

**КРИСТИАН БЮТНЕР**  
**ЖИТЬ**  
**С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ**  
Москва "Педагогика" 1991

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор *Б. М. Величковский*  
Научное, редактирование кандидат психологических наук *А. Б. Холмогорова*  
Послесловие вице-президента Общества психологов СССР *А. Г. Асмолова*  
Перевод с немецкого *Д. В. Димитриева*

**Бютнер К.**

Жить с агрессивными детьми: Пер.с нем. М.: Педагогика. 1991. - 144 с  
Проблема роста детской агрессивности все более активно обсуждается в семье, школе, обществе Где истоки детской агрессивности? Каковы педагогические и психологические приемы ее профилактики и коррекции?

В монографии использованы новые экспериментальные данные, описаны эпизоды повседневной жизни, анализируются пути преодоления детской агрессивности, возможности мирного завершения конфликтных ситуации. Для специалистов в области психологии и педагогики.

С 1988 Beltz Verlag Weinheim und Basel

## Введение

В 1986 году, объявленном ООН “годом мира”, австрийские исследователи насчитали 37 войн (Frankfurter Rundschau, 1986). В 80-е гг. продолжались международные столкновения, конфликты даже внутри одного общества разрешались с помощью силы. И в ФРГ, и во Франции за этот период были человеческие жертвы, например: Малик Ускин и Гюнтер Заре, погибшие на демонстрациях. Таким образом, и в 80-е гг. мир взрослых не мог выступить в качестве модели желаемых взаимоотношений между людьми. В эти годы еще больше укрепилась несущий страдания опыт насилия, достижение целей посредством силы и оружия, маниакальное стремление к власти и безответственность перед лицом будущего человечества.

Педагогам, чья воспитательная работа нацелена на будущее, свободное от насилия, в таких условиях современной жизни трудно вдвойне. С одной стороны, вынужденные плыть против течения, они легко могут впасть в определенного рода радикализм, как и многие люди, несогласные с господствующими в обществе отношениями. С другой стороны, они зачастую не осознают собственной склонности к проявлениям власти и насилия. чему способствует та легкость, с которой агрессивность детей объясняется внешними влияниями (телевидение, соседские дети и т. д.). Это значительно затрудняет как рефлексию *педагогического* процесса, так и те изменения, ответственность за которые должен был бы нести сам педагог.

Если же темой педагогических дискуссий становятся аффекты, например ярость и страх, то при этом зачастую выявляется ограниченность педагогических возможностей. Это происходит не только потому, что такие аффекты почти не поддаются намеренному влиянию извне, но и потому, что сами педагогические отношения оказываются пронизанными ими. Поэтому,

хотя воспитанник практически всегда чувствует себя бессильным. педагог редко считает себя могущественным, родители же в воспитательных целях обычно прибегают к *насилию*. Цели педагогики должны быть направлены на то, чтобы “социализировать” воспитанника в мире, полном насилия. — как бы парадоксально это ни звучало с точки зрения целей воспитания, добивающегося освобождения любого насилия (J. Weiderwieden u.a., 1986).

Педагогика также оказывается на грани возможностей в тех случаях, когда вплотную сталкивается с непосредственным проявлением аффектов у детей. Так, педагог нередко бывает вынужден осознавать свое собственное бессилие перед агрессивными детьми, переживать свою беспомощность перед детским страхом. Желая воспитывать без насилия, он не может преодолеть противоречия между своими целями и целями общества.

Обычно бывает трудно рационально объяснить сильные аффекты. И даже когда это становится возможным, вербализации причин аффектов, как правило, недостаточно для их исчезновения. Поиск причин какого-либо агрессивного столкновения, - например, ответа на вопрос, кто начал первым, — зачастую требует почти детективной работы, которая может повергнуть в отчаяние и оказаться просто безрезультатной. А во многих случаях вообще не удастся выяснить, что же общего между пиком агрессивности и реально складывающейся картиной отношений. Видимо, подобные аффекты связаны со сферой воображения, которая недоступна пониманию с помощью рациональных средств педагогики, явно или неявно построенной на конфронтации между педагогом и воспитанником.

Будучи консультантом и обучая консультированию, я снова и снова убеждался в том, что среди всех сложностей в отношениях между педагогами и детьми непонимание, нежелание понять другого — самое главное препятствие на пути любых воспитательных воздействий, К успеху приводят

не поиски педагогических рецептов (что я должен делать?), а понимание причин агрессии, страха или насилия у определенных детей в определенных условиях, в которые включен и сам педагог (почему я не могу ничего сделать?). Такое понимание изменяет установку по отношению к трудному ребенку, делает зримыми собственные проблемы, связанные с аспектами власти, насилия и страха в отношениях с ребенком, и подчеркивает роль педагога как “режиссера” в театре педагогических взаимодействий. Вместе с этим прорывается “нарыв” во взаимоотношениях между ребенком и педагогом (Этот опыт лежит в основе концепции психоаналитически ориентированного супервидения), (G. Conrad. H. Puhl, 1983).

