в выборе, используя подготовленного для исполнения роли “вспомогательного „Я”” актера или участника, для которого исполнение данной роли будет иметь положительный эффект. Например, человек, имеющий властного отца, может быть выбран на роль такого отца в **психо-**

драматическом действии; женщина, недовольная участием своего мужа в благотворительности, может быть выбрана на роль филантропки-жены. Таким образом, участники, являющиеся “вспомогательными „Я””, также получают значимый эмоциональный опыт, участвуя в **разыгрывании** конфликта протагониста.

Психодраматические представления отражают не только реальные события и ситуации, они также отражают представления протагониста о будущем. Если аудитория считает, что протагонист искажает чувства персонажей, другие подходы к разрешению конфликта и точки зрения на конфликтную ситуацию изучаются только после того, как протагонист полностью представит свою версию конфликта. Более того, когда протагонист рассказывает о своих скрытых чувствах и мыслях, они могут ощущать тревогу или сопротивление.

Здесь-то и нужно искусство режиссера, чтобы помочь протагонисту исследовать открывшиеся перспективы и достичь нового понимания себя без подавления актуально переживаемых чувств. Морено следующим образом описывал восприимчивость руководителя группы:

“Мы не должны разрушать стены, мы просто должны трогать ручки множества дверей для того, чтобы понять, какая из них открыта” (Blatner, 1973, р. 63). Во время этого процесса протагонист часто испытывает очень сильные эмоциональные переживания. Тот член группы, который расстроен и потрясен тем, что никогда больше не увидит отца, может получить задание выполнить биоэнергетическое упражнение, которое облегчит эмоциональную разрядку, даст выход глубоким переживаниям (см. **6-ю** главу). “Вспомогательное „Я””, вначале играя роль плохого отца, а затем — хорошего отца, который тепло и с заботой относится к протагонисту, может быть использовано для ускорения пробуждения переживаний. При возникновении эмоциональных переживаний протагонист получает возможность выбора: работать дальше над их усилением или ограничиться достигнутым результатом. Как только действие приходит к завершению и, возможно, достигается катарсис и **инсайт**, представление заканчивается.

Последней фазой классической психодрамы является фаза *последующего обсуждения*, или интеграции. По окончании представления само психодраматическое действие и возникшие в ходе его переживания обсуждаются как протагонистом, так и остальными членами

группы. Например, член группы, находящийся среди аудитории, может рассказать, как сцена смерти, разыгранная перед группой, вызвала у него чувства горечи и тоски, поскольку ассоциировалась со смертью матери. После сообщения о своих эмоциональных реакциях члены группы высказывают протагонисту конкретные соображения и дают ему обратную связь. В зависимости от целей группы во время обсуждения участники могут также давать теоретические интерпретации других возможных способов разрешения конфликтов. Один из вариантов психодраматического занятия представлен на рис. 5 (Blatner, 1973, p. 75).

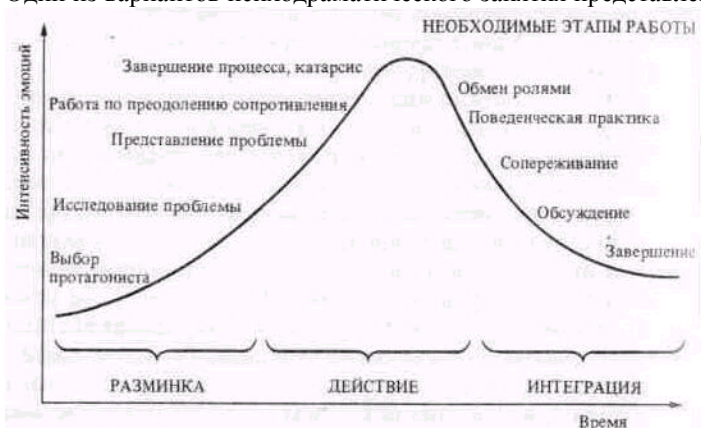


Рис. 5. Кривая психодрамы

Методики, используемые в процессе психодраматического действия

На протяжении всей психодрамы режиссер помогает протагонисту развивать действие, используя определенные психодраматические методики. Среди наиболее распространенных можно отметить такие, как *монолог*, *двойник*, *обмен ролями*, *отображение*.

Монолог — это театральная реплика, в которой протагонист выражает свои скрытые мысли и чувства как себе самому, так и аудитории. Монолог позволяет протагонисту взглянуть на свои эмоции как бы со стороны и тем самым с большим успехом исследовать свои

реакции на текущую ситуацию. Эта методика особенно эффективна для выявления противоречий между тайными и явными мыслями и чувствами. Например, мужчина-протагонист может вести себя сердечно и вежливо по отношению к привлекательной женщине во время психодраматического действия, но в то же время испытывать сильное сексуальное чувство к ней, которое старается скрыть. Его монолог может звучать следующим образом:

“Парень, она действительно возбуждает тебя, но, если я открою ей свои чувства, то она посмеется надо мной и я буду выглядеть глупцом”. Таким образом, эта методика также предоставляет аудитории информацию о скрытых мыслях протагониста и о тенденциях в психодраматическом действии по мере развития психодрамы.

Двойник, или второе „Я”, является наиболее распространенной психодраматической методикой. Двойник пытается *стать* протагонистом, принимая телесные позы и перенимая привычки протагониста, он помогает протагонисту и поддерживает его. Во многих психодраматических группах члены группы поочередно, как только чувствуют, что могут внести что-то в психодраматическое действие, становятся двойником протагониста или “вспомогательным „Я””. Например, если протагонист не может развивать действие дальше, то двойник помогает ему, выражая те чувства, которые трудно выразить самому протагонисту или которые не осознаются им. Поскольку двойник выполняет функцию внутреннего голоса протагониста, то очень важно, чтобы он старался полностью идентифицироваться с протагонистом и не пытался проявлять свои собственные чувства и реакции, находясь на сцене.

Даже опытные двойники могут ошибаться, поэтому протагонисты поощряются в выражении согласия или несогласия со своими двойниками. Для того, чтобы преодолеть замешательство и обеспечить непрерывность драматического действия, “вспомогательные „Я”” получают задание реагировать во время представления только на слова протагониста.

Леветон (Leveton, 1977) перечислил несколько вариантов двойников. Например, функция “бесцветного” двойника состоит в подтверждении взглядов протагониста и некотором их преувеличении.

Сэм: Отец ждет, что после окончания учебы я займусь вместе с ним бизнесом. Но я не хочу.

7-773
193

Двойник: Да, он действительно рассчитывает на меня. *Сэм:* Это верно, но я не смогу вынести, чтобы он всегда приказывал мне. *Двойник:* Он заставляет меня ощущать себя самого маленьким ребенком.

Сэм: Точно! Я хотел бы знать, что думает мать. Она никогда не говорит со мной об этом.

Двойник: Я ничего не могу узнать от нее. Интересно, что она скажет, если я прямо спрошу ее? *Сэм:* Не имеет значения. Чего отец хочет, того он и добьется.

“Иронический” двойник преувеличивает и даже пытается исполнить роль в юмористическом ключе для того, чтобы поощрить протагониста к изучению его/ее предположений, а также к более пристальному анализу какой-либо проблемы.

Мадж: Мама всегда выспрашивает меня, где я была и что делала. *Двойник:* Я уверена, что она все время беспокоится обо мне.

Мадж: Но как только я взрываюсь и начинаю выговаривать ей, она расстраивается и начинает переживать.

Двойник: **Да-а, как только я проявлю грубость, у нее точно начинается сердечный приступ.** *Мадж (обращается к двойнику):* Ну, нет, ты не должна так думать о людях.

Двойник: А я и не думаю. У меня и в мыслях этого нет.

“Страстный” двойник очень полезен, когда появляется необходимость помочь протагонисту выразить сильные чувства, с трудом сдерживаемые им, и найти таким образом альтернативное решение. Необходимо отметить, что двойник должен выражать скрытые чувства протагониста, а не свои собственные.

Оскар: Я прошу тебя не приставать ко мне и не

вмешиваться в мои дела. *Двойник:* Не зли меня и оставь в покое!

Оскар: Впрочем, она не делает ничего плохого. Ей просто не к кому обратиться.

Двойник: Но я не ее отец! Почему я должен отвечать за нее?

Оскар: Я как раз хочу посоветовать ей обратиться к кому-нибудь еще. *Двойник:* Я хочу сказать, чтобы она не приставала ко мне, но боюсь.

“Возражающий” двойник пытается выразить нечто противоположное чувствам и мыслям протагониста для того, чтобы втянуть его в спор и тем самым заставить искать альтернативное решение.

Бет: Я ненавижу тебя! Ты шантажируешь меня в классе! *Двойник:* Я восхищена тобой, и ты привлекаешь меня!

Идея методики *обмена ролями* состоит в том, что протагонист играет другие ключевые роли в поставленных им представлениях, а “вспомогательное „Я”” воспроизводит поведение и высказывания самого протагониста. С одной стороны, эта методика дает возможность “вспомогательному „Я”” исполнить свою роль более точно на основе наблюдений за тем, как ее играет время от времени сам протагонист. С другой стороны, эта методика позволяет понять затруднения партнера, отнестись с *эм-патией* к его переживаниям, встать на его точку зрения. Играя роль другого человека, мы можем также взглянуть на себя глазами этого человека и таким образом лучше понять проблему и конструктивно разрешить межличностные конфликты.

Иногда протагонисту очень трудно поменять свою роль на другую. Это затруднение само по себе служит свидетельством неудач в попытках понять другого человека. Протагонист может также сыграть роль другого с искажениями и проекциями, которые основываются на достаточно измененном восприятии протагонистом значимых других.

Аудитория во время обсуждения высказывает протагонисту конкретные соображения для более четкого выявления этих искажений. Например, при ссоре между супругами просьба поменяться местами и сыграть роли друг друга может помочь разрешению конфликта и найти новые, более эффективные формы взаимодействия.

Следующий диалог между мужем и женой демонстрирует гордость мужа по поводу недавней высокой оценки его работы начальством и обиду жены, причиной которой является все большее отдаление мужа от нее

„о уход-Р-Ю.о.Н.рабо-“” ^, „ЯТ ДО--.БНО .ЫСОКО.
р^..д^ . .": "1 sg:L,c- ^Г;Тз^ "ТS
Мне удается "Р⁰""ТМ?^,,, .ми-
^SM¹⁶^"_____^ До". же к. обстоит "о-Уу" ^, Может р.^, Ч^"^^^^^^^^^ „о ^
поводу прямо здесь? что ть
м^.- Ну^^S;^^^^^^^^^^^^^^ _Г
^п-а^Тр:^ fM^ - -<
^^^^f^oТbи можешь сказат *Режиссер*: А теперь, Мэри, что
в ответ на это. „ ^ ^OH Гь^То^Йянетдом^
^Тоемя. мн'с надо У^^:^ „оси секретаршей чтоб^ яс ^
деть тебя время от *Мевл* ^выч-улыбається, выполняя за Мэри
ный “ритуал”.) и де-Мэри (более серьезно). Ну_ ^
лаешь, что обвиняешь ^я ^^,

^Я^O^V^"^^V^V^

^обра3^=^^=:^S
^^=^5м^ Гл^-о^3^
ГГ^ям^ос^^^^^^^^ эффеkтивно разрешить конфликт. ^
Следующий пример *показыIва*,^ “обме-во время психодраматического зан^и^ ^^б).
на ролями” с методикой <дво^ТМ ^ает, что со-В начале занятия мол^аяжен^^ ^^ у нее
^нпяется оставить мужа. Ji" F cSe эмоциональное переживание.
196

Л. Я.

Джейн.

Л. Я.:

Джейн:

Л. Я.:

Джейн:

Джейн:

Л. Я.:

Джейн:

Л. Я.:

Билл:

Джейн:

Билл:

Джейн Билл:

: 0'кэй. Начинай. Джейн. Вначале представься группе.

•• Мне двадцать восемь лет, я замужем за Биллом семь лет. У меня никогда не было сексуальных связей с другими мужчинами. Билл — это моя семья. Но он наскучил мне до смерти.

: Теперь давайте немного поиграем. Когда слишком много говоришь о проблеме, то исчезает действенная потребность¹. Ты говорила ему о своих чувствах?

• Это как раз часть проблемы. Он не слушает меня, становится как каменный.

• 0'кэй. Когда вы поссорились последний раз?

Билл как раз вернулся с двухдневной лодочной прогулки. Он ездил без меня, еще с одним парнем. Мы поссорились. Я предложила разойтись. Он быстро согласился.

Есть здесь кто-нибудь, кто напоминает тебе Билла и может сыграть его роль? Мне кажется, нет.

Он может быть Биллом? *(Я выбираю молодого человека из нашей группы.)* Да, он даже немного похож на него. 0'кэй, давайте поставим мизансцену. Где находилась ты? Где он? Как выглядели комнаты?

(Джейн создает мизансцену, действие происходит в спальне. В комнате стоит низкая кровать и еще что-то из мебели. Полночь. Билл как раз вернулся с прогулки.) Малыш, я устал.

Билл, мне надо поговорить с тобой. О, Боже! Давай не будем начинать все опять. Я устал.

(умоляя): Пожалуйста, Билл. Только выслушай меня. Я страдаю. Это не моя вина.

¹ Действенная потребность — понятие в психодраме, описывающее потребность в удовлетворении основных побуждений.— Прим. авт.

Джейн: Неужели ты не понимаешь, что я уйду от тебя, если ты не будешь разговаривать со мной. Мы совсем не общаемся друг с другом.

Билл:

Джейн:

Билл. Джейн.

Оставь это вранье про общение для занятий по социологии. Я не вижу никаких проблем между нами. Я очень счастлив. А я так несчастна! Неужели ты не понимаешь этого? Мне двадцать восемь, а у меня уже нервный тик! Это не моя вина.

Ну и что! Пожалуйста, выслушай меня. Ты же знаешь, я читаю книги, занимаюсь на курсах, где узнаю много нового. Идеи переполняют меня. Когда я прихожу домой и пытаюсь поговорить с тобой о том, что важно для меня...

Билл: Я не желаю слушать эту чушь! Двенадцать часов! У меня была долгая прогулка. Я устал. *(Пауза.)* Иди ко мне. Почему бы нам не заняться любовью? *(Он приближается к ней.)*

Джейн:

Билл:

Джейн:

Ну, пожалуйста, не надо этого. Я хочу поговорить.

Иди ко мне. Любовь — это тоже общение. Иди ко мне. Все будет хорошо. Пожалуйста, не надо Я не собираюсь подчиниться тебе опять. *(В этот момент я спросил Джейн, создает ли “вспомогательное „Я”” верный портрет Билла. Она ответила “да”. Затем я попросил их поменяться ролями. Джейн стала Биллом, а “вспомогательное „Я” ” — Джейн-Действие было продолжено через несколько минут.)*

Я. Л.: Подожди минутку, Билл. *(Теперь Билла играет Джейн.)* Нам необходимо задать тебе несколько вопросов. *(Это предпринимается для того, чтобы Джейн полнее вошла в роль Билла.)* Расскажи нам что-нибудь о себе. *(Следующий диалог — это ответы Джейн на мои вопросы и w вопросы других членов группы.)* *Джейн (играя Билла):* Мне тридцать лет. Я преподаю в высшей школе. Я люблю жену.

Джейн Джейн

Я. Л.:

Билл

Джейн

Я. Л.:

Джейн:

Я не знаю, что случилось с ней. Она обычно была спокойной и ласковой, и у меня не было причин жаловаться на то, как она ведет дом. Она как бы моя маленькая **Дженни**. Недавно она начала ходить на курсы и очень изменилась. Мне кажется, что она заинтересовалась каким-то парнем. Она хочет говорить о той чепухе, которая меня не интересует. Она меняется, а я нет. Я не знаю, что она хочет от меня.

(ее играет "вспомогательное „Я“"): Я хочу, чтобы ты понял меня. Ты наскучил мне до смерти.

(играя Билла): Я наскучил тебе. Я, который был необходим тебе, ухаживал за тобой, когда ты болела, и поддерживал тебя все эти семь проклятых лет? **О'кэй**, поменяйтесь ролями. *(Джейн опять становится самой собой, и, так как разговор продолжается в том же духе, я прошу "вспомогательное „Я“", которое играет Билла, расположить руки так, как будто его распяли, чтобы подчеркнуть "святость" своего персонажа.)*

(его играет "вспомогательное „Я“"): Как ты можешь так поступать со мной? Я всегда был тебе таким мужем, каким я обещал быть, когда мы собирались пожениться.

(улыбается): Бог мой, он сваливает всю вину на меня. Он прав. Он был таким хорошим. Он был превосходным. Я чувствую себя последней дрянью, но ничего не могу поделать. Он наводит на меня скуку всегда и везде. В постели. В разговоре. Везде. Я хочу освободиться от этого. Я задыхаюсь.

А как отнесутся к решению разойтись твои родители? О, я знаю, что будет.

(Джейн искажает реальную ситуацию, описывая ее родителям, внушает им, что Билл также хочет разойтись. Мы вводим

199

а действие двойника, который стоит позади Джейн и рассказывает о реальной ситуации. Джейн старается заглушить голос двойника, когда он говорит правду о том, что желание разойтись есть только у нее.)

Мать: У тебя хорошая семья. Ты просто испорченный ребенок. У тебя никогда не будет лучшего парня, чем Билл. Я все улажу. Я позову Билла.

Джейн: Пожалуйста, мама, не надо. Я хочу расстаться с ним.

Отец (жене): Скажи своей дочери, чтобы она возвращалась к Биллу. Он замечательный парень. Как ей могла только прийти в голову мысль оставить его? Это твоя ошибка. Ты никогда не воспитывала Джейн как настоящую женщину; настоящая женщина должна иметь детей и заботиться о доме.

Двойник Джейн: О боже! Теперь я знаю, почему мне так плохо. Если я оставлю Билла, то родители рассорятся со мной. Это пугает меня. Эти три человека и *есть* моя семья. *Я не могу бросить свою единственную семью.*

Джейн: Да, это так. Мне кажется, я поняла одну важную вещь. Если я оставлю Билла, то мне придется расстаться и с ролью привлекательной маленькой *Дженни*, той ролью, которую я играла и для Билла, и для мамы с папой. Это пугает меня. Если я попытаюсь идентифицировать себя как взрослую женщину, то не буду чувствовать себя комфортно. *Билл:* Если ты оставишь меня, то это действительно огорчит меня. Я всегда был таким хорошим по отношению к тебе. *Джейн:* Плевала я на тебя. Я не могу больше оставаться с тобой. Все, что ты делал, так это вызывал у меня чувство вины тем, что так *хорош*. Я ухожу. (Yablonsky. 1976, p. 53—56).

Обмен ролями, при котором члены группы стимулируются имитировать невербальные особенности, характерные поведенческие реакции, предполагаемые мысли

200

и чувства, может дать участникам возможность получить удивительный психодраматический опыт, вовлечь их в отношения “теле”, привести к групповой сплоченности.

Отображение тесно связано с обменом ролями. При помощи отображения протагонисты могут осознать, как их воспринимают другие люди. Используя эту методику, режиссер просит протагониста отойти на задний план и наблюдать за тем, как дублер в лице “вспомогательного „Я”” играет его собственную роль в психодраматическом представлении. Отображение помогает протагонистам посмотреть на свое поведение с достаточно большой дистанции, открывает новые перспективы и вызывает у них **инсайт**.

Использование методики отображения также способствует развитию поведенческих навыков. Так, некоторые психодраматические группы ставят своей целью улучшение таких практических навыков, как назначение свидания, настойчивость во время поиска работы и т. п. Отображение позволяет протагонистам получать постоянную зрительную и вербальную обратную связь о своем поведении от “вспомогательных „Я””, которые могут усиливать плохие привычки и показывать возможные поведенческие альтернативы.

Большая часть времени в психодраматических группах уделяется проигрыванию тех сцен, которые описываются протагонистом. Опытный руководитель группы выборочно применяет различные игровые приемы для того, чтобы помочь участникам достичь состояния спонтанности и создать такие структурно-релевантные проблемные ситуации, которые ускорят катарсис и инсайт. Диапазон применяемых приемов в первую очередь зависит от опыта и ориентации режиссера. Кроме уже описанных четырех методических приемов, часто используются такие методики, как методика “проекция будущего” (протагонист готовится к предполагаемым будущим ситуациям, проигрывая эти ситуации и внося соответствующие изменения в свое поведение); методика “свечи” (член группы выходит на авансцену и становится протагонистом на короткое время); методика “разговоров за спиной” (протагонист садится спиной к группе и слушает их впечатления о самом себе). Выбор конкретной методики зависит от готовности членов группы к спонтанным действиям по Достижению групповых целей и от характера группы. Одни методики особенно подходят для разминки, целью которой является выбор темы или протагониста, другие

201

, *Лям* группового действия или *после-ориентированы* на фазу *зуу* дующего обсуждения.

Оценка

рпоятно, 'ито Якоб Морено оказал более Вполне в р ^ групповое движение, чем кто-значительное влияние,, ,, "социодрамы", либо еще. Кроме понятия „^ „^рые впослед-Морено Разработал ^ ^ , современных группах ствии стали широкоприм^ ^ (могепо, 1969) настай-встреч,гештальт-и1^РУ^^^^^ ^ области групповой вал на ^^^^енно ему. Убежденность Морено игры были ^^^^^",,,,,,ности тех понятий и методик, ко-в важности и универс ^ „рвд^ его личности торые лежат в основа, ^ ^ ^ обаятельные черты. противоречивые, но поставить и возникновение В заслугу Морено мо ^ групповых занятий более широкого ".А^^еНun всей жизни он боролся и психотерапии, на_>р• ^ ценности и человеческое за основные гуманис ^ „ад^нную, антигуман-достоинство, критику ^ ^ рассматривая психодраму ную социальную "рЗ^^ подхода к лечению людей. в качестве У^Р^^зования идей Морено в реальной Однако проблема испол^ ^ ^ ^ ^ ^ ^g^ практике ^"Pf.-Ji неясно и трудны для усвоения. довольно часто написаны ^ достижений психо- Одним из наиб^^^ которые она предостав-драмы являются те во^^ ^ авнению с исключи- ляет для изучения "w^ получаемого в психоана- тельно "вр^и^^мя как психоанализ Фрейда на-лизе материала. В _ор^ ^ наиболее ранних правлен на^получение ^ ^ ^^^^ воспроизво-впечатлени клиента,в ^ межличностные конфлик-дятся и исследуЮТСЯ J. Именно сочетание принципа ты в настоящий ^^ностей ролевой игры в группо- "здесь и теперь" и возм ^одраму такой увлекательной вой практике делает пс^ ^Р^^ ^^ Психо- и полной визи.эво^ реализовать самих себя во драма помогае_^условия, при которых ошибки суж-всех ролях, созда^я Ус ^ у^ен^ руково- дении не сопряжены с Р поскольку психодра- дителя или ^^^^^ она требует ма обладает таким оол"

202

компетентности от режиссера; некомпетентные режиссеры могут начать эксплуатировать членов группы для удовлетворения своих собственных потребностей.

Как и руководители большинства из описанных в этой книге групповых подходов, руководитель психодраматической группы должен выстраивать с участниками теплые, человеческие взаимоотношения. Так же как и **гештальттерапевт**, режиссер психодрамы является одним из наиболее активных руководителей **психокоррекционных** групп. Однако в отличие от **гештальттерапевта** режиссер психодрамы выступает в роли катализатора, статус которого в большей или меньшей степени аналогичен статусу члена группы. Более того, он, как правило, не работает с участником один на один, а старается использовать потенциальные возможности всей группы. Одной из положительных сторон психодрамы является то, что члены группы активно вовлекаются в работу внутри группы, особенно если они выступают во время представлений как “вспомогательные „Я””. Такие особенности групповой динамики, как групповые нормы, темы и борьба влияний, имеют в психодраме большое значение. Так же как в **Т-группах** и группах встреч, обратная связь, которую дают члены группы, расценивается в психодраме не как проекция, которая мешает терапевтическому процессу, а как существующая реальность.

Методические приемы и процедуры психодрамы используются в различных групповых моделях: например, группы встреч, **транзакционного** анализа, **гештальттера-пии** и тренинга умений используют методы ролевой игры. В плане терапевтических целей психодрама применяется при лечении алкоголиков (**Weiner, 1965**), наркоманов (**Deeths, 1970**), работе с **делинквентами** (**Hill, 1977**), стационарными больными (**Gonen, 1971**) и детьми (**Drab-kovna, 1966**). Кроме того, психодрама используется как средство расширения самосознания человека и коррекции навыков межличностного общения (**Stanford & Roark, 1975**).

Исследований по психодраме явно недостаточно. Официальным органом Американского общества групповой психотерапии и психодрамы является журнал "Group Psychotherapy, **Psychodrama**, and **Sociometry**". Он информирует о последних достижениях психодраматического метода, описывает различные методические приемы этого направления, дает примеры конкретных случаев. Необходимо отметить, что, хотя в журнале и публикуются

203

сообщения о влиянии стилей проведения психодрамы на ее результаты, именно разнообразие стилей является одной из причин трудностей оценки этого метода. В последнем обзоре 14 исследований по психодраме говорится о положительных в целом результатах, но подчеркивается необходимость единого определения психодрамы для того, чтобы исследовать по крайней мере представления, состоящие из одной сцены и поставленные на основе одной и той же методики (Kirreg, 1978).

Некоторые свидетельства значимости индивидуальности руководителя группы были получены в исследованиях **Либермана, Ялома и Майлза (Lieberman, Yalom & Miles, 1973)** и Ялома и Либермана (Yalom & Lieberman, 1971), проводивших сравнение множества групповых подходов. В этих исследованиях рассматривались две психодраматические группы, и оказалось, что руководители этих групп отличались друг от друга в большей степени, чем от руководителей, представляющих иные групповые подходы. Один из руководителей психодраматической группы имел характеристики, совпадающие с характеристиками руководителя **гештальтгруппы**, характеристики другого совпадали с характеристиками руководителя **T-группы** и группы **роджерсовского** типа.

Завершая анализ основных понятий и методик, связанных с еще одним подходом к ведению групп, необходимо подчеркнуть следующее. Между различными практическими способами ведения групп в рамках одного группового подхода существуют столь же сильные различия, что и между групповыми подходами, которые считаются уникальными и сильно отличающимися друг от друга. Возникают трудности при определении типа руководителя конкретной группы, и вряд ли можно быть уверенным, что выявленный тип позволит предположить характеристики того опыта, который получают члены данной группы.

Резюме

Психодрама была основана Якобом **Леви Мо** (но, одним из создателей движения групповой **психотерапии**), впервые использовавшим драматические методики:

качестве способа изучения личностных проблем, меч **ний**, страхов и фантазий. Психодрама появилась в **результате**.

204

тате театрального эксперимента, начатого Морено в Вене и получившего название “спонтанный театр”. Морено обнаружил, что драма может служить терапевтическим целям и что психодраматическое действие имеет преимущества перед вербализацией в ускорении процесса изучения переживаний и формирования новых отношений и типов поведения.

Ролевая игра — это одно из основных понятий психодрамы. В отличие от театра в психодраме участник исполняет роль в импровизированном представлении и активно экспериментирует с теми значимыми для него ролями, которые он играет в реальной жизни. Второе понятие — *спонтанность* — было выделено Морено на основе наблюдений за игрой детей. Он считал, что спонтанность — это тот ключ, который поможет открыть дверь в область творчества. Понятие *теле* описывает двусторонний поток эмоций между всеми участниками психодрамы. *Катарсис*, или эмоциональное освобождение, возникающее у актера в психодраме, представляет собой важную ступень в достижении конечного результата — *инсайта*, нового понимания имеющейся проблемы.

Основные роли в психодраме — это *режиссер*, который является продюсером, терапевтом и аналитиком, *протагонист*, “вспомогательное „Я”” и *аудитория*. Психодрама начинается с *разминки*, переходит к *фазе действия*, во время которого протагонист организует представление, и заканчивается *фазой последующего обсуждения*, во время которого психодраматическое действие и возникшие в ходе его переживания обсуждаются всей группой.

Режиссер использует различные методики для организации представления — такие, как *монолог*, *двойник*, *обмен ролями* и *отображение*, способствующие возникновению и поддержанию терапевтического процесса в психодраматической группе.

Психодрама привносит в **психокоррекционные** группы такую важную особенность, как ролевые игры по принципу “здесь и теперь”. Этот подход имеет разнообразные приложения как к лечению, так и к личностному росту. Между практическими способами ведения групп в рамках психодрамы существуют различия, аналогичные различиям между групповыми подходами.

205

Литература

- Anderson, W. J. L. Moreno and the origins of psychodrama: A biographical sketch. In I. A. Greenberg (Ed.), *Psychodrama: Theory and therapy*. New York: Behavioral Publications, 1974.
- Bischof, L. J. *Interpreting personality theories*. New York: Harper & Row, 1964.
- Blatner, H. A. *Acting-in: Practical applications of psychodramatic methods*. New York: Springer, 1973.
- Deeths, A. Psychodramatic crisis intervention with delinquent drug users. *Group Psychotherapy*, 1970, 23, 41—45.
- Drabkova, H. Experiences resulting from clinical use of psychodrama with children. *Group Psychotherapy*, 1966, 16, 32—36.
- Ginn, I. L. B. Catharsis: Its occurrence in Aristotle, psychodrama, and psychoanalysis. *Group Psychotherapy and Psychodrama*, 1973, 26, 7—22.
- Gonen, J. The use of psychodrama combined with videotape playback on an inpatient floor. *Psychiatry*, 1971, 34, 198—213.
- Greenberg, I. A. Moreno: Psychodrama and the group process. In I. A. Greenberg (Ed.), *Psychodrama: Theory and therapy*. New York: Behavioral Publications, 1974.
- Hill, J. G. Reducing aggressive behavior in the institutional setting through psychodrama techniques. *Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry*, 1977, 30, 86—96.
- Kipper, D. A. Trends in the research on the effectiveness of psychodrama: Retrospect and prospect. *Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry*, 1978, 31, 5—18.
- Leveton, E. *Psychodrama for the timid clinician*. New York: Springer, 1977.
- Lieberman, M. A., Yalom, I. D., & Miles, M. B. *Encounter groups: First facts*. New York: Basic Books, 1973.
- Moreno, J. L. *Application of the group method to classification*. Monograph published by the National Committee on Prisons and Prison Labor, March, 1932.
- Moreno, J. L. *Psychodrama: Vol. 1*. New York: Beacon House, 1945.
- Moreno, J. L. *The theatre of spontaneity: An introduction to psychodrama*. New York: Beacon House, 1947.
- Moreno, J. L. *Who shall survive?* New York: Beacon House, 1953.

- Moreno, J. L. (Ed.), *Sociometry and the science of man*. New York: Beacon House, 1956.
- Moreno, J. L. The Viennese origins of the encounter movement. *Group Psychotherapy*, 1969, 22, 7—16.
- Moreno, J. L. The creativity theory of personality: Spontaneity, creativity, and human potentialities. In I. A. Greenberg (Ed.), *Psychodrama: Theory and therapy*. New York: Behavioral Publications, 1974. (a).
- Moreno, J. L. Mental catharsis and the psychodrama. In I. A. Greenberg (Ed.), *Psychodrama: Theory and therapy*. New York: Behavioral Publications, 1974. (b).
- Moreno, Z. T. The function of the auxiliary ego in psychodrama with special reference to psychotic patients. *Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry*, 1978, 31, 163—166.
- Shaffer, J. B. P., & Galinsky, M. D. *Models of group therapy and sensitivity training*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1974.
- Stanford, G., & Roark, A. E. Role playing and action methods in the classroom. *Group Psychotherapy and Psychodrama*, 1975, 28, 33—49.
- Weiner, H. Treating the alcoholic with psychodrama. *Group Psychotherapy*, 1965, 18, 27—29.
- Weiner, H. B., & Sacks, J. M. Warm-up and sum-up. *Group Psychotherapy and Psychodrama*, 1969, 22, 85—102.
- Yablonsky, L. *Psychodrama: Resolving emotional problems through role-playing*. New York: Basic Books, Inc., 1976.
- Yalom, I. D., & Lieberman, M. A. A study of encounter group casualties. *Archives of General Psychiatry*, 1971, 25, 16—30.

Некоторые **психокоррекционные** группы — такие, например, как группы встреч, **гештальтгруппы** — направляют свое внимание как на физические процессы участников, так и на их вербальные коммуникации. Вместе с тем ряд групповых методов подчеркивает важность физических привычек как ключей к диагностике и может быть назван “телесной, или ориентированной на тело, терапией”.

Причина “включения” тела в групповую работу до-’ вольно проста. Представьте себе следующую ситуацию: ваша девушка или парень только что сообщили вам, что “бросают” вас ради вашего лучшего друга. Теперь обратите внимание на свои телесные реакции. Вы почувствуете спазм в груди, дыхание станет учащенным, напрягутся мышцы рта, рук и ног. Согласно мнению сторонников телесной терапии, даже если вы намеренно и сознательно не боретесь со стрессовой ситуацией, на нее тем не менее автоматически отреагирует ваше тело. Переживания отражаются в том, как люди двигаются, дышат, управляют своими мышцами, а также в болезнях, которыми они страдают. Более того, **пептические** язвы, высокое кровяное давление и другие соматические недуги, по крайней мере частично, обусловлены длительным стрессом.

Телесные терапевты утверждают, что большинство психологических методов слишком рассудочны. Если для традиционного психоанализа неприемлем любой физический — даже визуальный — контакт между терапевтом и пациентом, то современные групповые подходы не придерживаются такой ограничивающей модели. Фрейд выделял в человеке как физическом существе разум, символизирующий высшее начало, и тело, воплощающее человеческую основу, животную природу. Телесные терапевты пытаются преодолеть барьер психического и физического, подчеркивая значение интеграции тела и ра-

зума. Они верят, что существует физический аналог **род-жерсовскому** понятию естественного **организмического** оценивающего процесса, поэтому поощряют людей доверять примитивным, анималистическим телесным ощущениям, полагая, что и физиологическому функционированию присуща мудрость.

Цели телесной терапии отличаются от тех, что лежат в основе физических занятий человека, посвятившего свою жизнь спорту. Хотя совершенные физические качества достойны одобрения и вносят свой вклад в психическое здоровье, фанатики физической подготовки в большинстве случаев рассматривают свои тела как объекты восхищения. Телесные терапевты, наоборот, ставят акцент на знакомстве с телом, подразумевающим расширение сферы осознания индивидуумом глубоких **организми-ческих** ощущений, исследование того, как потребности, желания и чувства кодируются в разных телесных **состояниях**, и обучение реалистичному разрешению конфликтов в этой области.

Следует сказать, что наиболее известные виды телесной терапии начинали развиваться вне группового движения, и, хотя телесная терапия часто применяется в группах, не всегда ясно, как эффективно ее использовать. В этом отношении такие групповые подходы, как телесная терапия и **гештальттерапия**, имеют сходство: они фокусируются на взаимоотношениях между руководителем группы и ее отдельными участниками и только затем обращаются к поощрению и поддержке участниками друг друга. Как и **гештальттерапию**, ряд методов телесной терапии можно рассматривать в рамках когнитивного и физически ориентированного подхода. Такие разновидности телесной терапии, как биоэнергетика, метод **Фель-денкрайса**, метод **Александера**, структурная интеграция (**рольфинг**) и первичная терапия, исторически связаны с терапевтическими методами Вильгельма **Райха (Reich, 1949)**. Поэтому в центре внимания этой главы будет терапия Райха и биоэнергетический метод его ученика и преемника **Александра Лоуэна**.

История и развитие

До недавнего времени психологи не признавали вклад Вильгельма Райха в психотерапию. Вначале карьера Райха была удачной, он пользовался хорошей **репутаци-**

цией, входил в окружение Зигмунда Фрейда, но к концу жизни у него начали проявляться эмоциональные нарушения, он был арестован за нарушение судебных предписаний и в дальнейшем полностью дискредитировал себя, обратившись к мистицизму. Многие написанные **Райхом** спорно и противоречиво, в особенности его понимание сексуальности и ее фундаментальной роли в психическом здоровье индивидуума; но ранние работы **Райха** по анализу характера не потеряли своей актуальности и в наши дни. **Райх** верил, что механизмам психологической защиты, тормозящим здоровое функционирование организма, можно противостоять, модифицируя их с помощью прямого телесного контакта. Он утверждал, что защитное поведение, которое именовал “броней характера”, выражается в напряжении мышц, называемом “телесной броней”, и стесненном дыхании; подавляемая механизмами защиты жизненная энергия может быть терапевтически высвобождена путем прямого манипулирования напряженной областью. Им были созданы методики для уменьшения хронического напряжения в каждой группе мышц, которые в ответ на физическое воздействие высвобождали камуфлированные ими чувства. Наиболее известным учеником Райха и создателем биоэнергетической терапии является Александр **Лоуэн**, нью-йоркский психиатр. Он отошел от сексуальной направленности подхода Райха и включил телесные процедуры в поведенческую вербальную терапию. Лоуэн, возможно, был более удачлив, чем другие современные практики, в преодолении стандартного предубеждения психоаналитиков против установления физических контактов между терапевтом и пациентом, и его биоэнергетический подход внес значительный вклад в лечение и достижение физического и психического благополучия человека посредством **лично** ориентированной (индивидуальной и групповой) психотерапии.

Основные понятия

Энергия

Понятие *энергии* имеет решающее значение для телесной терапии. В биоэнергетике тело изучается через его энергетические процессы и описывается как “биоэлектрический океан” химического и электрического

210

энергетического обмена (Keleman, 1975). Для участников группы оптимальное отношение к телу означает развитие спонтанного течения энергии, охватывающего весь организм от кожной периферии до процессов метаболизма (Brown, 1973). Все, что нарушает течение энергии в любой части тела, воздействует на человеческое чувство удовольствия и целостности. Согласно Лоуэну, невротики не могут управлять возбуждением и минимально толерантны к боли и удовольствию. Они расходуют большую часть своей энергии на включение механизмов психологической защиты, направленных на то, чтобы избавиться от травмирующих личность мыслей, чувств, внешних событий. Однако проблемы развития спонтанного течения энергии существуют не только у невротиков. Например, определенные дыхательные упражнения для поощрения течения энергии могут помочь снизить повышенную эмоциональную возбудимость.

Телесные терапевты утверждают, что свободно текущая естественная жизненная энергия (для ее обозначения Райх придумал термин “оргонная энергия”) является основой функционирования здоровой личности. Эта энергия, накапливаемая в результате потребления пищи, жидкости и кислорода, непрерывно течет по телу здорового человека. Избыток энергии, согласно Райху, рассматривается как сексуальное напряжение, для снятия которого необходим телесный оргазм. Невротичные индивидуумы направляют энергию на поддержание мышечного напряжения и этим подавляют свою сексуальность. Медицинская деятельность Райха, в частности организация продажи так называемых “аккумуляторов оргонной энергии”, помогающих клиентам освободить естественную жизненную энергию и достичь сексуального удовлетворения, привела его к конфликту с властями, который закончился приговором к двум годам тюремного заключения.

Основываясь на работах Райха, Лоуэн в развитии понятия “энергия” не пошел дальше предположения о том, что некий вид жизненной энергии, называемый “биоэнергия”, включен во все жизненные процессы, в том числе в Движение, мышление и чувства. Фактически его энергетическая модель довольно неопределенна и непоследовательна. Представляется, что некоторые люди, особенно Депрессивные и замкнутые, обладают небольшим уровнем энергии. Стандартной процедурой при работе с депрессивными клиентами является попытка повысить их энер-

гетический уровень, что предусматривает органи-

режима питания и сна.

Биоэнергетические методы имеют целью облег самовыражения посредством мобилизации энергий:

и возвращения людей к их первичной природе. Перв природа человека — это состояние искреннего уд" ствия, которое возникает, например, при детском пытстве и изумлении. Удовольствие — это свобода движения и свобода от мышечного напряжения. Р тию способности к достижению удовольствия Мi процессы социализации, так как, принимая социа условности и удовлетворяя потребности других, Мi этом отрицаем наши собственные первичные п< ности. Согласно Лоуэну, “раскрепощение тела, вк ние его в жизнь” приближает нас к первичной п]-человека и помогает ослабить отчужденность, ис ваемую большинством людей (Lowen, 1967).

Возможно, Лоуэн прав, когда он утверждает, ч, достаточное проявление чувств в ответных реакциях их непонимание) приводит людей к необходимости хотерапевтического воздействия (Lowen, 1975). Эт(тверждается в отношении групп, участники ко обычно испытывают отчужденность, стремятся к уы нию своей жизненной энергии и развитию спосоо формировать взаимоотношения, пробуждающие эн-Практики телесной терапии утверждают, что мс ностная отчужденность обусловлена именно отчу/ ем от собственного тела, так как человек может ои:

жизнь только через свое физическое существо Как мы увидим далее, группы телесной терапии ряют выражение сильных чувств, тем самым по участникам пробудить собственную энергию.

Мышечная броня

Наряду с понятием энергии основным понятием телесной терапии является *мышечная броня*. При создании своей теории Райх сделал акцент на хронических энергетических блокировках, происходящих на физическом уровне. Он описал барьеры, используемые для устранения или сведения до минимума неоконченных эмоциональных переживаний, назвав эти защитные механизмы “броней характера”. Под “броней” Райх имел в виду хроническое мышечное напряжение, изолирующее человека от неприятных эмоций. Когда мышцы напрягаются, чувства притупляются, другими словами, “мы-

212

щечная броня” мешает течению **оргонной** энергии вверх и вниз по телу.

С точки зрения **Райха**, между хроническими энергетическими блокировками на физическом уровне и подавляемыми эмоциями на психологическом уровне существует не просто параллель, а сложное соединение физических и психических параметров.

“Броня” является структурой характера в его физической форме. Поэтому тот, кто сможет сломать “броню”, в той же степени сможет изменить структуру невротического характера. Но так как ригидность характера заключена в теле, в “броню”, эффективнее ослабить “броню”, чем пытаться изменить невротические черты характера — например, с помощью психоаналитически ориентированной терапии (Март, 1973, р. 62).

Мышечное напряжение связано с различного рода ситуациями и травмами, переживаемыми индивидуумами в процессе их развития. Процесс формирования характера и “брони” является диалектическим единством, в котором непрерывно взаимодействуют тело и психика (Lowen, 1975). Общая биоэнергетическая модель предполагает, что чувства и импульсы, выражению которых препятствует страх, видоизменяются, подавляются или скрываются, приводя к телесной ригидности, энергетическому распаду и изменениям личности.

