

© 2012

О.Ю. Зайцева, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
дошкольного образования*Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)*

Ключевые слова: психологическая защита, защитное поведение, механизмы, способы психологической защиты, уровневое строение самосознания, педагогическое взаимодействие.

Аннотация: Статья посвящена изучению видового разнообразия защитного поведения личности, с одной стороны – психологическая защита, это внутриличностное образование, нормализующее функционирование личности, с другой стороны, социальные психологи доказали, что подобные защитные формы экстраполируются и на межличностный, межгрупповой контекст развития личности. Такой подход позволяет обосновать возможную типологию межличностной защиты в педагогическом взаимодействии.

Исследование психологической защиты представляет собой многомерное, многокачественное явление, что подтверждает ее теоретико-эмпирическая экспансия из собственно психоаналитической парадигмы в другие подходы. В данном случае расширение онтологического контекста «защиты» из события внутриспсихического (З. Фрейд, 1895) в событие межличностное (В. В. Столин, 1983; А. У. Хараш, 1937), и даже в межгрупповое (Миндел, 1993; В. А. Штроо, 2001) отражает общий методологический принцип редукции исследовательской «единицы» (Б. Ф. Ломов). Причем при расширении онтологической отнесенности инвариантной остается идея актуализации широкого диапазона защит для приспособления к окружающей среде, в том числе межсубъектной.

В свете развивающегося подхода к внутриспсихическим процессам с точки зрения интраличностной коммуникации (М. Роберт, 1987) рассмотрим специфику психологической защиты, представленную в психоанализе как своего рода *ultima ratio*, как последнее остающееся у субъекта средство устранения интранапряжения. Именно в рамках психоанализа впервые и наиболее многосторонне был проанализирован внутриличностный уровень защиты. А. Фрейд, которой дана первая развернутая дефиниция защитных механизмов — «это бессознательные автоматизированные действия, нацеленности и устойчивости индивида». Исходная идея — «что-то защищается от чего» — остается неизменной и сегодня, а вот содержательное наполнение способов защиты дифференцируется в разных теоретических контекстах по своему» (Ф. В. Бассин, 1969).

В соответствии с предметом нашего исследования представляют интерес современные психоаналитические исследования взаимодействия педагога с детьми. Так Brueck H., Fries O., Hubler P., Landwehr N. [11] при анализе доли участия образовательного учреждения в актуализации защитных механизмов показал наличие особого вида редуцирования, которому подвержены отношения. Воспитанники позитивно оцениваются педагогами в зависимости от их соответствия представлениям о нормах поведения со стороны последних. Нормы эти весьма однобоки. Учитывается, прежде всего, дисциплина, рациональность и успеваемость, в то время как влечения, эмоциональность, потребность в аффективной коммуникации с педагогом вовсе подавляются. Словом, педагогическое взаимодействие ориентировано на образец того характера,

который в психоанализе называется «принуждающим», активизируя тем самым механизмы защиты вытеснения, отрицания и подавления. Эти исследования иллюстрируют тенденцию переосмысления психоаналитических конструкций к описанию процессов межсубъектного взаимодействия в рамках самого психоанализа (Р. Бернс, Jehle P., Krause P., Weidenmann B.). Вместе с тем, акцент, сделанный А. Фрейд на роли психологической защиты в снятии внешних, социогенных конфликтов был в полной мере развит неортодоксальными психоаналитиками.

Межличностное поведение детей при возмещении недостающей заботы со стороны воспитывающего взрослого рассматривается Czerwenka K. [10], Jendrowiak H. W., Kreuzer K. J. именно с позиции активизации механизмов компенсации. Ими отмечено, что есть часть детей, относительно стабильная в различных возрастных группах (процент колеблется от 5 до 27%), удовлетворительно компенсирующих эмоциональный дискомфорт во взаимодействии в условиях группового воспитания. Следовательно, можно говорить о процессах межличностной защиты, которые позволяют детям успешно адаптироваться к фрустрирующим условиям. Обобщая исследование данных авторов можно представить следующую вариативность компенсаторного поведения:

- 1) идентификация с группой: формирование замещающих привязанностей к другим детям, отношение со взрослыми остаются проблемными;
- 2) замещающее эгоцентрическое развитие, аффективная направленность на себя;
- 3) замещающие провокативные способы получения внимания через агрессию и иные асоциальные проявления. Используя эти способы ребенок дезадаптирован в группе.