О сложностях во взаимоотношениях с детьми и пойдет речь о книге. Не будучи прямо связаны друг с другом, главы книги представляют собой плоды психоаналитико-педагогических попыток научиться прежде всего понимать еще непонятное. Сюда же относится обсуждение как проблемы страхов и насилия детей и подростков с учетом их возрастных особенностей, так и проблемы существующих в сознании взрослых образов власти, страха и насилия. В первом разделе 1 главы я исследую те проблемы, которые возникают из отношений между взрослыми и детьми, построенных на насилии, и требования к педагогам, которые работают с подвергающимися насилию детьми (“Мечь мучеников”). Второй раздел главы касается условий, при которых осуществляется насилие, — институциональных отношении детей со взрослыми по сравнению с семейным воспитанием (“Семейное и институциональное воспитание”) В третьем разделе главы я подхожу к проблеме взаимосвязи между страхом, симпатией и агрессивностью в той плоскости, которая хорошо знакома взрослому читателю,—плоскости проблемы партнера. спутника жизни (“Любовь без агрессии?”).

Глава II посвящена *фантазиям* детей о власти и насилии. Она

начинается с принципиальных замечаний по поводу самого понятия фантазии, дающих возможность более точно оценить ту огромную роль, которую играют фантазии о насилии в жизни ребенка (“Фантазия и реальность”). В следующих разделах обсуждаются фантазии, касающиеся насилия, которые в большей или меньшей степени беспокоят воспитателей “Скелс гор и Властители Вселенной” (о фантазиях, связанных с героями мультфильмов), “Ужасы и насилие в видеофильмах” и “Видеоигры в войну”. В этих разделах я обсуждаю проблематику насилия в фантазиях с учетом возрастных особенностей детей.

В III главе речь идет о воспитании миролюбия, на которое возлагаются большие надежды в борьбе со стремлением к власти и насилию у детей. В теоретическом разделе “Дети и война” я делаю попытку раскрыть взаимосвязи между фантазиями о войне и переживанием разлуки. Затем я представляю ситуацию в детском саду, значимые с точки зрения педагогики миролюбия “(Терпеть и не бить)”, и возможности воспитания миролюбия в начальной школе. Значение игры в воспитании миролюбия я обсуждаю в последнем разделе этой главы.

Последняя. IV глава книги ставит в центр внимания самого воспитателя. Именно в его личности заложена возможность организации человеческих взаимоотношений на основе модели, но ведения, свободного от насилия. С какими трудностями что сопряжено, будет пояснено в первом разделе (“Дети в нас и вокруг нас”). Затем я покажу возможные способы работы с фантазиями о власти и насилии у педагогов в рамках семинаров повышения квалификации (“Авторитет учителя”). В третьем разделе обращается внимание на “здесь-и-теперь” современной педагогической ситуации на примере общепедагогической конференции в одной из гимназий (“Страх в школе”)

Прежде всего я приношу благодарностью Алоизу Леберу. Ульрике Райх-Бютнер и Хансу-Георгу Трешеру за идею рассмотрения взаимоотношений педагога с детьми с позиций психологии понимания. Им и моим франкфуртским коллегам, занимающимся психоаналитической педагогикой, я обязан этой книгой.

## ГЛАВА 1. ПЕРЕЖИТОЕ НАСИЛИЕ

### Месть мучеников

“Во вторник франкфуртский земельный суд начал процесс против судьи в возрасте 51 года, обвиняемого в изнасиловании детей. Этот юрист, временно освобожденный от службы в связи с уголовным делом, обвиняется в интимных связях (в общей сложности за трехлетний период) с восемью девочками в возрасте от 8 до 13 лет. Так как в этом многодневном процессе будут затронуты нуждающиеся в защите интересы детей, общественность на заседания суда не допускается” (Frankfurter Rundschau, 1984, S. 13).

Это сообщение, подобное тем, которые почти каждый день можно встретить в той или иной газете, вызывает негодование. Но при всем этом информация о насилии над детьми со стороны ближайших родственников потрясает гораздо сильнее, чем описанные выше обстоятельства дела об изнасиловании “чужим дядей”. Из уже опубликованных на эту тему работ я хотел бы ниже рассмотреть более подробно три момента, которые нередко остаются незамеченными за вызванными этой темой эмоциями: насилие как элемент повседневной семейной жизни, субъективное в понимании насилия и требования к педагогу, работающему с подвергающимися насилию детьми (M.S. Honing. 198b. C. Bluttner u. a.. 1984).

### Вершина айсберга

Единичны ли те случаи истязания детей, которые просачиваются на суд общественности? Или же на самом деле их значительно больше, но сколько — неизвестно? Встречается ли насилие над детьми только в одной, четко определяемой экономической среде, или же оно присутствует и в благополучных семьях? Являются ли те, кто насилует и истязает детей, для них чужими людьми? Не соприкасаются ли, в той или иной мере, все дети с

насилием и истязаниями в своих собственных семьях? Не является ли насилие, таким образом, неизбежным условием семейной жизни?