Представьте, например, маленького мальчика, который старается сознательно удержаться от плача. Он стискивает зубы, сдерживает дыхание и напрягает мышцы горла и живота. Это первая стадия процесса построения “брони характера”. Позднее подобные **психотравмирующие** ситуации могут вызывать автоматическое **заторма-жизвание** естественных двигательных и голосовых компонентов ответных реакций. Через какое-то время этот тормозящий импульс удерживается уже бессознательно, мышцы лица, челюстей, горла и живота хронически напряжены. “Мышечная броня” делает почти невозможным свободное выражение эмоций печали и горя.

Основой курса биоэнергетики является тема “Вы и ваше тело” (Lowen, 1975). Лоуэн убежден, что личностные особенности отражаются в позе, движениях, жестах и типе телосложения. Поэтому есть достаточно оснований, утверждает Лоуэн, для употребления анатомических выражений, дающих представление о физическом облике человека. Участники группы могут действительно производить впечатление “гнущихся под бременем ответственности”, “слабых в коленях”, “бесхребетных”, “твердолобых” или “подставляющих себя под удар”, что **отра-**

жест их ин411ш',\). . . .
ли. Более того, чч . . .
подтвердить, чк¹ . . . **ВЫГЛЯДЯТ.**

Райх постулирои^!..!.. скелетных мышцах тела, ••

гах “мышечной брони”, 1;!.:рео<:..акпц!)^ к-.и. .л действуют как барьеры на пути свободного жизненной энергии вверх и вниз по телу. Круги -ной брони” расположены на уровне глаз, рта, ше' диафрагмы, живота и таза. В “вегетотерапевтическиг. тодики Райха входит прямое манипулирование 3i кругами с целью освобождения их от “брони”. надавливания и массировании расположенных на уг глаз мышц, затормаживающих эмоциональные прос-ния в виде плача, люди начинают всхлипывать:

работе с челюстными мышцами, затормаживающим;

ражения гнева и злости, они начинают эмоциона раздражаться. Как только люди снова становятся собными плакать и выражать гнев, подавляемые “мь:

ной броней” чувства проявляются и их можно ана ровать вербально. Согласно Райху, мышечное нап;

ние, или “броня”, на уровне таза является после,-. “бастионом защиты”, и только после прохождения чер1 чувства гнева, печали и тоски человек может полностью предаться любовному сексуальному переживанию.

Лоуэн не использовал в своем биоэнергетическом подходе семь кругов Райха. Он описал пять типов характера, названия которых отражают психоаналитическую подоплеку взглядов Лоуэна. В основу своей классификации Лоуэн положил принимаемые индивидуумами защитные позы тела, помогающие выявить проблемы подвижности. Обычно членам группы присущи различные комбинации типов характера.

“Шизоидный” тип характера имеют индивидуумы, чьи мысли неясно связаны с чувствами, стремящиеся уйти в себя и теряющие контакт с реальностью. По существу, их энергия находится в центре тела и не поступает на периферию, ее свободное тег^^ие в направлении лица, рук, ног и половых органов блокируется хроническим мышечным напряжением. “Шизоидные” индивидуумы испытывают явные трудности в спонтанных действиях, их движения негибки и отрывисты. Они не чувствуют связи со своим телом, их самооценка занижена. Тело шизоидов часто узкое, сжатое. Может сложиться

214

представление, что верхняя и нижняя половины тела или его правая и левая стороны действуют как бы по отдельности. Отсутствие мимики делает лицо человека похожим на маску, руки могут вяло висеть по бокам.

“Оральным” характером обладают индивидуумы, нуждающиеся в значительной поддержке других и склонные к зависимости и привязанности в межличностных отношениях. Их энергия не заморожена в центре организма, как в “шизоидном” типе, однако она слабо течет к периферии тела. Тело и конечности обычно удлинненные, мускулатура недоразвита, налицо признаки физической незрелости. “Оральным” людям психологически сложно стоять на собственных ногах и буквально, и фигурально. Имея низкий уровень энергии, они постоянно нуждаются в поддержке и ждут помощи от других. Когда основные потребности не удовлетворяются, у них может возникать склонность к депрессии.

“Психопатический” тип характера отличает индивидуумов с ярко выраженной потребностью властвовать и управлять, озабоченных своим социальным образом. Потребность доминировать над окружающими может проявляться в чрезмерном развитии верхней половины тела при соответствующем недоразвитии нижней части. Энергия обычно перемещается к голове, а на уровне талии ее течение вниз блокируется мышечным напряжением. Взгляд может казаться пристальным и подозрительным вследствие постоянного стремления контролировать все, что происходит вокруг.

К “мазохистскому” типу характера принадлежат индивидуумы, проявляющие беспомощность при активном решении проблем. “Мазохистский” тип характера полностью заряжен энергией, но старается сдерживать чувства. Такой человек контролирует мышечное напряжение как будто для того, чтобы избежать взрыва. Тело обычно короткое, плотное, мускулистое. Самоутверждение очень ограничено.

Наконец, “ригидный” тип характера имеют честолюбивые, ориентированные на реальность индивидуумы, хорошо функционирующие, но осуществляющие высокого уровня контроль над своим поведением. Они держатся чопорно, сохраняют дистанцию в отношениях с другими, боятся полностью отдаться удовольствиям. Био-энергетически их тело заряжено как на периферии, для контакта с окружающей средой, так и в центре. Чувства текут свободно, но их выражение ограничено.

215

Обычно люди такого типа подвижны, отличаются пропорциональным телосложением.

Легко экстраполировать эти типы характера, взятые в чистом виде, на доминирующее поведение, которое индивидум, вероятно, будет демонстрировать в группе. К примеру, участники с “шизоидным” типом характера будут избегать интимной близости с другими членами группы; участники с “оральным” типом будут искать близких контактов с членами группы ради тепла и заботы;

участники с “психопатическим” типом будут стремиться контролировать взаимоотношения в группе и устанавливать связь только с теми, кто восхищается ими и нуждается в контроле с их стороны; участники с “мазохистским” типом характера будут вступать в близкие взаимоотношения с членами группы, но в подчиненной манере, избегая выражать отрицательные эмоции, которые могут угрожать межличностным отношениям. Наконец, участники с “ригидным” характером будут устанавливать близкие взаимоотношения и смогут извлечь больше всего пользы из групп встреч, в которых направляются и поощряются межличностные контакты, готовность сближаться, свободное выражение чувств.

Почва под ногами

Последним важным понятием телесной терапии является понятие *почва под ногами*, составившее принципиальный вклад Лоуэна в метод Райха (Bellis, 1976). “Почва под ногами” — не только физическая опора на собственные ноги, но и метафора для фрейдовского принципа реальности. “Чем прочнее человек ощущает свой контакт с почвой (реальностью), чем крепче он держится за нее, тем большую нагрузку он может вынести и тем лучше может управлять чувствами” (Lowen, 1975, p. 196). Лоуэн видел, что у многих клиентов нет ощущения твердой почвы под ногами и соответственно у них нет чувства соприкосновения с реальностью. Иметь “почву под ногами” — значит быть в энергетическом контакте с почвой, получить ощущение стабильности и уверенности. Люди “на пике” действия алкоголя, наркотиков или находящиеся в состоянии страстного увлечения чем-либо, могут ощущать себя как бы летящими, их энергия покинула ступни и ноги, переместилась вверх. Эффективное существование в реальном мире буквально и означает возвращение обратно на землю.

Биоэнергетический терапевт Стенли Келеман (Kele-

216

man, 1975) в понятие “почва под ногами” включил связь с эмоциональными потребностями, течениями **организмической** энергии и всеми паттернами действий, составляющими наши физические и физиологические процессы. Он утверждал, что члены группы могут избегать ощущения “почвы под ногами” из опасения или страха перед слишком сильным удовольствием или возбуждением. В мастерской **Келемана** используются упражнения специально для утверждения “почвы под ногами”, преодоления сомнения и недоверия. Например, участникам могут предложить постоять на одной ноге и пережить связь с почвой, затем помассировать эту ногу и вновь вернуться к этому эмоциональному переживанию. Или попрыгать на одной ноге, а затем встать на обе ноги для усиления чувства связи с почвой.

Реакции разных участников отражают их не связанные с почвой психологические состояния. Нерешительный участник говорит: “Я с осторожностью “пробую” жизнь. Я никогда не уверен в почве. Я сутулый, с впалой грудью”. Привлекающий внимание участник заявляет:

“Мне нравится возбуждать вас, потому что я ищу внимания. Но когда я получаю его, пугаюсь и прекращаю работу”. Помогающий участник размышляет: “Я стараюсь помогать людям. Я напрягаю мышцы ног, шеи, горблю спину и приглашаю людей опереться на меня. Я добиваюсь их. Я держусь за других, потому что чувствую пустоту в себе. Я хожу, вытянув голову вперед. Мне нравится помогать людям несмотря даже на то, что я чувствую в себе некоторую жестокость и горечь, когда спасаю их” (**Keleman, 1975**).

Членов биоэнергетических групп оценивают по тому, насколько тесно они соприкасаются с почвой. Специальные упражнения помогают увеличить поток энергии, упрочить контакт с почвой и соответственно усилить ощущения себя. Понятие “почва под ногами” является важным для биоэнергетики, поскольку оно ориентирует на реальность и тем самым уравнивает акцент на выражение чувств и эмоциональных порывов, который делает биоэнергетический метод (**Olsen, 1976**).

Основные процедуры

В дополнение к методическим приемам традиционной индивидуальной психотерапии и групп встреч

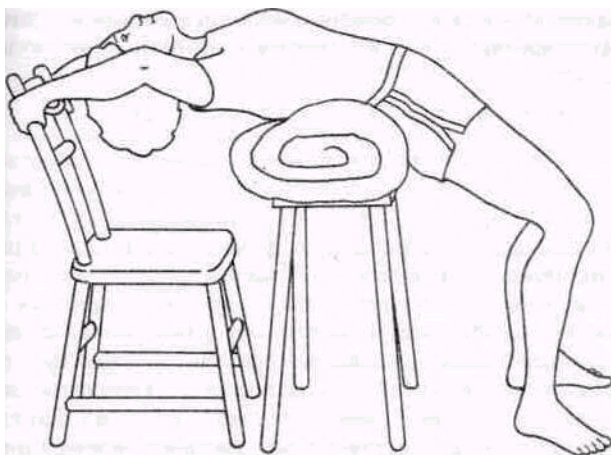
217

биоэнергетические практики используют свои специфические приемы, такие, как напряженные позы тела, активные упражнения и вербальные процедуры высвобождения эмоций для мобилизации потока энергии. Эти методики заставляют участников осознавать мышечное напряжение, энергетические блокировки и ограничения в дыхательном цикле, помогают им ослабить “мышечную броню” (Brown, 1973). Так как психические и телесные явления считаются равнозначными, ригидность на одном уровне предполагает ригидность и на другом. Биоэнергетические методики вводятся для преодоления ригидности, которая часто вызывает тревогу и эмоциональные переживания.

Дыхание

Дыхание — совокупность процессов по *и* жизни, дающих организму *непосредст*¹ энергию для его движения и функционирования. Большинство биоэнергетических занятий *и* с дыхательных упражнений и постоянные *минаний* участникам о контроле за циклом “*вдох*”. В ортодоксальной терапии *Райха* клиент *р*:
есть, ложится, начинает глубоко дышать, *сосредотачиваясь* на телесных ощущениях, говорит о своем *чуждом* состоянии. Современные терапевты, *доча* Райха, могут одновременно с *дыхательными* упражнениями физически манипулировать телом *к* и *та* и поощрять релаксацию.

Лоуэн также начинает занятия в группах телесной терапии с дыхательных упражнений. Однако *участ.* обычно находится в напряженной позе, например *м* гнувшись через табурет, как показано на рис. 6. *Испытание* в телесной терапии напряженных поз тела *ее* *ветствует* акцентированию *Лоуэном* стимуляции *симпатической* нервной системы в противоположность фокусу *Райха* на расслаблении и парасимпатической *Вегетативной* нервной системе. Вегетативная нервная система *иннервирует* внутренние органы, железы, гладкую *мускулатуру*, сердце и легкие при эмоциональных *переживаниях*. В целом симпатическая вегетативная нервная система (тема подготавливает тело к реакции на стресс, стимулирует выделение адреналина, увеличивает частоту *сердечных* сокращений и поднимает уровень сахара в *крови*. В свою очередь парасимпатическая нервная система играет главную роль в сохранении и защите телесной.



Р и с. 6.

ресурсов, управляя пищеварительной и выделительной функциями.

Известно, что задерживание дыхания служит **аффек-тивным** способом избежать глубоких чувственных **переживаний**: гнева, **печали** **И** **д** **с** **т** **р** **а** **х** **а** **_** и сексуальности. Телесные терапевты обратили внимание на прямую связь между учащенным дыханием и чувством внутренней тревоги. Лоуэн (Lowen, 1975) буквально связывает слово “тревога” (“anxiety”) с немецким словом “Angst”, буквально означающим “удушие в узких местах”. На физическом уровне “узкое место” может означать любой суженный проход в теле, например горло. Так, напряжение мышц шеи и горла создает препятствие полному дыханию, что порождает тревогу. Мышечное напряжение является следствием удержания под контролем сильных и внезапных чувств. Тревога — это эмоциональное состояние, которым организм отмечает нарушения в нормальном функционировании тела. Мы видели, что процесс самопознания и тренировки новых видов поведения на начальных стадиях развития группы обычно вызывает тревогу у участников; когда участники испытывают внезапные сильные чувства, они могут затормаживать ответные реакции. Как уже упоминалось ранее, торможение чувств происходит автоматически, вызывая появление областей напряжения, которые снижают полный энергетический уровень тела. С помощью специальных приемов мышечного расслабления, например **рас-**

219

и **слабления** челюстных мышц, глубокого и полного дыхания, сдерживаемым чувствам может быть дана полная разрядка.

Оценка тела и напряженные позы

Участники биоэнергетических групп обычно одеты в шорты. Одевая легкую, не сковывающую движения тела одежду, они обретают полную свободу в телесных упражнениях и получают возможность ясно видеть тело и любую “мышечную броню”. Лоуэн не поощряет полного обнажения в своих группах, так как это чрезмерно возбуждает и отвлекает участников от терапевтических целей, однако некоторое обнажение тела помогает в условиях группы десенсибилизировать участников в сексуальном плане и сломить один из фасадов, за которыми люди обычно прячут свои сомнения и ранимость. Участники, овладевшие опытом биоэнергетического анализа, способны делать важные выводы относительно личностных качеств других на основании **форм-мв** и очертаний их тела, физической гибкости или ригидности. Лоуэн фактически создал свою диагностическую систему, основанную только на физических характеристиках.

В обычной биоэнергетической группе каждый участник поочередно встает перед зеркалом, а остальные наблюдают. Затем членов группы просят описать физический облик человека, стоящего перед ними. Так, например, один участник характеризуется как “тростник, гнущийся на ветру”, другой — как имеющий мускулистые и сильные ноги, но более хрупкий и **астеничный** вид выше талии. На основании полученных физических характеристик руководитель и члены группы могут сделать вывод о “бронне характера” каждого конкретного участника и блокировках спонтанного течения энергии, а также соотнести эти выводы с теми проблемами, которые возникают у участников в группе. Таким образом, на протяжении всего курса занятий не прекращается **попытка** соотносить телесную работу с **предметом^текущего** психологического обсуждения.

Минц (Mintz, 1971) приводит пример такого соотнесения личностных особенностей и физических характеристик в описании одной из своих групп. Участник группы рассказывает, как растущее осознание им своего внутреннего мира соотносится с пониманием значения дефекта внешности.

22(0)

Группа начала спрашивать меня, почему я хожу сгорбившись. Я ответил, что причиной этому является плохая поза; они же сказали, что нет, это не может быть просто плохой позой... Мне не хотелось обсуждать это, но я осознал ассоциацию, к которой пришел. Мои родители всегда говорили мне, чтобы я не горбился, стоял прямо, не то у **меня** будет горб, когда я вырасту. Мои родители говорили также, что, если я не буду стоять прямо, они отведут меня к врачу и я должен буду носить корсет. Я никогда не мог решиться сказать им, что хотел бы, чтобы они отвели меня к врачу, потому что мечтал ходить прямо. Я обвиняю их в том, что моя поза так плоха и я должен ходить сгорбившись (Mintz, 1971, p. 151).

Мышечное напряжение диагностируют и с помощью использования биоэнергетических напряженных поз тела, упражнений, способствующих выделению адреналина и появлению напряжения. Так как хроническое мышечное напряжение действует на подвижность (или движение), то проблемы подвижности становятся яснее, когда человека просят принять физически напряженные позы.



Основной напряженной позой в биоэнергетической терапии **Лоуэна** является арка, прогиб назад, показанная на рис. 7. Лоуэн отмечал, что позднее он обнаружил эту позу в **дао-систских** писаниях. При правильном исполнении арки Лоуэна воображаемая перпендикулярная линия соединяет точку, расположенную посередине между лопатками, с точкой, находящейся посередине между ног. Если применить терминологию биоэнергетической терапии, то можно сказать, что в этой позе человек заряжен с ног до головы, заземлен и уравновешен. Вместе с тем мышечное напряжение выявляет, что одни участники **склонны** к чрезмерной физической ригидности, которая мешает им успешно выполнять арку. Другие, с излишне гибкой спиной, не обеспечивают достаточной поддержки своему телу, что может свидетельствовать о чрезмерной уступчивости, бесхарактерности личности. Третьим недостает симметрии и гармонии, по- **р** и с. 7. Арка Лоуэна

221

тому что их части тела выглядят как бы действующими порознь (например, голова и шея наклонены в одну сторону, туловище — в противоположную). У этих участников может наблюдаться внутренняя **рассогласованность**, и в плане характера их можно отнести к “шизоидному” типу. Как и при объяснении понятия “почва под ногами”, применение метафоры дает ключ к пониманию межличностного поведения: **ригидные** люди **склонны** к упрямству и скрытности; гибкие люди могут быть неспособны к достаточному самоутверждению. **Лоуэн** испытывает такое доверие к позе арки как диагностическому индикатору, что заявляет, будто никогда не видел человека с нарушениями психического развития, правильно выполняющего эту позу (**Lowen, 1975**).

Существует множество биоэнергетических напряженных поз, каждая из которых направлена на особые области “мышечной брони”. Биоэнергетические терапевты поощряют участников удерживать каждую позу как можно дольше и осуществлять во время упражнения полное и глубокое дыхание. **Чем** выше хроническое мышечное напряжение, тем больше усилий требуется для удержания позы. Если тело энергетически заряженное, бодрое, то будет наблюдаться дрожь в напряженной области, например дрожь в нижних конечностях. Регулярное использование напряженных поз может помочь людям войти в контакт с собственным телом и сохранять чувство гармонии при напряжении.

Двигательные упражнения

Как говорилось выше, напряженные позы используются для установления областей напряжения, но, кроме этого, они находят применение в прямой физической работе над расслаблением напряженных мышц. Двигательные упражнения эффективны тем, что помогают вернуть членов группы к примитивному эмоциональному состоянию, первичной природе человека.

Известный в США по телевизионным передачам актер **Орсон Бин**, описывая свое участие в группе, вспоминает первую встречу с телесным терапевтом, предложившим ему для высвобождения примитивных чувств использовать глубокое дыхание и делать “велосипед”. Я начал ритмично поднимать и опускать ноги, ударяя кушетку икрами. Мои бедра заболели, и я подумал, когда же он скажет, что уже можно заканчивать, но он молчал, и я продолжал, и продолжал до тех пор, пока у меня возникло ощущение, что мои ноги как бы начали “отниматься”. **Постепен-**

222

но боль прошла, и приятное смутное чувство удовольствия все сильнее начало растекаться по всему телу. Теперь я чувствовал, как ритм завладел движениями, которые не требовали никаких усилий с моей стороны. Я чувствовал, что меня охватывает и несет нечто большее, чем я. Я дышал глубже, чем когда-либо прежде, и ощущал, как каждый вдох проходит вниз по легким до таза (Veal, 1971 p. 20).

Биоэнергетическая теория полагает, что хронически напряженные мышцы сдерживают импульс, который возникает, когда мышцы расслаблены. Следовательно, поощрение свободных движений возбуждает импульс и заблокированные чувства. Одним из базовых физических движений, выражающих протест, является *брыкание*. Участник имитирует протестующие действия маленького ребенка, ложится на спину, сучит ногами, колотит руками по полу и вертит головой из стороны в сторону. Физические движения одновременно сопровождаются громкими выкриками “нет!” или “я не буду!” — и таким образом индивидуум получает доступ к заблокированным эмоциям гнева и ярости.

Функцией других членов группы является облегчение каждому участнику процесса высвобождения. Они могут активно стимулировать этот процесс, например говорить “да”, если участник говорит “нет”, или утверждать “ты будешь” в ответ на утверждение “я не буду”. Короче говоря, группа взаимодействует с главным участником, поощряя более полное выражение чувств. Руководитель или партнер по группе могут комментировать несовпадение слов клиента и его телесных движений, например улыбки, которая часто сопровождает враждебный жест или замечание. В других случаях члены группы могут “отражать” движения работающих участников, крича и ударяя по чему-нибудь в унисон с ними для усиления эмоционального реагирования. Иногда предмет гнева человека становится очевиден, если ярость направлена на отсутствующих родителей, брата или сестру. В биоэнергетике истоки подавленных аффектов обычно обусловлены вмешательством негативных сообщений и ограничивающих установок родителей. Клиента могут попросить назвать предмет его гнева. Иногда руководитель или другой участник может облегчить эмоциональную разрядку, исполняя роль личности, на которую направлен гнев клиента.

Кроме брыкания, такие физические движения, как удары по матрасу или стулу, также помогают выразить отрицательные эмоции. Участник группы может колотить

кушетку теннисной ракеткой, крича на воображаемый объект недовольствия. Это физическое движение позволяет найти выход ярости, при этом хроническое напряжение медленно ослабевает, а некоторое сопротивление раскрытию **своих** чувств разрушается.

Двигательные упражнения работают лучше тогда, когда участник эмоционально вовлекается в процесс, начинает злиться и ищет возможность освободиться от злости и гнева, чем когда двигательные упражнения исполняются как механический ритуал. Типичным отрицательным результатом является сдерживание интенсивной вспышки, в результате цель упражнения остается недостигнутой. Минц предупреждает (Mintz, 1971) о том, что группа должна проявлять осторожность и не отвергать выражения человеком сильных отрицательных чувств, так как **отвержение** просто усилит психическое напряжение, возникшее много лет назад.

В биоэнергетических группах участники также выражают негативные чувства по отношению друг к другу. Бывают случаи, когда могут быть полезны борьба и другие виды физических контактов. Пирракос (Pierakos, 1978) предостерегает, что поощрению этих видов физической работы должна предшествовать групповая зрелость, то есть участники должны научиться достаточно доверять друг другу, чтобы принять прямое негативное сообщение. На протяжении всего группового опыта участникам напоминают об ответственности за их чувства.

Проявление негативных чувств, таких, как гнев, страх, грусть, почти неизбежно предшествует выражению положительных эмоций. По-видимому, негативные чувства скрывают глубокие потребности в положительном контакте и успокоении, и через них члены группы должны пройти раньше, чем они будут готовы принять положительные эмоции. Согласно Лоуэну, стремлению к привязанности нельзя доверять, пока не выражены подавленные негативные чувства. Он убежден, что, хотя не все участники признаются в сокрытии или сдерживании гнева, каждый в группе может найти тот или иной предмет для его выражения.

Минц (Mintz, 1971) приводит пример того, как **кон-фрнтирующий** физический контакт между двумя членами группы может облегчить одному из них возможность эмоционально разрядиться. Участница группы обнаружила, что, хотя она и была по природе самоуверенной,

224

обладала физической силой, семья и другие близкие ей люди внушили необходимость скрывать свои физические возможности и подчиняться культурному стереотипу милой, слабой женщины. Особенно она боялась обнаружить свою скрытую силу перед мужчиной из страха, что он будет считать ее неженственной и вследствие этого отвергнет. В группе был выбран подходящий мужчина, чтобы помериться с ней силой рук. Для нейтрализации физиологических различий в мужском и женском силовом потенциале женщине разрешили использовать обе руки. Возникла ситуация относительно равного по силе состязания, после долгой борьбы оба участника расхохотались до изнеможения. Символически женщина имела дело со своей сущностью, пыталась ее выразить, и ее усилия были тепло приняты группой.

В других ситуациях члены группы могут не дать встать человеку, символизируя этим, как его подавляют другие. Этот методический прием вызывает сильную по форме эмоциональной экспрессии вспышку гнева и ярости, так что его следует предлагать лишь эмоционально стабильным участникам, а руководитель должен принять физические меры предосторожности, чтобы гарантировать безопасность участников группы (Mintz, 1971).

Двигательные упражнения может использовать любой желающий работать участник. Пирракос (Pierakos, 1978) также полагает, что можно поощрять группу в целом исследовать глубокие чувственные переживания. Он предлагает участникам лечь на пол на спины в позицию “мандала” таким образом, чтобы их ноги соприкасались в середине, а тела располагались как спицы в колесе. Он находит, что конфигурация “мандалы” может генерировать огромную энергию в группе, особенно когда участники начинают одновременно дышать и таким образом энергетическая система каждого участника как бы увеличивает накопление энергии в группе. Для поощрения позитивных чувств Пирракос “переворачивает” “ман-далу”, и участники оказываются лежащими головами к центру, тогда как ноги расходятся лучами.

Телесные терапевты объясняют эффект “излучения” чувств и энергии от одного участника к другому как преимущество биоэнергетики в групповом контексте (Keleman, 1975). Келеман применяет разнообразные активные методы, чтобы пробудить и увеличить энергию группы и заставить людей брыкаться, драться, протестовать, кричать, добиваться, дышать, испытывать удовольствие-

ствие и воспринимать сопровождающие эти действия эмоциональные переживания. Он сосредоточивается не на механических упражнениях, а на естественных движениях, таких, как прикосновение или отталкивание. Группы **Келемана** работают в основном на невербальном уровне, и их участники углубляют свои взаимоотношения, разделяя чувства, генерируемые работающим участником. На протяжении всего времени развития группы терапевт помогает участникам выявлять преграды, мешающие выражению чувств, а затем поощряет движения, помогающие их свободному выражению. Почти всегда среди участников его групп возникает ощущение тесной связи.

Телесные терапевты утверждают, что сильное физическое высвобождение аффекта может вести к личностным изменениям (**Olsen, 1976**). Кроме того, когда люди привыкают открыто выражать ту или иную эмоцию, у них возрастают возможности пережить весь диапазон чувств. В большинстве биоэнергетических групп участники идут дальше эмоциональной разрядки и используют вновь возникшие чувства для взаимодействия с другими, поиска обратной связи и вербальной работы над своими реакциями.

Физический контакт

Большинство групп телесной терапии включают физический контакт в групповое взаимодействие. Особенно акцентируется роль физического контакта в некоторых подходах. Ортодоксальная терапия **Райха** применяет для поощрения процесса эмоциональной разрядки мышечный массаж. **Райх** трогает, давит и щиплет клиентов, чтобы помочь им сломать “броню характера”. Он начинает с верхнего круга “мышечной брони” и проходит вниз по телу, достигая последнего круга, расположенного на уровне таза. С помощью прямого манипулирования мышечными кругами, называемого “**вегетотерапевтическими**” методиками, заблокированные чувства высвобождаются в потоке отрицательных эмоций. В обычном упражнении при манипулировании верхним кругом, расположенным на уровне глаз, клиента заставляют широко раскрыть глаза и высвободить эмоции, выразив свое эмоциональное состояние **вербально**. При манипулировании кругом, расположенным на уровне грудной клетки, клиента могут попросить глубоко дышать, и **одновре-**

226

менно с дыхательным циклом терапевт надавливает на мышцы груди.

Биоэнергетика Лоуэна значительно отличается от метода Райха. Лоуэн, например, не настаивает на том, что освобождение от семи кругов “мышечной брони” должно идти последовательно, сверху вниз, и использует меньше методик прямого телесного контакта (Brown, 1973), предпочитая для энергетизации частей тела полагаться на напряженные позы, активные упражнения и вербальные методики высвобождения эмоций. Лоуэн рекомендует применять, кроме физических манипуляций напряженной областью, физический контакт между членами группы (Lowen, 1969). Похожие на массаж контакты между участниками помогают расслабить мышцы и области хронического напряжения и, кроме того, могут служить средством оказания поддержки и успокоения. В группах Лоуэна участников учат простым способам массажа напряженных мышц шеи и плеч. Более сложные формы массажа тела требуют компетентности руководителя.

Другие подходы телесной терапии

Метод Фельденкрайса

Метод Фельденкрайса является одним из подходов телесной терапии и имеет целью формирование лучших телесных привычек, восстановление естественной грации и свободы движений, утверждение образа “Я”, расширение самосознания и развитие возможностей человека (Feldenkrais, 1972). Моше Фельден-крайс, инженер и чемпион по дзюдо, популярный деятель группового движения, демонстрировал в течение последнего десятилетия свои методы в Эсалене и других центрах личностного роста. Его методики оригинальны и обычно применяются в условиях группы. В отличие от Лоуэна и других телесных терапевтов Фельден-крайс не занимается эмоциональными источниками наибольших физических напряжений.

Фельденкрайс утверждает, что деформированные чгггг-терны мышечных, движения- приобретают- застойный ха^-рактер, становятся привычками, действующими вне сознания. Скелетная структура человека предназначена

227

противодействовать гравитации, чтобы оставлять мышцы тела свободными для **приспособительных** движений. Однако при плохой позе мышцы берут на себя часть работы скелетной структуры. Внимательно относясь к мышечным движениям, включенным в произвольные действия, мы начинаем распознавать мышечные усилия, которые обычно скрыты от сознания.

Упражнения **Фельденкрайса** применяются для снижения избыточных усилий в простых действиях, например стоянии, и для высвобождения мышц ради их использования по назначению. Так же как наша нижняя челюсть не опускается, а соприкасается с верхней и веки остаются поднятыми, несмотря на силу тяготения, равновесие организма может и должно обеспечиваться специальной нервной регуляцией, а не напряженными мышечными усилиями.

Для облегчения осознания мышечных усилий и плавности движения группы Фельденкрайса делают акцент на нахождении лучшего положения, соответствующего врожденной физической структуре участника. Следующее упражнение показывает, как движение глаз помогает организовать движение тела.

Сядьте, отведите согнутую правую ногу вправо и **подт** "0..1" левую ногу к себе. Разверните тело и обопритесь на руку, отставленную как можно дальше. Поднимите . руку на уровень глаз и двигайте ею влево в **горизон**:

плоскости. Посмотрите на правую руку и поверните гол. и[^] глаза к любой точке, расположенной на стене, далеко **вле** от руки. Затем посмотрите на руку, потом на стену, потом **сне** на руку, повторяя движение раз двадцать: десять раз — **закр'** левый глаз и переводя с руки на стену только **правый гл**;

а затем десять раз — **закр** правый глаз и переводя с руки стену только левый глаз. Потом попытайтесь выполнить **i** движения еще раз с обоими открытыми глазами и посмотрим будет ли увеличиваться диапазон поворота влево. **Отведт** согнутую левую ногу влево, подтяните правую ногу к телу **г** выполняя перечисленные выше действия, попытайтесь **уве.1'** чить диапазоны поворота вправо. Не забудьте выполнить **упра * нение** каждым глазом поочередно- (Feldenkrais, 1972, p. 14"

Согласно **Фельденкрайсу**, занимаясь этими **безболе** **ненными** упражнениями по осознанию мышечных **напр>** **жений**, люди всех возрастов могут не только **приобрес.** хорошие телесные привычки, найти наиболее **эффекти'** **ный** способ движения, но и стать достаточно **ЛОВКИР'** для успешного выполнения разных трюков, например **^ ких**, как касание большим пальцем ноги лба и **закид'** **вание** ноги за голову.

228

Метод Александра

Вторым подходом, подчеркивающим функциональное единство тела и психики и ставящим акцент на исследовании привычных поз и осанки, а также возможности их улучшения, является метод Александра (Barlow, 1973). Ф. Матиас Александер, австралийский актер, после ряда лет выступлений на сцене потерял голос. Для одних это просто неприятность, для других, кому средства к существованию дает сильный, звучный голос, это трагедия, поскольку потеря голоса делает этих людей полностью нетрудоспособными. С помощью трехстворчатого зеркала Александер начал наблюдать, - как он говорит, и обнаружил у себя привычку, перед тем как начать говорить, откидывать голову назад, всасывать воздух и фактически зажимать голосовые связки. Тогда им была предпринята попытка избавиться от неправильных движений головы и заменить их более подходящими. Работая над собой, Александер ооздал-медод_обучения интегоигюванньш движениям, основанный_ла_уравновешенном взаимодействии головы и позвоночника. Он начал обучать других своему методу, приобрел репутацию “дышащего человека” и благодаря настойчивости смог вернуться на сцену.

Частично популярность Александра объяснялась его влиянием на таких знаменитых современников, как Олдос Хаксли и Джордж Бернард Шоу. В Англии и Америке в 20—30-е годы в некоторых кругах интеллигенции было модно брать уроки у Александра. Его метод применялся различными группами людей, включая, группы людей с плохой ш)зой_тела, группы людей, страдающих какими-либо заболеваниями, лечение которых затруднялось ле-фпрмированным функционированием тела. и. группы лю-дей, которые -должш^жпользоват.ь.. свое .тело .с. макси-мальной легкостью и гибкостью, например актеров, танцоров, певцов, спортсменов. В последнее время наблюдается возобновление интереса к методу Александра как к части общего направления телесной терапии.

К
многие Физические проблемы обусловлены системой плохих привычек. Согласно Александеру (Alexander, 1932), привычка определяет функционирование. Привычка —

Александер . утверждал, что „человеческий организм есть единое целое и "деформация одного компонента негативно влияет на все тело. Лечение одного недуга часто приносит только временное облегчение, так к.' многие (Бизичргкир ппйпвч!.. -.д.^""-"----- -

229

характерный способ реагирования человека на.дсе, что он делает. Привычки закрепляются их постоянным, использованием, и привычные^елесные_по.з.ы человека не обязательно будут_правильными. Плохие привычки^сна-чала проявляются как поведенческая^неПослеЗьватель-ность, мышечная боль или неуклюжесть, но спустя какое-то время могут возникнуть более резко выраженные телесные проблемы, мешающие эффективному функционированию тела. Метод Александра направлен на ис-следоваииё_гпзивычных_геле.сий1X—йе-э- и их улучшение, помогает участника создать, правильные .взаимоотношения частей~гёлаГАлександр указывал, что при правиль-ной^делесной позе голова должна весш-тело. спина — <^>ить^свободной от аномальных изгибов и давления, а поддерживающие скелетну]ю^оснсжу~мышцьТ .должны .находиться в динамическом- равновесии.

При обычном показе тренер, обучающий методу Алек-сандера, слегка надавливает руками на голову участника таким образом, чтобы мышцы задней части шеи удлинялись (Jones, 1976). Это позволяет участнику сделав головой легкое движение вперед, при этом голова как бы приподнимается, и таким образом создаются новые “взаимоотношения” между весом головы и тонусом мышц. Тренер может продолжить процесс с помощью легких манипуляций и в таких движениях, как ходьба, сидение и вставание. Результатом является сенсорное переживание “кинестетической легкости”, при котором клиент внезапно чувствует себя свободным и расслабленным и которое влияет на все последующие его движения в течение нескольких часов или дней. По существу, метод Александра направлен на торможение одних рефлексов и освобождение таким образом других рефлексов, что приводит к изменению формы тела, например, удлинению его частей, и облегчает движение. Цель этого метода заключается в расширении осознания привычного движения и замене его альтернативными.

Кроме того, метод Александра включает коррекцию психических установок и реабилитацию физических привычек. Тренер дает команды, такие, как “уроните голову” и “освободите руки”, а участник сознательно репетирует новые паттерны привычек. Каждая методика состоит из определения того, что надо делать, нахождения лучшего способа выполнения задания и самого процесса выполнения. Тренер помогает участнику расширить сферу осознания своего тела и переживания себя как интегри-

230

рованного целостного человека (Rubenfeld, 1978). Методики Александера могут быть использованы для преодоления таких привычек, как сжимание кулаков, **ер-зание**, что ведет к освобождению чувств при снятии мышечного напряжения. Простые паттерны движений повторяются вновь и вновь, приводят к глубоким изменениям формы тела и более пластичному его функционированию.

Структурная интеграция

Физическому контакту наибольшее внимание уделяется в спорном методе телесной терапии — *структурной интеграции*, — называемом иначе “**рольфинг**” (по имени его основателя Иды Рольф). В основном рольфинг является физическим вмешательством, используемым для психологической модификации личности. В отличие от биоэнергетических подходов рольфинг гипотетически предполагает скорее физические причины напряжения, а не психологические **стрессоры**.

По существу, Рольф верила, что хорошо **функционирующее** тело с **минимумом затрат энергии** остается прямым и вертикальным, несмотря на **сидячие** тяготения. Однако под влиянием стресса тело может **приспосабливаться** к нему и искажаться. Наиболее сильные изменения происходят в фасции, соединительной оболочке, покрывающей мышцы (Rolf, 1976). Фасция обычно довольно эластична, но под воздействием напряжения она укорачивается и может даже изменяться химически.

Целью структурной интеграции является манипулирование и расслабление мышечной фасции с тем, чтобы окружающая ткань могла перестроиться в правильное положение. Процесс терапии состоит из глубокого массажа с помощью пальцев, суставов пальцев и локтей. Этот массаж может быть очень болезненным. Чем больше напряжение, тем сильнее боль и тем больше необходимость манипулирования. Вследствие взаимосвязи фасций всего тела напряжение в одной области оказывает ярко выраженное функциональное **компенсаторное** влияние на другие области. Например, напряжение мышц ноги ведет к пропорциональному сокращению мышц спины и шеи для удержания вертикального положения и равновесия тела. Массаж шеи приносит временное облегчение, но, как и при **акупунктуре**, более важный центр может находиться в ногах.

231

Процедура **рольфинга** состоит из десяти основных занятий, в ходе которых тело рассматривается в упорядоченной последовательности, происходит освобождение и реорганизация движений суставов. В то время как терапевт манипулирует мышечной фасцией и мягкие ткани возвращаются в нормальное состояние, соответствующий сустав выполняет свойственные ему физиологические движения, а мышцы двигаются в более соответствующей их функции манере. Первое занятие направлено на уменьшение напряжения в грудной клетке, которое усиливает течение крови от сердца к этому участку напряжения (Schutz, 1971). Следующие занятия сосредоточиваются на ступнях и лодыжках, затем на боках и туловище, и так до десятого занятия, во время которого занимаются большими суставами лодыжек, коленей, таза и плеч. Как и в терапии **Райха**, таз имеет основное значение для общего физического здоровья.

Шугц приложил много усилий для того, чтобы ввести **рольфинг** в движение **психокоррекционных** групп. Он указывает, что стимуляция определенных областей тела часто связана с определенными видами эмоциональных проблем. Например, у человека, который, если говорить образно, “идет на цыпочках по жизни”, или у того, кто “впечатывает пятки”, как бы сопротивляясь давлению со стороны других, могут быть физические проблемы (например, прищемленные пальцы ног или плохо распределенный вес тела). В **рольфинге** эмоциональная разрядка обычно ослабляет напряжение посредством манипулирования соответствующей областью тела. Поскольку процедура рольфинга связана с болью и возможностью структурных повреждений организма, рольфинг должен проводиться только опытными практиками. Этот метод особенно эффективен, когда “мышечная броня” и напряжение достигают развитой стадии, и может найти применение в тех видах терапии, которые в большей степени ориентированы на сознание, а не на тело.

Первичная терапия

Методы высвобождения негативных эмоций, используемые в биоэнергетических группах, во многом аналогичны методам *первичной терапии*. Первичная терапия, создание которой приписывается лос-анджелесскому психологу Артуру **Янову**, является, возможно, одним из самых известных и наиболее спорных видов телесной терапии. Своей популярностью первичная **тера-**

232

пия отчасти обязана тому, что Джон Леннон и многие другие известные люди подвергались именно этому виду терапии.

В упражнении Лоуэна, которое находится на границе между процедурами и упражнениями биоэнергетики и первичной терапии, участникам предлагают лечь на спину и установить непосредственную связь с примитивными чувствами, направленными на людей, игравших важную роль в ранние годы их жизни. По Янову, главной причиной невротического поведения являются заблокированные, болезненные эмоции, и единственным лечением может служить повторное переживание этих негативных чувств (Janov, 1972).

Теория первичной терапии предполагает, что, когда не удовлетворяются такие потребности человека, как чувство голода, тепла, а также потребность в разрешении, стимулировании, поддержании и развитии его возможностей, накапливаются фрустрация и обида, которую скрывают пласты физического и психического напряжения. Эту психическую травму Янов назвал “первичной болью”. Люди часто находят такой выход напряжению, при котором могут полностью не осознавать болезненных чувств. Этим выходом является неизменно симптоматичное, саморазрушающее поведение, которое служит средством сведения тревоги до минимума. Саморазрушающее поведение повторяется вновь и вновь в тщетной попытке избавиться от неопределенной боли (Harper, 1975). К сожалению, простой разрядки напряжения при этом недостаточно; человек должен пережить всю полноту первоначальной боли и связать текущее переживание с ранними воспоминаниями (Janov, 1972). Хотя все виды телесной терапии стремятся к тому, чтобы сознание клиентов вошло в контакт с глубочайшими ощущениями и потребностями организма, только первичная терапия ограничивает повторные переживания отдаленного прошлого, в котором в основном и лежат причины большинства эмоциональных расстройств.