В случае компенсаторного возмещения ребенком недостающей заботы со стороны взрослого возможные различные варианты защитного поведения, агрессия при этом выступает как вариантный, но не неизбежный вариант защиты, чаще компенсация «идет» по пути реорганизации системы ценностных установок либо через формирование внутренней субъективной дистанцированности от группы.

Психологическая защита опосредованно определяет отношение человека к самому себе, к другим людям и, следовательно, влияет на характер межличностных взаимодействий (К. Хорни, Г. Салливан, Э. Фромм). Так,

Г. Салливен пишет: «развитие личности и формирование защитных механизмов происходит в сфере межличностных отношений. При этом личность является их пассивным продуктом, относительно устойчивой моделью повторяющихся межличностных ситуаций, характеризующих человеческую жизнь».

Наконец, в рамках предпринятого нами исследования представляет интерес концепция К. Роджерса, согласно которой Я-концепция возникает у человека на основе взаимодействия с окружающей средой. При этом он вслед за Ч. Кудли (1912) и Дж. Мидом (1934) подчеркивает значимость представлений о том, как оценивают человека окружающие для формирования его Я-концепции.

К. Роджерс считает процесс принятия воспитанника таким, каков он есть, оптимальным для сближения «реального Я» и «идеального Я». «Идеальное Я» — это то, чем ребенок хотел бы стать соответственно социальным нормам. Воспитывающий взрослый призван стимулировать сложный процесс становления самобытного детского характера, раскрытие его внутренних резервов. Тактика насильственной перестройки структуры личности ребенка всегда вызывает протест. В этом случае запускается психологическая защита. К. Роджерс выделяет два основных защитных механизма — это искажение и отрицание. При помощи первого способа происходит изменение значимости переживания, при втором — устраняется сам факт наличия переживания.

Источник диссонанса, актуализирующий действие защитных механизмов, может быть вызван чрезмерной обусловленностью Я-концепции оценками и представлениями, исходящими от других людей и принятых индивидом. Присвоение чужих норм, оценок без критического осмысления приводит к искажению собственной самооценки. К. Роджерс видит причину актуализации психологических защит в чрезмерной обусловленности Я-концепции оценками и представлениями, исходящими, в частности, от воспитывающих взрослых и принятых ребенком. Сверхинтенсивное действие защитных механизмов затрудняет процесс формирования адекватной личностной идентичности.

В отечественной психологии исследование психологической защиты концептуально решается с позиций системно-деятельностного подхода. Замечания В. В. Столина о «функционально тождественных защитных процессах, но имеющих интерперсональную природу» [53, С. 45] вполне согласуются в принципах, развиваемыми в отечественной психологии в рамках системного подхода (Б. Г. Ананьев, 1968; В. С. Мерлин, 1975; Э. Г. Юдин, 1973; Б. Ф. Ломов, 1975 и др.).

В отечественной психологии психологическая защита понимается как «специальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведения до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта» [3, С. 121]. Она является элементом общей, глобальной защиты организма.

Основной функцией психологической защиты является ограждение сферы сознания от негативных, травмирующих личность переживаний. Е. Л. Доценко расширил понятие психологической защиты, определив его как «употребление субъектом психологических средств устранения или ослабления ущерба, грозящего ему со стороны другого субъекта» [3, С. 194]. Данное определение способно охватить весь круг феноменов психологических защит. В определении также представлены основания для выделения видов психологической защиты: взаимодействующие субъекты и употребляемые средства защиты. В основу рассмотрения концепции межличностной защиты, развиваемой в отечественной психологии, положены следующие теории: теория отношений В. Н. Мясищева, модель уровневого строения самосознания В. В. Столина для определения вероятностного предмета защиты во взаимодействии, интересубъективный подход к межличностному контакту А. У. Хараш, феномен межсубъектной манипулятивной защиты Е. Л. Доценко [3].

Представления о межличностной защите высвечивает А. У. Хараш [8]. В основной части статьи «Принцип деятельности в исследовании межличностного восприятия» он определяет межличностный контакт через категорию включение, что, вероятно можно считать содержательными синонимом: «Поскольку речь идет у нас о непосредственном контакте — и, следовательно, о явлениях достаточно «интимного» масштаба, — ...мы будем говорить о способах личностного включения, имея в виду целостные поведенческие синдромы». Эмпирическое обобщение им видов защиты собственной самооценки от изменений, которым ее подвергают партнеры по общению — члены Т-группы, привело к описанию таких ее вариантов, как ролевая самоподача, псевдораскрытие, ненормативная защита. В его исследованиях интуитивно понятийный термин «межличностная защита» получил четко эмпирически очерченное содержание, как теоретическое понятие, однако не было определено.