Значительным нововведением Янова является круг методик, направляющих усилия клиента на воспроизведение (или имитацию) ранних воспоминаний, наиболее трудных для повторного переживания и, следовательно, наиболее важных для борьбы с первичной болью. В течение трех первых недель терапии клиенты лишены привычных средств снижения напряжения — телевизора, книг, сигарет и друзей — и постоянно находятся под наблюдением

233

нием настойчивого терапевта. Терапевт следует за клиентом, который понимает цели и содержание терапии. Когда появляется намек на скрытое взаимодействие, терапевт побуждает клиента вспоминать пережитые ранее чувства, прямо и символически обращаться к соответствующим людям и делать им какие-то заявления. При любом признаке дистресса или тревоги клиента инструктируют дышать глубоко, начинать дыхание с низа живота, останавливаться на этом чувственном переживании и издавать звуки, помогающие его прояснить. Человек может кричать, корчиться, извергать проклятья. В прямой и иногда жесткой манере Янов просит клиента выразить гнев на близких родственников, например брата или сестру, или попросить помощи у родителей и этим вернуть к жизни ключевые сцены прошлого и связанные с ними неотреагированные переживания. Воспроизведение травмирующих переживаний помогает человеку установить психическую связь между болью и ее происхождением. Янов никогда не разрешает прибегать к защитной рационализации, интерпретации и уходу, но в то же время обеспечивает физическую безопасность человека.

Процесс первичной терапии можно проиллюстрировать на примере клиента, которым много лет манипулировала державшая его под контролем мать, подавлявшая стремление к независимости (Brown, 1973). Терапевт предлагает клиенту лечь на спину, распластаться и, обратившись в своих воспоминаниях к матери, вспомнить некоторые из ее прежних действий по отношению к нему. Его воспоминания и субъективные отрицательные эмоции вместе с телесным вмешательством терапевта сконцентрировали огромное количество энергии, которая нашла выход в потоке примитивной ярости. Когда клиенту не хватало слов для ее выражения, их заменяли телесные движения.

Резюмируя, можно сказать, что первичная терапия объединяет ассоциативные цепи воспоминаний из далекого прошлого с мобилизацией метаболического энергетического потока в настоящем, используя словесную конфронтацию и дыхательные методики (Brown, 1973). В отличие от практикующих другие виды телесной терапии Янов не останавливался на освобождении подавленной энергии и проявлял настойчивость до тех пор, пока не добивался большей боли. Боль — это растущее осознание нехватки безоговорочной родительской любви

234

к ребенку и необходимости для взрослого человека отказаться от поисков любви, которая компенсировала бы депривацию в прошлом (Brown, 1973).

Подобно тому как каждый гейзер порождает множество других источников, успех Я нова вызвал появление ряда последователей. В холистической первичной терапии Том Верни (Verny, 1978) ставит целью объединить чувственную функцию, так резко выраженную в подходе Я нова, с когнитивной, воспринимающей и интуитивно-творческой функциями. Воспринимающая функция, в частности, признает роль телесных ощущений в порождении чувств. Верни, очевидно, использует телесную работу более индивидуалистично, чем Райх, и менее директивно, чем Янов, ожидая инициативы клиента так, как сёрфингист ждет волны, прежде чем встать на доску. Решение проблемы оживления важных прошлых событий заключается в по возможности точном реконструировании подлинных условий. Так, если клиент говорит о напряженности шеи, Верни может применять прямое давление на шею для усиления напряженности. Усиливать телесные ощущения — значит поощрять чувства. Если клиент жалуется на боль в груди, Верни может осуществить давление на грудь, возбуждая таким образом прежние воспоминания. В холистическом первичном подходе терапевт ставит целью обратить членов группы к прошлому, преодолеть сопротивление и интенсифицировать их чувства.

В первичной терапии Я нова наиболее релевантным групповому процессу является период, следующий за тремя вводными неделями индивидуальной терапии. В это время человека помещают в группу, которая встречается по меньшей мере раз в неделю. Общей целью участников группы является помощь друг другу в достижении и преодолении первичной боли и поддержка друг друга в этом процессе. Подлинная драма глубокой эмоциональной реакции одного участника может вызывать у других сопереживание его усилиям и оказывать на группу эффективное воздействие.

Однако во многих таких группах между участниками фактически нет взаимодействия, поскольку их предостерегают от вмешательства в работу других участников (Verny, 1979). Группа является просто местом общей встречи, куда клиенты приходят для независимой работы с несколькими терапевтами. В любой момент два или три участника могут переживать и выражать сильные

235

чувства, в то время как другие молча лежат или рассказывают терапевту о своих реальных жизненных проблемах. Зачем нужны встречи в группе? Верни (Verny, 1979) называет три причины. Во-первых, финансовая: присутствие нескольких участников снижает плату для каждого. Во-вторых, “производство” определенной групповой энергии помогает каждому участнику в его индивидуальной работе. В частности, пассивные участники поощряются “заимствовать чувства” у кого-нибудь еще, и это “заимствование” подталкивает их к собственным воспоминаниям и эмоциям, подобно тому как в футболе игрок получает пас от защитника и бежит с мячом. Наконец, присутствие других стимулирует определенные важные темы и чувства. Вопрос соперничества с братом или сестрой, например, может возникнуть у участников при виде кого-то, кому терапевт уделяет больше внимания.

Во многом сопротивление профессиональных лидеров телесной терапии признанию очевидной силы первичной терапии могло быть следствием первоначального чрезмерного энтузиазма Янова, обещавшего надежное и быстрое излечение всем, и его нежелания признавать чье-либо влияние. Чего стоят, например, последовательные утверждения Янова о том, что фактически все формы терапии, кроме первичной терапии, являются саморазрушающими и неэффективными, тем более что такие самовосхваления не подкрепляются адекватными эмпирическими доказательствами. Среди немногих работ, свидетельствующих об эффективности первичной терапии, можно назвать серии сообщений Карла, Коррайера и Харта (Karle, Corriere & Hart, 1973), которые подтверждают претензии Янова тем, что обнаружили после первых трех недель интенсивной первичной терапии такие физиологические изменения, как снижение частоты пульса и ректальной температуры клиентов, изменения на их электроэнцефалограмме. Хотя изменения на первый взгляд производят впечатление, стоило бы поинтересоваться, насколько стабильны эти эффекты и не происходят ли подобные физиологические изменения в результате любой терапии катарсического типа (Harper, 1975). К счастью, другие первичные терапевты более скромны в своих претензиях, чем Янов.

На теоретическом уровне Янова критикуют за понятия первичной боли и воспоминаний как не соответствующие биологическим данным психологии развития (Brown, 1973). Во-первых, есть серьезные расхождения

в оценке того, способны ли маленькие дети осознавать, что их глубочайшие первичные потребности в родительской любви и внимании не удовлетворяются (Winnicott, 1965). Во-вторых, трудно поверить, что этот когнитивный материал может впоследствии быть настолько доступен взрослому, чтобы снова вернуться к нему в процессе терапевтической регрессии. Более вероятно, что маленький ребенок до того, как система его памяти полностью сформируется, реагирует на неприятные переживания автоматически, с помощью психологической защиты — физиологического ухода. Переживание первичной боли и воспоминаний у взрослого может быть в основном продуктом идентификации с детскими переживаниями и веры в них. Физиологическое обоснование теории и практики первичной терапии, то есть описание Я новым того, как и где хранятся первичные боли и воспоминания, и способа их возбуждения, — одна из его наиболее творческих идей, но пока еще нет доказательств **валидности** этой теории. Подход Янова критикуют и за его одностороннюю направленность на жесткое и грубое выявление отрицательных эмоций и пренебрежение любыми положительными чувствами и целебной силой человеческих взаимоотношений. Янов описывает свою терапию не как ориентированную на взаимоотношения, а как терапию, где терапевт является “торговцем болью”, а не человеком, с которым можно заниматься межличностным общением. Клиенты могут привыкать к первичному стилю преодоления, выражающемуся в действии. Другими словами, некоторые психически уязвимые люди становятся зависимыми от первичного окружения при столкновениях с обстоятельствами, вызывающими тревогу. Они не обучаются новым умениям и не “синтезируют” боль, вызванную первой беседой. Критики охарактеризовали конечную цель первичной терапии как создание “самодостаточного автомата”, свободного от условностей реальной жизни: родителей, семьи и карьеры. В терапии Янова трудно найти какое-либо поощрение более мягких сторон человека или, в сущности говоря, обнаружить ее “**послепервичное**” свойство. В мире, свободном от бактерий, нам не потребовались бы методы иммунизации. Кажется вероятным, что в этом мире нам необходимо иметь немного “брони” для **совладания** с трудными жизненными ситуациями и достижения реальных целей.

237

Оценка

Большинство из нас стесняется своего физического “Я”, относительно не сознавая, как наше тело функционирует и как физическое функционирование пересекается с нашими личностными особенностями. Прикосновение, в частности, чуждо многим людям, выросшим в условиях западных культур. Телесная терапия включает физический параметр в групповой опыт и помогает восстановить равновесие подходам, делающим акцент на первой половине формулы “разум — тело”. Она используется как оригинальный метод или как метод, дополняющий вербально ориентированные групповые подходы.

Терапия Райха, биоэнергетика, рольфинг, первичная терапия и другие виды телесной терапии являются сильными методами эмоционального высвобождения и эффективных изменений в теле, чувствах и личности. Эти методы телесной терапии относятся к числу наиболее противоречивых методов, практикуемых сегодня. Однако по своим целям они не так уж отличаются от других групповых подходов, например гештальттерапии, которая стремится достичь чувственных изменений через феноменологическое поле осознания.

Телесная терапия подходит для большинства заинтересованных участников, исключение могут составить малообщительные клиенты, которые стремятся попасть в группы телесной терапии, чтобы избежать улучшения коммуникативных умений, и индивидуумы, которые обладают скрытыми потребностями в том, чтобы к ним прикасались, или в том, чтобы наносить физические повреждения другим, и поэтому могут использовать группу как социально санкционированную “отдушину” для проявления этих потребностей (Verny, 1979). Этические аспекты, описанные в 1-й главе, особенно важны для проведения групп телесной терапии.

Одним из спорных вопросов, относящихся к телесной терапии, является понятие “катарсиса” (Nichols & Zax, 1977). Многие теоретики телесной терапии предполагают, что эмоции накапливаются где-то в теле до тех пор, пока в конце концов не разряжаются. Это создает впечатление, что эмоции являются какой-то конкретной сущностью, чем-то вроде джинна, который эффектно выскакивает из бутылки в подходящих условиях. Более вероятно, что воспоминания, а не чувства хранятся в нервной

системе и, когда старые воспоминания воспроизводятся, они вызывают соответствующие чувства. С этой точки зрения катарсис не означает “разрядки” энергии; он подразумевает эмоциональное воспоминание какого-то события и вовлечение участника в телесные действия, являющиеся частью этих эмоций. Когда эмоции выражаются физически, безусловно, происходит некоторое снижение напряжения. Но более важно, что глубоко переживаемые эмоции помогают бороться с паттернами избегания эмоций. В процессе занятий в группах телесной терапии участники расширяют свой репертуар эмоций и учатся идти на компромисс в отношении эмоционального контроля без негативных последствий. Интеграция опыта впоследствии также обеспечивает новое самопонимание.

С одной стороны, Лоуэн заимствовал понятие “энергетической разрядки” Райха и сосредоточился на понятии “абсолютное количество энергии”, которое используется им как мера психического здоровья. Райх предполагал, что “броня” в конечном счете существует только для предохранения тела от полного переживания рефлекса оргазма. Тотальный оргазм рассматривается как средство лечения тревожности и других эмоциональных трудностей. Райх не придавал значения многим другим способствующим развитию личности потребностям, которые такие психологи, как Маслоу и Роджерс, рассматривают как часть процесса самоактуализации.

С другой стороны, Лоуэн преодолел односторонность взглядов Райха и стал ведущим представителем телесной терапии сегодня. Лоуэн предлагает своим клиентам принимать напряженные позы и заниматься физическими упражнениями для энергетизации частей тела. В некоторых случаях телесная терапия может выдвигать слишком спортивные требования и больше походить на гимнастическую тренировку, чем на серьезное исследование конфликтов и эмоций (Brown, 1973). В этом случае пренебрегают спонтанным исследованием человеком своего внутреннего опыта и делают акцент на умении терапевта диагностировать мышечную ригидность и связывать ее с проблемами характера.

Наконец, критика биоэнергетики Лоуэна касается его предположения о том, что существует прямая параллель между телесным функционированием и психическим процессом. Можно ли, например, уверенно предполагать, что человек “сгибается под грузом ответственности”,

только потому, что у него сутулые плечи? Лоуэн часто использует язык символически и затем овеществляет понятие, которое он использовал. Так, Лоуэн склонен упрощать взаимоотношения между чертами характера и структурой тела, выходя за пределы разумных доказательств. Вполне возможно иметь хорошо функционирующее тело, высокий уровень энергии и тотальный оргазм и все-таки испытывать трудности с характером.

В заключение отметим, что в телесной терапии много ритуальных аспектов, которые могут не иметь целебных функций, и поэтому трудно идентифицировать те активные ингредиенты, которые ведут к реальным изменениям. Многие современные представители телесной терапии ведут поиски новых форм и направлений. Одним из новых направлений является объединение телесных методов с вербальными моделями терапии, другим — постепенное замещение крайне болезненных, неудобных процедур более мягкими, более гуманными и столь же эффективными физическими вмешательствами.

Резюме

К телесной терапии относятся *биоэнергетика*, метод *Фельденкрайса*, метод *Александера*, *структурная интеграция*, *первичная терапия* и другие групповые подходы, подчеркивающие значение физических характеристик. Все виды телесной терапии восходят к *Вильгельму Райху*, который описал, как защитное поведение возникает в напряжении мышц (*телесной броней*) и *стесненном* дыхании.

Основные понятия телесной терапии введены *Уэном В. Райхом* Александром *Лоуэном*, основателем биоэнергетики, и включают *энергию*, *мышечную броню* *почву под ногами*. Хронические блокировки *спонтанного* течения энергии отражаются в телесной позе, *движении!* и физическом строении. Между этими физическими элементами, структурой характера и типами личности существуют тесные взаимосвязи.

Группы телесной терапии используют *дыхательные упражнения* для поощрения течения энергии и *высвобождения* чувств. Проблемы подвижности могут быть *дестигматизированы* с помощью применения *напряженных* упражнений, как у *Лоуэна*. *Двигательные упражнения*,

240

пример брыканье, поощряют высвобождение примитивных чувств. Многие телесные терапевты используют физический контакт, такой, как массаж, для снятия напряжения.

Метод Фельденкрайса сосредоточивается на позе тела и имеет целью формирование лучших телесных привычек, рост самосознания и утверждение образа “Я”. Метод Александра направлен на исследование привычных телесных поз и осанки и их изменение путем поощрения адекватных психических установок. Структурная интеграция, называемая также *рольфинг*, использует прямое манипулирование для изменения мышечных фасций и перестройки телесных функций. Первичная терапия, созданная Артуром Яновом, направляет усилия участников на “разрядку” примитивных чувств, которые были заблокированы в раннем детстве. Янов пользовался большим влиянием, но подвергся критике за неумеренные претензии и теорию развития.

Телесная терапия включает физический параметр в групповой опыт и предлагает альтернативу чрезмерно когнитивным и рассудочным групповым методам. Она является сильным методом высвобождения эмоций и может вызывать вопросы и чувства у участников группы, которые наблюдают или облегчают работу других участников. Критики возражают против грубости некоторых методов, их ритуальных аспектов и лежащей в основе телесной терапии теории катарсиса.

Литература

Alexander, F. M. *The use of the self*. New York:

Dutton, 1932.

Barlow, W. *The Alexander principle*. London: Camelot Press, 1973.

Bean, O. *Me and the orgone*. New York: St. Martin's Press, 1971.

Bellis, J. M. Emotional flooding and bioenergetic analysis. In P. Olsen (Ed.), *Emotional flooding*. New York: Human Sciences Press, 1976.

Brown, M. The new body psychotherapies. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 1973, 10, 98— 116.

241

- Feldenkrais, M. *Awareness through movement*. New York: Harper & Row, 1972.
- Harper, R. A. *The new psychotherapies*. New York: Prentice-Hall, 1975.
- Janov, A. *The primal revolution*. New York: Simon & Schuster, 1972.
- Jones, F. P. *Body awareness in action*. New York: Schocken Books, 1976.
- Karle, W., Corriere, R., & Hart, J. Psychophysiological changes in abreactive therapy — study 1: Primal therapy. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 1973, 10, 117—122.
- Keleman, S. *The human ground*. New York: Science & Behavior Books, 1975.
- Lowen, A. *The betrayal of the body*. New York: Macmillan, 1967.
- Lowen, A. Bio-energetic group therapy. In H. M. Rui-tenbeek (Ed.), *Group therapy today*. New York: Atherton Press, 1969.
- Lowen, A. *Bioenergetics*. New York: Coward, McCann & Geoghegan, 1975.
- Mann, W. E. *Orgone, Reich, and eros*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1973.
- Mintz, E. E. *Marathon groups: Reality and symbol*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1971.
- Nichols, M. P., & Zax, M. *Catharsis in psychotherapy*. New York: Gardner Press, 1977.
- Olsen, P. *Emotional flooding*. New York: Human Sciences Press, 1976.
- Pierrakos, J. C. Core-energetic processes in group therapy. In H. Mullan & M. Rosenbaum (Eds.), *Group psychotherapy theory and practice*. New York: Free Press, 1978.
- Reich, W. *Character analysis*. New York: Orgone Press, 1949.
- Rolf, I. Structural integration: Counterpart of psychological integration. In P. Olsen (Ed.), *Emotional flooding*. New York: Human Sciences Press, 1976.
- Rubinfeld, I. The Alexander technique and Gestalt therapy (Gestalt synergy). In H. H. Grayson & C. Loew (Eds.), *Changing approaches to the psychotherapies*. Jamaica, N. Y.: Spectrum Publications, 1978.
- Schutz, W. C. *Here comes everybody*. New York: Harper & Row, 1971.
- Verny, T. An introduction to holistic primal therapy

Canadian Psychiatric Association Journal, 1978, 23, 381-
^ ^^^^ona^ th.fλ8^Onment. New York: ^aSff

Группы танцевальной терапии

История и развитие

Обращаясь в этой главе к анализу ее'ных тенденций в танцевальной терапии, отме! г же как психодрама является адаптацией сцен' драмы, танцевальная терапия ведет свое прОИ. ние от творческого танца. На раннем этапе ;' танец стал средством выражения мыслей и чуз торые нелегко было перевести в слова. Спонташ; жения и жесты служили для человеческой ком-ции задолго до появления формального языка (1953). На протяжении тысячелетий в разных к;

существовали ритуальные танцы для праздновс.' беды, оплакивания мертвых, лечения больнь^ был сильным средством самореализации и выпр чувств. В религиозных ритуалах танцоры сТрс отрешиться от всего, стать частью вселенной, в имитациях участники отождествляли себя с с^ свирепыми животными или колдунами и чертям тически народные танцы развивались как пог' развлечение, смягчающее отчаяние и отражаюи' образе национальных характеров и традиции народов.

Со временем в западных культурах танец из формы . социальной коммуникации и самовыражения тился в вид искусства, целью которого было п и увеселение публики. К XIX в. танец стал ф званным средством выражения, что лучше в' люстрируется появлением классического балет;;

из тех, кто внес свой вклад в возрождение 1ч Северной Америке в XX в., была огненная и с долюбивая Айседора Дункан. Она использовала ее' венные и выразительные движения в современном . ческом танце, отбросив формализм традиционное

244

лета и сменив романтические иллюзии на реализм. Дункан исходила из того, что танец может использоваться для естественного выражения сокровенных чувств и “души” людей. На этом пути современный танец развивался как средство индивидуальной экспрессии или как отрицание классических форм движения.

Сегодня танец используется для выражения всего диапазона человеческих эмоций, мыслей и установок. Когда танец исполняется, чувства выражаются с помощью серии **высокоструктурированных** форм движений. Когда же танец используется в терапии, чувства спонтанно высвобождаются в свободном движении и импровизации, и стилизация, делающая танец представлением или видом искусства, не играет роли. Танец является коммуникацией посредством движения, поэтому в танцевальной терапии нет стандартных танцевальных форм и для личной выразительности могут использоваться все формы: танец примитивных племен, народный танец, вальс, рок, полька. Представление о танце как коммуникации было развито экспрессивной танцовщицей Мери **Уигман**.

Танец — это живой язык, которым говорит человек, это художественное обобщение, парящее над реальной основой, для того чтобы высказаться на более высоком уровне, в образах и аллегориях сокровенных человеческих эмоций. Танец прежде всего требует общения прямого, потому что его носителем и посредником является сам человек, а инструментом выражения — человеческое тело, естественные движения которого создают материал для танца, единственный материал, являющийся его собственным и самостоятельно им используемым (**Wigman**, 1963, p. 10).

Исходя из целей нашего последующего изложения, кратко остановимся на тех четырех факторах, которые способствовали развитию танцевальной терапии (**Schmais**, 1974) '. Во-первых, после второй мировой войны многие инвалиды, ветераны войны, нуждались в физической и эмоциональной реабилитации. Танцевальная терапия стала дополнительным методом лечения стационарных пациентов, многие из которых не могли говорить, и поэтому к ним невозможно было применить лечебное вербальное воздействие. На этом раннем этапе развития танцевальной терапии ведущим **ле-**

Не существует четкого различия терапии танцевальной и той, что известна как “двигательная”, хотя понятие двигательной терапии, обычно практикуемой специалистами в области терапии танцевальной, является более широким. — *Прим. авт.*

чебным и учебным центром являлся госпиталь святой Елизаветы в г. Вашингтоне, штат Колумбия. Танцовщица и учительница танцев **Мэриан Чейс** (Спасе, 1953) была названа “первой леди” танцевальной терапии за новаторские работы в этой области. После занятий ее ученики испытывали чувства эмоционального освобождения и гармонии; результаты этих экспериментов вызвали интерес местных психиатров.

Вторым фактором, способствовавшим росту интереса к танцевальной терапии, явилось открытие в 50-х г. г. транквилизаторов. Доступность и широкое применение лекарств помогли разработать и применять к хроническим пациентам психиатрических клиник новые программы вмешательства в психические процессы, предусматривающие более активное лечение. Танцевальная терапия явилась альтернативным лечебным методом по отношению к этим программам. Третьим фактором в развитии танцевальной терапии в 60-е гг. стало движение тренинга человеческих отношений, которое способствовало разработке более экспериментальных методов расширения самосознания и работы с группами. Наконец, исследования невербальной коммуникации, в частности анализ коммуникативного поведения человеческого тела (**Birdwhistell**, 1970), вызвали интерес к новым программам танцевальной терапии. Одним из стимулов к этим исследованиям стала попытка обучения интуитивному мышлению путем обращения внимания на развитие функции правого полушария (**Bogen**, 1977).

Психоаналитическая теория также оказала влияние на движение танцевальной терапии. Вильгельм **Райх** (**Reich**, 1942), Карл Юнг (**Jung**, 1961) и в меньшей степени Гарри **Стэк Салливан** (**Sullivan**, 1953) внесли свой особый вклад в рассматриваемую область. Райх, как мы уже видели, попытался декодировать язык тела и описал, как напряжение накапливается и выражается физически. Интерес **Райха** к роли тела в эмоциональном развитии и работы его последователя Александра **Лоуэна** над способами высвобождения напряжения через физические движения также помогли достижению танцевальной терапией лечебного эффекта. Сегодня танцевальные терапевты стараются снизить мышечное напряжение и увеличить подвижность участников группы. Юнг подчеркивал терапевтическую ценность артистических переживаний, которые он называл

246

“активным воображением”. Он был убежден, что артистические переживания, выраженные, например, в танце, могут извлечь неосознанные влечения и потребности из бессознательного и сделать их доступными для катарсического освобождения и анализа. Акцентирование Юн-гом роли символической активности и творческой экспрессии для психотерапевтического воздействия оказало влияние на движение танцевальной терапии. Наконец, когда перед танцевальной терапией ставится задача ресоциализации заторможенных больных, в ней используется теория социализации и человеческого взаимодействия Салливана. Танцевальная терапия может рассматриваться как первичное средство поощрения невербального взаимодействия и между клиентом и терапевтом, и между участниками.

Сегодня ряд университетов предлагает программы по танцевальной терапии, по которым готовятся студенты для работы в больницах, клиниках, центрах реабилитации, в тюрьмах, частных лечебницах и в других местах, где может быть полезна двигательная работа. В основном эти занятия проходят в группах.

Основные понятия

Общие цели

Танцевальные терапевты выделяют по крайней мере пять целей занятий с группой. Одной из них является расширение сферы осознания членами группы собственного тела, его использования и возможностей, что не только повышает физическое и эмоциональное здоровье, но и для большинства хорошо функционирующих людей служит также развлечением. В начале занятия танцевальный терапевт наблюдает и оценивает сильные и слабые стороны репертуара движений участников, затем определяет, какие компоненты изменить или усовершенствовать, какие движения и как лучше сделать. Большинству из нас нужна лишь некоторая помощь для усиления мышц, координации движений, уменьшения ригидности и увеличения энергии. Группы, составленные из психотичных или аутичных детей, могут нуждаться в более интенсивной помощи, например, в таких основных физических, моторных действиях, как ходьба, бег, наклоны, прыжки.

247

Второй целью танцевальной терапии является повышение самооценки путем развития более положительного образа тела. Индивидуумы с серьезными нарушениями могут быть неспособны дифференцировать свои тела как объекты, выделяющиеся в ряду других объектов. В таких группах танцевальная терапия используется для того, чтобы создать безопасный телесный образ. В большинстве других групп телесная терапия помогает развитию более привлекательного образа тела, который прямо связан с более положительным образом “Я”.

В-третьих, танцевальная терапия используется для совершенствования посредством группового опыта социальных умений тех пациентов, которые нуждаются в тренинге элементарных социальных навыков. **Психо-тичные** пациенты, в частности, не могут осмысленно сообщать о своих эмоциональных потребностях. Танцевальная терапия в этих случаях представляет собой относительно безопасное средство успешной связи с другими во время обучения социально приемлемому поведению. В группах здоровых людей танцевальная терапия дает возможность устанавливать творческую связь с другими, преодолевая барьеры и условности слов.

Четвертая цель — приведение членов групп в контакт с их чувствами путем установления связи чувств с движениями. Творческий танец выразителен, он позволяет освободить подавленные чувства и исследовать скрытые конфликты, которые могут быть источником психического напряжения (Rosen, 1974). Здесь психодинамическое понятие катарсиса распространяется на танец, в котором движения приводят к экспрессивному терапевтическому освобождению сдерживаемых чувств. В дополнение к выразительным возможностям танца двигательные упражнения, включающие, например, раскачивание и вытягивание, физически снижают напряжение.

Пятую цель танцевальной терапии можно назвать “магическим кругом” (Langer, 1953). Функции группы танцевальной терапии — совместная работа, игра и опыты в ритмических действиях, экспериментирование с жестами, позами и движениями, невербальное общение друг с другом — служат созданию глубокого группового опыта. Этот опыт, действующий на бессознательном уровне, и является “магическим кругом”.

248

Взаимоотношение между движением и разумом

Основные понятия танцевальной терапии отражают тесные взаимоотношения между телом или, если говорить более конкретно, движением и разумом. Танцевальная терапия базируется на допущении о том, что манера и характер движений отражают наши личностные особенности. Вид физического контакта, от которого мы получили удовольствие в младенчестве, свобода передвижения, испытанная нами, когда мы только начинали ходить, друзья, которых мы приобретали, работа, которую мы делали, роли, которые мы играли, стрессы, которым мы противостояли,— все это повлияло на нашу манеру двигаться (Schmais, 1974). Мы можем узнавать людей по тому, как они двигаются. Часто бывает, что мы можем узнать знакомого, не слыша голоса и не видя лица, а просто уловив знакомый жест или позу.

Танцевальный терапевт особенно интересуется тем, сколько и где мы двигаемся. Основной задачей групп танцевальной терапии является осуществление и понимание *спонтанного движения*. Согласно Шильдеру:

Между мышечной последовательностью напряжения и расслабления (включенной во все выразительные движения) и психической установкой столь тесные взаимоотношения, что не только психическая установка связана с мышечным состоянием, но также каждая последовательность напряжения и расслабления вызывает специфическую установку. Специфическая мышечная последовательность изменяет внутреннее состояние, установки и даже вызывает воображаемую ситуацию, которая соответствует мышечной последовательности (Schilder, 1950, p. 208).

Танцевальная терапия поощряет свободные, выразительные движения, способствующие развитию физической подвижности и силы на физическом и психическом уровнях. К телу и разуму танцевальные терапевты относятся как к единому целому. Ключевым является убеждение, что если с изменением эмоций меняются наши чувства по отношению к себе и собственному телу, то аналогичный процесс происходит и при изменении манеры и характера наших движений, которые отражают черты личности.

Основные процедуры

Роль терапевта

Танцевальный терапевт выступает партнером по танцу в групповом занятии, режиссером событий, катализатором, облегчающим развитие участников через движение (Schmais, 1974). Важной функцией танцеваль. ного терапевта является создание безопасной окружающей среды для того, чтобы участники могли свободно вступать в контакт, исследовать и понимать себя и свое взаимодействие с другими. Руководитель группы внимательно относится к невербальной коммуникации участников и старается эмпатически отвечать им с целью установления эффективных терапевтических взаимоотношений. Элементы принятия и эмпатии заимствованы из теории терапевтических изменений Карла Роджерса. но в отличие от других психокоррекционных групп в группах танцевальной терапии эмпатия выражается в основном на физическом уровне. Танцевальный терапевт демонстрирует эмпатию, зеркально отражая движения пациента в танце. Мэриан Чейс так описала этот терапевтический процесс:

Терапевт, танцует с пациентом, говорит: “Я ощущаю каж дую твою эмоцию, мне знакомы ненависть, печаль, одиночест во; я понимаю все настроения, которые отделяют тебя оi людей. Я тоже могу все это чувствовать, и у меня это не вызывает отвращения. Танцую с тобой, я принимаю тебя и мы на минуту понимаем друг друга” (Rosen, 1974, p. 60).

Таким образом, спонтанные движения индивидуума отражаются, расширяются и развиваются терапевтом. В каждом случае пациенты выражают свои внутренние конфликты, а терапевт отвечает движениями, означающими принятие и понимание и дающими возможность пациентам изменить их стереотипы поведения Когда группа разминается, раскачивается или двигается. терапевт предпринимает усилия для установления кон такта с участниками, вызывая их на “разговор” с помощью отражения их движений. Танцевальный тера певт Элен Лефко рассказывала, как сложно было вступить в контакт со странным и замкнутым 30-летним мужчиной ее группы, чтобы поощрить его танцеват! с другими:

Труднее всего мне было “достать” Брайана. Высокий, темно волосый, напряженно наэлектризованный, он танцует под свок музыку, отбивая ритм по телу, как по барабану. Его танць.

250

не имеют ни начала, ни середины, ни конца. Это как бы ко **роткие** вспышки припадка. Он не позволяет спрашивать **интео претировать** и структурировать. Когда мы образуем **кру?** он бежит, прыгает и скачет вне его. Иногда я присоединяю к нему в его “одушевленных” прыжках, которые **напомина-**ют прыжки какого-то лесного зверя, и зачарованно **слежл** за ним. В ту минуту, когда наши шаги выравниваются **рТт** мы совпадают, он смотрит на меня с признанием и удовольствием. Но этот момент проходит, и он снова погружается в свой внутренний мир (**Lefco**, 1974, p. 52).

Позже на занятии Брайан заявил руководителю что он “сердит на стены позади него” (p. 54), подразумевая, видимо, что любовь, сердечность и дружеское **общение** существуют, по его мнению, по другую сторону невидимой стены позади руководителя. Танцуя ближе к “стене”, Брайан принимает позу эмбриона. **Некоторые** члены группы вслед за Брайаном по-своему от **вечают** движением на дилемму нормальной психики надежды за “стеной комнаты” и сумасшествия **отчуждения** в комнате.

Очевидно, хороший танцевальный терапевт **нуждается** в богатом репертуаре собственных движений чтобы свободно следовать за участником. Вследствие тесной взаимосвязи между движением и чувствами руководителю должен быть доступен широкий диапазон личных эмоций, чтобы разделить чувства клиента и не быть остановленным страхом и тревогой. Большинству пациентов-невротиков спонтанные движения помогают включиться в игру, но для пациентов с сильными нарушениями, только начинающих устанавливать контакт с реальностью, спонтанные ответы могут казаться слишком угрожающими и больше подходят структурированные упражнения.

В некоторых структурированных упражнениях подчеркиваются раскачивающиеся движения; в других делается акцент на размещении и управлении; третьи фокусируются на расслаблении и концентрации с помощью дыхания; четвертые поощряют движения в пространстве (**Espenak**, 1968). Первые несколько минут занятия часто занимает период разминки, помогающий участникам приготовить свои тела к работе наподобие того, как оркестр настраивает инструменты перед выступлением. В одном случае методики предусматривают выполнение спонтанных движений во вступительной части в свободной форме под разные музыкальные отрывки. В другом случае, например в методике **груп-**

251

3!

Д1

т:

: \ Ла^К^у. ii ^ iiO^iC^r^i \ .ii.i.i \ >^..iL> •

дуются с помощью использования про ставленного группе, путем изменения **ii^riq** , **ростей** движения, ведения за собой **руков!** других членов группы или следования за ними.

Методы танцевального терапевта не ограничен **ощрением** структурированных или спонтанных **„ ний**. Терапевт может использовать игру и **вообрь** для стимуляции осознания собственного тела, к-часто ограничено у индивидуумов, лишенных в д возможности играть. Например, **Лабан (Wethered**. иногда просит членов группы вообразить себя рожденными и экспериментировать с начальным **зическими** движениями, другие руководители **гру;**

ощряют “второе рождение” участников. **Специфи** темы и символическое использование **простраж** предметов могут быть включены в танец. **Человг торый** хочет позвать мать, может, например, для **жения** этого желания стаскивать с себя одежду. И **зумые** в группах телесной терапии движения, . **рующие лягание** и удары, также могут помочь **никам** разрешить душевное напряжение и **высво**. подавленные аффекты.




Анализ движения

Танцевальная терапия — вид психотерапии, в котором психотерапевт использует движение как основное вмешательство для достижения терапевтических целей. Частью задачи терапевта является обращение к спонтанному, или естественному, репертуару движений

252

членов группы с целью его усовершенствования и расширения.

Наиболее известную диагностику движений дает Рудольф Лабан, танцор и архитектор, придумавший систему анализа и описания двигательного поведения. В системе **Лабана**, известной как система *усилий* или *форм усилий* (Laban, 1960), используются символы для изображения динамических и пространственных аспектов движения, диагностики потребностей клиента и помощи терапевту в выборе последовательности движений для достижения лечебных целей. Система форм усилий Лабана описывает динамику движения с помощью четырех его факторов: пространства, силы, времени и течения. Каждый фактор имеет два измерения: пространство может быть прямым или многофокусным, сила (вес) может быть мощной или легкой, время может быть медленным или быстрым, а течение (энергия) может быть ограниченным или свободным. Любой тип движения поддается измерению по этим шкалам, а комбинации этих элементов составляют восемь основных усилий. Например, усилие надавливания является медленным, мощным и прямым, а усилие удара — быстрым, мощным и прямым. Показанная на рис. 8 система форм усилий, созданная **Лабаном**, облегчает анализ движений.

Фактор движения	Измерения
Сила	Мощная  Легкая 
Пространство	Прямое  Непрямое 
Время	Быстрое  Медленное 
Течение	Ограниченное  Свободное 

Р и с. 8. Система форм усилий Лабана.

Индивидуальный анализ движений, основанный на системе Лабана, помогает танцевальному терапевту в исследовании и расширении репертуара движений членов группы. Такие основные движения, как прыжки, **поворо-**
253

ты, перемещения, можно улучшить, выявить их возможные свойства, работая над весовыми, пространственными и временными факторами усилий. **Престон** (Preston, 1980) каталогизировал способы, с помощью которых терапевт может облегчить участникам группы переживание всех усилий и помочь создать их танцевальный словарь. Танцевальная терапия, основанная на двигательных принципах, таких, как система форм усилий **Лабана**, находится еще в начальной стадии развития, хотя в последние несколько лет она завоевала популярность. Теория Лабана широко применяется и в исследованиях больных шизофренией (**Davis**, 1968), и **аутичных** детей (**Kalish**, 1971).

Психодинамические подходы

Большинство танцевальных терапевтов рассматривает действия участников групп в русле психоаналитической теории. Техника “*тело-эго*” **Джерри Сэлкина** (**Salkin**, 1973) является примером попытки соединения системы форм усилий с психоаналитической теорией. Элементы пространства, силы, времени и течения используются в специальных целенаправленных физических движениях для усиления самоидентичности путем повторного переживания последовательных этапов развития, через которые человек проходит в первые годы жизни. Движения, выражающие мысли и чувства, инстинкты и влечения поощряются и стимулируются. Когда участник группы экспериментирует с более рискованными физическими и эмоциональными проявлениями, появляются новые чувства и действия, способствующие развитию личности.

Терапевт, использующий технику “тело-эго”, знает, как двигательный паттерн может быть связан с эмоциями. Например, индивидуумы с эмоциональными нарушениями часто демонстрируют неестественные телесные позы. Тревожный человек может в волнении покачиваться, руки его подергиваются, выражение лица напряженное. Руководитель группы пытается установить связь с участником путем **сензитивного** зеркального отражения этих движений и поиска альтернативных. Для участников с тяжелыми нарушениями целью может быть достижение ясного образа тела и разграничение себя и других, фантазий и реальности.

Движения большинства людей не столь преувеличены или регрессивны. Тем не менее статические позы, манера

и характер движения могут отражать внутреннее состояние: психическую самоизоляцию, страхи или идиосинкразические личностные черты. Группа старается помочь каждому участнику пережить эмоциональные изменения посредством достижения изменения в физических позах и движениях.

Техника “тело-это” Сэлкина используется при работе с детьми всех возрастов, с умственно отсталыми людьми, с людьми с эмоциональными нарушениями, а также с хорошо функционирующими взрослыми и с профессиональными танцорами. Вследствие того, что каждая группа имеет свой уровень функционирования, Сэлкин делит участников на классы по возрасту и умению танцевать.

Танцевально-двигательная терапия П. Бернштейна (Bernstein, 1979) — еще один психодинамически ориентированный подход, рассматривающий танцевальную терапию как средство коррекции неоконченного процесса развития. Групповая среда искусственно создается для выполнения той же функции, какую выполняют различные формы религиозного обряда в примитивной культуре. Л. Бернштейн и П. Бернштейн (Bernstein & Bernstein, 1973—1974) утверждают, что в нашем обществе мы не разрабатываем ритуалов, отмечающих переход человека на новую стадию развития. Например, племя американских индейцев отмечает переход мальчика-подростка к зрелости, показывая в ритуальном действии сцену самостоятельной охоты на первого оленя. Современные культуры как будто стремятся защитить свою молодежь от кризисов и конфронтации и тем самым избежать необходимого процесса психического развития. Танцевально-двигательная терапия ставит целью создание и разрешение контролируемых кризисов в безопасной среде для обучения людей, не способных адаптироваться к травмирующим жизненным обстоятельствам. Определенные периоды кризисов развития повторно проигрываются и преодолеваются до интеграции.

В этом подходе руководитель группы действует как тренер-хореограф, управляющий кризисом в терапевтических пределах. Руководитель должен сохранять конфронтацию, поощряющую развитие, и в то же время удерживать тревогу на уровне, с которым участники группы могут справиться. Во время группового процесса члены группы учатся действовать без поддержки и помощи группы, развивая собственную способность справ-

255

ляться с межличностными проблемами. Члены групп могут начинать занятие с импровизированных движений под музыку, сначала медленных и мягких, затем пер', растающих в быстрые движения, ударов, “прыжков “нажатий” и наконец приводящих к катарсическому освобождению.

Когда участники начинают двигаться друг с другом они поощряются к выражению скрытых чувств и фантазий в сценах, основанных на движении. Использован символ символической ролевой игры в танцевально-двигательной терапии для преодоления кризиса развития иллюстрирую следующий пример девочки-подростка, испытывающей эмоциональные трудности в обращении с иррациональными авторитетами.

Занятия часто начинались с движения взаимодействия, переходивших затем в сильные, быстрые, направленные паттерны движения. Доверие возникло, когда Бетси разрешила излить свои давленные эмоции гнева в психомоторных ситуациях. Терант играл роль терпящего поражение агрессивного всепобеждающего объекта из ее прошлого, который подвергается “разрушению” ударами, пинками, шлепками. Движения одновременно соп;

воздались гневными выкриками. Голос и движения Бетси стали вильсь сильнее и увереннее, выражая вместе с движениями других участников гнев по поводу несостоятельных требований матери. Изменения установок и внутреннего эмоционального состояния проявлялись в изменениях ее телесных поз и танцевальных движениях (Bernstein, 1972, p. 66).

Символический ритуальный процесс, столь явный подходе Бернштейна, еще более очевиден в психомоторном тренинге Альберта Пессо (Pesso, 1969, 1973), подчеркивающим связь между телесной и танцевальной рацией. Целью психомоторного тренинга является “обеспечение управляемой двигательной арены для ясного и приносящего удовлетворение выражения эмоций (Pesso, 1969, p. 70). Для достижения этой цели Пег соединяет в структурированном групповом подходе свой опыт в исполнении танцев и обучении им концепцией открытой встречи Уильяма Шутца и биоэнергетическим методом Александра Лоуэна.

В психомоторном тренинге акцент в меньшей степени делается на дисциплине танца и в большей — на выразительности движений через движение важных аффективных переживаний.

Можно заметить, что двигательное обучение методом “Астог пирования” Джудит Астон объединяет танцевальную и телесную терапию столь же впечатляюще. “Астон-копирование” обучает физическому равновесию и снижению напряжения путем воздействия структурные и функциональные “удерживающие” паттерны те;

Прим. авт.

256

ваний. Применение подхода включает три этапа. На первом участников обучают большей **сензитивности** к их моторным импульсам, которые могут быть разделены на импульсы рефлекторные, произвольные и эмоциональные. Рефлекторные импульсы связаны с реальностью тяготения, произвольные — с ощущениями и внешним миром, эмоциональные сосредоточены на внутреннем мире чувств. В психомоторной группе прежде всего обучают видовой позе.

Эта поза достигается путем расслабления всех скелетных мышц, вызывающего падение участника на пол. Чтобы сделать успешным ее выполнение, участники должны фактически “выключить” мысли и чувства из своего сознания. Хотя видовая поза рассматривается как исходная точка и начальная позиция других упражнений, это только умение, действующее на рефлекторном уровне. Работа с произвольными импульсами включает исследование сознательно контролируемых движений, которые могут быть и целенаправленными, например обход комнаты для удовлетворения любопытства. Для увеличения сензитивности к эмоциональным импульсам члены группы занимаются улучшением распознавания основных эмоций (страха, гнева, любви, удовольствия) и отработкой их в безопасных условиях группы. Например, участникам могут предложить принять видовую позу, вспомнить житейскую ситуацию, обычно вызывающую страх, и как можно быстрее ответить на “**неотреагированное**” мышечное напряжение, которое вызывается воспоминанием об этом инциденте. Воспоминание стимулирует эмоциональные импульсы, которые переводятся в действие. Один член группы может залезть под стол. Другой свернуться в клубок и дрожать, третий громко смеяться. Затем участники обсуждают опыт. Они делятся мыслями о том, как чувства ложатся в основу психомоторного проявления, чем можно облегчить это проявление, и предлагают друг другу поддержку.

На втором этапе действия становятся межличностными. Члены группы помогают друг другу развивать эмоциональные переживания. Согласно Пессо, для моторного развития эмоции ее вначале нужно пережить, для чего требуется припомнить инцидент, а затем тело должно по возможности спонтанно двигаться для выражения эмоции. Прямое действие, прорывающееся через слова,— самая ясная форма, которую может принимать эмоциональный импульс. Наконец, “окружающая среда” в

9-773

257

лице других членов группы должна поощрять участника реагировать так, как будто действие, порожденное эмоциями, **бью** эффективным. Эмоция не найдет разрешения и не будет интегрироваться в личности до тех пор, пока она не **“аккомодирована”** или не проявлена по отношению к другим. В обычном на этом этапе упражнении руководитель может назначить некоторых участников ведущими (**“контролерами”**), других ведомыми (**“контролируемыми”**). **“Контролеры”** с помощью жестов указывают, как они хотят, чтобы **“контролируемые”** двигались, и экспериментируют с изменениями скорости, направления и уровня движений. Другие межличностные упражнения могут включать физический контакт между участниками группы.

На третьем этапе развития **психомоторной** группы эмоциональное моторное выражение проходит через **“структуры”**, подобные психодраматическим сценам. Например, участник может вспоминать, как в определенной ситуации родители причинили ему боль, что в конечном счете вызвало чувство **фрустрации**. Далее руководитель отбирает **“структуры”**, которые помогут человеку повторно пережить боль и гнев и дадут возможность выразить эти чувства в действии. **“Отрицательные акко-модаторы”** раздражают участника, вызывая в нем чувство растущего гнева и фрустрации. Как только отрицательные переживания преодолены и участник достигает катарсиса, **“положительные аккомодаторы”** предлагают желаемый комфорт и заботу. Одно из решающих различий между психодраматическими сценами и психомоторными структурами состоит в том, что структурные действия в основном **невербальны**. Они сосредоточены на движении.

Оценка

Наиболее **“изошренная”** танцевальная терапия проводилась для **индивидуумов** с тяжелыми нарушениями, когда особенно необходимы и уместны диагностика двигательных отклонений от нормы и создание систематической программы развития координации и плавности движений. В меньшей степени акцентировалась танцевальная терапия в **психокоррекционных** группах студентов колледжей и хорошо функционирующих взрослых. Возможно, интерес к ней был обусловлен совместным **вы-**

258

полнением каких-либо движений. Танец демократичен, танцевать может каждый. Некоторые люди могут казаться “лучшими” танцорами, но всякий раз, когда танец включается в работающую группу, уровни мастерства быстро стираются, и участие в групповом процессе обычно приносит каждому члену группы личное удовлетворение.

Очевидная польза группового танца состоит в расширении самосознания, улучшении физического здоровья и приспособляемости, возможности взаимодействия и сопереживания в группе. Танцевальная терапия способствует переживанию необычных впечатлений и, таким образом, предоставляет участникам возможность опробовать новые способы поведения. Танцевальная терапия может быть средством исследования отчуждения, образа тела, самоутверждения и сексуальности. В лучшем варианте исследование движения помогает участникам “перевести” чувства в действия, а действия — в понимание.

Танцевальная терапия — относительно новая область, связанная со старой художественной формой. Так как многие танцевальные терапевты получили начальную подготовку в психоаналитических традициях, то именно это теоретическое наследие доминирует, проявляясь в таком понятии, как катарсис. Проведение танцевальной терапии без психотерапевтической подготовки связано с риском вызвать слишком сильные чувства, которым нелегко найти разрешение. Движение одновременно с физическим контактом и интенсивным межличностным взаимодействием может порождать чрезвычайно сильные эмоции.

Новые подходы к танцевальной терапии выходят за пределы психоаналитического наследия. Сегодня в этой области наблюдается значительное разнообразие форм, о чем свидетельствуют описанные в этой главе методы. Современные терапевты и руководители психокоррекционных групп также используют групповой танец и движения.

Резюме

Танцевальная терапия ведет начало от творческого танца. Танец в терапии — в отличие от танца-представления — использует относительно **неструктури-**

259

рованные двигательные формы и спонтанно освобождающиеся чувства. Танцевальная терапия стала популярна после второй мировой войны, чему способствовали такие ее первые практики, как Мэриан Чейс.

Целями танцевальной терапии являются: *расширение сферы осознания собственного тела; развитие положительного образа тела, социальных умений; исследование чувств и создание глубокого группового опыта.* Фундаментальными для танцевальной терапии являются взаимоотношения между телом и разумом, спонтанными движениями и сознанием, а также убежденность в том, что движение отражает личность.

Руководитель группы танцевальной терапии выступает как *партнер по танцу, режиссер события, катализатор*, облегчающий развитие через движение. Терапевт создает безопасную окружающую среду для исследования себя и других и работает над отражением спонтанных движений членов группы и расширением репертуара движений. Танцевальный терапевт применяет структурированные упражнения на расслабление, дыхание, размещение, управление и движение в пространстве. *Система форм усилий Лабана* часто применяется для диагностики движений и помощи участникам в расширении репертуара движений.

На большинство подходов танцевальной терапии повлияла психоаналитическая теория. Техника “*те.: эго*” Сэлкина использует целенаправленное физическое движение для усиления самоидентичности. *Танцевальная двигательная терапия П. Бернштейна* использует риту (символическую ролевую игру) и воображение для исследования скрытых чувств и преодоления кризиса развития *Психомоторный тренинг Пессо* не придает значения дисциплине танца, а делает акцент на выражении эмоций через движение.

Тогда как прежде танцевальная терапия применялась почти исключительно к людям с тяжелыми нарушениями, сегодня танец все больше ориентируется на работу со здоровыми людьми, имеющими психологические трудности, с целью развития у них приспособляемых чувств удовольствия и группового взаимодействия, а также для выражения и направления сильных чувств.

260

Литература

- Bernstein, P. *Theory and methods in dance-movement therapy: A manual for therapists, students, and educators*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 1972.
- Bernstein, P. *Eight theoretical approaches in dance-movement therapy*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 1979.
- Bernstein, P., & Bernstein, L. A conceptualization of group dance-movement therapy as a ritual process. *American Dance Therapy Association Proceedings Monograph No. 3*, 1973—74, 120—132.
- Birdwhistell, R. L. *Kinesics and context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1970.
- Bogen, J. E. Some educational implications of hemispheric specialization. In M. C. Wittrock (Ed.), *The human brain*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1977.
- Chace, M. Dance as an adjunctive therapy with hospitalized children. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 1953, 17, 219—255.
- Davis, M. Movement characteristics of hospitalized psychiatric patients. *American Dance Therapy Association Proceedings, Third Annual Conference*, 3, 1968.
- Espenak, L. Diagnosis and treatment in psychomotor therapy. Lecture demonstration presented to the American Dance Therapy Association, Hunter College, New York, May 26, 1968.
- Jung, G. C. [Archetypes and the collective unconscious.] In *The Collected Works* (2nd ed.). Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1961.
- Kalish, B. „Eric“, ADTA writings on body movement and communication, *ADTA Monograph No. 1*, 1971.
- Laban, R. *The mastery of movement* (2nd ed.). (L. Ull-man, Ed.). London: MacDonald & Evans, 1960.
- Langer, S. K. *Feeling and form: A theory of art*. New York: Scribner, 1953.
- Lefco, H. *Dance therapy*. Chicago: Nelson Hall, 1974. Pessó, A. *Movement in psychotherapy*. New York: New York University Press, 1969.
- Pessó, A. *Experience in action*. New York: New York University Press, 1973.
- Preston, V. *A handbook for modern educational dance*. (Revised ed.) Boston: Plays, 1980.
- Reich, W. *Character analysis*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1942.

- Rosen, E. *Dance in psychotherapy*. New York: Columbia University Press, 1974.
- Salkin, J. *Body ego technique*. Springfield, 111.: Charles C. Thomas, 1973.
- Schilder, P. *The image and appearance of the human body*. New York: International Universities Press, 1950.
- Schmais, C. Dance therapy in perspective. In K. C. Mason (Ed.), *Dance therapy: Focus on dance VII*. Washington, D. C.: American Association for Health, Physical Education and Recreation, 1974.
- Sullivan, H. S. *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton & Co., 1953.
- Wethered, A. *Movement and drama in therapy*. Boston: Plays, 1973.
- White, E. Q. Effort-shape: Its importance to dance therapy and movement research. In K. C. Mason (Ed.), *Dance therapy: Focus on dance VII*. Washington, D. C.: American Association for Health, Physical Education, and Recreation, 1974.
- Wigman, M. *Language of the dance*. Middletown, Conn.: Wesleyan University Press, 1963.

Терапия искусством является относительно новым методом психотерапии. Впервые этот термин был использован Адрианом Хиллом в 1938 г. при описании своей работы с больными туберкулезом и вскоре получил широкое распространение. В настоящее время им обозначают все виды занятий искусством, которые проводятся в больницах и центрах психического здоровья, хотя многие специалисты в этой области считают такое определение слишком широким и неточным. Эффективность применения искусства в контексте лечения основывается на том, что этот метод позволяет экспериментировать с чувствами, исследовать и выражать их на символическом уровне. Символическое искусство восходит к пещерным рисункам первобытных людей. Древние использовали символику для идентификации своего места в мировом космосе и поисков смысла человеческого существования. Искусство отражает культуру и социальные характеристики того общества, в рамках которого оно существует. Это особенно подтверждается в наше время быстрой сменой стилей в искусстве в ответ на изменения в культурных течениях и ценностях.

На начальных этапах терапия искусством отражала представления психоанализа, согласно которому конечный продукт творчества пациента, будь то что-то нарисованное карандашом, написанное красками, вылепленное или сконструированное, расценивается как выражение неосознаваемых процессов, происходящих в его психике. В 20-е гг. Принцхорн (Prinzhorn, 1922/1972) провел классическое исследование творчества пациентов с психическими отклонениями и пришел к выводу, что их художественное творчество отражает наиболее интенсивные конфликты. В Соединенных Штатах одной из первых

начала заниматься терапией искусством Маргарет Наумбург. Она обследовала детей, имеющих поведенческие проблемы, в психиатрическом институте штата Нью-Йорк и позднее разработала несколько обучающих программ по терапии искусством психодинамической ориентации. В своей работе Наумбург опиралась на идею Фрейда о том, что первичные мысли и переживания, возникающие в подсознании, чаще всего выражаются в форме образов и символов, а не вербально (Naumburg, 1966).

Терапия искусством является посредником при общении пациента и терапевта на символическом уровне. Образы художественного творчества отражают все виды подсознательных процессов, включая страхи, конфликты, воспоминания детства, мечты, то есть те феномены, которые исследуют терапевты фрейдовской ориентации во время психоанализа.

Мы переживаем ее (мечту) в основном в зрительных образах; при этом возможны и чувства, могут вплестаться и мысли, а также возникать ощущения в других модальностях, но тем не менее она есть прежде всего именно образы. Трудности осознания мечты как раз и заключаются в необходимости перевода языка образов в слова. “Я могу нарисовать ее,— часто говорит нам человек о своей мечте,— но я не знаю, как ее выразить словами” (Freud, 1922/1963, p. 90).

Методики терапии искусством основываются на том предположении, что внутреннее “Я” отражается в визуальных формах с того момента, как только человек начинает спонтанно писать красками, рисовать или лепить. Хотя Фрейд утверждал, что бессознательное проявляет себя в символических образах, сам он не использовал терапию искусством в работе с пациентами и прямо не поощрял пациентов к созданию рисунков. С другой стороны, ближайший ученик Фрейда Карл Юнг настойчиво предлагал пациентам выражать свои мечты и фантазии в рисунках, рассматривая их как одно из средств изучения бессознательного. Мысли Юнга о персональных и универсальных символах и активном воображении пациентов оказали большое влияние на тех, кто занимается терапией искусством (Garai, 1978).

Традиционно сложилось так, что специалисты, занимающиеся терапией искусством, не имели самостоятельного статуса и использовались в качестве помощников психиатров и психологов в тех случаях, когда рисунки, картины детей и взрослых пациентов стационаров

264

могли оказать помощь в установлении диагноза и для самой терапии. Как мы увидим, такое использование материала художественного творчества значительно отличается от использования проективных тестов типа теста **Роршаха** или тематического апперцептивного теста (**TAT**).

В настоящее время за психотерапевтами, занимающимися терапией искусством, признан статус самостоятельных практиков, которые могут внести свой вклад в изучение личности и в процесс лечения. Следует отметить, что в рамках данного подхода развиваются два направления. Сторонники одного направления, представляемые Эдит Крамер (**Kramer**, 1958, 1978) и другими специалистами в области профессиональной и восстановительной терапии, рассматривают искусство как самостоятельное лечебное средство. Эти терапевты подчеркивают значение искусства в противовес собственно терапии и исключают из лечебной практики те приемы, в которых творческий процесс не является ведущей целью. Они не рассматривают терапию искусством в качестве заменителя психотерапии. Сторонники другого направления, представителем которого является Маргарет Наумбург, преуменьшают чисто художественные цели в пользу терапевтических. Они имеют основательную клиническую подготовку и провозглашают, что со временем терапия искусством может стать как независимым терапевтическим приемом, так и вспомогательным средством для традиционных подходов. Однако, несмотря на существующие различия, оба направления рассматривают изобразительное искусство как средство, которое помогает интеграции и **реинтеграции** функционирующей личности (**Ulman**, 1975).

Терапия искусством в настоящее время используется не только в больницах и психиатрических клиниках, но и в других условиях — как самостоятельная форма терапии и как приложение к другим видам групповой терапии. Большая часть занимающихся терапией искусством в Северной Америке продолжает работать, исходя из фрейд-овских или **юнговских** концепций. Однако многие специалисты в этой области испытывают большое влияние со стороны гуманистической психологии и приходят к заключению, что гуманистические теории личности предоставляют более подходящую основу для их работы, чем психоаналитическая теория (**Hodnett**, 1972—1973).

265

Основные понятия

Анализ современных исследований по терапии искусством позволяет усматривать доказательства полезности этого метода для лечебных целей (McNiff, 1976) в том, что он:

- 1) предоставляет возможность для выражения агрессивных чувств в социально приемлемой манере. Рисование, живопись красками или лепка являются безопасными способами разрядки напряжения;
- 2) ускоряет прогресс в терапии. Подсознательные конфликты и внутренние переживания легче выражаются с помощью зрительных образов, чем в разговоре во время вербальной психотерапии. Невербальные формы коммуникации могут с большей вероятностью избежать сознательной цензуры;
- 3) дает основания для интерпретаций и диагностической работы в процессе терапии. Творческая продукция ввиду ее реальности не может отрицаться пациентом. Содержание и стиль художественной работы предоставляют терапевту огромную информацию, кроме того, сам автор может внести вклад в интерпретацию своих собственных творений;
- 4) позволяет работать с мыслями и чувствами, которые кажутся непреодолимыми. Иногда невербальное средство оказывается единственным инструментом, вскрывающим и проясняющим интенсивные чувства и убеждения;
- 5) помогает укрепить терапевтическое взаимоотношение. Элементы совпадения в художественном творчестве членов группы могут ускорить развитие эмпатии и положительных чувств;
- 6) способствует возникновению чувства внутреннего контроля и порядка. Рисование, живопись красками и лепка приводят к необходимости организовывать формы и цвета;
- 7) развивает и усиливает внимание к чувствам. Искусство возникает в результате творческого акта, который дает возможность прояснить зрительные и кинестетические ощущения и позволяет экспериментировать с ними;
- 8) усиливает ощущение собственной личностной ценности, повышает художественную компетентность. Побочным продуктом терапии искусством

266

является удовлетворение, возникающее в результате выявления скрытых умений и их развития. Суммируя эти данные исследований эффективности терапии искусством, необходимо подчеркнуть, что использование художественных приемов в процессе проведения группы также позволяет глубоко изучать фантазирование и воображение, разрешать конфликты между членами группы и помогать им в достижении гармонии.

Спонтанное рисование и лепка

В контексте терапии художественную деятельность можно назвать *спонтанной* в отличие от планируемой и тщательно организованной деятельности по обучению искусству или ремеслам различных групп людей. Исследователи, занимающиеся терапией искусством, соглашаются в том, что художественные способности или специальная подготовка пациентов не нужны для использования художественного творчества в качестве терапевтического средства. Для терапии искусством важен сам процесс и те особенности, которые конечный продукт творчества помогает обнаружить в психической жизни творца. Руководитель поощряет членов группы выражать внутренние переживания спонтанно и не беспокоиться о художественных достоинствах своих произведений.

Карл Юнг считал, что воображение и творчество являются движущими силами человеческого существования. Роль фантазии в творческом процессе Юнг описывал следующим образом:

Не только художник, но любой творческий человек, кем бы он ни был, всеми своими величайшими достижениями обязан своей фантазии. Динамическим принципом фантазии является игра, которая считается присущей ребенку и тем самым несовместимой с серьезной работой. Но никакой творческий процесс не может зародиться и существовать без этой игры фантазии (Jung, 1921/1970, p. 63).

Юнг использовал термин “активное воображение” для обозначения такого творческого процесса (Lyddiatt, 1971), когда субъект как бы объективно наблюдает за развитием своей фантазии, не пытаясь сознательно воздействовать на нее. Примером спонтанного использования фантазии в терапии искусством может служить упражнение по рисованию каракулей. Участник безо всякого плана рисует в течение продолжительного времени волнистую линию, не отрывая ручки или кисти от бумаги. Цель этого упражнения — дать участнику возможность спонтанно выразить свои эмоции. По мере выполнения

267

упражнения проявляются подсознательные компоненты психики участника. Затем участник в течение некоторого времени смотрит на рисунок и пытается понять, не могут ли возникшие зрительные образы помочь осознать какие-либо ситуации, объекты или персонажи в его подсознании. Методики терапии искусством типа упражнения по рисованию каракулей аналогичны используемым Юнгом упражнениям “активного воображения”, когда пациенты получают инструкцию продолжать свои прерванные мечты в фантазии.

Сублимация

В психоаналитической теории *сублимация* описывается как один из механизмов психологической защиты, представляющий собой процесс, при котором любые антисоциальные импульсы как бы перераспределяются в социально приемлемые типы поведения, что позволяет достичь компромиссного их удовлетворения (Kramer, 1958). Хотя все механизмы психологической защиты помогают человеку свести до минимума чувство тревоги, сублимация является наиболее адаптивной, так как она приводит к социально одобряемым результатам. Согласно психоаналитической теории, художественное творчество представляет собой один из видов сублимации, когда фантазии творца сублимируются в творческие зрительные образы.

Для психотерапевтов, занимающихся терапией искусством психоаналитической ориентации, сублимация является центральным понятием, поскольку искусство может одновременно “направить в другое русло” и выразить чувства злости, боли, тревоги, страха. Исторически сложилось так, что искусство помогало нам выразить и разрешить конфликт между нашими инстинктивными желаниями и требованиями и ограничениями социальной среды. Глиняная скульптура, спонтанно выполненная участником группы терапии искусством, тихим, замкнутым 30-летним мужчиной, с детства готовившимся стать священником, иллюстрирует подобный конфликт (Lyddi-att, 1971). Композиция состоит из фигуры исповедующегося священнику человека, на голове которого написано слово “сомнения”. Сзади священника находится свирепое существо с острыми зубами, а сбоку расположена фигура нежной матери, обнимающей ребенка. Создается впечатление, что сцена отражает двойственное и антагонистичное восприятие автором церкви.

268

Согласно Эдит Крамер (Kramer, 1958, p.16), “каждое произведение искусства отражает в своей сути конфликт между мотивами, который дает жизнь этому произведению, а также в большей степени определяет его форму и содержание”. Художественное произведение предоставляет возможность придать нашим фантазиям символическую форму, в результате чего мы можем в некоторой мере освободиться от них.

Менее приверженные психоаналитической теории психотерапевты в области терапии искусством утверждают, что фрейдовская концепция сублимации является слишком ограниченной (Garai, 1978). Они считают, что мотив творческого самовыражения может рассматриваться как автономное, неотъемлемое качество личности, а не как производное от подавляемой энергии либидо.

Основные процедуры

Руководитель группы терапии искусством обеспечивает группу необходимым материалом и проявляет максимум гибкости для стимулирования художественного творчества. Материалы используются самые простые, такие, как наборы карандашей всех цветов, глина для лепки, а также деревяшки, камни, кусочки ткани и бумага. Иногда члены группы могут приносить и другие материалы, которые привлекают их: береговой песок и кору деревьев. Помещение должно обеспечивать место для движений и шумных игр. Руководитель старается быть как можно более незаметным, для того чтобы способствовать творчеству. Участники получают наставление полностью отдаться своим чувствам и не заботиться о художественности своих творений. Терапевт, занимающийся терапией искусством, не обязательно должен быть художником. Гораздо более существенны его интерес к проблемам художественного творчества, знания патопсихологии и групповой динамики.

Процедурные аспекты терапии искусством зависят от теоретической и профессиональной подготовки руководителя и функций группы. Изначально групповая терапия искусством начиналась как работа с замкнутыми индивидуумами в больничных условиях (Garai, 1978). Пациенты постепенно заинтересовывались произведениями других пациентов и становились более коммуникабе-

269

льными. Сегодня некоторые пациенты стремятся к занятиям терапией искусством, так как они чувствуют ограничения в творческом самовыражении. Например, при неврозе навязчивых состояний пациенты склонны чрезмерно интеллектуализировать и слишком контролировать самих себя. Занимаясь спонтанным рисованием и лепкой, они могут разрушить свои ригидные защиты. Работая с шизофрениками, терапевты, занимающиеся терапией искусством, пытаются поддержать их в формировании позитивной Я-концепции. Фрагментарность мышления шизофреников проявляется в фрагментарности их произведений. Во многих европейских больницах не поощряется свободное выражение пациентами-шизофрениками своих внутренних чувств в художественном творчестве (Plokker, 1964). Они получают инструкции рисовать пейзажи, портреты, натюрморты с целью уменьшения тревожности и конкретизации своего диффузного мышления. Ограничением многих таких программ является их упор на оценку эстетического качества художественного творчества и относительное отрицание активного психотерапевтического лечения.

Психодинамическая терапия искусством

Терапевты, занимающиеся психодинамически ориентированной терапией искусством, опираются на идеи Фрейда и Юнга, утверждавших, что художественное творчество выражает бессознательное. Работа Маргарет Наумбург (Naumburg, 1966) является типичной для такого подхода, который исходит из того, что фантазии, “мечты наяву” и различные фобии членов группы легче выразить в рисунках, чем вербально. В процессе художественного осмысления такого внутреннего опыта пациенты часто становятся более разговорчивыми. Большинство руководителей групп прямо не интерпретируют художественные символы, а помогают участникам понять их смысл, устанавливая безоценочную доверительную атмосферу в группе, поощряя свободные ассоциации во время художественного творчества. Члены группы должны сами использовать собственные ассоциации, связанные с их произведениями, для того чтобы лучше понять себя. Однако некоторые терапевты в области терапии искусством предпочитают интерпретировать произведения пациентов. Бернард Леви, например (Ulman & Levy, 1980), считает, что терапевты, обученные приемам оценивания значения и ценностей художественного твор-

270

чества, могут значительно усилить возможности пациентов в понимании самих себя.

В качестве примера узнавания пациентом самого себя при помощи созданных им зрительных образов рассмотрим рисунок депрессивной 24-летней женщины. Она изобразила себя в возрасте 4 лет, лежащей ночью на кровати, зажатой между балетными туфлями (Lyddiatt, 1971). По мере того как терапевт поощрял ее свободные ассоциации на основе выполненного рисунка, женщина случайно вспомнила, что как-то ночью исчезла ее двухлетняя сестра и лишь через много лет она узнала, что та умерла. Рассказывая о своих воспоминаниях, пытаясь самостоятельно обнаружить значение собственной работы, пациентка получила возможность выразить горе и уменьшить депрессию. В других случаях пациент может спонтанно сделать грубые наброски в ответ на травмирующие его личность фантазии или мечты. Свободные ассоциации по поводу законченных картин помогают прояснить переживания. Вполне возможно, что такое “познание” будет происходить на подсознательном уровне и пациент почувствует эмоциональное освобождение без сознательного осмысления своего произведения. Однако, как правило, терапевты, работающие в области терапии искусством, помогают членам группы в продвижении с символического уровня на конкретный и с подсознательного на сознательный, поощряя пациента повторно пережить прошлые события, которые были заблокированы и препятствовали личностному росту.

Одним из наиболее часто используемых в терапии искусства упражнений является “создание групповых фресок”, в котором участники либо рисуют все, что они хотят, на общей картине, либо дорисовывают на ней что-то, согласно выбранной всей группой теме (Harris & Joseph, 1973). Члены группы поощряются комментировать свои рисунки, в то время как руководитель группы усиливает групповое взаимодействие. Следующий пример иллюстрирует, как интерпретация символических взаимоотношений, выраженных в групповой фреске, помогает проникнуть во внутри- и межличностные конфликтные зоны.

Гарри, указывая на нарисованную Сюзанной тюрьму со слегка приоткрытым окном в верхней части стены, через которое пытается вылететь маленькая птичка, говорит: “Создается впечатление, что ты сама оказалась в тюрьме. Ты отчаянно пытаешься выбраться, но твои крылья подрезаны”. Сюзанна отвечает: “Это история всей моей жизни. Я хочу освободиться

271

от материнской опеки, но ее “тюрьма” имеет слишком прочные засовы. Никто не может помочь мне, я рассчитываю только на себя”. Затем Сюзанна рисует зеленое поле с большим выгоном, огромную бабочку с яркими крыльями, порхающую над травой рядом с лошадей Ричарда, которая убежала с ранчо, расположенного неподалеку. Ричард поворачивается к Сюзанне и говорит: “Ты хочешь понравиться мне... Я как раз освободился из своего заточения в конюшне... ты хочешь быть такой же свободной, как бабочка, чтобы присоединиться ко мне”. Затем в разговор вступает Джозефина, она пририсовывает улитку, вытягивающую свои усики в направлении к ранчо Ричарда: “Да-а, ты невинная маленькая птичка или бабочка... Ты всегда оправдываешься тем, что порхаешь вокруг мужчин совершенно случайно. Ты — сверхманипулятор!” (Garai, 1978, p. 103).

Упражнение Г. Вассилиоса, получившее название “создание всеобщего группового образа”, было специально разработано для использования в группах терапии искусством психодинамической ориентации (Vassiliou 1968). Основное преимущество этого упражнения состоит в том, что члены группы могут включаться в художественное творчество конкретного участника. В начале каждого занятия группа выбирает рисунок участника. Как правило, члены группы выполняют рисунки дома, а затем приносят на занятие. Автор рисунка описывает свои чувства (до того как был сделан рисунок, в течение времени процесса рисования и после того, как работа будет

завершена), рассказывает о смысле рисунка, выдавая свободных ассоциаций на него. Затем остальные члены группы описывают свои реакции на этот рисунок и ассоциации с ним.

Те групповые реакции проекции, которые оказываются близкими к теме рисунка, получают название “коллективного образа” и становятся ведущей темой данного группового занятия.

В качестве примера можно привести группу, описанную Кимиссисом (Kymissis, 1979) из пациенток, большинство которых собираются покинуть психиатрическую больницу;

вернуться к жизни в обществе. < совала медведицу и медве,;^:~ ...У. . . . ,...

аналогично мечтам, имеют явное содержание — сами зрительные образы и латентное (скрытое) содержание — символическое, часто представляющее собой отражение подсознательных процессов. Упражнение “создание всеобщего группового образа” структурирует групповое занятие, так как его основной целью является создание “коллективного образа” в ответ на выбранное произведение художественного творчества конкретного участника, причем этот образ становится темой данного занятия. Кроме того, упражнение позволяет легко вступать в общение друг с другом тем индивидуумам, у которых часто возникает чувство опасности.

Гуманистическая терапия искусством

Не все терапевты, занимающиеся терапией искусством, осуществляют руководство группами на основе идей Фрейда и Юнга. Многие придерживаются более гуманистических воззрений и рассматривают терапию искусством как возможность для развития “творческой мускулатуры”. Одни терапевты делают упор на активность членов группы в работе с художественным материалом, на значимость самого процесса создания художественного материала и не придают значение конечному результату. Другие считают, что терапия искусством развивает правое полушарие мозга, то есть интуицию и функции ориентации в пространстве (Virshop, 1978).

Представителем гуманистической терапии искусством является Джейн Рин (Rhyne, 1973), чей подход основан на положениях гештальттеории. С точки зрения гештальттеории рисование и лепка рассматриваются как такой опыт, который является функцией постоянного процесса осознания каждым участником своего настоящего. Понятие “отношение фигуры и фона” в данном случае можно использовать непосредственно, так как наши мышление и чувства тесно связаны с нашим зрительным восприятием. Терапевт помогает участникам раскрыть свои перспективы, осознать переживания. Рин предлагает членам группы следующий набор задач: доверять своему собственному восприятию; давать себе полную свободу действия с художественным материалом; делать то, что наиболее приятно, и не сравнивать свою работу с работами других; осознавать, что каждый из нас находится в процессе постоянного изменения и что художественное творчество может выразить наши восхищение, экспериментирование и личностный рост.

273

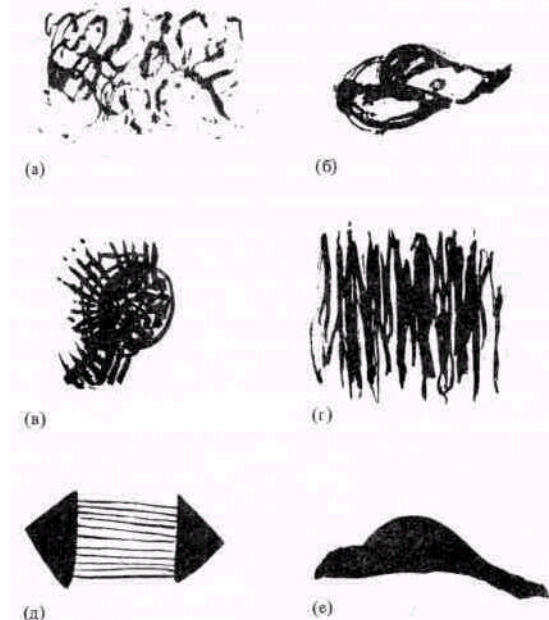
Рин предоставляет участникам всевозможные материалы: глину, краски, клей и мелки. Она считает, что члены группы могут начинать работу с обсуждения своих внутренних переживаний, что аналогично процессу, происходящему в **гештальтгруппах**, когда **гештальттера-певт** просит участников сконцентрироваться на своих внутренних ощущениях. Идея ее программы состоит в том, чтобы члены группы в большей степени смогли заниматься внутренним поиском способа самовыражения, а не активным поиском проблем, которые **надс** решить, и переживаний, которые надо актуализировать. Другой терапевт в области **гештальториентированной** терапии искусством, Элин **Рапп (Rapp, 1980)**, отмечает, что тревожность членов группы по поводу необходимости участия в творческом акте скорее можно снизить, оценивая каждое новое переживание “как уже случившееся”, чем обращаясь к ним с просьбой выполнить какую-нибудь работу. Например, руководитель подбрасывает в воздух сотни листов тонкой бумаги. Его действия сопровождаются подходящей музыкой. Члены группы начинают спонтанно ловить эти листки, скручивать их, соединять друг с другом. Внезапно руководитель кладет кусок белой бумаги для рисования в центре комнаты вместе с кисточками и разбавленным полимерным клеем. Затем он показывает группе, как надо прикреплять эти определенным образом скрученные кусочки тонкой бумаги к основе, даже не обращаясь к членам группы с просьбой сделать коллаж.

Руководители **гештальториентированных** групп терапии искусством в большей степени являются **фасилита-торами**, чем управляющими групповым процессом. Они поощряют участников жить в настоящем и полностью выражать все то, что они чувствуют. Терапевты должны уметь выделять главное в том, как клиенты воспринимают свои собственные художественные произведения. Иногда терапевты в качестве обратной связи могут дополнить восприятие клиентами их работ собственным восприятием, но никогда не подвергают аналитическому разбору художественное произведение с целью выяснения его “значения”. Интроспективные образы восприятия творца несут больше информации, чем внешняя реалистичность законченного произведения.

Группы терапии искусством с ориентацией на **геш-гальттеорию** проходят-"сколько стадий (**Rhyne, 1973**). На ранней стадии развития группы поощряется процесс

274

личностной идентификации при помощи рисования и лепки. Участники получают очень простые и не вызывающие тревогу задания для того, чтобы освободиться от сознательного контроля и спонтанно выразить внутренние ощущения. Таким образом, на ранней стадии работа в значительной степени глубоко **личностна** и выполняется каждым индивидуально. Направление работы задается руководителем группы, который может, например, предложить участнику вылепить из глины то, что ему не нравится в себе самом, а затем — что нравится. Участник также может получить задание нарисовать свое ощущение, настроение, фантазию или выполнить рисунок в ответ на **стимульное** слово типа *любовь, ненависть, красота, свобода* (рис. 9). По окончании задания он может попытаться описать свои переживания. В этом случае



Р и с. 9. Переживаемые состояния: (а) потные руки; (б) внутренняя слабость; (в) головная боль; (г) комок в горле; (д) губы плотно сжаты; (е) тяжесть в теле.

всегда возникает возможность проявиться заблокированным эмоциям. Группа помогает разобраться с этими чувствами по мере их возникновения.

На более поздней стадии развития группы участники могут получить задание выбрать себе того партнера, которого они желают узнать получше. Каждая пара получает бумагу, цветные карандаши или мелки и использует художественное творчество в качестве “моста” для невербальной коммуникации на уровне внутренних переживаний друг друга. Одни пары начинают кооперироваться, другие — соревноваться, третьи — обмениваться замыслами и способами их реализации. По окончании работы участники описывают свои реакции и наблюдения. Не поощряется **анализирование**, интерпретация и защита выбранных ими образов. Например, в одну пару были объединены застенчивый мужчина и агрессивная женщина (Denny, 1975). Когда женщина нарисовала жирную красную стрелу, направленную на мужчину, мужчина в ответ нарисовал едва заметную пурпурную линию в виде завитка. По мере того как женщина становилась менее прямолинейной в своих попытках завязать контакты с мужчиной при помощи рисунка, мужчина становился более доступным.

Другим способом изучения межличностных отношений является лепка. Члены группы получают задание закрыть глаза и представить кого-нибудь из тех людей, с которыми у них существуют значимые эмоциональные связи, а затем отразить в глине свой образ. В качестве освобождения от внутреннего напряжения возможно разрушение уже сделанной скульптуры. После окончания работы руководитель может спросить автора, сколько энергии отняла у него эта скульптура и как можно различить в скульптуре личностные особенности персонажа и самого автора.

Члены группы могут использовать изобразительные средства для описания своего восприятия групповых взаимодействий и выявления при этом скрытых конфликтов. Например, Рин (Rhynе, 1973) просит членов группы разбиться на пары и быстро сделать портреты друг друга, а затем обменяться подписанными портретами. Свои действия участники сопровождают обменом короткими репликами, которые могут прояснить личностные характеристики, приведшие к конкретным символическим образам в портрете партнера. В другом упражнении сравниваются автопортрет участника и его портреты, нарисованные остальными членами группы, что позволяет обнаружить расхождения между тем, как члены группы воспринимают самих себя, и тем, как остальные

276

воспринимают их. Женщина, воспринимающая себя достаточно веселой и оживленной, может восприниматься другими членами группы как беззастенчивая и грубо-бесцеремонная. В группе, которую вел Джеймс Денни, психотерапевт, занимающийся терапией искусством гуманистической ориентации, участница нарисовала себя в красных, оранжевых, желтых тонах, с веселыми глазами и цветком во рту. Рисунок партнера-мужчины также изображал ее с широко раскрытыми глазами и улыбающейся, но с сильной тенденцией к превосходству (Denny, 1975).

Гуманистический подход к терапии искусством используется в равной мере как в работе по личностному росту и раскрытию творческих способностей, так и в интенсивной индивидуальной и групповой терапии. Целью в обоих случаях является достижение того уровня осознания самого себя, который устраивает терапевта и клиента или руководителя и участника (Rapp, 1980). На этом пути к познанию самого себя терапевт, работающий в области терапии искусством, должен проявлять гибкость при выборе упражнений и не терять из виду текущие нужды участников. Атмосфера поддержки в группе создает питательную среду, и участники оказываются способными на такие творческие акты, на которые они, как им казалось, никогда не были способны в области зрительного отражения своего внутреннего опыта.

Оценка

Исторически сложилось так, что терапия искусством представляла собой альтернативный вариант работы с тяжело больными пациентами, детьми или взрослыми, для которых вербальное выражение мыслей и чувств в общении с терапевтом было затруднено. Необходимо отметить, что при проведении групп другого типа также можно извлечь пользу из терапевтического использования изобразительного материала. Например, многие упражнения из области терапии искусством могут помочь руководителям различных **психокоррекционных** групп ускорить процесс самопознания у чрезмерно **вербали-зированных** участников. Упражнения из области терапии искусством могут быть использованы в семейной психотерапии, а также при работе с женщинами, имеющими

277

излишний вес, для уменьшения их изолированности путем организации взаимодействия во время творческой работы (Kwiatkowska, 1978).

Наиболее частым противопоказанием к использованию терапии искусством при работе с больными людьми с хрупкой психикой является отсутствие у руководителя опыта (Betensky, 1973). Творческое самовыражение в терапии искусством и танцевальной терапии потенциально может вызывать у членов группы сильные чувства, приводить к высвобождению опасных эмоциональных импульсов. При отсутствии твердого и разумного руководства некоторые члены группы могут быть травмированы подобными чувствами. Более того, **па-циент-психотик**, который всегда готов вернуться к своему раннему травматическому опыту, зачастую проявляющемуся в символической форме в процессе художественного творчества, может оказаться неспособным интегрировать или понять свои подсознательные переживания (Champernowne, 1970—1971). В группах студентов колледжей этот вопрос не настолько важен. Но для того, чтобы художественное самовыражение имело терапевтический характер, оно должно быть частью продуманной программы или более широкой групповой цели, и, кроме того, в группе всегда должна быть возможность вербального завершения невербальной творческой деятельности.

Ограничения использования искусства в терапевтических целях вызваны трудностью распознавания того, какой аспект этого метода ответствен за любое из происходящих изменений. Это один из основных спорных моментов между психодинамическим, гуманистическим и **деятельностным** подходами. Ответственность может лежать и на процессе рисования, и на конечном продукте творчества, и на взаимоотношениях между терапевтом и пациентом. Проведенные исследования не дают однозначного ответа на данный вопрос.

Недостатком терапии искусством является то, что крайне личностный характер заданий может стимулировать нарциссизм и \, "од в себя, а не приводить к раскрытию и установлению контактов. И хотя для большинства людей искусство есть достаточно безопасный способ выражения чувств, некоторые люди очень сопротивляются самовыражению при помощи искусства.

На протяжении последнего десятилетия терапия искусством в значительной степени начала приобретать

278

профессиональный характер, что проявляется в возникновении подготовительных программ и в попытках четкого определения этого подхода. Терапевты, занимающиеся терапией искусством, пытаются преодолеть рамки традиционного психоаналитического подхода. В групповом контексте цели терапии искусством могут быть значительно шире, чем помощь в преодолении неврозов совместно с другими лечебными мероприятиями. Есть доказательства, что использование художественного творчества для выражения чувств и мыслей может оказывать существенную помощь в выработке адекватного поведения и повышении самооценки (Isaacs, 1977). Также есть свидетельства, что искусство имеет и образовательную ценность при развитии когнитивных и творческих умений (Silver, 1978).

Резюме

Терапия искусством является относительно новым методом психотерапии. В Соединенных Штатах одной из первых начала заниматься терапией искусством Маргарет **Наумбург**. Она опиралась на идею Фрейда о том, что внутреннее “Я” может быть выражено в визуальной форме при помощи спонтанных рисования, лепки и живописи. Для терапии искусством существенную роль играли как фрейдовская теория **бесозна-тельного**, так и мысли Юнга о персональных и универсальных символах. Терапия искусством применяется как в рамках психотерапии, так и отдельно.

Терапия искусством может служить способом освобождения от конфликтов и сильных переживаний; ускорителем терапевтического процесса; вспомогательным средством для интерпретаций и диагностической работы; дисциплинирующей и контролирующей “силой”; средством развития внимания к чувствам, усиления ощущения собственной личностной ценности и повышения художественной компетентности. В терапии искусством спонтанное рисование и лепка являются разновидностью деятельности воображения, а не проявлением художественного таланта. Терапевты, занимающиеся **психодина-мически** ориентированной терапией искусством, подчеркивают важность понятия *сублимации* — непрямого удовлетворения антисоциальных импульсов.

279

Руководители групп в области терапии искусством, как правило, поощряют свободные ассоциации членов групп и их попытки самостоятельно обнаружить значение собственных работ. Некоторые упражнения заключаются в совместной групповой работе, например *создание групповых фресок* и *создание всеобщего группового образа*. Руководители групп гуманистической ориентации подчеркивают значимость процесса творческой работы и не придают большого значения конечному результату. Они стимулируют членов группы доверять своему собственному восприятию и исследовать свои творения как самостоятельно, так и с помощью остальных членов группы.

Первоначально терапия искусством применялась в больницах и психиатрических клиниках в работе с тяжело больными пациентами. В настоящее время терапия искусством используется для оказания психологической помощи более широкому контингенту клиентов и постепенно отделяется от своей психоаналитической первоосновы.