Исследования В. Г. Каменской также представляют собой попытку представить интерперсональный характер защиты. Автор пишет о том, что в значительной степени конфликтогенность поведения индивида, характер его поведения зависят от функционирования системы психологической защиты [6]. При этом акцент делается только на специфику механизмов защиты, которые соотносятся со способами поведения в конфликте.

Заслуживают внимание также имеющиеся в отечественной психологии попытки изучения психологической защиты во взаимодействии в системе «педагог–ребенок», представленное исследовательской работой Э. И. Киришаум [5] в русле проблемы взаимодействия подростков с учителями. Им, в частности, указывается на то, что «...когда педагог сам опускается на регрессивные и ригидные по своей сущности защитные формы регуляции, он провоцирует в воспитаннике столь же непродуктивные формы психологической защиты. Здесь все усилия ученика направлены на защиту от авторитарной агрессии педагога. Включение психологической защиты у воспитанника вызывается еще и тем, что параметры конфликта часто значительно превышают параметры психологической зрелости ученика. Повышается вероятность появления у ученика такого механизма психологической защиты как идентификация с педагогом «агрессором», который использует весь своей регрессивный аппарат и преимущество своего положения на безусловную интериоризацию учеником установок педагога» [5, С. 128]. При всей ценности данной работы, так как именно Э. И. Киришаум впервые выделены варианты защитного поведения детей в педагогическом взаимодействии, такие как «идентификация с педагогом-агрессором», «упрямство», «негативизм», вместе с тем нам представляется спорной точка зрения автора на целевую направленность защиты. Э. И. Киришаум пишет: «Использование защитных способов регуляции приводит не только к уходу от возможности поиска личностного смысла, но, что особенно важно для «построения человеческих отношений» в педагогическом взаимодействии, к свертыванию общения, к вытеснению другого участника (ученика) на периферию общения» [5, С. 147].

В. Я. Пилиповский указывает на то, что в научной постановке воспитательного процесса «трудно переоценить педагогическую важность знания учителем защитных механизмов. Последующее вербализованное отношение автора к механизмам, которые позволяют человеку укреплять и оберегать свой душевный мир, напрочь перечеркивает осознание двумысленности использования психологической защиты в формировании будущего педагога и воспитателя.

Однако приходится констатировать недостаточную разработанность проблемы исследования *психозащитного модуса регуляции и отражения* в системе «педагог–ребенок». Тем самым, из сферы научного познания в рамках психолого-педагогической парадигмы исключается важный компонент с точки зрения понимания специфики взаимодействия педагога с воспитанником — межличностная

защита.

Наряду с традиционными критериями анализа защитного поведения, такими как адекватность, конструктивность нами предложен дополнительный критерий к анализу предметного поля межличностной защиты — характер инициативных и рефлексивных действий в контакте педагога и ребенка. Причем инициативное действие может быть определено как начальный момент управления процессом взаимодействия со стороны одного из субъектов педагогического взаимодействия. Отказ от инициативы «может свидетельствовать о существовании защитной позиции — уход, отрицание» (Е. Л. Доценко). Мы склонны различать специфику согласованности инициативных и рефлексивных (ответных) действий во взаимодействии, причем несогласованность в сторону увеличения инициативных действий педагога нами рассматривается как подтверждение авторитарных, подавляющих тенденций в контакте, что приводит к активизации защитной активности со стороны ребенка.

В этой связи нами проанализированы особенности внутриличностной организации психологической защиты и основанные на них межличностные защитные стратегии. Учитывалось преобладание инициативных или рефлексивных действий в контакте, частота употребления одного и того же механизма, способа или их вариативность, адекватность угрозе, конструктивность. Были выделены четыре межличностные защитные стратегии, которые были разными по эффективности воздействия: диалогическое включение, инграцирующее воздействие, авторитарное включение, агрессивное контрвоздействие.