Литература

Betensky, M. *Self-discovery through self-expression*. Springfield, 111.: Charles C. Thomas, 1973.

Champernowne, H. I. Art and therapy: An uneasy partnership. *American Journal of Art Therapy*, 1970—1971, 10, 131—142.

Denny, J. M. Techniques for individual and group art therapy. In E. Ulman & P. Dachinger (Eds.), *Art therapy*. New York: Schocken Books, 1975.

Freud, S. [*Introductory lectures on psychoanalysis Part II: Dreams.*] (J. Strachey, Ed. and trans.). London: Hogarth Press, 1963. (Originally published, 1922).

Garai, J. E. Art therapy — catalyst for creative expression and personality integration. In H. H. Grayson & C. Loew (Eds.), *Changing approaches to the new psychotherapies*. Jamaica, N. Y.: Spectrum, 1978.

Harris, J., & Joseph, C. *Murals of the mind: Image of a psychiatric community*. New York: International Universities Press, 1973.

Hodnett, M. L. Toward professionalization of art therapy: Defining the field. *American Journal of Art Therapy*, 1972—73, 72, 107—118.

280

- Isaacs, L. D. Art therapy group for latency age children *Social Work*, 1977, 22, 57—59.
- Jacobi, J. *The inner kingdom of images*. Princeton, N. J.: Princeton University Press, in press.
- Jung, C. *Collected Works* (Vol. 6). London: Routledge & Kegan Paul, 1970. (Originally published, 1921).
- Kramer, E. *Art therapy in a children's community*. Springfield, 111.: Charles C. Thomas, 1958.
- Kramer, E. *Art therapy in a children's community*. New York: Schocken Books, 1978.
- Kwiatkowska H. *Family therapy and evaluation through art*. Springfield, 111.: Charles C. Thomas, 1978.
- Kymissis, P. Observations on the use of the synallactic group image technique in an aftercare group. *Art Psychotherapy*, 1976, 3, 23—26.
- Lyddiatt, E. M. *Spontaneous painting and modelling*. London: Constable, 1971.
- McNiff, S. The effects of artistic development on personality. *Art Psychotherapy*, 1976, 3, 69—75.
- Naumburg, M. *Dynamically oriented art therapy: Its principles and practices*. New York: Grune & Stratton, 1966.
- Plokker, J. H. *Artistic self-expression in mental disease*. London: Mouton & Co., 1964.
- Prinzhorn, H. [*Artistry of the mentally ill.*] (E. Von Brockdorff, Ed. and trans.). New York: Springer, 1972. (Originally published, 1922).
- Rapp, E. Gestalt art therapy in groups. In B. Feder and R. Ronall (Eds.), *Beyond the hot seat: Gestalt approaches to group*. New York: Brunner/Mazel, 1980.
- Rhyme, J. *The Gestalt art experience*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1973.
- Silver, R. *Developing cognitive and creative skills through art*. Baltimore: University Park Press, 1978.
- Ulman, E. Art therapy: Problems of definition. In E. Ulman & P. Dachinger (Eds.), *Art therapy*. New York: Schocken Books, 1975.
- Ulman, E., & Levy, C. A. (Eds.), *Art therapy viewpoints*. New York: Schocken Books, 1980.
- Vassilious, G. An introduction to transactional group image therapy. In B. Ries (Ed.), *New directions in mental health, Vol. 1*. New York: Grune & Stratton, 1968.
- Virshop, E. *Right brain people in a left brain world*. Los Angeles: Guild of Tutors Press, 1978.

9 Группы тренинга умений

Целью групповых подходов, о которых шла речь в предыдущих главах, является реализация человеческого потенциала. Группы тренинга умений, называемые также группами жизненных умений, основываются в большей степени на бихевиоризме и **бихевиоральной** (поведенческой) терапии. Их целью является обучение **приспособительным** умениям, полезным при столкновениях со сложными жизненными ситуациями. Эти группы тренинга умений гораздо более структурированы, чем любые из до сих пор описанных. Как их структурированность и **систематизированность**, так и принятые в них понятия связывают этот метод с бихевиористскими традициями.

История и развитие

Поведенческие модели обучения существенно отличаются как от фрейдистской психодинамической модели, которая главенствовала в психотерапии в XX в., так и от гуманистической модели Карла Роджерса. Поведенческая модель была создана в лабораторных условиях, и ее методическая стратегия продолжает придерживаться научной точности, тщательных измерений и контролируемого манипулирования наблюдаемыми событиями (**Kanfer & Phillips, 1970**). Многие сформулированные **бихевиористами** фундаментальные законы научения родились из экспериментов с животными в контролируемых лабораторных условиях. Студенты, имеющие предварительную психологическую подготовку,

282

знакомы с разработанным русским физиологом Иваном Павловым методом условных рефлексов. В серии экспериментов, в которых слюноотделение собаки вызывалось звуком звонка, раздававшимся одновременно с предъявлением пищи, Павлов показал, как организм приспосабливается и учится отвечать на изменения в окружающей среде. В дальнейшем методы первых экспериментальных исследований на животных распространились на поведение человека. Впервые понятие “поведенческая терапия” независимо друг от друга использовали Арнольд Лазарус (1958) и Ганс Айзенк (1959) для описания приложения результатов исследования экспериментальной психологии к проблемам человеческого поведения. Сегодня поведенческая терапия играет большую роль в разработке прагматических лечебных стратегий решения психологических проблем и в определении эффективности лечения с помощью тщательно контролируемых исследований.

Поведенческие терапевты еще только начинают создавать свои методы работы с группами. Первоначальное клиническое приложение бихевиоральных принципов к работе с группами стимулировалось лабораторными экспериментами, показавшими, что такая переменная теории научения, как подкрепление, может влиять на вербальное поведение и лидерский статус членов группы (Lieberman & Teigen, 1979). Исходя из этого, бихевиоральные клиницисты добавили к традиционной групповой терапии бихевиоральные методики. Кроме того, поведенческие терапевты проявили наибольшую активность в переводе процедур других групповых подходов на язык теории социального научения (Lieberman, 1970). Так, они попытались “снять покров таинственности” с вмешательств, используемых руководителями и членами групп, и свести все психические явления к стимулам и реакциям. Например, присутствие в группе участников с проблемами, аналогичными проблемам тревожного участника, может помочь ему в том, что теоретики научения называют “десенсибилизацией”, а их поддерживающие реакции могут “подкрепить” некоторые виды поведения.

В последнее время руководители поведенческих групп стали проявлять больше директивности в структурировании группы для использования поведенческих методик и ограничения спонтанных групповых процессов.

283

Можно отметить, что поведенчески ориентированная группа заимствует процедуры индивидуальной терапии. Большинство поведенческих терапевтов **склонно** игнорировать влияние групповой динамики. Они ведут группы с целью экономии времени и денег. Например, несколько клиентов, страдающих иррациональными страхами, могут быть объединены вместе для лечения основным методом поведенческой терапии, систематической десенсибилизацией. Этот метод, так же как **гештальттерапия** и **транзакционный** анализ, предусматривает проведение индивидуальной терапии в групповых условиях.

Ряд поведенческих терапевтов совмещают поведенческие методики с более традиционной групповой терапией, эффективно используя разнообразный опыт членов группы и более широкую систему поддержки для обучения жизненным умениям (Lazarus, 1968). Поведенческие проблемы, как правило, связаны с взаимодействием с другими людьми. Это особенно ясно, когда человек не овладел такими навыками межличностного общения, как умение вести разговор, назначать свидание или вступать в интимные взаимоотношения. Даже в случаях симптомов тревожности или проблематичных типов поведения, например курения или переедания, обычно существует компонент взаимодействия. Присутствие или отсутствие других людей может влиять на поведение, группа становится микрокосмом, представляющим реальный мир. Это социальная сеть, в которой можно определить и практиковать социальные умения. Кроме того, группа выступает как уравнивающий фактор, помогающий терапевту дать оценку результатов и удерживающий его от навязывания клиентам собственных ценностей. Будет ли группа называться терапевтической группой, группой тренинга или группой тренинга умений, в ней применяются одни и те же законы научения. Меняются лишь состав группы и поведенческие цели.

Основные понятия

В центре поведенческого подхода находится наблюдаемое поведение. Такие фрейдистские понятия, как “подавление”, “бессознательное” и “проекция”, или отрицаются, или переводятся на менее мистический язык. Поведенческие терапевты имеют дело **непосредст-**

284

венно с поведенческими проблемами и не занимаются историческими корнями имеющихся затруднений и лежащими в их основе причинами. Бихевиористы признают, что прошлые события могут быть причиной текущих проблем, но предпочитают не заниматься этими причинами, а “атаковать” само поведение и факторы окружающей среды. Решающим является рассмотрение поведения в окружающем контексте. Иногда рекомендуемые вмешательства предусматривают изменение контекста или ответных реакций партнеров, которые поддерживают поведение, а не самого поведения. Мы не будем давать оценку эффективности метода поведенческой терапии. Однако приведенные выше принципы необходимо учитывать, так как группы тренинга умений опираются на бихевиоризм во многих своих концепциях.

Учебная модель

Группы тренинга умений стараются соединять дидактическое и практическое обучение. Многие упражнения являются практическими, но форма группы — явно *учебная*. Это согласуется с отходом поведенческой терапии от лечебной медицинской модели и ее приверженностью подходу, ориентированному на решение проблем. Группа тренинга умений — это скорее запрограммированный курс обучения, чем серия психотерапевтических занятий. Члены группы рассматриваются не как пациенты, а как учащиеся, желающие приобрести умения, которые помогут им улучшить свою жизнь и исправить недостатки (Faktor & Daubenspeck, 1979). Руководители группы не проводят лечение, а осуществляют систематическое обучение для изменения установок, поведения и достижения целей участников.

Руководители групп тренинга умений больше интересуются исследованием развивающих задач, чем психологическими аномалиями. Такие бестселлеры, как "Passages" Гейла Шихи (Sheeny, 1976) и "The Seasons of a Man's Life" Даниеля Левинсона (Levinson, 1978), привлекли внимание читателей тем, что показали: человек, проходя жизненные этапы, приобретает определенные умения, необходимые для преодоления этих критических периодов и продолжения развития. Например, предполагаемая женитьба человека требует расширения репертуара умений, с тем чтобы стало возможным “слияние” двух разных личностей и их *жизнен-*

285

К.ЛЛ^у^тixL'у^А\...i)^А^ Uí<inLL-díití^ Б Штiл'^^...Л^ ^д-íií

отсутствие возможности практиковаться в умениях, **мирующие** переживания, эмоциональные блокады в группах тренинга умения недостатки в овладении **ценными** умениями выявляются и оцениваются.

Групповой опыт может либо содействовать, **либ. шать** процессу научения. Экспериментальные **исс вания** в малых группах исходят из того, что **прг шении** проблем группа имеет преимущество перед человеком (**Cartwright & Zander, 1968**). :

она может успешнее, чем индивидуум, экономить в:

принимать конструктивные решения. Однако **л[защита** участников, потребности в комфорте и в мешают процессу научения. Некоторые **бихевиор** формируют группы для создания оптимального метода научения посредством достижения сплочены изменения структуры групповой коммуникации, **нивания** сил и установления групповых целей в **з-тивоположность** целям индивидуальным.

Постановка цели

Целью групп тренинга умений является **р тие** такого поведения, которое рассматривается **ка** дательное либо членом группы, либо' обществом в ц Любой другой эффект группы тренинга — получение удовольствия от участия, знания о других) **никах** и общие изменения в развитии личности — **сматривается** как побочный продукт *специфически ли* группы. Группы стараются помочь участникам работать и развить важнейшие эмоциональные и

личностные умения, которые определяются соглашением между руководителем группы и индивидуумом. В отличие от руководителя групп сензитивности или встреч ковоодитель группы тренинга умений должен стараться удержать группу от отклонений от установленной цели в сфере общей личностной перестройки.

К видам жизненных умений, которым обучают в группах, относятся: управление тревогой, планирование карьеры, принятие решений, родительские функции коммуникативные умения и тренинг уверенности в себе (Drum & Knott, 1977)'. Характеризуя цели групп тренинга, можно выделить два уровня целей: широкие и узкие. Так, одни группы тренинга умений в целом снижают тревожность и повышают уверенность в себе другие делают акцент на исследовании определенных видов тревожности, например боязни летать потерять вес или курении. В группах пациентов с 'тяжелыми нарушениями тренинг умений может касаться развития элементарных навыков, таких, например, как есть не проливая. В группах здоровых людей ставятся более сложные цели.

Независимо от цели группы она ставит акцент на обучении — развитии умения решать проблемы будущего и проблемы, которые участник принес в группу. Программа тренинга умений, вытекающая из такой направленности цели группы, представляет собой терапию улучшения взаимоотношений (Guernsey, 1977). Члены группы учатся специальным межличностным умениям для эмоционального самовыражения без возбуждения защитных и враждебных чувств в других. Показываются и отрабатываются четыре вида поведенческих умений-выражение межличностных чувств — осознание и ком

арам и Нотт (Drum & Knott, 1977) дополнительно к группам жизненных умений описали два других вида структурированных групп группы жизненных тем и жизненных переходов, имеющее JS концептуальную основу с группами жизненных умений новмены^ степени акцентированные на поведении. Целью группы жизненных ^ является не развитие межличностных умений, а исследование основных ценностей и убеждений. Их примерами могут служить ^, „, пп^оас^и рения самосознания, группы прояснения ценностей и группы пп сш^ лемам одиночества и сексуальности. Группы жизненных переходов имеют целью подготовку почвы для новых критических жизней^ этапов. Примерами таких групп являются группы, занимаю^ие^ жизненными проблемами, возникающими в связи со сме^тью^д^

^^СТЬГ^^Г^и^ в карьере и физической не^м_____ 287

коммуникация чувств, восприятия и желаний, связаны;
со взаимоотношениями; эмпатический ответ — полн" понимание и передача этого понимания собеседнику; ii
реключение образа действия — адекватный переход -выражения межличностных чувств к эмпатическому с вету;
содействие (фасилитация) — обучение тому, как эффективно учить других вышеупомянутым умения-Метод
улучшения взаимоотношений успешно при^ нялся в группах для обучения родителей проведен!;
терапевтических игровых занятий со своими деть. (Guernsey, 1977) и для обучения супругов применению '
терапевтических умений в общении друг с другом (C' lins, 1977). Этот метод может быть также эффективен для
развития и обогащения нормальных взаимоотнош-шений.

Другой вид тренинга умений, сосредоточивающий на приспособительных видах поведения, называет.
структурированно обучающей терапией (Goldstein, 1977) Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1980) и прим няется
для развития поведенческих умений, там как социальные умения, умения планировать и умен.' предупреждать
причины возникновения стресса. Це структурированно обучающей терапии направлены обучение социальным
умениям клиентов из раб чей среды, пациентов, выписанных из больницы, пс ростков с поведенческими
нарушениями и включа! использование таких базовых средств, как, наприме моделирование и прогнозирование
ролей, реализац! обратной связи и перенос приобретенных умений реальную группу. Хотя цели групп тренинга
умен;

обычно индивидуальны, некоторые терапевты включа! также групповые цели, способствующие достижею
индивидуальных (Rose, 1977). Одна из групповых и лей для поощрения равного участия членов в раб" группы
может, например, состоять в том, чтобы из них не говорил более 25% времени занятия. ' новые цели касаются
выражения положительных ' и близости между членами группы, распределен!-боты, руководства и управления,
увеличения илк жения активности и вводятся для усиления м< ции группы или для модификации паттерна г]:
вого взаимодействия в положительном направлении дует подчеркнуть, что групповые цели группы тре вторичны
по отношению к индивидуальным.

Вследствие того что группы тренинга умений ”
288

структурированы, а участники направляются на достижение специфической цели, обычно существуют временные границы для достижения целей и развития умений от занятия к занятию. Руководители структурируют содержание каждого занятия и активно руководят группой для того, чтобы облегчить достижение целей. Частично такой подход к групповой терапии является ответом тем, кто убежден в том, что некоторые группы тренинга умений существуют только для обучения людей быть хорошими членами группы, но не приносят видимых изменений поведения, годных для использования в реальной жизни.

Измерение и оценка

Понятиями, релевантными группам тренинга умений, так же как и всем поведенчески ориентированным группам, являются понятия *измерение* и *оценка*. Со времени, когда экспериментальные психологи начали измерять простые связи стимула и реакции в контролируемых лабораторных условиях, поведенческая модель придерживается исследовательской ориентации. Важно не только знать, что что-то изменилось, но и продемонстрировать это изменение, а также связать его с предшествующими переменными. В поведенческих группах не является необычным использование различных тестов, проводимых в форме “бумага — карандаш”, измерительных устройств и наблюдений поведения для контроля развития на протяжении всего курса занятий.

Проблемы участников четко характеризуются по их частоте и интенсивности. Большинство проблем отражает либо *избыток чего-либо* (слишком много курит, спорит, испытывает сильный страх), либо *недостаток* (слишком мало спит, занимается, нуждается в близких, интимных контактах). Членов группы поощряют учиться самонаблюдению и записывать данные о себе. Ответы подсчитываются, хронометрируются или оцениваются, а для их объективного анализа используются шкалы и контрольные перечни. Членам групп важно также сознавать, что проблемы нарушения поведения существуют в контексте окружающей среды. Тревожный человек, возможно, не всегда тревожен, его внутреннее состояние в большей или меньшей степени может зависеть от сиюминутных случайностей (Mischel, 1973). Или, как сказал один ученый: “Среди друзей я — душа общества, а дома бываю „зажат””.

10-773

289

Измерение ответа включает описание условий, при которых он происходил. Например, если кто-то признается в боязни публичных выступлений, важно определить, какова степень этого страха, как и при каких обстоятельствах он проявляется. Для измерения этих переменных используются такие приемы, как описания страха, которые оценивают чувство тревоги в соответствующих ситуациях; оборудование, записывающее физиологические показатели страха и тревоги (частота сердечных сокращений, пульс, выделение пота); поведенческие упражнения, например опыт произнесения речи перед слушателями и его оценка.

Одна из причин акцентирования на внешнем поведении состоит в том, что трудно определить, какие изменения произошли в чьей-либо личности после групповых занятий. Гораздо легче установить, что человек смог произнести пятиминутную речь перед аудиторией из двадцати человек не заикаясь. **Бихевиористы** считают, что скрытые ожидания и давление всей группы на конкретного ее члена с целью заставить его действовать определенным способом, называемые “характером требования ситуации”, так же как и желание руководителя группы успешно провести группу, могут повлиять на восприятие этим руководителем успеха или неудачи группы. Процедуры научного измерения направлены на преодоление сопротивления. В группах тренинга умений руководитель будет тратить столько же времени и сил на структурирование группы и оценку ее результатов, сколько на фактическое проведение занятий.

В успешно проводимой группе проблематичное поведение участников периодически измеряется с начала и до конца групповой программы. Начальные измерения используются для определения точки отсчета по частоте возникновения, длительности и интенсивности проблемы до начала занятий. Успех группового опыта может быть оценен по степени отклонения соответствующих видов поведения от точки отсчета к концу занятий. Для установления того, что изменения обусловлены именно групповым опытом, а не статистической регрессией или **внетерапевтическими** факторами, такими, например, как влияния переживаний, не связанных с лабораторным контекстом, могут применяться различные экспериментальные схемы. В большинстве из них используются контрольные группы клиентов, не имеющие опыта уча-

290

ствия в группах тренинга умений или получившие другой вид группового опыта. Например, для измерения проблематичного поведения участников используются схемы временных серий — статистические методы измерения изменений среди небольшого числа субъектов за определенный отрезок времени при отсутствии контрольной группы (Hersen & Barlow, 1976).

Основные процедуры

Из различных видов групп тренинга умений группы тренинга уверенности в себе лучше всего иллюстрируют обучение важному жизненному умению с помощью методов поведенческой терапии, так как методы, которые используют группы тренинга уверенности в себе, отражают бихевиоральные (поведенческие) методы в целом. Поэтому в последующей части главы внимание акцентируется на группе тренинга уверенности в себе как на модели группы тренинга умений.

Первоначально тренинг уверенности в себе был популярен изложен в книге "Your Perfect Right" Альберти и Эммонса (Alberti & Emmons, 1974). Авторы находились под влиянием движения за активизацию человеческого потенциала и системы ценностей гуманистической психологии, которыми проникнуто большинство групповых подходов, описанных в этой книге. Альберти и Эммонс взяли метод поведенческой терапии, используемый для лечения невротических тревожных состояний, и преобразовали его в бихевиорально-гуманистический подход для повышения самооценки (Alberti, 1977). Тренинг уверенности в себе развился из условно-рефлекторной терапии Эндрю Солтера (Sal-ter, 1949), лабораторного бихевиориста, основывающего свои работы на исследованных Павловым процессах возбуждения и торможения. Солтер предположил, что у не уверенных в себе индивидуумов заторможенный тип личности развился в процессе научения, когда их наказывали за нежелательное неадаптивное поведение. Его методы активации процесса возбуждения в мозгу и снижения (снятия обусловливания) тормозной тревожности предвосхитили многие методы современного тренинга уверенности в себе. Примером может служить акцент на прямом выражении чувств, названный им "чувственный разговор". Несколькими годами

291

позже Джозеф Вольп (Wolpe, 1958) применил термин “уверенность в себе” к открытости в межличностных отношениях. Он заметил, что многие не способны выражать соответствующие чувства и демонстрировать эмоции и переживания в межличностных отношениях из-за состояния тревоги. Вольп пришел к выводу, что уверенное выражение людьми своих чувств и мыслей в определенной социальной ситуации может способствовать преодолению страха. Логическим обоснованием этого метода является принцип реципрокного торможения Вольпа, который гласит: “Если при наличии вызывающего тревогу стимула может быть осуществлено ответное торможение тревоги, связь между этим стимулом и тревогой будет ослаблена” (Wolpe & Lazarus, 1966, p. 12).

Группы преодоления страха и группы тренинга уверенности в себе вышли далеко за рамки начальных понятий Солтера и Вольпа. Ландж и Якубовски (Lange & Jakubowski, 1976) выделили в зависимости от структуры групповых занятий четыре типа групп уверенности в себе: 1) группы, организованные вокруг серии специфических упражнений ролевой игры; 2) группы, в которых каждое занятие посвящено определенной теме, например, научению тому, как осуществить конструктивную критику; 3) группы, объединяющие ролевую игру со множеством других процедур, таких, как расширение самосознания, тренинг родительской эффективности, тренинг борьбы за справедливость, тренинг разрешения конфликтов или анализ трансакцион-но-аналитического сценария; 4) относительно неструктурированные группы, проводимые в соответствии с текущими потребностями конкретных участников.

Оценка сильных и слабых сторон навыков уверенности в себе

Оценка сильных и слабых сторон навыков уверенности в себе обычно производится на ранних стадиях развития группы. Существует по меньшей мере 17 опросников оценки видов проблем уверенности в себе (Kelley, 1979). Одним из примеров является опросник описания уверенности в себе Рейзаса (табл. 4) (Rathus, 1973). Быть уверенным в себе означает умение определить и выразить свои желания, потребности, любовь, нелюбовь и ожидания. Самое уверенное поведение выражается в умении строить отношения в же-

292

Таблица 4. Опросник описания уверенности в себе Рейзаса. Инструкция: Укажите с помощью приведенного здесь кода, насколько каждое из следующих утверждений характеризует или описывает Вас.

+ 3 очень характерно для меня, описание очень верное ' + 2 довольно характерно для меня, описание довольно верное + 1 в какой-то мере характерно для меня, описание скорее верное

— 1 в какой-то мере не характерно для меня, описание скорее неверное

— 2 довольно не характерно для меня, описание довольно неверное

— 3 совсем не характерно для меня, описание совсем неверное

. Большинство людей, по-видимому, агрессивнее и увереннее в себе, чем я *.

. Я не решаюсь назначать свидания и принимать приглашения

на свидания из-за своей застенчивости *. . Когда подаваемая в ресторане еда меня не удовлетворяет, я

жалуюсь на это официанту или официантке. . Я избегаю задевать чувства других людей, даже если меня

оскорбили *. . Если продавцу стоило значительных усилий показать мне товар,

который не совсем мне подходит, мне трудно сказать ему "нет" *. . Когда меня просят что-либо сделать, я настаиваю на знании необходимости этого.

^

9.

10.

11.

12.

13.

14.

15.

16.

17.

18.

. Бывают случаи, когда я ищу сильный довод. Я стараюсь вырваться вперед, как и большинство людей. Честно говоря, люди часто используют меня в своих интересах *. Я получаю удовольствие, завязывая разговор с новыми знакомыми и посторонними.

Я часто не знаю, что сказать людям другого пола, которые мне привлекательны *.

Я испытываю нерешительность, когда надо позвонить по телефону

в учреждения и организации *.

Я предпочту обратиться с письменной просьбой принять меня на

работу или зачислить в колледж, чем пройти через собеседование *.

Я стесняюсь возратить покупку *.

Если близкий и уважаемый родственник раздражает меня, я

скорее скрою свои чувства, чем проявлю раздражение *.

Я избегаю задавать вопросы из страха показаться глупым *.

В споре я иногда боюсь, что буду волноваться и меня начнет

трясти *.

Если известный и уважаемый лектор выскажет точку зрения,

которую я считаю неверной, я заставлю аудиторию выслушать и

свою точку зрения.

19.

20.

21.

22.

23.

Я избегаю спорить с клерками и продавцами о цене *.

Когда я сделаю что-нибудь важное и стоящее, я стараюсь, чтобы

об этом узнали другие.

Я откровенен и искренен в своих чувствах.

Если кто-то распространяет обо мне сплетни, я стремлюсь быстрее

найти его, чтобы поговорить об этом.

Мне часто трудно сказать "нет" *.

' Общую оценку получают путем сложения баллов по всем пунктам, изменив знаки обратных вопросов.

24. Я сцены ".
25. Я жалуясь • '.
26. Когда мне ..-.-. ,,v. в ответ *.
27. Если в театре или на лекции **рядом** мною **варивают**, я прошу **их** говорить потише или **Гч** в другом месте.
28. Тот, кто пытается пролезть в очереди впереди меня, **м/кег оы.** уверен, что получит от меня отпор.
29. Я быстро высказываю свое мнение.
30. Бывают случаи, когда я просто не могу ничего сказать *.
- * Обратный вопрос.

лаемом направлении, например в общении со значимыми другими и посторонними, в умении обратиться к ним с просьбой или ответить отрицательно на их просьбу (Cottier & Guerra, 1976). Социальной просьбой является просьба о свидании или вопрос о времени, адресованный постороннему. Защитой или отказом будут отклонение предложения родственника провести вместе уик-энд или ответ "нет" продавцу. Компонентами уверенного ответа могут быть поза тела, жесты, выражение лица, невербальные речевые характеристики и вербальное содержание ответа.

Независимо от того, используется в группе или нет формальный **опросник** описания уверенности в себе **Рей-заса**, руководитель будет вести с участниками диалог, помогающий выявить и точно определить проблемы уверенности в себе, испытываемые каждым членом группы. Участников поощряют оценивать собственное поведение и приводить примеры из своей жизни, иллюстрирующие уверенность в себе или ее отсутствие. Руководители терпеливо объясняют природу уверенного поведения, его отличие от неуверенного и агрессивного поведения. Они подчеркивают отрицательные последствия неуверенного поведения, утверждают, что уверенное поведение увеличивает возможность выбора и контроль над собственной жизнью. Уверенность в себе ведет к росту самоуважения.

Неуверенный в себе человек сдерживает чувства вследствие тревоги, ощущения вины и недостаточных социальных умений. Агрессивный человек нарушает права других путем доминирования, унижения и **оскорбле-**

ния. Агрессивность не основывается на зрелом самоуважении и представляет собой попытку удовлетворить свои потребности за счет чужого самоуважения. Различие между неуверенным, уверенным и агрессивным ответами проясняется путем обсуждения в группе специфических ситуаций и обмена мнениями.

Для преодоления тревоги, чувства неполноценности и обучения уверенности члены группы должны быть убеждены в том, что уверенное поведение поощряется социальной средой. Руководитель играет центральную роль в создании положительных условий для уверенного поведения. Келли (Kelley, 1979, p. 58—59) составил перечень основных прав человека, которые поддерживают уверенность в себе:

- право быть одному,
- право быть независимым,
- право на успех,
- право быть выслушанным и принятым всерьез,
- право получать то, за что платишь,
- право иметь права, например право действовать в манере уверенного в себе человека,
- право отвечать отказом на просьбу, не чувствуя себя виноватым и эгоистичным,
- право просить то, чего хочешь,
- право делать ошибки и быть ответственным за них,
- право не быть напористым.

Членам группы показывают, что уверенность в себе не надо путать с межличностной нечувствительностью и что она не ограничивается выражением негативных чувств. Таким же действенным компонентом тренинга уверенности в себе является обучение выражению позитивного, заботливого отношения к другим. Руководитель также обращает внимание участников на то, что право и способность действовать с уверенностью в себе не подразумевают необходимости действовать так в любой ситуации.

Другим подходом к описанию уверенного поведения является выделение Ланджем и Якубовски (Lange & Jakubowski, 1976) шести типов утверждений, выражающих уверенность в себе. Базовым утверждением является простое выражение чувств, мыслей, мнений и прав. Например: “Я хотел бы сейчас уйти”, или: “Вы мне очень нравитесь”. Эмпатическое утверждение указывает на осознание чувств и позиции другого человека. Слова: “Я знаю, ты хочешь, чтобы мы пошли вместе, но на этот раз я хочу побыть один” — передают эмпатическое по-

нимание плюс уверенную позицию. Растущая уверенность в себе развивается постепенно — от минимально уверенных, относительно не требующих усилий высказываний до более категоричных утверждений, когда минимальный ответ неэффективен. Например, обращение к кому-нибудь в кинотеатре с просьбой говорить потише. **Конфронтующее** утверждение используется, когда слова не соответствуют действиям, и включает описание того, что люди собирались сделать, что они фактически сделали и чего хочет говорящий. Пример **конфронтующего** утверждения: “Я понял, что ты принесешь деньги сегодня. Теперь ты говоришь, что денег не принес. Я хочу знать, почему у тебя нет с собой денег и когда они будут у тебя”. В монологическом утверждении говорящий должен объективно описать поведение другого, указать на результат его действий, описать свои собственные чувства и сказать, чего он хочет. Этот тип утверждения, выражающего уверенность в себе, особенно полезен для того, чтобы поделиться с другими отрицательными чувствами. Примером монологического утверждения может служить следующее высказывание:

“Вчера вечером ты опять не вымыла тарелки. Когда я привел своего знакомого домой, на кухне был беспорядок, я смутился и расстроился. Я хотел бы, чтобы ты делала свою часть домашней работы вовремя”. Наконец, убеждающее утверждение должно быть своевременным и так **тихим**, чтобы оказать влияние в группе без проявления агрессивности.

Репетиция поведения

Репетиция поведения — основная методика в группе тренинга уверенности в себе, состоящая из ролевого проигрывания сложных ситуаций, которые в свое время создали или могут создать определенные сложности для члена группы. Во взаимодействии с участниками члены группы и руководитель инструктируют его или проигрывают роли значимых других. В структурированной группе руководитель может начинать с банальной ситуации, которая, по его предположению, не будет трудной:

на для всех неуверенных в себе участников. В обычных упражнениях проигрываются ситуации, в которых участники выражают просьбу или отказ. Примерами служат уверенные действия с продавцами, официантами, автомеханиками, различные умения вести разговор, **включая**

внимание к информации, предлагаемой другими, произнесение и выслушивание комплиментов, самораскрытие, изменение темы разговора, вступление в разговор и *пре'-кращение* его.

На ранних стадиях развития групп проигрываются простые ситуации, создающие незначительную угрозу для участников. Например, один из способов начать занятия в большой группе — это предложить участникам посмотреть друг другу в глаза, представиться, а затем высказаться о том, как им понравилось представление (Lange & Jakubowski, 1976). С развитием группы проигрываются более сложные ситуации, вводятся репетиции поведения, вызывающего наибольшие затруднения. Со временем большинство групп тренинга уверенности в себе становятся менее структурированными, так что участники могут в качестве материалов для ролевой игры в группе поставлять свои собственные уникальные проблемы из реального мира. Конечно, ролевая игра чем-то похожа на содержание психодраматического занятия и, таким образом, несет на себе отпечаток метода Морено. Однако в отличие от психодрамы, которая дает выход подавленным чувствам для достижения катарсиса или эмоциональной разрядки, методики проигрывания участниками различных ситуаций имеют дело исключительно с проблемой уверенности в себе, и ее использование способствует выработке желательного и адаптивного поведения.

В процедуре репетиции поведения используются приемы поведенческой модели обучения. Руководитель группы или ее участник может моделировать лучший способ управления ситуацией. Моделирование — прием поведенческой терапии, являющийся, как было показано, эффективным для создания новых или усиления минимально уверенных ответов участников (Bandura, 1971). Наблюдая смоделированные уверенные ответы и испытывая их влияние, участники косвенно обучаются этому умению. В некоторых группах используются аудио- и видеозаписи моделей уверенного поведения. Моделирование особенно полезно, когда участник группы имеет ограниченное представление о том, каким может быть позитивное уверенное поведение в данной ситуации. Группы, участники которых составили представление о проблеме уверенности в себе, могут сразу переходить к фазе репетиции. Обычно репетиция поведения может проходить примерно так:

297

*Мардж ста-смелости и о своем ре-, чтобы жить Двое членов роль ее ро-
(В этой ситуации рается набраться сказать родителям шенни уйти из дома, с двумя
подругами. группы выбраны на дителей.)*

Мардж: Мам, пап, я вам что-то хочу ска-, зать. Я... м-м... думаю... м-м... может быть, переехать на другую квартиру.

Отец: На квартиру? Для чего? Тебе больше не нравится жить здесь?

Мардж: Нравится, конечно. Но только мне уже 19, а Джойс и Сью хотят, чтобы я переехала к ним. *Мать:* Но, дорогая, мы ничего не знаем об этих твоих подругах.

Мардж: Они действительно хорошие и м-м... кроме того, я уже решила. Я собираюсь так поступить — и все.

Руководитель:

1-й член группы:

2-й член группы:

Руководитель:

Мардж:

Руководитель:

Мардж:

Давайте на минутку остановимся. Группа, что можно сказать об уверенности Мардж? Мардж, мне понравилось, как ты смотрела в глаза и говорила громким, твердым голосом. Я думаю, ты хорошо начала, сказав своим родителям, что хочешь с ними поговорить. Замечательно. Мардж, а как ты оценишь уверенность в себе в этой ситуации?

Я была довольно спокойна вначале и смогла высказаться, чего от себя не ожидала. Да, это великолепно. Что ты можешь улучшить в этой сцене? Когда отец пытался обвинять, я стала защищаться, а затем, когда мама стала допрашивать меня, я вышла из себя.

Руководитель: Ты верно поняла. Кто-нибудь еще выскажется? Есть еще какие-нибудь предположения?

3-й член группы: Мардж, вместо того чтобы сразу информировать родителей о своем решении, ты как будто искала их одобрения. Может, ты могла бы им сразу сказать, что надеешься на их одобрение, но переехать собираешься в любом случае.

4-й член группы: Я заметил сконфуженную усмешку перед тем, как ты сделала твердое заявление о своем решении уйти из дома. *Руководитель:* Это очень полезная обратная связь. Мардж, не хочешь ли ты попробовать еще раз, используя все, чему научилась?

(После завершения взаимодействия с относительно мягкой реакцией родителей руководитель может спросить Мардж, не хочет ли она повторить сцену, в которой реакция родителей будет более негативной, для того чтобы быть готовой к любой неожиданности.)

Обычно за одно занятие опробуется только небольшой фрагмент сложного поведения. После двух-трех обменов репликами репетиция прерывается руководителем для обращения к группе за обратной связью. Участники и группу спрашивают о впечатлениях (что было уверенным, а что — неуверенным в их словах и действиях), предложениях для дальнейшего экспериментирования или улучшения. Руководитель может помогать, инструктируя участников. *Инструктаж* — это вмешательство, при котором руководитель подсказывает, намекает и помогает участникам, когда они сталкиваются с трудностями, предоставляет им обратную связь и поддерживает их в течение всего процесса взаимодействия.

Другим компонентом репетиции поведения является *подкрепление*. Подкрепление — фундаментальное понятие поведенческой терапии, являющееся краеугольным

камнем большинства методов изменения поведения. Технически существует несколько способов подкрепления. Согласно оперантному обусловливанию Б. Ф. Скиннера (Skinner, 1953), подкрепление—это событие или стимул, увеличивающие вероятность предшествующего им ответа. В нашем случае подкреплением являются награды или, что более специфично, положительные реакции и поощрения, предлагаемые руководителем и членами группы. Важным условием в процедуре репетиции поведения является поощрение участника за любое улучшение, а не только за завершение сложного эпизода, демонстрирующего уверенность в себе. Процесс предоставления подкрепления “маленькими шагами” называется “формированием”. В поведенческих группах подкрепление обычно применяется для формирования поведения отдельных участников в направлении достижения их целей. В одних случаях взаимодействие и выполнение задачи группой в целом могут быть модифицированы путем использования групповых возможностей для подкрепления поведения всех участников в направлении достижения их целей (Feldman & Wodarski, 1975). В других случаях студенты в аудитории, заключенные в тюрьме или пациенты психиатрических клиник могут участвовать в поведенческой программе, которая предусматривает применение “системы жетонов” или получение привилегий за достижение установленных целей.

Моделирование, инструктаж и подкрепление — ключевые компоненты методики репетиции поведения, хотя существуют разногласия относительно того, какое сочетание этих компонентов является оптимальным (McFall & Twentyman, 1973). Процедура репетиции поведения может быть сведена руководителем группы к выполнению следующих семи задач (Fensterheim & Baer, 1975):

- определение поведения, которое нуждается в тренинге,
- инструктаж и обучение участника исполнению сцены,
- повторение сцены,
- моделирование желательного поведения,
- использование постепенного, иерархическ-подхода в случаях, когда проблема слишком сложна или вызывает тревогу,
- отработка поведения в течение всего группой занятия,

300

- получение обратной связи о поведении участника в домашних условиях.

Релаксационный тренинг

Очень неуверенные в себе люди часто испытывают значительную тревогу в межличностных ситуациях. В группе тренинга уверенности в себе руководитель часто учит приемам релаксации для торможения тревожной реакции. Многие поведенческие группы для преодоления общей тревоги или особых страхов полагаются почти исключительно на релаксационный тренинг.

Существует несколько разных подходов к релаксационному тренингу. Большинство из них основывается на процедуре прогрессивной мышечной релаксации Якобсона (Jacobson, 1938], при которой группы мышц поочередно напрягаются и расслабляются. Например, сжимая кулак, а затем разжимая его и тем самым снимая напряжение, участник учится различать состояние напряжения и релаксации и в конечном счете расслаблять мышцы по желанию.

Релаксационный тренинг иногда комбинируют с процедурой мысленных представлений, например, при методе систематической десенсибилизации. В этом методе релаксационный тренинг объединен с двумя дополнительными компонентами. Во-первых, иерархическая последовательность тревоги воспроизводится, начиная с ситуаций, вызывающих незначительную тревогу, и кончая ситуациями, вызывающими наибольший страх и тревогу. Человек, желающий стать оратором, может, например, не испытывать болезненных переживаний, выступая перед товарищем, но при мысли о публичном выступлении у него возникает страх. Изображение паука в иллюстрированной книге вызывает у участника ощущение легкой тревоги, но прикосновение к безвредному пауку **воспримется** им как крайне пугающее.

Во-вторых, в процедуре проведения систематической десенсибилизации членов группы обучают соединять релаксацию с мысленным представлением ситуации, вызывающей страх и тревогу. Участникам предлагают закрыть глаза, расслабиться и представить себе ситуацию или предмет, находящиеся на нижней ступени иерархии тревоги. Как только у участников возникает чувство тревоги, терапевт предлагает им прекратить мысленное представление и расслабиться. Иерархическая последовательность предметов или патогенных ситуаций, вызывающих

тревожные опасения, воспроизводится и отрабатывается до тех пор, пока участник не становится в состоянии зрительно представить себе всю иерархию сцен, не испытывая тревоги. Очень важно, чтобы тревога удерживалась на минимуме, так как в случае ее повышения может оказаться подкрепленной сама тревожная реакция. Главная идея заключается в замещении тревожных реакций в ситуации, вызывающей тревогу и страх, релаксацией.

Метод систематической десенсибилизации был предложен **Джозефом Вольпом (Wolpe, 1958)** и основывался на принципе **реципрокного** торможения. В настоящее время метод систематической десенсибилизации является основным методом в арсенале поведенческих терапевтов, которые работают как с отдельными индивидуумами, так и с группой. Систематическая десенсибилизация эффективно использовалась при решении ряда проблем, включая такие, как страх перед публичными выступлениями (Paul, 1966), боязнь экзамена (McManus, 1971), социальная тревога [Paul & Shannon, 1966] и сексуальные нарушения (Lazarus, 1968). Метод систематической десенсибилизации называется десенсибилизацией *in vivo*, когда десенсибилизация осуществляется в реальной жизни, а не в воображении: клиенту, находящемуся в состоянии релаксации, постепенно предъявляют предметы, ситуации, вызывающие страх или фобии — например, сталкиваются лицом к лицу с аудиторией или показывают паука. Систематическая десенсибилизация обычно не является частью занятий группы тренинга уверенности в себе. Однако понятие иерархии сохраняется, так как участники стараются постепенно преодолевать все более сложные ситуации для развития уверенности в себе. Сначала участников побуждают опробовать “минимально эффективное высказывание” для достижения цели. Например, обращаясь к соседу в кинотеатре, сказать: “Не могли бы вы говорить немного потише? Мне плохо слышно” — и только затем прибегнуть к более категоричному высказыванию.

Показателем уровня тревоги, переживаемой участником в ситуации, требующей уверенного в себе ответа, может служить шкала субъективных единиц дискомфорта (СЕД) (Cottier & Guerra, 1976). Нулю на шкале соответствует состояние сильной релаксации и комфорта, а 100 — наихудшее из возможных состояний тревоги. Участников группы учат количественно оценивать свою тревогу и дискомфорт, опираясь на такие показатели

302

напряжения, как учащенное дыхание и пульс, испарина, мышечное напряжение и чувство паники. Шкала СЕД имеет широкий диапазон применения. Ее можно использовать в групповом занятии для выявления тревоги, испытываемой участником во время мысленного представления ситуации, требующей проявления уверенности в себе, во время репетиции конфронтации, в домашних условиях для оценки ситуации, вызывающей тревогу, и для измерения прогресса. Уверенные действия — один из индикаторов успеха; лучшим показателем являются уверенные действия при относительной релаксации.

| *Когнитивное переструктурирование*

| “Атака” системы убеждений неуверенных членов группы может также осуществляться с помощью методик когнитивного переструктурирования, которые являются частью когнитивно-бихевиорального развития ортодоксальной поведенческой терапии.

| Я уже описывал перечень основных прав человека, которые поддерживают уверенность в себе. Альберт Эллис (Ellis, 1962) перечислил 11 иррациональных убеждений, ведущих, как он утверждает, к эмоциональным проблемам. Среди них выделяются убеждения в том, что стоящий человек должен быть компетентным, адекватным, иметь успех во всех случаях, получать одобрение и любовь значимых других. Эллис утверждает, что эти убеждения явно нелогичны и разрушительны для личности, потому что ведут к эмоциональным нарушениям, когда мы не получаем одобрения или любви, терпим неудачу в каком-то деле. Придерживаться иррациональной системы убеждений — значит гарантировать себе жизнь, полную фрустраций и разочарований, так как у многих людей есть склонность при малейшей неудаче преувеличивать ее, исходя из своих иррациональных убеждений.

Рационально-эмоциональная терапия (РЭТ) Эллиса — это способ диагностики иррациональных убеждений и систематического замещения их рациональными представлениями. Его группы РЭТ значительное время тратят на то, чтобы “атаковать” и разрушать иррациональные компоненты мышления человека и поощрять их замещение более разумными идеями и выводами (Ellis, 1974). Например, человек, чувствующий себя опустошенным и недостойным в результате неприятия его другими, учится применять стандарты разумной оценки и воспри-

303

нимать событие просто как неудачное и, может быть, даже поучительное.

Ландж и Якубовски (Lange & Jakubowski, 1976) сделали когнитивное реструктурирование интегральной частью своих групп тренинга уверенности в себе. Участников группы учат распознавать иррациональные убеждения и заменять их рациональными альтернативами. Часто в основе сопротивления уверенным действиям лежит страх перед неудачей. Причиной, по которой женщина не может подойти к мужчине и пригласить его куда-нибудь, является страх перед тем, что он ответит отказом на ее предложение и вследствие этого она может почувствовать себя униженной. Разумной альтернативой является мысль: “Ладно, он отказал мне, но, хотя мне немного обидно, я все же стоящий человек. Кроме того, зачем мне мужчина, который не может переносить уверенную в себе женщину?” В других случаях в основе сопротивления уверенным действиям лежит страх обидеть других или выразить по отношению к ним негативные чувства, опасение выглядеть смешным или вызвать гнев. По всей вероятности, чем более рационально мыслят участники группы, тем больше шансов, что они будут действовать с уверенностью в себе.

Домашняя работа

Поведенческих терапевтов беспокоит проблема переноса полученного в группах тренинга уверенности в себе опыта в реальную группу. Одним из способов поощрения переноса поведенческих изменений во внешний мир является домашняя работа. Участников просят собирать примеры случаев, в которых они испытывали сложности проявления уверенности в себе, для репетиций поведения в группе и участия в этой процедуре других членов группы. Участники могут также описывать уверенные ответы, от которых они уклонились в реальной группе (семье), а теперь хотят опробовать в группе тренинга уверенности в себе. Коттлер и Гьерра (Cottler & Guerra, 1976) предлагают участникам пользоваться “дневником домашней работы” для записи заданий, полученных на занятиях, их выполнения, оценок СЕД, степени успешности опыта обучения и предложений для улучшения.

Участник начинает выполнять домашнее задание, участвуя в ситуациях, которые вызывают у него незначительное ощущение тревоги, для того чтобы вероятность успешного результата была максимальной. Удача по-

304

ощряет к дальнейшему экспериментированию и еще большим успехам. Задания могут быть индивидуализированы в соответствии с конкретными проблемами, встречающимися у членов группы. Например, задание спросить у телефониста номер и адрес или взять у соседа займы сахарного песка предполагает овладение простыми умениями; задание подойти к профессору по поводу низкой оценки или заговорить с незнакомым человеком, стоя в очереди, включает более сложные умения. Некоторые руководители групп уверенности в себе поощряют взаимодействия, вызывающие у участников наибольшую неуверенность в себе, например отправиться на заправочную станцию, купить бензина на пятьдесят центов и попросить, чтобы проверили уровень масла и протерли стекла. Наверное, лучше придерживаться поведения, которое требует уверенности в себе, реалистично и сохраняет **сензитивность** к другим. Основной идеей является преодоление торможения, развитие и отработка полезного набора умений, а не демонстрация собственной смелости при прохождении *rite de passage* ' ради того, чтобы произвести впечатление на группу и руководителя.

Дополнительные методики

Я уже описывал, какую активную роль играет руководитель группы уверенности в себе в ориентации участников на тему, определении проблем, осуществлении специальных процедур изменения и в оценке их эффективности. Руководитель опирается на моделирование, десенсибилизацию, когнитивное реструктурирование и репетицию поведения, а также облегчает групповое поведение путем предоставления участникам открытой и честной обратной связи и подкрепления поведения участников в направлении достижения их целей. Опытные руководители стараются также изменить групповые нормы, стили коммуникации и паттерны поведения, для того чтобы поощрять участников помогать друг другу и дать им более или менее равные возможности в работе. Постепенно психотерапевт может становиться в меньшей степени руководителем, а в большей — консультантом, в то время как участники берут на себя ответственность за собственное развитие и применение своих умений вне группы.

Руководители групп используют ряд специфических

Rite de passage (фр.) — ритуал посвящения.— *Прим. пер.*

11—773

305

методик, уникальных для тренинга уверенности в себе. Например, методика “испорченная пластинка” — отстаивание своей позиции, несмотря на давление и критику со стороны других, добивающихся уступки или компромисса. Не прибегая к обороне или объяснениям, участники могут повторять свои требования или отстаивать свою точку зрения.

Продавец: Я хотел бы показать вам портативный набор инструментов.

Клиент: Нет, спасибо, сегодня я не собираюсь покупать инструменты.

Продавец: Но это наиболее полный набор из имеющихся в продаже, он может помочь вам сэкономить много денег.

Клиент: Я вам верю, но тем не менее не собираюсь его покупать.

Продавец: Вы не хотите сэкономить деньги?

Клиент: Я все равно не собираюсь покупать набор инструментов.

Продавец: Это ваш последний шанс получить его, и вы единственный человек в квартале, не имеющий такого набора.

Клиент: Я не буду его покупать.

Отказ в просьбе или собственная просьба могут потребовать повторения основного положения, которое содержится в них, несколько раз.

Более противоречивой является методика “наведения тумана”, предложенная Мануэлем Смитом (Smith, 1975]. Применяется она в ситуациях, когда рекомендуется дать пассивный ответ на настойчивую критику или придирки. Участник, играющий роль “наводящего туман”, признает, что высказанные ему претензии могут иметь какой-то резон, но в то же время прямо не касается вопроса и не соглашается полностью с критикующим. Например, когда мать говорит: “Ты никогда не знаешь, как одеться со вкусом”, участник может ответить: “Может быть, ты права, мама, я не очень знаю, как одеваться модно”. Далее мать продолжает: “Когда ребята видят тебя, держу пари, они думают, что ты бродяга” — участник отвечает: “Может быть, ты и права”. Сложность этой методики заключается в том, что, хотя она может предотвратить конфликт, это в основном манипулирующая и неискренняя коммуникация, ничего не дающая для улучшения дальнейших взаимоотношений между людьми.

306

Эти методики могут использоваться в группах тренинга уверенности в себе в качестве упражнений для овладения соответствующим умением или для решений конкретных проблем. Руководитель группы может создавать и использовать многие другие методики в дополнение к стандартным процедурам.

Оценка

Структурированные группы тренинга умений, по-видимому, находятся на подъеме. В свое время **бихе-виористы** не выявили все возможности групповой формы психологического воздействия, которая позволяет изучить межличностное поведение гораздо шире и более тщательно, чем индивидуальные встречи психолога и клиента. В индивидуальной терапии клиенты могут признаться в существовании проблем и конфликтов, например в том, что другие жалуются на их склонность быть критичными, и в то же время не понять причины своего поведения. Фокусировка на проблемном поведении в группе помогает психологу определить проблему и предоставить обратную связь клиенту.

Поведенческие методы применяются руководителями групп, обучающих ряду жизненных умений, включая родительские умения (**Patterson, 1976**), контроль за весом (**Wollersheim, 1977**), управление гневом (**Novaco, 1975**) и сексуальные отношения (**Birchler, 1979**). Большинство групп тренинга умений имеют дело с индивидуумами, заявившими о своих проблемах. В настоящее время существует потребность расширения сферы приложения тренинга жизненных умений, то есть обучения методам решения проблем, которое позволяло бы решать проблемы в начальной стадии возникновения или избегать их совсем. Популярным примером такого превентивного подхода к тренингу умений является тренинг эффективности поведения родителей (**Gordon, 1970**).

Считается, что структурированные группы своей целенаправленностью и конкретной фокусировкой помогают **демистифицировать** процесс самораскрытия (**Drum & Knott, 1977**). Вопрос о том, какая структура — жесткая или слабая — является оптимальной, вызывает разногласия. Большинство **психокоррекционных** групп, как мы

уже видели, делают акцент на самоисследовании и развитии в безопасной, относительно неструктурированной окружающей обстановке. Следует отметить, что среди психологов также существует мнение о том, что, когда цели ясны, желательное поведение определено, а групповой процесс объяснен, быстрее начинается терапевтическая работа. По мнению сторонников групп тренинга умений, исследования динамики малых групп дают основание полагать, что отсутствие структуры на ранних этапах развития группы неблагоприятно влияет на участников, вызывая замешательство, **дистресс** и тенденцию к выбыванию из группы (Bednar, Melnick & Kaul, 1974). На ранних стадиях структура — в форме дидактических объяснений, установления норм и межличностных упражнений — может способствовать развитию группы в направлении достижения цели. В ситуации неопределенности развитие группы, по-видимому, идет от использования структуры через принятие риска и возрастающую сплоченность к росту личной ответственности участников и их развитию (Bednar et al., 1974).

Когда групповой процесс рассматривается как процесс обучения и решения проблем, принятие риска и изменение поведения и установок не вызывают у участников слишком сильного по степени проявления страха. Задача — изучение себя — основная задача психологического воздействия, а средство — группа — подразумевает и интенсивное общение по принципу “здесь и теперь”, и совместные переживания участников. Однако надо помнить, что целью группы тренинга умений является приобретение умений, поэтому возможности для самораскрытия могут быть ограничены по сравнению с другими групповыми подходами, предлагающими более открытую форму подобного процесса. Кроме того, хотя члены группы легче могут достигать своих конкретных целей, директивная роль руководителя несет опасность создания зависимости и не способствует развитию уверенности в себе. Возможно, самым сильным ограничением поведенчески ориентированных структурированных групп является то, что их руководители часто не имеют представления о групповой динамике и факторах индивидуального сопротивления раскрытию личности, которые влияют на открытость участника опыту, экспериментирование с самим собой и его рост.

По-видимому, в группе тренинга умений наиболее эффективно обучать такому важному жизненному **уме-**

308

нию, как уверенность в себе. Разный жизненный опыт членов группы является благоприятной почвой для создания и отработки уверенных, неуверенных и агрессивных ответов и обеспечения обратной связи на них. Возможности создавать и репетировать в группе реалистичные и поддающиеся обобщению виды поведения увеличиваются, когда другие участники могут играть роли в разыгрываемой сцене, вносить свои идеи, предлагать поддержку и поощрять позитивные поведенческие изменения. Одной из причин выбора группы тренинга уверенности в себе в качестве модели группы тренинга умений является относительно большое количество доказательств, свидетельствующих о его эффективности. Со времени первого экспериментального изучения тренинга уверенности в себе, проведенного Макфоллом и Марсто-ном (McFall & Marston, 1970), увеличилось количество литературы по этому вопросу. Обзоры литературы показали положительное использование тренинга по типу тренинга уверенности в себе, начиная от таких общих групп, как группы для женщин (Wolfe & Fodor, 1975), и до таких специальных групп, как группы для сексуальных преступников (Laws & Serber, 1975) и группы для больных психиатрических стационаров (Hersen & Bel-lack, 1976). По меньшей мере две обзорные статьи (Rich & Schroeder, 1976; Galassi & Galassi, 1978) посвящены методологическим вопросам исследования проблемы уверенности. По сравнению с большинством других психо-коррекционных групп в этой области утвердилось постоянное использование текущих исследовательских оценок.

Наконец, группы тренинга уверенности в себе связаны с другими психокоррекционными группами. Следует отметить, что уверенное поведение ведет к повышению самооценки. Люди, которые не действуют с уверенностью в себе для защиты своих прав и удовлетворения собственных потребностей и желаний, оставаясь в то же время чувствительными к потребностям других, склонны к ощущению своей беспомощности и даже бесполезности. Общей целью всех психокоррекционных групп является увеличение поведенческого потенциала членов группы. Уверенные ответы составляют один из типов действия, который помогает участникам в достижении зрелого поведения и самоактуализации.

Резюме

Поведенческая модель обучения была создана в лабораторных условиях и ведет свое происхождение от метода условных рефлексов Павлова и **оперантного** обусловливания **Скиннера**. В прошлом поведенческие группы больше полагались на использование индивидуальных методов в условиях группы. За последнее время поведенческие практики создали методы, использующие потенциальные возможности группы для достижения поведенческих изменений индивидуума.

Группы тренинга умений используют такие бихевиористские понятия, как сосредоточенность на наблюдаемом поведении и учебная модель решения проблем, основанная на усвоении важных для развития участников группы жизненных умений. Поощряются специфические цели в группах *терапии улучшения взаимоотношений* и *структурированно обучающей терапии*. Наконец, все поведенческие группы занимаются измерением и оценкой результатов.

Пример процедур, типичных для групп тренинга умений, дают *группы тренинга уверенности в себе*. Тренинг уверенности в себе развился из *условно-рефлекторной терапии Солтера*. Оценка сильных и слабых сторон навыков уверенности в себе включает применение таких методик, как **опросник** описания уверенности в себе **Рейзаса**, перечень основных прав человека, которые поддерживают уверенность в себе, и шесть типов утверждений, выражающих уверенность в себе. *Репетиция поведения*, в которой осуществляется ролевое проигрывание сложных ситуаций, является основной методикой, используемой в группах тренинга уверенности в себе. Процедура репетиции поведения состоит из моделирования, инструктажа и подкрепления. Для снижения чрезмерной тревоги часто используются *релаксационный тренинг* и *систематическая десенсибилизация*. *Когнитивное пере-структурирование* включает исследование иррациональных убеждений и систематическое замещение их рациональными представлениями. Также обычной методикой для групп тренинга уверенности в себе является *домашняя работа*: участники заполняют дневники домашней работы или выполняют поведенческие задания. Наконец, специфичными для групп тренинга уверенности в себе методиками являются методика *испорченная пластинка* и методика *наведение тумана*.

310

Группы тренинга умений находятся на подъеме и используются для развития таких жизненных умений, как родительские умения, контроль за весом, управление гневом и сексуальные отношения. Одним из преимуществ всех поведенчески ориентированных групп является постоянное использование текущих исследовательских оценок. Существуют доказательства того, что группы тренинга уверенности в себе ведут, например, к большей свободе человека и повышению его самооценки. Как и во всех **психокоррекционных** группах, повышение самооценки связано с увеличением поведенческого потенциала членов группы.

Литература

Alberti, R. E. Issues in assertive behavior training. In R. Å. Alberti [Ed.], *Assertiveness: Innovations, applications, issues*. San Luis Obispo, Calif.: Impact, 1977.

Alberti, R. Å., & Emmons, M. L. *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. [2nd ed.] San Luis Obispo, Calif.: Impact, 1970.

Bandura, A. Psychotherapy based on modeling principles. In A. Å. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change*. New York: John Wiley & Sons, 1971.

Bednar, R. L., Melnick, J., & Kaul, T. J. Risk, responsibility, and structure: A conceptual framework for initiating group counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology*, 1974, 21, 31—37.

Birchler, G. R. Communication skills in married couples. In A. S. Bellack & M. Hersen (Eds.), *Research and practice in social skill training*. New York: Plenum Press, 1979. **Cartwright, D., & Zander, A.** (Eds.), *Group dynamics: Research and theory*. Evanston, 111.: Row, Peterson, 1968.

Collms, J. D. Experimental evaluation of a six-month conjugal therapy relationship enhancement program. In **B. G. Guernsey, Jr.** (Ed.), *Relationship enhancement: Skill-training program for therapy, problem prevention, and enrichment*. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.

Cottier, S. B., & Guerra, J. J. *Assertion training*. Champaign, 111.: Research Press, 1976.

Drum, D. J., & Knott, J. Å. *Structured groups for facilitating development*. New York: Human Sciences Press, 1977.

311

- Ellis, A. *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyie Stuart, 1962.
- Ellis, A. The group as agent in facilitating change toward rational thinking and appropriate emoting. In A. Jacobs & W. W. Spradlin, *The group as agent of change*. New York: Behavioral Publications, 1974.
- Factor, D. C., & Daubenspeck, P. A. *Introduction to the skills approach in mental health services: An educational model of therapy*. Paper presented at the annual meeting of the Ontario Psychological Association, Toronto, February, 1979.
- Feldman, R. A., & Wodarski, J. S. *Contemporary approaches to group treatment*. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- Fensterheim, H., & Baer, J. *Don't say yes when you want to say no*. New York: David McKay, 1975.
- Galassi, M. D., & Galassi, J. P. Assertion: A critical review. *Psychotherapy: Therapy, Research, and Practice*, 1978, 15, 16—29.
- Goldstein, A. P. *Structured learning therapy: Toward a psychotherapy for the poor*. New York: Academic Press, 1973.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. *Skill-streaming the adolescent*. Champaign, 111.: Research Press, 1980.
- Gordon, T. P. *E. T.: Parent effectiveness training*. New York: Peter H. Wyden, 1970.
- Guerney, B., Jr. *Relationship enhancement: Skill training programs for therapy, problem prevention, and enrichment*; San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
- Hersen, M., & Barlow, D. H. *Single case experimental designs*. New York: Pergamon Press, 1976.
- Hersen, M., & Bellack, A. S. Social skills training for chronic psychiatric patients: Rationale, research findings, and future directions. *Comprehensive Psychiatry*, 1976, 17, 559—580.
- Jacobson, E. *Progressive relaxation*. Chicago: University of Chicago Press, 1938.
- Kanfer, F. H., & Phillips, J. S. *Learning foundations of behavior therapy*. New York: John Wiley & Sons, 1970.
- Kelley, C. *Assertion training: A facilitator's guide*. La Jolla, Calif.: University Associates, 1979.
- Lange, A. J., & Jakubowski, P. *Responsible assertive behavior*. Champaign, 111.: Research Press, 1976.
- Laws, D. R., & Serber, M. Measurement and evaluation of

- assertive training with sexual offenders. In R. E. Hosford & C. S. Moss (Eds.), *The crumbling walls: Treatment and counselling of prisoners*. Champaign, 111.: University of Illinois Press, 1975.
- Lazarus, A. A. Group therapy of phobic disorders by systematic desensitization. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, 63, 504—510.
- Lazarus, A. A. Behavior therapy in groups. In G. M. Gaz-da (Ed.), *Basic approaches to group psychotherapy and group counseling*. Springfield, 111.: Charles C. Thomas. 1968.
- Levinson, D. J. *The seasons of a man's life*. New York: Knopf; 1978.
- Liberman, R. P. A behavioral approach to group dynamics: I. Reinforcement and prompting of cohesiveness in group therapy. *Behavior Therapy*, 1970, 1, 141—175.
- Liberman, R. P., & Teigen, J. Behavioral group therapy. In P. Sjoden, S. Bates, & W. S. Dockens III [Eds.], *Trends in behavior therapy*. New York: Academic Press, 1979.
- McFall, R. M., & Marston, A. R. Behavior rehearsal with modeling and coaching in assertive training. *Journal of Abnormal Psychology*, 1970, 76, 295—303.
- McFall, R. L., & Twentyman, C. T. Four experiments on the relative contributions of rehearsal, modeling, and coaching to assertion training. *Journal of Abnormal Psychology*, 1973, 81, 199—218.
- McManus, M. Group desensitization of test anxiety. *Behavior Research and Therapy*, 1971, 9, 55—56.
- Mischel, W. Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 1973, 80, 252—283.
- Novaco, R. W. *Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment*; Lexington, Md.: D. C. Heath & Co., Lexington Books, 1975.
- Patterson, G. R. *Living with children*. Champaign, 111.: Research Press, 1976.
- Paul, G. L. *Insight versus desensitization in psychotherapy: An experiment in anxiety reduction*. Stanford: Stanford University Press, 1966.
- Paul, G. L., & Shannon, D. T. Treatment of anxiety through systematic desensitization in therapy groups. *Journal of Abnormal Psychology*, 1966, 71, 124—135.
- Rathus, S. A. A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 1973, 4, 398—406.
- Rich, A. R., & Schroeder H. E. Research issues in assertive-

- veness training. *Psychological Bulletin*, 1976, 83, 1081— 1096.
- Rose, S. D. *Group therapy: A behavioral approach*. New York: Prentice-Hall, 1977.
- Salter, A. *Conditioned reflex therapy*. New York: Far-rar, Straus & Giroux, 1949.
- Sheehy, G. *Passages*. New York: E. P. Dutton & Co., 1976.
- Skinner, B. F. *Science and human behavior*. New York: Macmillan, 1953.
- Smith, M. J. *When I say no I feel guilty*. New York: Dial Press, 1975.
- Wolfe, J., & Fodor, I. G. A cognitive/behavioral approach to modifying assertive behavior in women. *The Counseling Psychologist*, 1975, 5, 45—52.
- Wollersheim, J. P. Obesity and behavior therapy groups. *Behavior Therapy*, 1977, 8, 996—998.
- Wolpe, J. *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford: Stanford University Press, 1958.
- Wolpe, J., & Lazarus, A. A. *Behavior therapy techniques*. New York: Pergamon Press, 1966.

10 Практические упражнения

В этой главе в дополнение к концептуальному материалу, изложенному в предыдущих главах, предлагаются различные практические упражнения. Структурированные упражнения важны в двух отношениях: они помогают групповому развитию и достижению искомого научения; активно способствуют реализации групповых и индивидуальных целей. Стимулированное упражнениями научение находится в зависимости от того, какие из них, когда и как использовались. У членов группы возникают новые проблемы в результате участия в практических занятиях, часто рождаются и исследуются новые чувства, иногда отрабатывается или моделируется новое поведение. Кроме того, хорошие практические упражнения могут содействовать сплочению группы, уменьшая преграды для эмоциональной открытости и подталкивая участников дальше к самораскрытию.

Широкий диапазон применения структурированных упражнений в **психокоррекционных** группах — от традиционной **T-группы**, в которой руководитель (тренер) обычно не использует структурированные упражнения, до группы тренинга умений, которая может полностью состоять из серий однородных упражнений. Руководители групп, избегающие упражнений, обычно убеждены, что структурированные упражнения являются изобретением, ограничивающим живое спонтанное развитие, и их использование снимает с участников ответственность за структурирование собственного опыта. В свою очередь сторонники частого использования упражнений уверены в том, что структурированные упражнения помогают определить и ярче высветить групповые интересы, более целенаправленно решить индивидуальные и групповые проблемы.

315

Расходятся мнения и относительно того, в какой момент развития группы упражнения наиболее уместны. Одни психотерапевты утверждают, что на первых занятиях группа должна “бороться Сама за себя”, так как преждевременное введение упражнений мешает выражению важных индивидуальных чувств. Однако на последующих занятиях структурированные упражнения могут оказать большую пользу при решении таких проблем, как борьба за власть, недостаток близости и сплоченности, неудовлетворенность руководителем. Другие психотерапевты, напротив, считают, что структурированный подход особенно важен на ранних этапах развития группы для мотивации участников и ориентации их в плодотворном для достижения целей направлении (Bednar & Melnick, 1974).

Несмотря на столь очевидные расхождения во мнениях, руководители групп выражают относительное согласие в том, что практические упражнения не должны использоваться произвольно и нейтрально. Руководитель, полагающийся в основном на упражнения, рискует превратить групповые занятия в бесконечные серии салонных игр, а себя — в распорядителя на карнавале. Слишком часто неопытные или неподготовленные руководители используют структурированные упражнения для того, чтобы замаскировать свое невежество в искусстве руководства. Эта стратегия особенно опасна, если руководитель не понимает смысла и возможностей упражнения. Применение того или иного упражнения является в значительной степени делом личного предпочтения. Опытный руководитель группы меньше склонен следовать формальному плану структурированных упражнений, предпочитая осуществлять своевременные вмешательства и выбирать специальные методы для достижения поставленных целей. Руководитель, намеревающийся использовать упражнение, должен прежде спросить себя, соответствует ли данное упражнение его теории группового поведения, что оно будет значить для участников и оправдано ли время, которое на него будет затрачено.

В группах с коротким курсом занятий, проводимых в сжатые сроки, использование упражнений может быть эффективным. Практические занятия способны продемонстрировать концепции группового подхода гораздо нагляднее, чем слова. Элизабет Минц (Morris & Cinnamon, 1976) приводит показательный пример этого. В уп-

ражнении “разожми кулак” членам группы предлагают попытаться разжать сжатый кулак партнера. Те участники, кто использует мягкое убеждение, неизменно получают лучший результат, чем те, кто применяет силу.

Приводимые в этой главе упражнения иллюстрируют каждый из описанных групповых подходов.

Поскольку групповые модели имеют сходство по определенным параметрам, важно учитывать, что конкретное упражнение не обязательно относится исключительно к одному групповому подходу. Автором, однако, была сделана попытка подобрать упражнения, точно иллюстрирующие концепции и практику того или иного подхода. Некоторые упражнения оригинальны, некоторые заимствованы из других источников. Их диапазон широк, но они не всеобъемлющи, и глава не претендует на то, чтобы быть справочником для потенциального руководителя групп. Упражнения могут быть использованы для проведения одного или нескольких занятий, иллюстрирующих определенный групповой метод¹. Упражнения, связанные с определенной групповой моделью, включают обычно уровни от вводного до наиболее развитого. Каждое упражнение содержит указания на время, необходимое для его выполнения, и специальную подготовку. Одни руководители предпочитают сначала провести упражнение, а затем **концептуализируют** его. Другие предпочитают давать обоснование упражнения до его применения. В любом случае очень важно, чтобы участники имели возможность провести после каждого упражнения короткий обмен мнениями, поделиться своими реакциями и чувствами. Те из руководителей, кто предпочитает эмоциональную выразительность когнитивной интеграции, могут опасаться “заболтать” опыт. Однако в большинстве групп руководители стремятся, чтобы участники поняли

¹ Наряду с упражнениями, иллюстрирующими определенный групповой метод, существуют другие методические приемы. Так, например, членам группы предлагается вести в качестве учебного средства дневник чувств, впечатлений и понимания, отражающий текущий групповой опыт. Некоторые руководители также отводят несколько минут каждого занятия под работу участников в мини-группах из трех человек. Мини-группа включает тех участников, которые не могут выполнять упражнения в большой группе. Поэтому они собираются вместе, чтобы в интересах группового опыта обменяться друг с другом по вестям об успехе в достижении личных целей, предложить и получить обратную связь и поддержку.— *Прим авт*

значение группового опыта для жизни и личностного роста.

Рекомендуется также придерживаться принципа добровольного участия, предоставляя участнику возможность “выходить” из упражнения, не рискуя потерять уважение руководителя и членов группы. Руководителю и участникам необходимо помнить, что упражнение является средством исследования индивидуальных и групповых проблем, а не самоцелью.

Т-группы

Кто я?

Цель: Упражнение особенно подходит для первого занятия и является хорошим способом “сломать лед” и быстро познакомить участников друг с другом. *Необходимое время:* 30 минут. *Материалы:* Бумага, карандаши, ручки. *Подготовка:* Специальной подготовки не требуется. *Процедура:* Каждому члену группы даются карандаш и бумага. Участники получают следующую инструкцию.

Напишите в столбик цифры от 1 до 10 и десять раз ответьте письменно на вопрос: “Кто я?” Используйте характеристики, черты, интересы и чувства для описания себя, начиная каждое предложение с местоимения (“Я—...”).

После того как закончите составлять этот перечень, приколите листок бумаги на видном месте на груди. Затем начинайте медленно ходить по комнате, подходите к другим членам группы и внимательно читайте то, что написано на листке у каждого. Не стесняйтесь комментировать перечни других участников. В качестве варианта каждый член группы может громко прочесть свой перечень остальной группе.

Потерпевшие кораблекрушение

Цель: Упражнение используется для исследования процесса принятия решения группой; учит эффективному поведению для достижения согласия при решении групповой задачи; предоставляет информацию относительно паттернов коммуникации, руководства и доминирования в группе и может внести вклад в сплоченность членов группы (Pfeiffer & Jones, 1975, p. 31—32).

318

Необходимое время: 1,5 часа.

Материалы: Копии инструкций, большие бумажные листы и карандаши.

Подготовка: Руководитель должен иметь навыки исследования группового процесса.

Процедура: Каждому члену группы дают следующую инструкцию и просят выполнить задание в течение 15 минут. Вы дрейфуете на яхте в южной части Тихого океана. В результате пожара большая часть яхты и ее груза уничтожена. Яхта медленно тонет. Ваше местонахождение неясно из-за поломки основных навигационных приборов, но примерно вы находитесь на расстоянии тысячи миль к юго-западу от ближайшей земли.

Ниже дан список 15 предметов, которые остались целыми и не поврежденными после пожара. В дополнение к этим предметам вы располагаете прочным надувным спасательным плотом с веслами, достаточно большим, чтобы выдержать вас, экипаж и все перечисленные ниже предметы. Имущество оставшихся в живых людей составляют пачка сигарет, несколько коробков спичек и пять однодолларовых банкнот...

Ваша задача — классифицировать 15 нижеперечисленных предметов в соответствии с их значением для выживания. Поставьте цифру 1 у самого важного предмета, цифру 2 — у второго по значению и так далее до пятнадцатого, наименее важного для вас.

Секстант.

Зеркало для бритья. **Пятигаллоновая** канистра с водой. **Противомоскитная** сетка. Одна коробка с армейским рационом США. Карты Тихого океана.

Подушка (плавательное средство, санкционированное береговой охраной).

Двухгаллоновая канистра нефтегазовой смеси. Маленький транзисторный радиоприемник. **Репеллент**, отпугивающий акул. Двадцать квадратных футов непрозрачного пластика.

Одна кварта **пуэрто-риканского** рома крепостью 80°.

Пятнадцать футов нейлонового каната. Две коробки шоколада. Рыболовная снасть.

319

После того как завершена индивидуальная классификация, группе дается 45 минут для выполнения общего задания. Это упражнение на групповое принятие решений. Ваша группа, руководствуясь принципом достижения согласия при принятии совместного решения, должна прийти к единому мнению относительно места в классификации каждого из пятнадцати предметов, прежде чем оно станет частью группового решения. Достичь согласия трудно, поэтому не каждая оценка будет получать полное одобрение всех участников. Группа старается каждую оценку дать так, чтобы все члены группы могли с ней согласиться хотя бы отчасти. Используйте следующие рекомендации для достижения согласия:

1. Избегайте защищать свои индивидуальные суждения. Подходите к задаче логически.
2. Избегайте менять свое мнение только ради достижения согласия, не старайтесь уклониться от конфликта. Поддерживайте только те решения, с которыми вы можете согласиться хотя бы отчасти.
3. Избегайте таких методов “уменьшения конфликта”, как голосование, компромиссные решения с целью достижения согласия при решении групповой задачи.
4. Рассматривайте различие мнений как помощь, а не как помеху при принятии решений.

После того как группа **проранжировала** 15 предметов в зависимости от их важности, посмотрите правильный порядок классификации, приведенный в Приложении к данному упражнению.

Здесь вы можете сравнить данные индивидуального ранжирования с данными, к которым пришла группа в результате согласия. Затратьте дополнительно какое-то время для обсуждения процесса принятия решений. Какие виды поведения помогли или мешали процессу достижения согласия? Какие появились паттерны лидерства? Кто участвовал, а кто нет? Кто оказывал влияние? Почему? Какова была атмосфера в группе во время дискуссии? Оптимально ли использовались возможности группы? Какие действия предпринимали участники группы для “**протаскивания**” своих мнений? Как улучшить принятие решения группой?

В качестве варианта один или несколько наблюдателей, не принимающих участия в групповом **про-**

320

цессе, могут предоставить после выполнения задачи обратную связь о групповом или индивидуальном поведении.

Приложение к упражнению “Потерпевшие кораблекрушение”

Согласно “экспертам”, основными вещами, необходимыми человеку, потерпевшему кораблекрушение в океане, являются предметы, служащие для привлечения внимания, и предметы, помогающие выжить до прибытия спасателей. Навигационные средства имеют сравнительно небольшое значение: если даже маленький спасательный плот и в состоянии достичь земли, невозможно на нем запасти достаточно пищи и воды для жизни в течение этого периода. Следовательно, самыми важными являются зеркало для бритья и двухгаллоновая канистра нефтегазовой смеси. Эти предметы могут быть использованы для сигнализации воздушным и морским спасателям. Вторыми по значению являются такие вещи, как пятигаллоновая канистра с водой и коробка с армейским рационом.

Краткая информация, которая дается для оценки каждого предмета, очевидно, не перечисляет все возможные способы применения данного предмета, а скорее указывает, какое значение имеет данный предмет для выживания.

1. Зеркало для бритья.

Важно для сигнализации воздушным и морским спасателям.

2. Двухгаллоновая канистра нефтегазовой смеси. Важна для сигнализации. Нефтегазовая смесь может быть зажжена долларовым банкнотом и спичкой (естественно, вне плота) и будет плыть по воде, привлекая внимание спасателей.

3. Пятигаллоновая канистра с водой. Необходима для утоления жажды.

4. Одна коробка с армейским рационом США. Обеспечивает основную пищу.

5. Двадцать квадратных футов непрозрачного пластика.

Используется для сбора дождевой воды, обеспечивает защиту от стихии.

6. Две коробки шоколада. Резервный запас пищи.

321

7. Рыболовная снасть.

Оценивается ниже, чем шоколад, потому что в данной ситуации “синица в руке лучше журавля в небе”. Нет уверенности, что вы поймаете рыбу.

8. Пятнадцать футов нейлонового каната.

Можно использовать для связывания снаряжения, чтобы оно не упало за борт.

9. Плавательная подушка.

Если кто-то упадет за борт, она может послужить спасательным средством.

10. Репеллент, отпугивающий акул. Назначение очевидно.

11. Одна кварта пуэрто-риканского рома крепостью 80°.

Содержит 80% алкоголя — достаточно для использования в качестве возможного антисептика при любых травмах; в других случаях имеет малую ценность, поскольку употребление может вызвать обезвоживание.

12. Маленький транзисторный радиоприемник. Имеет незначительную ценность, так как нет передатчика.

13. Карты Тихого океана.

Бесполезны без дополнительных навигационных приборов. Для вас важнее знать, не где находитесь вы, а где находятся спасатели.

14. Противомоскитная сетка.

В Тихом океане нет москитов.

15. Секстант.

Без таблиц и хронометра относительно бесполезен.

Основная причина более высокой оценки этих средств по сравнению с предметами повседневной жизни (пищей и водой) заключается в том, что без средств сигнализации почти нет шансов быть ранеными и спасенными. К тому же в большинстве случаев спасатели приходят в первые тридцать часов, а человек может прожить этот период; пища и вода.

Разыгрывание скетчей

Цель. Упражнение используется для отработки коммуникативных умений в группе, а также для овла-

322

дения навыками высказывания и принятия обратных связей.

Необходимое время: 1 час.

Материалы: Нет.

Подготовка: Специальной подготовки не требуется.

Процедура: Три члена группы добровольно вызываются участвовать в упражнении. Каждый доброволец выбирает один из коммуникативных стилей, описанных семейным терапевтом **Вирджинией Сатир (Satir, 1972)**.

1. *Умиротворяющий* — угрожающий и соглашающийся человек, непрестанно извиняющийся и старающийся любой ценой не вызвать волнения. Умиротворяющий чувствует свою бесполезность, выглядит беспомощным.

2. *Обвиняющий* — противоположен умиротворяющему, упрекает, провоцирует, считает других виновными. Обвиняющий действует высокомерно и объясняет объективными причинами свои недостатки. Говорит громким, властным голосом, мышцы лица и тела напряжены.

3. *Человек-компьютер* — ультрарассудительный, спокойный, холодный и собранный человек, избегающий выражать чувства, демонстрировать эмоции и переживания. Говорит монотонно, абстрактно, выглядит негибким и зажатым.

4. *Уводящий в сторону* — высказывает нерелевантные и приводящие в недоумение суждения. Позы тела кажутся неуклюжими, интонации могут не соответствовать словам.

Добровольцы, демонстрируя определенный коммуникативный стиль, включаются в дискуссию друг с другом. Остальные члены группы наблюдают взаимодействие;

такая форма выполнения упражнения получила название “круглый аквариум”. Через пять минут наблюдателей приглашают прокомментировать свое восприятие дискуссии. Затем добровольцы делятся с группой впечатлениями, возникшими в данной ситуации. Экспериментируя с альтернативными способами общения, участники могут научиться подходить друг к другу в более соответствующей и менее защитной манере.

Теперь повторите процедуру с тремя новыми участниками. Постарайтесь дать каждому члену группы возможность поучаствовать хотя бы один раз.

Другие коммуникативные умения могут быть исследованы в скетче в той же форме “круглого аквариума”:

несколько участников демонстрируют различные виды

323

поведения, в то время как остальная группа наблюдает. Упражняйтесь в описании поведения, выбирая четверых или пятерых участников, которые принимают на себя конкретные роли в изображаемом взаимодействии на данную тему. Руководитель может попросить одного участника защищать позицию, прямо противоположную своей; другого — поддерживать доминирующего члена дискуссии; третьего — попытаться изменить тему дискуссии; четвертого — опровергнуть идеи доминирующего участника. Количество ролей, которые могут быть приняты, зависит только от вашего собственного воображения и воображения руководителя.

Дискуссия между четырьмя или пятью участниками может предоставить группе данные для отработки умения описывать поведение, избегая ярлыков и приписывания мотивов. Продолжайте так до тех пор, пока каждый член группы не получит возможность принять участие в скетче.

Роли по решению задач и оказанию поддержки

Цель. В этом упражнении члены группы обеспечивают обратной связью относительно их обычного поведения во взаимодействии. Роли по решению задач и оказанию поддержки определяются для того, чтобы дать возможность участникам оценить свой вклад в группу. Участники узнают, какое поведение в группе представлено чрезмерно, а какое недостаточно.

Необходимое время. 1 час.

Материалы. Описание поведения по решению задач и оказанию поддержки.

Подготовка. Специальной подготовки не требуется.

Процедура. Половина группы садится в круг в центре комнаты; остальные располагаются вокруг. Каждому участнику во внешнем круге предлагают наблюдать за поведением какого-нибудь участника в центре. Участникам дается следующая инструкция.

Если вы находитесь во внутреннем круге, то в течение 15—20 минут ведите дискуссию. Подходит любая тема, но лучше всего — открытая. Во время дискуссии за вами будет наблюдать участник, находящийся во внешнем круге.

Если вы находитесь во внешнем круге, отмечайте, как часто ваш партнер демонстрирует разные виды поведения по решению задачи или оказанию поддержки. (Описание всех этих видов поведения дано в 1-й главе.)

324

Отмечайте, являются ли продуктивными или непродуктивными для целей группы эти виды поведения. **Регистрируйте** специфические непродуктивные виды поведения: избегание, смену тем, поиск признания, доминирование, агрессию, склонность к разрушительности или нерелевантности. Через 15—20 минут поделитесь с партнером своими наблюдениями относительно его поведения в группе.

Затем, когда партнеры поменяются ролями, процесс повторяется. В заключение обсудите, с какой частотой и как распределяются в группе различные виды поведения по решению задач и оказанию поддержки.

Группы встреч

Микролаборатория

Цель: Микролабораторный подход (Schutz, 1971) дает возможность познакомиться с большим разнообразием понятий и методов групп встреч на практическом уровне. Упражнения достаточно **всесторонни** и могут служить адекватным введением в группы встреч. *Необходимое время:* 2—2,5 часа. *Материалы:* Нет.

Подготовка: Руководитель должен обладать опытом, так как некоторые упражнения могут вызывать у участников сильные чувства.

Процедура: Группа удобно садится на полу в круг, руководитель в краткой форме определяет суть открытой встречи: открытая и честная коммуникация, внимание к чувствам, осознание самого себя и своего физического “Я”, принцип “здесь и теперь”, ответственность за свое поведение. Подчеркивает, что в течение всего времени микролаборатории участники должны воздерживаться от кофе, еды, курения.

Затем группа выполняет упражнения для разминки, которые возбуждают энергию, снижают напряженность, переключают внимание с внешних забот на настоящее. Сядьте на пол, закройте глаза, дышите глубоко одну-две минуты. Сконцентрируйтесь на своем дыхании и ощутите течение энергии через тело. Теперь расслабьте мышцы горла и начинайте кричать. Медленно поднимайтесь на ноги. Делайте звук громче, громче, **гром-**

325

че, одновременно машите руками вверх и вниз, как будто колотите по столу. Некоторое время удерживайте звук на самом высоком уровне, а затем постепенно делайте его тише и тише. Продолжайте дышать в полном молчании. Сосредоточась на своем дыхании, медленно опускайтесь на пол и ложитесь на спину. Тихо произносите слог “ом” и жужжите при каждом выдохе. Глубоко дыша, ощутите наэлектризованность в комнате и своем теле. Через 5—10 минут упражнение можно закончить.

Если группа большая, разделитесь на маленькие группы, старайтесь примкнуть к людям, которых плохо знаете. Группа из пяти или шести человек обеспечивает каждому участнику более интенсивную встречу, чем большая группа. Обычно хорошо использовать вербальные и невербальные упражнения, индивидуальный и межличностный опыт (Schutz, 1971). После каждого из следующих упражнений проведите обсуждение, во время которого участники могут обменяться ощущениями и чувствами.