1. Защитные стратегии, обеспечивающие высокоэффективное педагогическое воздействие:

Диалогическое включение — построено на согласованности инициативных и рефлексивных действий педагогов и их воспитанников. Причем эти действия характеризовались как инициатива «на равных», рефлексия по типу «диалогического включения», принимающий эмоциональный тон отношений к партнеру, позитивность ситуации взаимодействия.

Это свидетельствовало о личностном включении каждого в процесс взаимного общения. В связи с отсутствием фрустрирующих личностную идентичность факторов интенсивность защитного поведения минимизировалась. Принятие партнера по взаимодействию, таким образом, повышало эффективность педагогического воздействия, снижало интенсивность функционирования механизмов защиты, делая эту защиту специфичной, адекватной и конструктивной.

Базовый способ защиты педагогов при этом отсутствует, есть защитные стратегии, направленные на принятие ситуации и позитивное развитие отношений с воспитанниками.

Базовый способ защиты воспитанника — отсутствует, их вариативность зависит от ситуации взаимодействия.

Инграцирующее воздействие — манипулятивное поведение особого рода, построенное на превалировании инициативных действий педагогов над соответствующими у детей. Эти действия квалифицировались нами как «приказ–вопрос», а ответное по типу «вопрос», что свидетельствовало о скрытой борьбе за инициативу каждым из его участников. В данном случае защита субъектов взаимодействия носила исключительно «позитивный» характер («Буду думать как сделать, чтобы меня слушались»). Нами были обнаружены признаки неспецифических защитных способов у воспитанников: избегание, замирение, особенно при взаимодействии с педагогами непринятых воспитанников с несогласованно-отрицательно-индифферентным типом понимания модальности отношения.

Базовый способ защиты педагога: управление.

Базовый способ защиты воспитанника: избегание, управление.

2. Защитные стратегии, обеспечивающие среднеэффективное педагогическое воздействие:

Авторитарное включение — основано на высокой

активности инициативных действий педагогов по типу «приказ», «приказ–вопрос» при неадекватно низких у воспитанников. Причем рефлексивные действия последних оказывались значительно выше в сравнении с педагогами, чаще соответствовали типу подчинения («пристройка снизу»). Это обеспечивало включение педагога с сферу жизнедеятельности воспитанника, при котором из нее вытеснялась личностная идентичность ребенка. Это приводило к выстраиванию пассивных, неконструктивных и неспецифических способов — уход, замирение, что моделировалось в защитный паттерн послушания у воспитанников. У одних детей наблюдалось полное или частичное нивелирование личности. «Нужно все делать так, чтобы И. В. не кричала...», что приводило к усилению направленности на педагога в ущерб взаимодействию со сверстниками. Здесь основным способом защиты выступала идентификация. У других это выражалось в противоречивости поведения: внешне соглашались с предъявляемыми требованиями, а внутренне оставляли при своих неразрешенных проблемах («Почему всегда я...»).

Средняя эффективность педагогического воздействия объяснялась тем, что подчинение требованиям педагога способствовало развитию когнитивной сферы личности воспитанника. Так как педагогическая модель была построена на доминировании позиции ученика, самосознание становилось ущербным и у ребенка формировалась зависимость, ведомость, несамостоятельность. Базовый способ защиты педагога: агрессия, управление. Базовый способ защиты воспитанника: идентификация, уход.

3. Защитные стратегии, обеспечивающие низкую эффективность педагогического воздействия:

Агрессивное контрвоздействие — характеризовалось высокой активностью рефлексивных действий педагогов по типу «дискредитация» на инициативу воспитанников «на равных», в сочетании с низкой инициативностью самих педагогов в контакте. Это свидетельствовало об эскалации межличностного напряжения в данной диаде, присутствии «борьбы». Защитная агрессия педагога проявлялась в «предупреждающем нападении» на воспитанника, т. е. любое инициирование контакта со стороны ребенка воспринималось как угрожающее и требующее активных способов противостояния («Когда накричишь на них, только тогда начинают хоть что-то понимать»). У одних детей это формировало идентификацию с агрессором. Добиваясь безопасности, агрессивные воспитанники разрушали отношения с окружающими, так как любое воздействие, наряду с педагогическим, активизировало деструктивную рефлексивную реакцию.

У других при агрессии со стороны педагога появлялась обратная блокировка. Она заключалась в появлении семантических и смысловых барьеров на пути педагогического воздействия посредством перцептивной защиты. («Как горох об стену, он ничего не понимает»). Базовый способ защиты педагога: агрессия. Базовый способ защиты воспитанника: идентификация с агрессором, блокировка.