Встреча. Организуйте встречу в течение пяти минут. Помните основные правила: быть открытым и честным в общении, уделять особое внимание телесным ощущениям, больше обращать внимание на чувство и оставаться, насколько это возможно, верным принципу “здесь и теперь”.

Через пять минут руководитель должен прервать встречу и выяснить, как она проходила. Члены некоторых групп могут переключаться на рассказывание анекдотов, вместо того чтобы обмениваться своими первыми чувствами и ощущениями. Поэтому руководитель напоминает участникам основные правила и предлагает им еще одну пятиминутную встречу при более твердом соблюдении правил.

Прорвись в круг. Решите, кто из членов вашей группы чувствует себя меньше всего включенным в группу. Затем члены группы берутся за руки и образуют замкнутый круг. Участник, испытывающий чувство отторжения от группы, должен прорвать круг и проникнуть в него. Это физическое действие поможет вам соприкоснуться с чувствами “выключенности — включенности” и стимулировать возникновение групповой сплоченности.

326

Одиночество. Подумайте о времени, когда вы были более всего в своей жизни одиноки. Постарайтесь на одну-две минуты воскресить это чувство. Потом поделитесь этими переживаниями друг с другом. Это упражнение поможет углубить межличностные взаимоотношения между членами группы.

Доверяющее падение. Участники делятся на пары. Один человек будет падать, а другой — ловить. Если вы ловите, встаньте на колени или чуть присядьте примерно в 90 см позади своего партнера, чтобы успеть прервать падение до того, как он коснется пола. Если вы падаете, встаньте спиной к своему партнеру, закройте глаза, расслабьтесь и падайте назад на руки партнера. Старайтесь не подстраховывать себя во время падения. Обратите внимание на свои чувства, когда готовитесь падать или ловить. Поменяйтесь с партнером местами, чтобы у каждого была возможность и падать, и ловить. Упражнение дает великолепную возможность для исследования доверия.

Впечатления. В этом упражнении участники делятся своими основными впечатлениями друг о друге.

Садитесь по очереди перед каждым участником и смотрите ему в глаза. Если хотите, можете прикасаться к нему. Кратко расскажите, как вы его воспринимаете, какие чувства у вас вызывает его поведение. Говорите достаточно громко, чтобы группа слышала. Когда закончите, следующий член группы должен будет начать перемещаться по кругу, оказываясь каждый раз лицом к лицу только с одним человеком. Когда наступит ваша очередь слушать, не задавайте вопросов, не спорьте, не перебивайте, не затевайте дискуссии, постарайтесь что-нибудь узнать из получаемой обратной связи.

Соревнование в силе рук. Вы собираетесь мериться силой рук с каждым человеком в вашей группе. Лягте на пол на живот, поставьте правый локоть на пол, сцепите руки с партнером и используйте левую руку для поддержания локтя соперника. Если вы чувствуете, что некоторые члены группы физически слабее вас, можете разрешить им пользоваться в состязании двумя руками.

Мудрец. Закройте глаза, представьте зеленый луг и старый дуб на краю луга. Под деревом сидит мудрец,

который ответит на любой вопрос, который вы ему зададите. Подойдите к нему, задайте любой, какой захотите, вопрос и выслушайте ответ. Позади мудреца к дубу прибит календарь. Прочитайте на нем число. Затем откройте глаза и поделитесь своей фантазией с группой.

Поднятие тела. Участник, испытывающий одиночество или нуждающийся в заботе и поддержке членов группы, ложится на пол с закрытыми глазами. Члены группы образуют круг и очень медленно начинают поднимать его, мягко качая вперед-назад. Затем медленно опускают на пол.

Последняя встреча. Закройте глаза и представьте, что занятия в группе закончились. Вы идете домой. Подумайте о том, что вы не сказали группе, но хотели бы сказать. Через несколько минут откройте глаза и скажите это. Этим упражнением хорошо заканчивать микролабораторию.

Доверие

Цель: Упражнение используется для расширения сенсорного осознания и развития межличностного доверия.

Необходимое время: 1 час.

Материалы: Повязки на глаза; достаточное пространство для работы; предпочтительно выполнять упражнение на открытом месте.

Подготовка: Специальной подготовки не требуется. *Процедура:* Группе дается следующая инструкция. Разделитесь на пары, выбрав себе в качестве партнера наименее знакомого человека. Один человек в каждой паре становится ведущим, другой — ведомым, ему одевается повязка на глаза. Через полчаса поменяйтесь ролями. Упражнение выполняется *невербально*.

Если вы в роли ведущего, возьмите вашего партнера за кисть, руку или талию и водите его для сенсорного исследования пространства. Молча руководите им. Приводите вашего партнера в контакт с интересующей его фактурой, например с листьями и цветами, занавесками и коврами. Постарайтесь заставить партнера ощутить солнечное тепло или холод кондиционера, услышать птиц или отдаленные разговоры, ходить и бегать. Через 20—30 минут остановитесь и снимите повязку с глаз партнера. Затем поделитесь своими чувствами, *касающи-*

328

мися руководства и ответственности за благополучие другого.

В качестве ведомого обратите внимание на то, как вы себя чувствуете, когда вынуждены полностью доверять другому человеку, берущему на себя ответственность за ваш опыт и благополучие. Прочувствуйте каждое новое ощущение. Приобретая опыт пребывания ведомым, поделитесь своими чувствами с партнером.

Общение в паре

Цель: Следующие упражнения могут предоставить членам группы возможность для лучшего знакомства и экспериментирования с вербальным и невербальным общением. Они обычно используются на ранних стадиях развития группы.

Необходимое время: 30 минут.

Материалы: Нет.

Подготовка: Специальной подготовки не требуется, но руководителю надо быть готовым к столкновению с любыми сильными реакциями, вызванными в ходе упражнений элементами физического контакта.

Процедура: Выберите себе партнера. Вместе выполните первое из описанных ниже коммуникативных упражнений. Приблизительно через пять минут перейдите к другому партнеру и выполните второе упражнение. То же повторите и для двух последних упражнений.

Спина к спине. Сядьте на пол спина к спине. Постарайтесь вести разговор. Через несколько минут повернитесь и поделитесь своими ощущениями.

Сидящий и стоящий. Один партнер сидит, другой стоит. Постарайтесь в этом положении вести разговор. Через несколько минут поменяйтесь позициями, чтобы каждый из вас испытал ощущения “сверху” и “снизу”. Еще через несколько минут поделитесь своими чувствами.

Только глаза. Посмотрите друг другу в глаза. Установите зрительный контакт без использования слов. Через несколько минут **вербально** поделитесь своими ощущениями.

Исследование лица. Сядьте лицом к лицу и исследуйте лицо вашего партнера с помощью рук. Затем дайте

партнеру исследовать ваше лицо. Поделитесь своими ощущениями и переживаниями.

Живые руки

Цель: Это невербальное упражнение исследует чувства, возникающие в результате прикосновений.

Необходимое время: 1—1,5 часа.

Материалы: Повязки на глаза и стулья.

Подготовка: Руководитель должен иметь опыт, так как упражнение может вызывать сильные чувства.

Процедура: Расставьте стулья в комнате в два ряда так, чтобы расстояние между ними было около 60 см:

Снимите с рук кольца и часы и завяжите себе глаза. Руководитель группы подведет вас к стулу так, чтобы вы не знали, кто сидит напротив.

Сидя лицом к партнеру, вложите всю свою энергию в руки. Ничего не говорите. *Познакомьтесь* с ним, касаясь своими руками его рук (3 минуты). Познакомившись, *боритесь* руками. Боритесь руками! (3 минуты.) Хорошо. Борьба окончена. Теперь *миритесь* с партнером с помощью рук (3 минуты.) Затем *попрощайтесь* с партнером руками и снимите свою повязку с глаз (3 минуты.)

Обменяйтесь друг с другом в течение нескольких минут своими впечатлениями. Затем снова завяжите глаза и приготовьтесь сесть на другой стул.

Важно, чтобы руководитель давал участникам возможность взаимодействовать с людьми обоего пола. Кроме того, группе необходимо совместно анализировать впечатления, возникающие в каждой конкретной ситуации, обмениваться мыслями и чувствами. Дискуссия может касаться неправильного восприятия других участников, тревоги по поводу прикосновений, страха борьбы, чувств теплоты и близости. Руководитель, наблюдая за деятельностью участников, также может поделиться своими впечатлениями.

Слушание

Цель: Это упражнение дает возможность участникам познакомиться поближе, овладеть умениями **эм-патического** слушания; оно также вызывает сильные **внутригрупповые** чувства, ведет к сплоченности.

Необходимое время: 1,5 часа.

Материалы: Нет.

Подготовка: Руководитель должен иметь опыт ведения группы.

330

Процедура: Разделитесь на группы по 6—8 человек одного пола. Сядьте в круг. Кто-то вызывается первым занять место в центре круга (на десять минут). Если вы находитесь в центре, выскажитесь на тему “мужчина среди мужчин и среди женщин” или “женщина среди женщин и среди мужчин”. Члены группы должны слушать с полным вниманием, не спорить, не перебивать говорящего. Говорите как можно дольше. Если вы не хотите использовать все десять минут, продолжайте остальное время сидеть в центре молча. Когда ваши десять минут истекут, следующий член группы занимает место в центре круга.

Тема задания релевантна и значима почти для каждого. Она может также порождать среди мужчин или среди женщин сильные чувства солидарности, которые должны обсуждаться группой. Со временем участники будут чаще открывать свои скрытые чувства и делиться ими с другими. В зрелой группе упражнение может проводиться так, чтобы мужчины и женщины выполняли упражнение по очереди

Гештальтгруппы

Зоны осознания

Цель: Упражнение является базовым тренингом осознания. Оно эффективно на раннем этапе развития гештальтгруппы.

Необходимое время: 45 минут.

Материалы: **Нет.**

Подготовка: Не требуется никакой иной специальной подготовки, кроме чувствительности руководителя к трем зонам осознания.

Процедура: Ваш опыт осознания может быть подразделен на три зоны: внешний мир, внутренний мир вашего тела и мир ваших мыслей и фантазий. Выберите партнера, сядьте лицом друг к другу, расслабьтесь. Делитесь по очереди своим осознанием внешнего мира. Начинайте предложение словами: “Сейчас я осознаю, что...” — и заканчивайте его сообщением о своем непосредственном осознании ощущений, возникающих в результате воздействия предметов внешнего мира, например гудения кондиционера, запаха косметики и т. п. Повторяйте эти

331

высказывания и продолжайте осознание внешнего мира в течение одной или двух минут. Старайтесь избегать интерпретации, оценивания или фиксации на чем-то одном, оставайтесь в контакте исключительно со своим осознанием внешнего мира. Теперь переключитесь и слушайте, как ваш партнер рассказывает о своем осознании. Если вы чувствуете, что партнер соскальзывает в среднюю зону и начинает интерпретировать или оценивать, дайте обратную связь и помогите ему вернуться во внешнюю зону.

Теперь обратите внимание на стимулы внутри вас. Начинайте предложение словами: “Сейчас я осознаю...” — и заканчивайте его сообщением о своем осознании внутренних ощущений, таких, например, как напряженность в животе, сухость во рту, зуд в руке и т. п. Повторяйте эти высказывания и продолжайте осознание внутренней зоны около минуты. Затем переключитесь и слушайте, как партнер делится своим осознанием внутренней зоны.

Средняя зона осознания включает психическую активность, отличную от текущего опыта, такую, как воспоминания, планы, подозрения, фантазии. Начинайте предложение словами: “Сейчас я осознаю...” — и заканчивайте его сообщением о своем осознании интереса к тому, сколько времени, об осознании тревоги по поводу только что выполненной письменной работы или об осознании предположения о содержании мыслей партнера. Затем переключитесь и слушайте, как партнер делится своим осознанием средней зоны.

После того как вы идентифицировали три зоны осознания, понаблюдайте, куда поведет вас сознание, если не сосредоточиваться на какой-либо конкретной зоне. Начинайте предложение словами: “Сейчас я осознаю...” — и заканчивайте его сообщением о том, что вы осознаете в данный момент, к какой бы зоне — внешней, внутренней или средней — это ни относилось. Вы можете обнаружить, что большая часть осознаваемого вами относится к средней зоне. Вы можете также обнаружить связи между тремя зонами: например, начать осознавать шум в комнате (внешняя зона), вообразить, что кто-то наблюдает за вами (средняя зона) и испытать одышку и сухость во рту (внутренняя зона).

Как только вы полностью идентифицировали каждую зону и понаблюдали, куда поведет вас осознание, вы готовы совершенствовать свою способность к **концентра-**

ции. Вы можете расширить сферу осознания каждой зоны и возможность их различения, переходя из одной зоны в другую. Сначала двигайтесь туда-обратно из внутренней во внешнюю зону. Заканчивайте предложение “Сейчас я осознаю...” сообщением из внешней зоны, затем сообщением из внутренней зоны. Продолжайте переходить из одной зоны в другую в течение одной минуты. Затем послушайте, как ваш партнер выполняет это упражнение на чередование.

Часто возникает путаница между процессами осознания внешней и средней зон. Эта путаница происходит в том случае, если вы принимаете свои сенсорные впечатления за интуитивное убеждение, мнение относительно них. Ваш партнер может помочь вам научиться различать эти две зоны.

Смотрите на партнера. Начиная предложение словами: “Сейчас я осознаю...” — и заканчивайте его сообщением о своем непосредственном осознании партнера. Затем начинайте предложение словами: “И я представляю, что...” — и заканчивайте его сообщением о ваших фантазиях или убеждениях относительно партнера. Например, вы можете осознавать, что ваш партнер сидит скрестив руки, и представить, что ему холодно. Продолжайте описывать ваше осознание ощущений и фантазии в течение примерно двух минут, затем выслушайте обратную связь от своего партнера относительно точности своих оценок.

Затем послушайте, как партнер выполнит это упражнение, и дайте ему обратную связь. Обсудите свои переживания с остальной группой.

Преувеличение или полное изменение поведения

Цель: Это упражнение дает возможность что-нибудь сыграть. Это — ролевая игра, при которой члены группы проигрывают некоторые свои **внутриличностные** конфликты, которые они не осознают или которые их беспокоят.

Разыгрывание ролей используется для расширения осознания поведения и возможного его изменения.

Необходимое время: 1 час.

Материалы: Нет.

Подготовка: Руководитель должен обладать опытом в **гештальт-** и групповых процессах.

Процедура: Участник выбирает нежелательное личное поведение, или группа помогает ему выбрать поведение, которое им не осознается, но очевидно для других.

333

Например, поведение, в котором проявляется тенденция постоянно извиняться, избегать смотреть в глаза, говорить шепотом или быть нетерпеливым и безапелляционным и т. п.

Если член группы не осознает идентифицированного поведения, он должен преувеличивать его. Например, участник, в поведении которого проявляется тенденция постоянно извиняться, начинает каждое предложение словами “извините, пожалуйста” для расширения осознания этого поведения. Если член группы осознает поведение и считает его нежелательным, он должен постараться полностью изменить его. Подходящим изменением поведения для робкого члена группы, в поведении которого проявляется тенденция говорить шепотом, будет хвастливый разговор громким авторитарным тоном с каждым членом группы.

Дайте каждому участнику для **разыгрывания** роли пять минут. Оставьте время для обратной связи и для того, чтобы поделиться своими наблюдениями и чувствами с группой.

Противоположности: конфликт “нападающего” и “защищающегося”.

Цель: Это упражнение служит введением в понятие “противоположности”. Оно помогает осознать конфликтные стороны личности и получить опыт активной борьбы с кем-либо.

Необходимое время: 45 минут.

Материал: Нет.

Подготовка: Знакомство с понятием “противоположности”. Руководитель должен иметь опыт в **гештальт-терапии**.

Процедура: Сядьте лицом к лицу с партнером и решите, кто из вас будет играть роль “нападающего”, а кто — “защищающегося”. Затем ведите диалог. Твердо стойте на своей позиции, старайтесь не сдаваться. Если вы “нападающий”, говорите своему партнеру, как он должен вести себя и что должен делать. Ругайте и критикуйте с позиции явного превосходства и уверенности в себе. Если вы “защищающийся”, постоянно извиняйтесь и оправдывайтесь. Говорите своему партнеру, как вы стараетесь, как хотите угодить и как что-то мешает вам выполнить его требования. Через пять-десять минут завершите эту часть опыта.

Поменяйтесь ролями. Постарайтесь полностью **испы-**

334

тать власть, авторитет “нападающего” или манипулирующую пассивность “защищающегося”. Через пять или десять минут остановитесь. Поделитесь своими переживаниями. (Одни члены группы могут отметить, что они чувствовали оживление, играя роль “нападающего”, другие могут отметить, что чувствовали себя уверенно в роли защищающегося”.) Сравните сыгранные вами роли с вашим способом действия в реальной жизни. Обсудите также, что вы чувствовали в роли “защищающегося”: гнев, унижение? Вина или карающим были в роли “нападающего”? Анализ ваших впечатлений может дать информацию об отдельных сторонах вашей личности.

“Старый заброшенный магазин”

Цель: В гештальтпсихологии существует ряд упражнений на воображение, иллюстрирующих процесс проекции и помогающих участникам идентифицировать и, возможно, исправлять фрагментарные аспекты их личности. “Старый заброшенный магазин” и другие упражнения были описаны Джоном Стивенсом (Stevens, 1971). Ценность этих упражнений на воображение состоит в том, что участники могут прикоснуться к тем аспектам своей личности, которые никогда полностью ими не осознавались.

Необходимое время: 1 час.

Материалы: Удобная, тускло освещенная комната.

Подготовка: Руководитель должен обладать опытом, так как это упражнение может вызывать сильные чувства.

Процедура: Лягте на пол, закройте глаза и расслабьтесь. Представьте, что вы идете вниз по городской улице поздно ночью. Что вы видите, слышите, чувствуете? Вы замечаете маленькую боковую улочку, на которой находится старый заброшенный магазин. Окна его грязные, но, если заглянуть в них, вы можете заметить какой-то предмет. Тщательно его рассмотрите. Отойдите от заброшенного магазина, идите, пока не вернетесь в город.

Опишите предмет, обнаруженный вами за окном заброшенного магазина. Затем вообразите себя этим предметом, описывая его от первого лица. Как вы чувствуете себя? Почему вы оставлены в магазине? На что похоже ваше существование в качестве этого предмета? Через несколько минут “станьте собой” и еще раз рассмотрите предмет в окне. Видите ли вы в нем что-нибудь новое? Хотите ли что-нибудь сказать ему?

335

Существует много вариантов этого упражнения. Например, участники могут представить, что они гуляют по старому большому дому, а когда покидают его, уносят с собой какой-то предмет. Или вообразить, что они — цветы, и описать свой цвет, форму, соцветия, почву, на которой произрастают, то, как они ощущают солнце, дождь, ветер. Идентифицируясь с предметами, мы проецируем на них какие-то свои личностные аспекты.

Это упражнение позволяет нам очень быстро погрузиться в самих себя. Убедитесь, что все члены группы чувствуют, что закончили свою работу и у них не осталось незавершенных переживаний.

Сила языка

Цель: Язык — важнейшее средство коммуникации, форма существования и выражения мышления. Это упражнение помогает членам группы изменить структуру своего языка.

Необходимое время: 30 минут.

Материалы: **Нет.**

Подготовка: Специальной подготовки не требуется.

Процедура: Сядьте лицом к лицу с партнером и, глядя ему в глаза, скажите три фразы, начиная каждую словами “я должен”. Не предоставляя вам обратной связи, партнер в свою очередь выскажет три фразы, начиная каждую словами “я должен”. Теперь вернитесь к своим фразам и замените в них слова “я должен” словами “я предпочитаю”, сохранив неизменными остальные части. Затем выслушайте измененные фразы в утверждениях партнера. Поделитесь своими переживаниями.

По очереди с партнером скажите три фразы, начинающиеся словами “я не могу”. И затем замените в них “я не могу” на “я не хочу”, сохраняя остальные части неизменными. Поделитесь с партнерами своим опытом и посмотрите, можете ли вы почувствовать свою способность отказаться, а не свою некомпетентность или беспомощность.

По очереди произнесите три фразы, начинающиеся со слов “мне надо”, и затем замените “мне надо” на “я хочу”. Поделитесь своими переживаниями и посмотрите, ведет ли замена необходимости желанием к ощущению свободы или к облегчению. Является ли то, о чем вы говорили, чем-нибудь действительно жизненно необходимым для вас или чем-то тем, что вам хотелось бы, но без чего можете прожить.

336

Наконец, по очереди с партнером скажите три фразы, начинающиеся словами “я боюсь, что”, и затем поменяйте “я боюсь, что” на “я хотел бы”, оставляя остальные части фраз без изменений. Поделитесь своими переживаниями с партнером и посмотрите, мешает ли страх достижению важных целей и приобретению интересующего опыта. Слова “я должен”, “я не могу”, “мне надо” и “я боюсь, что” отрицают вашу способность быть ответственным. Изменяя свой язык, вы можете сделать шаг к повышению ответственности за собственные мысли, чувства и действия.

Психодрама

Ролевая игра

Цель: Это упражнение используется для отработки умений ролевой игры. Им хорошо начинать групповое изучение психодрамы.

Необходимое время: 30 минут.

Материалы: **Нет.**

Подготовка: Специальной подготовки не требуется.

Процедура: Разделите группу пополам, образуя два круга один внутри другого. По сигналу руководителя группы участники внешнего круга движутся по часовой стрелке, а внутреннего — против часовой стрелки. По сигналу руководителя участники останавливаются и поворачиваются лицом к соответствующему партнеру в другом круге. Находящиеся во внешнем круге играют роли полицейских, дающих указания по движению своим партнерам во внутреннем круге, которые играют роли автомобилистов. Участники спонтанно продолжают ролевую игру в течение трех минут, затем в течение двух минут делятся с партнерами мыслями и чувствами относительно своего опыта.

По сигналу руководителя группа опять начинает движение, затем по сигналу останавливается и повторяет процедуру выбора партнеров. На этот раз участники во внутреннем круге играют роли продавцов, старающихся продать что-то предполагаемым покупателям из внешнего круга. Через три минуты участники прекращают игру и делятся впечатлениями.

В этом упражнении могут быть выбраны также роли:

- родственников, которые долгое время не видели друг друга;

12-773

337

- мужчины (женщины), рассказывающего (ей) ничего не знающему другу о недавней смерти своей (своего) супруги (супруга);
- детей, получивших новую игрушку;
- молодых людей, признающихся одному из родителей в своих гомосексуальных наклонностях. В конце упражнения оставьте время, чтобы группа обсудила свои впечатления, поделилась чувствами и реакциями на разные роли. Некоторые роли имеют большое эмоциональное значение для участников.

Монолог с двойником

Цель: Это упражнение помогает членам группы развить спонтанность и предоставляет возможность попрактиковаться в умении быть двойником. Упражнение может также дать материал для психодраматического представления.

Необходимое время: 30 минут. *Материалы:* Нет.

Подготовка: Руководитель должен обладать опытом в психодраматических методах.

Процедура: Кто-то вызывается первым встать в центр группы и произнести монолог. Начинайте говорить о своих мыслях, эмоциональных переживаниях, чувствах. Не произносите речь, а просто излагайте вслух свои мысли. Можете свободно двигаться по комнате. Представьте, что вы один в комнате.

Через несколько минут другой член группы по своей инициативе подходит и встает позади произносящего монолог, принимая его позу и повторяя его движения, не прерывая действия. Постарайтесь представить чувства и мысли произносящего монолог. Не мешайте течению его речи. Вы можете начать повторять каждую фразу непосредственно после того, как ее услышите, а затем постепенно интуитивно постигайте невысказанные мысли и чувства. Обязательно копируйте невербальное поведение произносящего монолог. Через несколько минут пусть вас заменит на сцене другой участник. (Каждый член группы должен иметь возможность хотя бы один раз поработать двойником).

Воображаемая социограмма

Цель: Это упражнение исследует взаимоотношения между членами группы, предоставляет им обратную связь относительно восприятия в группе их роли. Оно

338

также дает практику психодраматических представлений и демонстрирует взаимосвязь между ролью и раскрываемыми сторонами самого себя. Информация, получаемая из воображаемой **социограммы**, может в дальнейшем послужить основой для психодрам. *Необходимое время:* 1 час. *Материалы:* Нет.

Подготовка: Члены группы должны быть знакомы друг с другом.

Процедура: В психодраме социограмма — это наглядное изображение личного отношения человека к группе, где расстояние обычно показывает, насколько близким ощущает себя человек с другими членами группы. Хотя относительно некоторых взаимоотношений может наблюдаться согласие и наиболее популярный член группы окажется в центре всех **социограмм**, социограмма одного участника будет отличаться от социограммы другого, потому что она основывается на уникальном восприятии участником взаимоотношений в группе. В психодраме социограмма осуществляется на сцене путем размещения членов группы тем способом, который соответствует силе и значению взаимоотношений. Когда размещенные на сцене участники начинают двигаться, социограмма называется *действенной социограммой*. Использование воображения и фантазии членов группы позволяет получить *воображаемую социограмму*.

Один из членов группы добровольно вызывается ставить сцену. Если вы являетесь этим человеком, вы — режиссер. Разместите членов группы на сцене. Определите роли, которые наиболее соответствуют вашим представлениям о них. Разместите действующих лиц, как в живой картине. Для более полной характеристики определите каждому участнику основную тему его высказываний, которые подходят как ему лично, так и его роли. Распределение ролей и определение тем высказываний служит для других членов группы обратной связью относительно восприятия их вами как индивидуумов и как членов группы.

В заключительной фазе упражнения, как только сцена организована, позвольте вашим персонажам, не выходя из своих ролей, спонтанно взаимодействовать друг с другом. В качестве режиссера вы можете в любой момент остановить действие. После того, как сцена подошла к концу, каждый участник должен рассказать, что он чувствовал, играя роль или выступая в качестве **режиссе-**

339

IP*

ра, и как воспринимал роль и поведение других участников.

Создание скульптуры семьи

Цель: Упражнение используется как в семейной терапии, так и в психодраматических группах для исследования семейных взаимоотношений. Терапевтически метод может применяться для исследования сложностей в отношениях между членами семьи. Упражнение дает также полезный материал для дальнейших психодраматических занятий.

Необходимое время: от 30 минут до 3 часов. *Материал:* Нет.

Подготовка: Руководитель должен иметь опыт в проведении психодрам, в семейной терапии или близких методах.

Процедура: Один из участников добровольно вызывается создать скульптуру, или живую картину своей семьи.

Если вы доброволец, выберите участников, которые имеют сходство с членами вашей семьи. Включите в свою семью всех, кто жил с вами, пока вы росли. Расположите членов семьи в характерных для них положениях. Создайте сцену, которая изображает фрагмент взаимоотношений в вашей семье. Например, вы можете расположить свою семью вокруг обеденного стола или, вспомнив случай из жизни семьи, имеющий для вас особое значение, соответственно разместить членов семьи. Информировать участников, занятых в создании скульптуры, о каждом члене семьи. Используйте дистанцию, чтобы отразить взаимоотношения членов семьи друг с другом. Обязательно включите в сцену себя как члена семьи. Вы можете попросить кого-нибудь из членов группы изображать вас, пока вы ставите сцену.

Когда сцена поставлена, сообщите каждому участнику фразу, характеризующую данного члена семьи. Затем попросите участников поделиться с группой своими чувствами. Обязательно поделитесь чувствами, вызванными опытом, который вы приобрели в этом упражнении.

Группы телесной терапии

Разминка

Цель: Дыхательные упражнения являются замечательной разминкой для занятий биоэнергетической

340

группы. Они полезны на ранней стадии развития группы для увеличения энергии участников и расширения сферы осознания тела.

Необходимое время: 15 минут.

Материалы: Нет.

Подготовка: Специальной подготовки не требуется.

Процедура: Групповые дыхательные упражнения выполняются членами группы в унисон, энергично и с энтузиазмом.

Встаньте и образуйте круг. Поставьте ноги на расстоянии около 90 см, перенесите вес на пальцы ног. Колени держите слегка согнутыми, дайте телу расслабиться, а тазу — свободно провиснуть. Положите руку себе на живот и смотрите в глаза участнику, стоящему напротив вас. Сделайте глубокий вдох через рот, пропуская воздух по всему пути до живота. Сделайте глубокий выдох, давая вырваться звуку. Поддерживайте звучание столько, сколько сможете без напряжения. Повторите 16 циклов глубокого дыхания, вдыхая и выдыхая медленно и глубоко. Не торопитесь, иначе почувствуете головокружение. Не сдерживайте никакие звуки, которые вам захочется произнести, все время смотрите друг другу в глаза. Осознавайте любые помехи в процессе дыхания. Отмечайте все возникающие чувства во время полного дыхания и сохраняйте тело мягким и расслабленным.

Закончив упражнение на совместное дыхание, встряхните все тело, свесив руки по сторонам, сгибая и выпрямляя колени. Затем несколько раз подпрыгните для **энергетизации** частей тела. Прыгайте медленно, едва отрывая ноги от пола. Продолжайте ходить, пока не устанете. Затем отдохните, слегка согнув колени, сместив вес вперед и выпрямив спину.

Напряженные позы

Цель: Напряженные позы составляют фундамент биоэнергетической терапии. Они могут помочь расширить сферу осознания тела и высвободить напряжение через дрожь и произвольные движения. *Необходимое время:* 30 минут. *Материалы:* Удобное место для работы. *Подготовка:* Руководитель должен иметь опыт в биоэнергетике.

Процедура: Умелый биоэнергетический терапевт может рекомендовать членам группы данные позы, **осно-**

вываясь на конкретных паттернах напряжения, демонстрируемых человеком. Ниже представлены некоторые напряженные позы **Лоуэна** для выполнения в группе.

Арка Лоуэна. (Эта поза была показана на рис. 6.) Встаньте, расставьте ноги на расстояние примерно 45 см, носки слегка поверните вовнутрь, колени согните, насколько это возможно сделать, не отрывая пятки от пола, кулаки поставьте на поясницу и прогнитесь назад. Дышите животом, удерживайте позу в течение примерно минуты. Отметьте области напряжения в своем теле. Напряжение может быть в пояснице или в передней части бедер. Руководитель группы или кто-нибудь еще может помочь вам определить, какие сложности возникают при выполнении прогиба (возможно, это чрезмерная ригидность или излишняя рыхлость). Если вы удерживаете правильный прогиб, продолжаете дышать и стоите расслабленно, ваши ноги должны начать дрожать.

Кольцо Лоуэна. Расставьте ноги примерно на 25 см, слегка поверните носки внутрь и согнитесь в талии вперед. Держите колени согнутыми и коснитесь пальцами пола. Перенесите вес на пальцы ног. Не забывайте глубоко дышать через рот. Медленно выпрямите колени. Удерживайте позу примерно минуту. Ваши ноги начнут дрожать. Дрожь — естественная реакция тела на напряжение — показатель **энергетизации** мышц, сжимаемых “броней”. Поза кольца превосходна для усиления ощущения “почвы под ногами”, то есть контакта между ногами и землей. Заканчивая упражнение, выпрямляйтесь *очень* медленно.

Прогиб таза. Лягте на спину на мат или мягкий коврик. Согните колени и расставьте ноги примерно на 30 см. Прогните спину, захватив руками лодыжки и потянувшись вперед. Ваша голова должна откинуться назад так, чтобы только макушка, плечи и ступни касались пола. Теперь положите кулаки под пятки, **выдвините** колени вперед, глубоко дышите. Вы почувствуете растяжение в мышцах бедер. Постарайтесь держать ягодицы расслабленными. Удерживая таз расслабленным, вы можете почувствовать, что он дрожит. Для усиления ощущения попытайтесь несколько раз покачать таз вверх-вниз.

Эти и другие биоэнергетические напряженные позы

342

не должны выполняться механически. Используйте их для диагностики областей напряжения и генерирования ощущений в теле через произвольные движения и дрожь. Вам надо сосредоточиться на испытываемых ощущениях, а не на том, как долго вы можете удерживать позу. Боль наступает от напряжения; удовольствие наступает от высвобождения напряжения. Когда поза становится слишком неудобной или болезненной, прекращайте удерживать ее.

Активные упражнения

Цель: Активные биоэнергетические упражнения применяются для того, чтобы стимулировать или выражать чувства, а также открыто исследовать чувства в контролируемых условиях. Они превосходны для эмоциональной разрядки, усиления циркуляции крови и кислорода.

Необходимое время: 45 минут.

Материалы: Пластиковая выбивалка, матрас или пенопластовый мат.

Подготовка: Выполнению различных видов активных упражнений должна предшествовать групповая зрелость, то есть участники должны научиться доверять друг другу. Также необходимо, чтобы руководитель обладал опытом в биоэнергетике и клиническими умениями. Никого нельзя принуждать к участию в активных биоэнергетических упражнениях.

Процедура: Следующие упражнения могут выполняться одновременно группой или каждым членом группы по очереди.

Высвобождение гнева. Встаньте лицом к объекту (кровати, мягкому стулу или куче подушек), расставьте ноги примерно на 45 см, слегка согните колени и наносите удары (пластиковой выбивалкой, теннисной ракеткой или собственными кулаками) по объекту сильно, но расслабленно. “Включите” в действие все тело. Рот держите открытым, дышите глубоко, не сдерживайте крика. Используйте любые слова, выражающие чувство гнева, например “нет!” или “пошел к черту!”. Можете представить человека, с которым у вас связаны незавершенные эмоции, и направить на него свой гнев.

Иногда члены группы сопротивляются этому упражнению, утверждая, что они в данный момент не испытывают чувства злости. Причиной сопротивления часто **яв-**

343

Имеется нежелание раскрывать свои чувства, страх перед **э**ражением сильных отрицательных эмоций. **Боль-линство** участников может временно **идентифицировать**-я с “врагом”, а потом возобновить контроль над собой.

Брыкание. Лягте на спину на кровать, матрас или пенопластовый мат. Свободно раскиньте ноги и медленно начинайте брыкаться, касаясь кровати всей ногой. Чередуйте ноги и высоко поднимайте их. Постепенно увеличивайте силу и скорость брыкания. Громко говорите “нет!” на каждый удар ногой, увеличивая интенсивность удара.

В качестве варианта можно выполнить это упражнение следующим образом. Лягте на матрас, согните колени, имитируя протестующие действия маленького ребенка, сучите ногами, колотите матрас кулаками, вертите головой из стороны в сторону. Увеличивая интенсивность припадка гнева, физические движения сопровождайте громкими выкриками “нет!” или “я не буду!”.

Брыкание помогает улучшить циркуляцию крови, ослабить “мышечную броню” на уровне таза. Согласно **Лоуэну**, это помогает нам стать менее заторможенными и более спонтанными в сексуальных отношениях.

Интенсификация

Цель: Упражнение является примером интенсивной телесной работы, которая может происходить в биоэнергетической группе. Оно используется после установления в группе атмосферы сплоченности и доверия.

Необходимое время: 1—2 часа.

Материалы: Полотенца, матрасы, маты или мягкий ковер на полу.

Подготовка: Руководителю необходимо обладать опытом и квалификацией, так как упражнение может вызывать у участников сильные чувства.

Процедура: Выберите партнера. Один член группы будет работать, другой — помогать. Если вы собираетесь работать, лягте на спину на матрас, мат или мягкий ковер. Расслабьтесь, согните колени, расставьте ноги на расстояние около 45 см. Глаза закройте и сосредоточьтесь на глубоком дыхании. Дышите мягко и глубоко около минуты. Помещение должно быть тускло освещено.

Лежа с закрытыми глазами, представьте один из следующих случаев из вашего детства: 1) случай, когда вы плакали и хотели, чтобы вас успокоили; 2) случай,

344

когда вы хотели исследовать что-нибудь, а вас удерживали и мешали вам; 3) случай, когда вы пришли в ярость, потому что родители хотели, чтобы вы что-то сделали, а вы отказывались; 4) случай, когда вы взяли игрушку другого ребенка, а ваши родители были вынуждены на это отреагировать. Зрительно вообразите сцену как можно детальнее и представьте реакцию отца или матери. Выразите свои чувства к родителям в этой ситуации. Говорите, плачьте, кричите, выполняйте любые действия, которые кажутся вам подходящими. Не сдерживайте никаких звуков. Даже если вздыхаете, делайте это так, чтобы было слышно. Если вы начинаете движение, например деретесь, брыкаетесь или тянетесь, продолжайте его. Постарайтесь выражать свои эмоции **вербально и невербально**. Когда почувствуете, что закончили, полежите какое-то время спокойно, с закрытыми глазами.

Сделайте пять или шесть вдохов и выдохов, широко, как в испуге, раскройте глаза и как можно шире раздвиньте пальцы рук и ног. Продолжайте так 2—3 минуты. Затем возьмите полотенце и засуньте его как можно глубже в рот. Зажмите полотенце зубами и тащите его изо всех сил, издавая звуки, когда пытаетесь вытащить полотенце изо рта. Это действие может помочь снизить напряжение в челюстях. Через 4—5 минут выньте полотенце изо рта, возьмите его двумя руками и агрессивно, как можно сильнее выкручивайте. Наконец, расслабьтесь и снова сделайте несколько глубоких вдохов и выдохов.

Теперь закройте глаза и вновь вообразите сцену со своими родителями. На этот раз придумайте другой ответ им. Поделитесь с ними этим ответом вслух. Через несколько минут откройте глаза, подышите мягко и глубоко, посмотрите на своего помощника. Когда закончите, поменяйтесь с ним местами.

Роль помощника состоит в том, чтобы облегчать работу партнера и успокаивать его своим присутствием. В качестве помощника чаще напоминайте своему партнеру, чтобы он продолжал глубоко дышать и издавать звуки. Помощники, имеющие опыт в биоэнергетике, могут знать более активные вербальные способы для облегчения выражения чувств. Будьте мягким, вдумчивым и не провоцируйте партнера. Если заметите, что мышцы партнера напряжены или что ему тяжело дышать, можете с его разрешения помассировать напряженные участки, чтобы ослабить напряжение. Когда партнер закончит **упражне-**

345

ше, поощряйте его к расслаблению и глубокому дыха-шю. Затем спросите, как он себя чувствует и не можете ли вы сделать для него что-нибудь еще.

Участники должны принимать во внимание свои и чужие ограничения при определении глубины исследования. Рекомендуется также полагаться на квалифицированного и компетентного руководителя.

Группы танцевальной терапии

Отражение

Цель: Упражнение поощряет осознание тела, творческое движение и межличностную эмпатию. Оно дает опыт и руководства, и следования за кем-то.

Необходимое время: 15 минут.

Материалы: Нет.

Подготовка: Специальной подготовки не требуется.

Процедура: Все члены группы делятся на пары. В каждой паре один участник становится ведущим, а другой — ведомым.

Встаньте лицом к лицу и смотрите друг другу в глаза. Если вы лидер, начинайте делать какие-нибудь медленные, изящные движения руками, ногами, головой и торсом. Во время движения осознавайте свое тело и чувства. В течение всего упражнения смотрите партнеру в глаза и старайтесь осознавать его.

В качестве ведомого отражайте движения своего партнера — как будто вы его зеркальный образ. Например, если партнер вытягивает правую руку, вытягивайте левую. Пусть партнер руководит тем, куда и как вы двигаетесь. Старайтесь ни о чем не думать. Пусть вас “ведет” ваше тело. Примерно через пять минут поменяйтесь ролями. По окончании задания поделитесь своими чувствами с партнером.

Животные

Цель: Упражнение предусматривает символическую ролевую игру и творческое взаимодействие с другими членами группы.

Необходимое время: 30 минут.

Материалы: Нет.

Подготовка: Специальной подготовки не требуется.

Процедура: Выберите любое млекопитающее, репти-

346

лию или птицу. В течение 20 минут вы должны быть этим животным, “переняв” его форму, движения и звуки. Вероятнее всего, одно и то же животное выберет не один участник. Не объявляйте о своем выборе. Ползайте, прыгайте, скачите и “летайте”, изображая это животное. Спонтанно взаимодействуйте с другими. Подходите к заданию творчески и старайтесь выразить такие стороны своей личности, которые, может быть, нелегко выразить в вашей обычной жизни. Шумите, осознавайте чувства, возникающие у вас, будь то страх, гнев или любовь. В заключение поделитесь своими впечатлениями от опыта с остальной группой.

Следование за ведущим

Цель: Это упражнение дает возможность быть и ведущим, и ведомым в маленькой группе.

Необходимое время: 30 минут.

Материалы: Нет.

Подготовка: Специальной подготовки не требуется.

Процедура: Поделите большую группу на более маленькие — по четыре-пять человек. Каждая группа выстраивается в ряд. Участник, стоящий впереди, является ведущим.

В качестве ведущего спонтанно и творчески двигайтесь по комнате. Экспериментируйте с различными импровизированными движениями тела. Остальные члены группы должны следовать за вами, сохраняя ряд. Через несколько минут перейдите в конец своей маленькой группы, чтобы стоящий за вами в ряду участник стал ведущим. Выполняйте упражнение до тех пор, пока каждый участник не получит возможность хотя бы раз стать ведущим группы, внося в нее свой особый стиль, свои движения.

Свободный танец

Цель: Упражнение дает каждому участнику возможность экспериментировать с танцевальными движениями перед другими. Этим упражнением хорошо заканчивать занятия в группах танцевальной терапии.

Необходимое время: 30 минут.

Материалы: Это упражнение лучше проводить под музыкальный аккомпанемент.

Подготовка: Никого нельзя принуждать к участию.

Процедура: Группа садится в круг. Один участник выходит в центр круга и танцует. Не заботьтесь о том,

347

чтобы быть “хорошим” танцором. Не соревнуйтесь с другими. Двигайтесь свободно и спонтанно, следуя за своим телом. Через несколько минут закончите упражнение, сядьте и пригласите кого-нибудь заменить вас. Продолжайте так до тех пор, пока каждый желающий не использует возможность исполнить свой свободный танец. Упражнение может быть завершено участием всей группы в свободном танце.

Группы терапии искусством

Индивидуальное рисование

Цель: Этим упражнением превосходно начинать занятия в группах терапии искусством. Оно стимулирует творчество и осознание чувств, помогает членам группы лучше познакомиться друг с другом.

Необходимое время: 1 час.

Материалы: Бумага, цветные карандаши, мел, краски или глина.

Подготовка: Специальной подготовки не требуется.

Процедура: Каждый член группы имеет в своем распоряжении много бумаги и цветных карандашей. Используйте одну-две минуты, чтоб осознать ощущения и чувства, которые возникают в этот момент. Забудьте об искусстве и не старайтесь быть художником. Возьмите карандаш и начните наносить какие-нибудь штрихи на бумагу. Рисуйте цветные линии и формы, говорящие о том, как вы себя чувствуете. **Попыта тесь** символически выразить свое состояние в данный момент. Не заставляйте себя рисовать что-то определенное и высокохудожественное. Рисуйте то, что приходит в голову. Когда все члены группы закончат задание, группа может поделиться впечатлениями о каждом рисунке, никак его не оценивая.

В качестве варианта испробуйте другие материалы, например краски, мел, глину. В любом случае доверяйте своим внутренним ощущениям и старайтесь в своей работе обнаружить информацию для себя. Используйте это упражнение, чтобы стимулировать воображение.

Рисование с партнером

Цель: Это упражнение превосходно для исследования межличностных взаимоотношений и конфликтов.

348

Необходимое время: 30 минут — 1 час. *Материалы:* Бумага, цветные мелки или карандаши. *Подготовка:* Специальной подготовки не требуется, но полезно, чтобы руководитель имел опыт в терапии искусством.

Процедура: Выберите партнера. Положите между собой и партнером большой лист бумаги, возьмите каждый по несколько цветных мелков. Внимательно посмотрите друг другу в глаза и затем спонтанно начинайте рисовать. Старайтесь выразить свои чувства. Если вы хотите общаться с партнером, делайте это с помощью линий, форм и цветов.

Когда закончите рисовать, обменяйтесь с партнером впечатлениями о том, что происходило во время упражнения. Говорите о любых эмоциях, которые у вас вызывает рисунок партнера. Посмотрите, не можете ли вы провести параллели между тем, как вы рисуете, и тем, как функционируете в группе. Постарайтесь узнать что-то о своем партнере.

Групповое рисование

Цель: Это упражнение дает возможность участвовать всей группе. Оно помогает исследовать ролевые взаимоотношения в группе и влияние членов группы на индивидуальный опыт.

Необходимое время: 1 час.

Материалы: Бумага, цветные ручки или карандаши.

Подготовка: Руководитель должен обладать опытом в терапии искусством и групповой динамике.

Процедура: Все члены группы садятся в круг в середине комнаты. Перед каждым лежит лист бумаги и цветные ручки или карандаши. Начинайте рисовать что-нибудь важное для себя. По сигналу руководителя группы передайте свой лист участнику, сидящему от вас слева, и получите начатый рисунок от участника, сидящего справа. Работайте над этим рисунком, изменяйте и добавляйте к нему, что хотите. По сигналу передайте этот рисунок налево и получите рисунок справа. Продолжайте так до тех пор, пока к вам не вернется тот рисунок, который вы начали. Осознайте чувства, возникающие у вас при виде того, что другие изобразили на вашем листе. Изменяйте в рисунке все, что хотите. В заключение обсудите свои впечатления с группой.

Вариант этого упражнения: члены группы по очереди рисуют на общей картине на стене, добавляя к **компо-**
349

зиции нечто, выражающее их настроение в данный момент и сообщающее это настроение группе.

Сотворение глиняного мира

Цель: Это упражнение, как и все упражнения в терапии искусством, стимулирует творчество. Оно также исследует ценностные ориентации, взаимоотношения сотрудничества и соперничества членов группы.

Необходимое время: 1—2 часа.

Материалы: Глина или пластилин.

Подготовка: Руководитель должен иметь опыт в групповой динамике.

Процедура: Каждый член группы получает большой ком глины (Rhyne, 1973). Группы делятся на подгруппы по 5—8 человек в каждой. Упражнение может сопровождаться приятной мелодией на флейте или клавесине для создания мягкой, расслабленной атмосферы.

Вы — один из пяти или восьми человек, создающих мир. Закройте глаза и вообразите, что глина — сырье, из которого можно делать все, что вы захотите. С закрытыми глазами работайте с глиной и дайте пальцам выразить ваши мысли и чувства. Когда вылепите скульптуру, поместите ее на столе вместе с остальными вылепленными в вашей подгруппе скульптурами. Совместно с партнерами подгруппы с открытыми глазами поработайте над структурированием целостного мира из соответствующих частей. Если в ходе упражнения у вас возникли чувства относительно других членов группы, выскажите их или выразите их в глине. В заключение поделитесь своими впечатлениями с другими подгруппами.

Группы тренинга умений (тренинг уверенности в себе)

Неуверенные, уверенные и агрессивные ответы

Цель: Прежде чем развивать навык уверенности в себе, необходимо получить концептуальное понимание проблемы уверенности. Упражнение помогает членам группы отличить уверенный ответ от неуверенного и агрессивного ответов.

Необходимое время: 1 час.

Материалы: Нет.

Подготовка: Специальной подготовки не требуется.

Процедура: Каждому члену группы предлагают про-

350

демонстрировать в данной гипотетической ситуации неуверенный, агрессивный и уверенный ответы. Например, представьте, что друг “забыл” вернуть деньги, которые он занял у вас. Агрессивное поведение может выражаться следующим высказыванием: “Черт возьми! Я знал, что тебе нельзя доверять, когда ты обещал, что вернешь деньги! Я хочу получить свои деньги!” Неуверенность в поведении может выражаться высказыванием типа: “Я знаю, что надоедаю тебе, но, как ты думаешь, не сможешь ли ты вернуть мне деньги в ближайшее время?” Уверенный ответ может быть таким: “Я считал, что мы договорились, когда ты обещал вернуть мне деньги сегодня. Буду признателен, если ты принесешь деньги самое позднее в пятницу”.

Постарайтесь вовлечь всех членов группы, даже если при этом каждый участник предложит только один из трех ответов. Используйте одну ситуацию на каждого участника. Ролевое проигрывание ситуаций, которые в свое время создали или могут создать определенные сложности, может помочь вам идентифицироваться с наиболее агрессивным, уверенным в себе или неуверенным человеком, которого вы знаете. Помните, что невербальное поведение говорит столько же о вашем состоянии, сколько вербальное. Старайтесь, чтобы тон голоса, позы, выражение лица соответствовали словам.

Руководитель или группа могут создать дополнительные ситуации, подобные перечисленным ниже, или использовать эти ситуации.

- Друг продолжает занимать вас разговором, а вы хотите уйти. Вы говорите...
- В ресторане вам подается пережаренный бифштекс с кровью. Вы говорите официанту...
- Счет за ремонт вашего автомобиля на 25 долларов больше начальной расценки. Вы обращаетесь к заведующему службой...
- Вы ловите взгляд привлекательного мужчины (женщины). Знаете, что он (она), может быть, интересуется вами. Вы подходите и говорите...
- Собака вашего соседа помяла траву на вашем газоне. Вы подходите к соседу и говорите ему...
- Ваш товарищ устроил вам встречу с незнакомым человеком, не предупредив вас. Вы заявляете ему...
- Люди, сидящие сзади вас в кинотеатре, мешают вам громким разговором. Вы обращаетесь к ним...

- Вы пришли в модный ресторан, однако вам не нравится предложенный стол. Вы говорите хозяину или хозяйке...
- Друг просит вас одолжить ему автомашину, а вы считаете его плохим водителем. Вы говорите ему...
- Друг приводит вас в смущение, рассказывая в компании истории о вас. Вы заявляете ему... По очереди просите обратной связи у группы относительно уверенного, неуверенного или агрессивного ответа участника. Помните, что правильных ответов не существует и что хорошее обсуждение может быть очень информативным.

Тренинг умения вести разговор

Цель: Неуверенным в себе людям часто недостает базовых коммуникативных умений. Это упражнение, взятое у **Келли (Kelley, 1978)**, может снизить тревожность, связанную с межличностным общением, и дает возможность попрактиковаться в коммуникативных умениях.

Необходимое время: 30 минут.

Материал: Нет.

Подготовка: Специальной подготовки не требуется.

Процедура: Группа делится на пары. На первом этапе одному участнику в паре разрешается задавать только открытые вопросы, дающие возможность партнеру ответить более полно. (Например, “Вы живете в студенческом городке?” — закрытый вопрос, “Где вы живете?” — открытый вопрос.) Другой участник пары отвечает на каждый вопрос с помощью раскрывающей его произвольной информации, то есть информации о себе, которая выходит за рамки строгого ответа на вопрос. (Например, “Я живу в студенческом городке” — не слишком информативный ответ; ответ: “Я живу в студенческом городке, в одном из новых студенческих общежитии, и делю комнату еще с двумя соседями” — дает много информации о человеке.) Оставайтесь в роли около пяти минут, затем поменяйтесь ролями, чтобы оба партнера могли **поупражняться** в постановке открытых вопросов и предоставлении произвольной информации.

На втором этапе упражнения один участник из каждой пары начинает добровольно давать свободную информацию или описывать личный опыт. Второй участник пытается продлить разговор, либо *прося пояснить*, либо *перефразируя*. Иначе говоря, вы своими словами **повто-**

ржете свободную информацию партнера, чтобы показать, что вы его слушаете. (Например, первый участник может сказать: “Вчера вечером, гуляя по студенческому городку, я посетил такие места, которые раньше не видел”. Второй участник может уточнить: “Ты имеешь в виду, что был удивлен тем, как велик студенческий городок?”) После пяти минут диалога поменяйтесь ролями.

Между двумя этапами упражнения дайте парам время поделиться своими переживаниями и трудностями. Когда вы сможете легко открывать другим свой внутренний мир, задавайте вопросы, допускающие широкий диапазон ответов. Используя методы активного слушания, вы овладеете искусством ведения разговора.

Релаксационный тренинг

Цель: Релаксационный тренинг может использоваться как часть программы тренинга уверенности в себе, для снижения торможения и для борьбы со специфическими страхами или тревожностью.

Необходимое время: 30 минут.

Материалы: Записи с текстом тренинга релаксации или опытный руководитель.

Подготовка: Если записи не используются, руководитель должен обладать опытом в тренинге релаксации.

Процедура: Сядьте в кресло, расслабьтесь, руки положите на колени, ноги удобно расставьте. Глаза закройте. Два или три раза медленно и глубоко вдохните, выдохните, обращая внимание на прохождение воздуха в легкие, до диафрагмы и обратно. Теперь вытяните правую руку, крепко сожмите ее в кулак. Почувствуйте напряжение в кулаке, когда сжимаете его. После 5—10 секунд концентрации на напряжении расслабьте руку. Разожмите кулак и заметьте, как напряжение отступает, а его место занимает ощущение расслабленности и комфорта. Сосредоточьтесь на различиях между напряжением и релаксацией. Примерно через 15—20 секунд снова сожмите руку в кулак, 5—10 секунд изучайте напряжение, затем расслабьте руку. Почувствуйте расслабленность и тепло. Через 15—20 секунд повторите процедуру с левой рукой. Обязательно сосредотачивайтесь только на группах мышц, которые напрягаете и расслабляете, и старайтесь в это время не напрягать остальные мышцы.

Отведите время для проведения тех же циклов “напряжение — расслабление” для разных частей тела для того, чтобы расслабить соответствующие группы мышц:

353

руки, сгибая каждую для напряжения бицепсов;
руки, выпрямляя каждую для напряжения трицепсов;
плечи, сгорбив их;
шею, наклоняя голову вперед и упираясь подбородком в грудь;
рот, открывая его как можно шире;
язык, прижимая его к небу;
глаза, зажимывая их;
лоб, как можно выше поднимая брови;
спину, прогибая ее и выпячивая грудь вперед (будьте осторожны, если у вас есть проблемы со спиной);
ягодицы, сокращая мышцы;
живот, втягивая его к позвоночнику;
бедра, вытягивая ноги и приподнимая их на несколько сантиметров над полом;
– икры, прижимая пальцы ног к верху ботинок. Завершите упражнение, сделав два-три глубоких вдоха и почувствовав, как расслабленность “течет” по вашему телу от рук через плечи, грудь, живот к ногам. Когда почувствуете себя готовым открыть глаза, медленно сосчитайте в обратном порядке от 10 до 1. С каждой цифрой почувствуйте себя все более и более свежим, бодрым.

Цикл “напряжение — расслабление” можно отрабатывать дома. Достигнув совершенства, вы можете ускорить процедуру, расслабляя мышцы по желанию без предварительного напряжения.

Поведенческие договоры

Цель: Упражнение служит примером постановки поведенческой цели, характерной для группы тренинга умений. Оно поощряет описывать проблемы, используя специфичные позитивные суждения, и позволяет получать подкрепление.

Необходимое время: 1 час. *Материалы:* Нет.

Подготовка: Руководитель должен иметь опыт поведенческой терапии.

Процедура: Члены группы выбирают специфичное поведение, которое они хотят изменить в группе.

Выберите поведение, обычно составляющее часть естественного группового процесса. Обычными примерами являются высказывание, прерывание, осуществление контакта взглядами, критика, неадекватная улыбка, **обкусывание** ногтей и так далее. Выберите поведение, легко

354

поддающееся наблюдению, конкретное и не слишком сложное. Постарайтесь сформулировать свою цель, используя позитивные суждения. Например, “больше слушать” — это позитивный способ “меньше говорить”. Четко скажите членам группы, как бы вы хотели, чтобы они предоставляли обратную связь. Возможно, вы хотите, чтобы обратную связь осуществляли: а) конкретные члены группы, б) в определенное время, в) определенным способом.

Вам может потребоваться не меньше часа группового времени, чтобы выбрать индивидуальные поведенческие цели. Обратная связь на поведение может спонтанно предоставляться в течение последующих групповых занятий, но может быть специально выделено время для обратной связи. Группе важно сознавать любое улучшение в поведении участника и подкреплять его поведение в направлении достижения цели.

Репетиция поведения

Цель: Репетиция поведения является основной методикой, используемой в группах тренинга уверенности в себе. Это упражнение, частично взятое у Ланджа и Яку-бовски (Lange & Jakubowski, 1976), является хорошим введением в процедуру репетиции поведения. Оно подготавливает почву для позднейших, более сложных и реалистичных репетиций поведения в группе.

Необходимое время: 1,5—2 часа.

Материалы: Бумага и карандаши.

Подготовка: Руководитель должен иметь опыт в репетиции поведения и тренинге уверенности в себе.

Процедура: Представьте ситуацию, в которой вы хотели бы действовать с уверенностью в себе, и запишите ее. Вы можете потратить несколько минут на “мозговую атаку” (брейнсторминг) в группе для выдвижения идей, хотя ситуация, выбранная каждым человеком, должна быть значимой для него лично. Вероятнее всего, ситуации будут включать аспекты просьбы или отказа, управления критикой или реализации в общении положительных или отрицательных чувств. Затем поделите группу на подгруппы по пять-шесть человек. В каждой подгруппе участники по собственной инициативе начинают с короткого описания стрессовой ситуации, которую они определили для себя.

Структурируйте ситуацию, выбрав из своей подгруппы человека на роль партнера во взаимодействии. Если вы

доброволец, как можно увереннее передайте ему свое сообщение, выскажите претензии. Через одну-две минуты остановитесь и пусть другие члены подгруппы предоставят вам специфичную позитивную обратную связь на ваше поведение. Затем скажите, что вам самому понравилось в вашем поведении, и упомяните любые изменения или дополнения, которые вы хотели бы сделать. Если вы зашли в тупик, выслушайте предложения членов своей подгруппы. Затем другой участник подгруппы становится партнером, и отработка взаимодействия продолжается. После двух-трех минут репетиции с этим партнером остановитесь и снова дайте время для позитивной обратной связи. Продолжайте до тех пор, пока каждый член подгруппы не сыграет роль партнера во взаимодействии. Когда добьетесь улучшения и начнете овладевать ситуацией, партнер увеличит напряжение встречи, становясь более настойчивым и антагонистичным. Особенно важно дать высказывающему претензии возможность побеждать в каждой встрече и получать удовольствие от положительного опыта.

Литература

- Bednar, R. L., & Melnick, J. Risk, responsibility and structure: A conceptual framework for initiating group counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology*, 1974, 27, 31—37.
- Kelley, C. *Assertion training*. La Jolla, Calif.: University Associates, 1978.
- Lange, A. J., & Jakubowski, P. *Responsible assertive behavior*. Champaign, 111.: Research Press, 1976.
- Morris, K. T., & Cinnamon, K. M. (Eds.), *Controversial issues in human relations training groups*. Springfield, 111.: Charles C. Thomas, 1976.
- Pfeiffer, J. W., & Jones, J. E. (Eds.), *The 1975 annual handbook for group facilitators*. San Diego, Calif.: University Associates, 1975.
- Rhine, J. *The Gestalt art experience*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1973.
- Satir, V. *Peoplemaking*. Palo Alto, Calif.: Science & Behavior Books, 1972.
- Schutz, W. *Here comes everybody: Bodymind and en counter culture*. New York: Harper & Row, 1971.
- Stevens, J. O. *Awareness: Exploring, experimenting experiencing*. Lafayette, Calif.: Real People Press, 1971

Именной указатель

Абрамович С. И. 129 Адлер А. 18 Айзенк Г. 283 Алберти Р. Э. 291
Александр ф. М. 138, 209, 229-
231, 240—241 Арбакл Д. 130 Аргирис К. 91 Аристотель 183 Астон
Дж. 256
Байон У. У. 22, 25, 83—84 Бак К. У. 125 Барроу Т. 18 Бах Дж. Р. 21,
45, 124 Бебоут Дж. А. 127 Бейлз Р. Ф. 34, 61 Беннис У. Г. 30, 52, 70,
73 Берн Э. 7
Бернстайн Л. 255 Бернштейн П. 255—256, 260 Бин О. 222 Биндрим
П. 125 Бланк Л. 90 Богданофф М. 32 Брандфорд Л. П. 68 Брандо М.
179 Бункер Д. Р. 91
Валикет М. И. 91 Вассилиос Г. 272 Верни Т. 235—236 Вертгеймер
М. 137 Вольп Дж. 292, 302 Вольф А. 18—19
Гибб Дж. Р. 46, 75, 78, 127, 129 Говард Дж. Ш Гольдштейн К. 137
Гравитц М. 13 Гринвальд Дж. А. 170 Гуерра Дж. Дж. 304
Густайтис Р. 111
Даннетт М. Д. 92 Делерик Ч. 108 Дежерин Ж. Ж. 17 Денни Дж. М.
277 Джанис И. Л. 41 Джулард С. М. 92, 104 Драм Д. Дж. 287
Дункан А. 244—245

Дюркгейм Э. 21
Зимерберг С. М. 28 Зиммель Г. 21, 67 Зинкер Дж. К. 153
Инграм Г. 74
Каветт Д. 179 Кайзер Х. 110 Камбелл Дж. П. 92 Каплан М. Л. 151
Карл У. 236
Келеман С. 216—217, 225—226 Келер В. 137
Келлерман Х. 29—30, 34 Келли К. 295, 352 Келман Х. К. 51
Кимиссис П. 272 Клингфельд М. 129 Коррайер Р. 236 Костанцо П.
46 Коттлер С. Б. 304 Коффка К. 137 Кох С. 130 Крамер Э. 265, 269
Лабан Р. 252—254, **260**
Лазарус А. А. 283
Ландж А. Дж. 292, 295, 304, 355
Лафт Дж. 74, **105**
Леветон Э. 189, 193
Леви Б. 270
Левин Б. 31
Левин К. 22, 25, 40, 44, 61,
67—68, 83, 95, 137—138 Левинсон Д. Дж. 285 Ленин В.И. 11
Леннон Дж. 233 Лефко Э. 250 Либерман М. А. 29, 46, 128—129,
204
Липпигт Р. 44, 61, 68 Лири Т. 34—35, 61 Лоуэн А. 103, 209—
214, 216, 218—
222, 224, 227, 233, 239—240,
246, 256, 342 Лэкин М. 25, 46
Магрегор Д. 44
Мадди С. 106
Майлз М. 46, 128, 204

Макфолл Р. М. 309
 Марстон А. Р. 309
 Маслоу А. 113, 239
 Мерфи М. 102
 Месмер Ф. А. 16—17
 Минц Э. 118, 220, 224, 316
 Морено З. 186
 Морено Я. Л. 11—12, 19, 25, 61, 100, 176—182, 184—185, 190—191, 202, 204—205, 297
 Моурер О. Х. 105
Наумбург М. 264—265, 270, 279 **Наэм Дж. 10** **Нот Дж. Э. 287**
Олпорт Г. 32
 Павлов И. П. 283, 291, 310
 Перлз Л. 150
Перлз Ф. С. 136—138, 140, 143—144, 148—150, 156, 163—165, 167, 169—170 **Пессо А.** 256—257, 260 **Пирракос Дж. К.** 224—225 **Польстер М.** 143 **Польстер Э.** 143 **Прайс Р.** 102 **Пратт Дж.** 17—19, 61 **Престон В. А.** 254 **Принцхорн Х.** 263 **Прохазка Дж. О.** 171 **Пэнто Р.** 13
 Райош М. Дж. 83
 Райе А. К. 83
Райх В. 20, 25, 103, 137, 172, 209—214, 216, 218, 226—227, 232, 235, 238—240, 246 **Ранд К. Х.** 28 **Рапп Э.** 274 **Расселл Э. У.** 129 **Рейзас С. А.** 292—294, 310 **Ризман Д.** 23 **Рин Дж.** 273—274, 276
 Роджерс К. 11, 20, 61, 86, 101—102, 106, 112, 114, 127, 131, 239, 250, 282 **Рольф И.** 103, 231 **Роршах Г.** 265 **Росс У. Д.** 129
 Роубак Х. Б. 129
 Сакс Дж. М. 188
Салливан Г. С. 34, 246—247
Сатир В. 323
 Скиннер Б. Ф. 300, 310
 358
 Славсон С. 18, 43 **Смит М. Дж.** 306 **Смит П. Б.** 92 **Солгер Э.** 291—292, 310 **Стивене Дж. О.** 335 **Столлер Ф. Х.** 124 **Струпп Х. Х.** 112, 130 **Сэлкин Дж.** 254—255, 260
Триплетт Н. 21
Уайнер Х. Б. 188 **Уайт Р. К.** 44, 61 **Уайтекер Д. С.** 29 **Уигман М.** 245
Уитман Р. У. 129 **Унамуно М. де** 16 **Уоркентин Дж.** 111 **Уэдеред А.** 252 **Уэндер Л.** 18
Федер Б. 152 **фельденкрайс М. 103, 209, 227—228, 240—241** **Фиберт М. А.** 48 **Фоукс З. Х.** 22 **Франклин Б.** 17
Фрейд З. 18, 25, 61, 137, 184, 202, 208, 210, 264, 270, 272—273, 279
 Хаксли О. 229
Хампден-Тернер К. М. 91 **Харт Дж.** 236 **Хартл Дж.** 129 **Хилл А.** 263
Хорни К. 136 **Хоуган Д. Б.** 130 **Хоутс П. С.** 28 **Хэр А. П.** 43
Чейс М. 246, 250, 260
Шейн Э. Х. 70
Шепард Х. 30, 52
Шериф К. У. 37, 42
Шериф М. 37, 42
Шильдер П. 18, 249
Шихи Г. 285
Шостром Э. 92
Шоу Дж. Б. 229
Шутц У. 52, 62, **92, 100—103, 107, 109, 111—112, 116, 119, 131, 232, 256**
Эзриель Х. 22 **Элбом Р. А.** 32

Эллис А. 303 Эммонс М. Л. 291
Юнг К. 246—247, 264, 267—268, 270, 273, 279

Якобсон Э. 301
Якубовски П. 292, 295, 304 355
Ялом И. Д. 27—28, 30, 46, 54—55
128, 204 Янов А. 232—237, 241

Предметный указатель

Активное воображение 247, 264, 267—268 “Активные упражнения” 218, 343—344 **Александера** метод 138, 209, 229—231, 240—241 Анализ движения 252—254 “Арка **Лоуэна**”, упражнение 221, 240, 342 “**Астон-копирование**” метод 256
Биоэнергетика 102—103, 138, 209—227, 231—233, 238—240, 256, 341—346 Биоэнергия 211

Бихевиоризм 20, 282—283, 285—286, 290—291, 307 “Броня мышечная” 212—216, 220, 222, 226—227, 232, 240, 344 “Броня телесная” 137, 210, 240 “Броня характера” 210, 212—213, 220, 226 “Брыкание”, упражнение 223, 241, 344

Внимание к чувствам 104, 111—112, 132, 153, 161—163, 173, 266,

279, 325—326

“Волшебный магазин”, упражнение 189 “Воображаемая **социограмма**”, упражнение 339—340 “Впечатления”, упражнение 327 “Встреча”, упражнение 326 “Высвобождение гнева”, упражнение 343—344

Гештальт 140—142, 144—145, 151, 157, 159, 162, 165, 172

Гештальтгруппы 12, 14, 26, 83, 103, 111, 136—175, 178, 182, 202,

204, 208—209, 238, 273, 284, 331—337 **Гештальториентированная** терапия искусством 273—277 **Гештальтпсихология** 136—137, 172

“Горячее место” 138—139, 147, 151—152, 155, 158, 161, 163—164, 172 Граница “Я” 145—147, 166 Групповая динамика 20—22, 50, 61, 67—70, 92, 102, 115, 139, 203,

269, 284, 308

“Групповая мысль”, явление 41 “Групповая психотерапия”, термин 19, 178 “Групповое рисование”, упражнение 349—350 “Групповой анализ”, термин 18 Группы

— гетерогенные, сравнение с гомогенными 29—31, 61

— лечебные факторы 54—55

— личностного роста, сравнение с терапевтическими 25, 29, 31, 50, 61, *см. также* Группы встреч, сравнение с терапевтическими; **Т-группы**, сравнение с терапевтическими

— нормы 21, 32—42, 46, 51, 53, 59—61, 69, 305

— ограничения и психологический риск 60, 62, *см. также* Группы встреч, ограничения и психологический риск; Группы терапии искусством, противопоказания

— параметры 25—26, 61

— преимущества 22—24, 286

— процессы 25, 50—55

— размеры 28—29, 61

360

— рациональные, сравнение с аффективными 25, 61
 — состав (членство) 26—31, 42, 127, *см. также*

Группы гетерогенные, сравнение с гомогенными; Правило восьми
 — — в **гештальторientированной** терапии искусством 274—276
 — — в группах тренинга умений 308
 — структурированные, сравнение с неструктурированными 25, 44—47, 49, 61—62
 — цели 19, 31, 34, 36—40, 50, 53—54, 58—61
 — центрированные на руководителе, сравнение с центрированными на участнике 25, 61—62 Группы “Анонимные алкоголики” 43

Группы встреч 5, 9, 14, 26, 43, 51, 73, 83, 100—135, 138, 140, 202—203, 208, 217, 287, 325—331
 — ограничения и психологический риск 128—130
 — определение 100
 — ориентированные на задачу, сравнение с ориентированными на чувство общности 100—101, 131—132
 — сравнение с терапевтическими 112—114, 132 Группы деятельные 18 Группы жизненных переходов 287 Группы жизненных тем 287

Группы жизненных умений, *см.* Группы тренинга умений Группы интегрирующие 105 Группы “марафона” 124—125, 132 Группы “обнажения” 125, 132

Группы подготовки руководителей и обучения межличностным умениям 25

Группы решения проблем, или организационного развития 25, 37, 41 Группы **сензитивности** 69, 73, 94—95, 287 Группы танцевальной терапии 5, 14, 26, 189, 244—262, 278, 346—348
 — психодинамические подходы 254—258
 — роль терапевта 250—252
 — цели 247—248, 260 Группы телесной терапии 5, 14, 20, 26, 176, 191, 208—243, 256, 340—346 Группы терапии искусством 14, 26, 263—281, 348—350
 — противопоказания 278
 — цели 266—267, 277, 279 Группы тренинга базовых умений 68 Группы тренинга уверенности в себе 287, 291—311, 350—356
 — типы 292 Группы тренинга умений 14, 20, 24, 203, 282—315, 350—356
 — исследования 309
 — цели 286—289

Группы **тэвистокские**, *см.* **Тэвистокская** малая учебная группа Группы **центрированные** на теме 20

Гуманистическая психология 12, 19—20, 61, 101, 109, 265, 282, 291 Гуманистическая терапия искусством 273—278, 280
 “Два стула”, методика 158—159, 161—162, 168, 171 “Двигательные упражнения” 222—226, 240—241 “Двойник, или второе „Я””, методика 193—195, 205 “Действенное исследование” 68, 90 Десенсибилизация 283—284, 301—302, 305, 310
 361

“Деятельная **социограмма**”, упражнение 339—340 “Доверие”, упражнение 328—329 “Доверяющее падение”, упражнение 117, 327 “Домашняя работа”, методика 304—305, 310 Дыхание
— в танцевальной терапии 251, 260
— в телесной терапии 211, 218—220, 234, 240
— упражнения 325—326, 341, 353—354
“Животные”, упражнение 346—347 “Живые руки”, упражнение 330
“Здесь и теперь”, принцип 24, 47—48, 308
— в **гештальтгруппах** 143, 151—153, 155
— в группах встреч 100, 104, 111—113, 115, 132, 325—326
— в психодраме 182, 186, 202, 205
— в **Т-группах** 78, 95 Зоны осознания 142 143, 153 157, 172, 331—333, *см также Осознание*, в гештальтгруппах “Зоны осознания”, упражнение 331—333 Зрелость 140, 149—151, 172
“Игра в самобичевание”, упражнение 144—145
Иерархия тревоги 301—302
Измерение и оценка результатов 289—291, 310
“Индивидуальное рисование”, упражнение 348
Инсайт 20, 185—187, 191, 201, 205
Инструктаж 299—300, 310
“Интенсификация”, упражнение 344—346
Интроекция 146—148, 158, 160, 165—166, *см также* Функции защиты
“Испорченная пластинка”, методика 306—307, 310
“Исследование лица”, упражнение 329—330
Катарсис 55, 109, 115, 170, 183—185, 191, 201, 205, 238—239, 241,
247—248, **256, 258—259, 297**
“Когнитивное реструктурирование”, методика 303—305, 310 “Кольцо **Лоуэна**”, упражнение 342 Коммуникативные умения
— в группах тренинга умения 287—288, 307, 350 352
— в Т-группах 70, 84—89, 90, 92, 95, 322—324 “Кто я?”, упражнение 318
Лабана система, *см Система форм усилий Лабана* Лабораторный тренинг 19, 69—70, 72 73, 90. 94—95 Лидерство (руководство) 14, 42—50, 52—53
— в гештальтгруппах 150—153
— в **гештальтоориентированных** группах терапии искусством 273— 274
— в группах встреч 126—127
— в психодраме 185—187, 204
— в **танцевальной терапии** **250—252, 260, 273—274**
— в **Т-группах** 72—74, 78—84
— личностные черты 47
— обучение и подготовка 55—57
— **стили** 44—47, 57, **61, 73**
362

Магнетизм животный 17 Массаж 227, 231—232, 241, 346 Медитация 154
Мечты, см Работа с мечтами “Микролаборатория”, упражнение 325—328 Моделирование 297—300, 305, 310 Молитва гештальтиста 169—170
“Монолог”, ме годика 192—193, 205 “Монолог с двойником”, упражнение 338 “Мудрец”, упражнение 327—328
“Наведение тумана”, методика 306—307, 310
“Напряженные позы”, упражнение 341—343
Национальная лаборатория тренинга (НЛТ) 68—69, 91, 100, 102—103, 131
Невротические уровни 149—150, см также Зрелость “Неуверенные, уверенные и агрессивные ответы”, упражнение 350—352
“Обмен ролями”, методика 192, 195—201, 205
Обратная связь 23, 28, 38—39, 47—48, 55—57, 60, 68, 74, 76—77, 84—85, 88—91, 93—95, 107, 119, 121, 152—153, 192, 201, 203, 226, 274, 288, 299, 301, 305, 307, 309, 323—325, 327, 352, 356
Обучающая лаборатория 71—73, 95
Обучение тому, как учиться 73—74, 95
“Общение в паре”, упражнение 329—330
“Одиночество”, упражнение 327
“Окно Джогари” 74—75, 95
Оперантное обусловливание 300, 310
Организационное развитие (ОР) 90, 92
Основная встреча 101, 131
Осознание
— в гештальтгруппах 140, 142—143, 151, 153—157, 161, 168, 170—173, 331—333
— самого себя 100, 104, 107—109, 119, 132, 259, 325, 328
— своего физического “Я” 100, 104, 109, 132, 209, 228, 230, 247—248, 252, 260, 325, 346 Ответственность 53, 84, 104, 109—111, 132, 140, 153, 165—167, 172—173, 325
Открытая встреча 103, 112, 131, 256, 325 “Отображение”, методика 192, 201, 205 “Отображение”, упражнение 346
Первичная терапия 103, 209, 232—238, 240—241
Перенос 50, 182
Поведенческая терапия 12, 178, 210, 282—285, 289—291, 297, 299, 302—303
“Поведенческие договоры”, упражнение 354—355 Подкрепление 299—300, 310 “Поднятие тела”, упражнение 328 Поза тела, см также “Напряженные позы”, упражнение — **видовая** 257
— напряженная 218, 220—222, 227, 240 “Последняя встреча”, упражнение 328 “Потерпевшие кораблекрушение”, упражнение 318—322 Почва под ногами 216—217, 240, 342

Правило восьми 28
Практические упражнения 315—357
“Преувеличение или полное изменение поведения”, упражнение 333—
334
Принятие решения группой 318—321 “Прогиб таза”, упражнение 342—343
Проекция 146, 148—149, 152, 158, 161, 163, 165—167, *см. также*
Функции защиты
“Проекция будущего”, методика 201 “Прорвись в круг”, упражнение 117, 326 Противоположности 140, 144—145, 153, 157—161, 172—173, 334
— “нападающий” и “защищающийся” 144—145, 158—160, 172, 334—335
— определение 144 “Противоположности: конфликт “нападающего” и “защищающегося”,
упражнение 334—335 Процесс взаимодействия, сравнение с содержанием взаимодействия
69—70 Психоанализ, психоаналитическая теория 7, 18—20, 22, 28, 61, 83—84,
102 118, 136, 164, 172, 179, 184, 202, 208, 210, 246, 254, 259—260,
263—265, 268—269, 272—273, 279—280, 282, 284 Психодинамическая терапия искусством 264—265, 270—273, 278—279 Психодрама 10, 14,
24, 26, 61, 100, 103, 111, 138, 158, 160, 165,
176—207, 244, 252, 258, 297, 337—340
— фазы развития 187—192, 205 Психомоторный тренинг 256—257, 260
Работа с мечтами 153, 163—165, 171, 173 “Разговоры за спиной”, методика 201 “Разожми кулак”, упражнение 317 “Разыгрывание ролей”,
методика
— в гештальтгруппе 162—163, 333—335
— в психодраме 187, 192—202, 337—340 “Разыгрывание скетчей”, упражнение 322—324 Рационально-эмоциональная терапия (РЭТ) 303
Релаксационный тренинг 301—303, 310 “Релаксационный тренинг”, упражнение 353 354 “Репетиция поведения”, методика 296—301, 304—305,
310 “Репетиция поведения”, упражнение 355—356 Репрессивно-вдохновляющий подход 17, 61 Ретрофлексия 146—148, 158, 165, *см. также*
Функции защиты “Рисование с партнером”, упражнение 348—349 Ролевая игра 12, 55, 178—180, 202—203, 205, 256, 260, 292, 296—297,
309—310, 333—334, 347 “Ролевая игра”, упражнение 337—338 Роли 32—39, 43, 61, 323—324
— блокирующие 38
— в психодраме 185—187, 205
— определение 32
— лидера (руководителя) 48—50, 61—62, 72—74, 78—84, 126—127, 150—153, 185—187, 204, 250—252, 260, 273—274, 305, 308
— по решению задачи и оказанию поддержки 34—36, 324—325 “Роли по решению задач и оказанию поддержки”, упражнение 324—325
Рольфинг, *см.* Структурная интеграция
Сайнанон-группы 108 364

Самооценка 28, 40, 91—92, 127, 129, 248, 279, 291, 309—310 Самораскрытие 20, 24—25, 27—28, 33, 37—38, 49—50 57 60--61
104—106, 130, 132, 154, 188, 297, 307—308, 315, 339, 353 Саморегуляция организма 141—143, 170, 172 “Свеча”, методика 201
“Свободный танец”, упражнение 347—348 “Сдвиг к риску”, феномен 21 “Сжимание рук”, упражнение 118 “Сидящий и стоящий”, упражнение
329 “Сила языка”, упражнение 336—337 Система форм усилий **Лабана** 253—254, 260 “Ситуация социального влияния” 51, 62 “Следование за
ведущим”, упражнение 347 Слияние 146, 158, 165—166, *см. также* функции защиты “Слушание”, упражнение 330—331
“Создание всеобщего группового образа”, упражнение 272—273, 280 “Создание групповых фресок”, упражнение 271—272, 280
“Создание скульптуры семьи”, упражнение 340 Сопrotивление 110, 116, 119—120, 132, 137, 153—154, 167—169
173, 188, 235
“Соревнование в силе рук”, упражнение 327 Сосредоточенность на настоящем 140, 142—143, 172 “Сотворение глиняного мира”, упражнение 350
“Социальное облегчение”, эффект 21 **Социограмма** 178, 339—340 **Социодрама** 182, 202 “Спина к спине”, упражнение 329 Сплоченность 21, 30—
31, 34, 39—42, 47, 54—55, 61, 70, 106, 151,
188, 201, 286, 315, 320, 326, 330, 344 Спонтанное движение 249—252, 257, 266, 347 Спонтанное рисование и лепка 267—268, 270—271, 275—
277, 279 Спонтанность 179, 180—182, 187—188, 201, 205 “Спонтанный театр” 177, 180, 184, 205 “Старый заброшенный магазин”, упражнение
335—336 Структурированно обучающая терапия 288, **И О** Структурная интеграция 103, 209, 231—232, 238, 240—241 Структуры психомоторные
258 Сублимация 268—269, 279 Сценарий 180, 292
Танцевально-двигательная терапия 245, 255—256, 260 Творческий танец 244—245, 248, 259 Теле 11, 182—183, 188, 201, 205 “Тело-эго” техника
254—255, 260
Т-группы 5, 14, 20, 22, 25—26, 30, 36, 46, 67—99, 101—102, 111, 137—138, 140, 202—204, 315, 318—325
— исследования 91—93, 95
— категории ценностей 71, 95
— поведение руководителя 78—84, 92
— сравнение с терапевтическими группами 70, 94
— структурированный подход 89, 95
— цели 69—74, 85, 89
Теория межличностных отношений (**FIRO**) 52, 62, 92, 102, 116 Теория поля 22, 83, 138 Теория **X** и теория **Y** 44 Терапия улучшения
взаимоотношений 287, 310
365

“Только глаза”, упражнение 329 Трансакционный анализ 7, 203, 284 “Тренинг умения вести разговор”, упражнение 352—353 Тэвистокская малая учебная группа 82—84, 95, 140
Уверенность в себе
— определение 292—296
— опросник описания уверенности в себе 292—294, 310
— перечень основных прав 295, 303, 310
— сравнение с агрессивностью 294—296
— типы утверждения 295—296, 310
Условно-рефлекторная терапия 291, 310 Условный рефлекс 283, 310 Учебная модель 285—286, 310
фантазирование
— в группах танцевальной терапии 252
— в группах терапии искусством 267—269, 270, 275 “Фантазирование с закрытыми глазами”, упражнение 120 “Фантазия о теле”, упражнение 120
Фельденкрайса метод 209, 227—228, 240—241 Фигура и фон 137, 140—143, 145, 172, 273 Физический контакт 116, 118, 121, 226—227, 236, 241, 249, 258—259.

329—330

Функции защиты 140, 145—149, 172 Функции оказания поддержки 34—36, 61 Функции решения задачи 34—36, 61

Холистическая первичная терапия 235

Экзистенциализм 12, 136, 172 Эмпатия, точное эмпатическое понимание 43, 48, 86—88, 101, 171,

183, 195, 250, 266, 288, 295, 330, 346 Энергия 210—218, 220, 225, 227, 231, 234, 236, 239—240, 247, 269, 325 Эсалена институт 102—103, 126, 138, 227

Этика 14, 55—60, 62, 238

“Я” 24, 31, 38, 43, 48, 75, 91, 104, 106—107, 116, 144—148, 150, 152—153, 157—160, 164—165, 172, 177, 227, 241, 248, 264, 270, 27”

Оглавление

Вступительная статья 5 Предисловие автора 14

1. ПСИХОЛОГИЯ Группы 16

Преимущества групповой формы II Психокоррекционная группа 24 Участники, цели и роли 26 Лидерство 42 Групповой процесс 50 Этика 55

Резюме 61 Литература 62

2. Т-Группы 67

История и развитие 67 Основные понятия 71 Основные процедуры 78 Оценка 90 Резюме 95 Литература 96

3. Группы встреч юо

История и развитие 100 Основные понятия 103 Основные процедуры 114 Оценка 125 Резюме 131 Литература 133

4.

Гештальтгруппы i36

История и развитие 136 Основные понятия 140 Основные процедуры 150 Оценка 169 Резюме 172 Литература 173

5. Психодрама i76

История и развитие 176 Основные понятия 178 Основные процедуры 185 Оценка 202 Резюме 204 Литература 206

6. Группы телесной терапии 209

История и развитие 209

Основные понятия 210

Основные процедуры 217

Другие подходы телесной терапии 227

Оценка 238

Резюме 240

Литература 241

7. Группы танцевальной терапии 244

История и развитие 244 Основные понятия 247 Основные процедуры 250 Оценка 258 Резюме 259 Литература 261

8. Группы терапии искусством 263

История и развитие 263 Основные понятия 266 Основные процедуры 269 Оценка 277 Резюме 279 Литература 280

9. Группы тренинга умений 282

История и развитие 282 Основные понятия 284 Основные процедуры 291 Оценка 307 Резюме 310 Литература 311

10. Практические упражнения 318

Т-группы 318

Группы встреч 325

Гештальтгруппы 331

Психодрама 337

Группы телесной терапии 340

Группы танцевальной терапии 346

Группы терапии искусством 348

Группы тренинга умений (тренинг уверенности в себе) 350

Литература 356

Именной указатель 357 Предметный указатель 360