Исходя из данных результатов анализа специфики межличностной защиты в диаде «педагог–ребенок» нами определены детерминанты активизации неконструктивных стратегий: характер имплицитной модели педагогического оценивания, тип понимания модальности отношения педагога с ребенком, особенности интра-интерперсональной организации психологической защиты (механизмы, способы).

Оказалось, что принятие педагогом воспитанника не всегда обеспечивало безопасность личностной идентичности последнего. Это доказывало то, что нередко принятые дети отличались использованием пассивных, неспецифических способов защиты, трансформируемых в защитный паттерн поведения «послушание», который нивелировал их личностную идентичность; большая часть непринятых использовала активные, но неконструктивные способы защиты — агрессию, игнорирование, дискредитирование. Для них также была характерна стереотипизация данных

способов на взаимодействие с любимыми педагогами, вне зависимости от модальности его отношения к нему.

Ориентация на гуманистическую парадигму дошкольного образования приводит к пониманию того, что для оптимального развития взаимоотношений ребенка с миром необходимо образование, ориентированное на диалог. Наличие деструктивных способов межличностной защиты в диаде педагог-ребенок позволяет констатировать и проблему психологического комфорта образовательной среды в ДОУ. Непринятие личности воспитанника в образовательном процессе, приводит к актуализации неконструктивных защитных механизмов по типу «агрессия», «дискредитация» - это нивелирует условия для реального диалога [4,7,9] образуемого и образователя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев, А. А. Личность и общение: Избранные труды. [Текст] / А. А. Бодалев М.: Педагогика, 1983. 272 с.
2. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка [Текст] / Л. С. Выготский // Психология личности. Тексты. — М., 1982. — С. 161–165.
3. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита [Текст] / Е. Л. Доценко. - СПб. : Речь, 2003. – 304 с.
4. Зайцева, О. Ю. Межличностная защита в системе педагогического взаимодействия – детерминанты, стратегические механизмы и методы [Текст] / О. Ю. Зайцева // Вектор науки ТГУ. – 2011. - №2(5). - С. 92-96.

5. Киришбаум, Э. И., Еремеева, А. И. Психологическая защита. [Текст] / Э. И. Киришбаум, А.И. Еремеева. – М.: Смысл, 2000. – 181 с.

6. Каменская, В.Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта [Текст] / В. Г. Каменская. – СПб.: Детство – Пресс, 1999.

7. Курьякова, Т. С. Педагогические условия обеспечения персонификации личности студента – будущего педагога [Текст] / Т. С. Курьякова // Вектор науки ТГУ. – 2011. - №3(6). - С. 175-178.

8. Хараш, А. У. Принцип деятельности в исследованиях межличностного восприятия [Текст] / А. У. Хараш // Вopr. психологии. – 1980. - №3. – С. 20-31.

9. Шиялева И.Ф. Культура общения современной личности: детерминанты и факторы развития [Текст] / И. Ф. Шиялева // Вектор науки ТГУ – 2011. - №3(6). - С. 340-343.

10. Czerwenka K. Belastungen im Lehrerberuf und ihre Bewältigung // Dildung und Erziehung. — 1996. — Heft 3. — S. 295–315.

11. Jehle P., Krause P. Berufsbezogene Angst von Lehrerinnen und Lehrer: Eine epidemiologische Pilotstudie Reihe: Forschungsberichte. Peutsches Institut fuer Internationale Peadagogische Fershcung. — Frankfurt am Main. — 1994. — 159 s.

INTERPERSONAL PROTECTION IN THE PEDAGOGICAL INTERACTION AS A SCIENTIFIC PROBLEM

© 2012

O.Ju. Zajtseva, the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of psychology and preschool education pedagogics

The East-Siberian state Academy of Education, Irkutsk (Russia)

Keywords: psychological protection, protective behavior, mechanisms, methods of psychological protection, stratified structure of self-consciousness, pedagogic interaction.

Annotation: The article is devoted to the study of species diversity of protective behaviour of the individual, on the one hand and psychological protection, it education, which normalizes the functioning of the individual, on the other hand, social psychologists have proven that such protective forms of extrapolated and the interpersonal, intergroup context of the development of personality. Such approach allows to justify a possible typology of interpersonal protection in the pedagogical interaction.