Исторический экскурс в прошлое показывает, что насилие над детьми, если понимать его как телесные повреждения, вплоть до умерщвления, в ранних эпохах не только не являлось крайней формой в культуре взаимоотношений между взрослыми и детьми, но было просто “нормальным” обхождением с детьми. Так, многие собранные историками психологии сообщения о том, что претерпевали дети от своих близких родственников, могут подействовать на просвещенного читателя подобно аттракциону “комната страха”. Так, например, Ллойд де Маус пишет: “Обоснования для пеленания, приводимые в прошлом,— те же самые, что и в наши дни в Восточной Европе: ребенка необходимо пеленать и завязывать, иначе он порвет уши, выцарапает глаза, сломает ноги или будет прикасаться к гениталиям. Как мы увидим в разделе о пеленании и других ограничениях детской свободы, часто подобным образом обосновывают и то, что детей заталкивают во всевозможные виды корсетов, привязывают к приспособлениям для укрепления осанки, к доскам за спиной и даже к стульям для того, чтобы не допускать ползания детей по полу под ногами” (L. de Mause, 1980).

Ллойд де Маус приходит к неоспоримому выводу, что отношение к детям улучшилось в ходе истории (L. de Mause, 1980. S. 26). Однако оценка истинности этого утверждения в значительной мере зависит от того, не воспринимаются ли извне определенные действия в отношении детей внешне как “совершенно нормальные”, в то же время как изнутри эти действия переживаются ребенком как насилие. В дальнейшем я остановлюсь на этом более подробно. С вопросом о пережитом насилии как своеобразной “норме” тесно связана особая проблема, которая и до сих пор еще не решена в практике защиты детей: как могут родители, испытавшие в детстве насилие



от своих собственных родителей или живущие в системе насильственных по форме отношений, воспитывать своих детей с меньшим использованием насилия? Вообще, возможно ли это? Словом, выражаясь исторически, как может целое поколение, которое, хотело оно того или нет, оказалось втянутым в процессы насилия, освободиться от этого опыта, чтобы обеспечить своим детям возможность вырасти без насилия? Психиатр Чайм Ф. Шатан в решении этого вопроса проявляет изрядный пессимизм. На примере спровоцированных людьми катастроф, таких, как войны, он защищает точку зрения, что опыт насилия и разрушения передается детям, даже когда родители открыто ни разу не истязали их. Он пытается показать это на примере семей ветеранов Вьетнама (С. F. Shatan, 1984).

Мысль, что насилие в отношении детей представляет собой нечто вполне обыденное и может приводить к катастрофам не только в индивидуальных судьбах, но также в судьбах групп и даже обществ, находит свое подтверждение и в другой позиции. Наиболее радикальной представительницей этой позиции является Алиса Миллер (A. Miller, 1980). Ссылаясь на свой опыт работы в качестве психоаналитика, она полагает, что воспитание неизбежно приводит к нанесению травм в результате применения физического и психического насилия. В психоанализе вокруг ее подхода разгорелся жаркий спор о том, коренятся ли страдания взрослых в трагической судьбе влечений, предопределенной самой природой, или же эти страдания проистекают из ранних и поздних травм, наиболее тяжелые из которых могут привести к гибели. Более “безобидные” формы травмирования обычно рассматриваются как справедливые воспитательные меры (С. Rohde-Dachser, 1983). Необычайно широкий резонанс, вызванный этим спором, показывает, сколь многих людей волнует эта тема.

## **Мне побои нисколько не повредили**

Мне хотелось бы вновь вернуться к уже затронутой мною проблеме. То, что один считает в отношении ребенка актом насилия, другому может показаться вполне рациональной воспитательной мерой. Как стремление помочь детям стать сильными для отпора насилию, так и стремление уберечь детей от нанесения травмы являются вполне благоразумными. Но как отмерить силу, необходимую для отпора? И когда действительно возникает опасность травмирования? Так, например, одна воспитательница, видя двух дерущихся мальчиков, кричит: “Прекратите, вы покалечите друг друга!” Другая воспитательница возражает: “Оставь их. Они хотят лишь установить, кто из них сильнее”. Первая воспитательница заранее рисует в своем воображении самое худшее, катастрофичное, в то время как другая придает насильственным действиям в той же самой сцене некоторый положительный смысл.

Таким образом, представления, возникающие в связи с темой насилия в отношении детей, могут чрезвычайно отличаться друг от друга. Во всяком случае, для большинства “чувствительных” людей такое насилие крайне неприятно (не чувствуют ли они себя задетыми ударами, наносимыми ребенку?). Подобные формы телесных истязаний не менее дурны, чем те, которые нередко скрываются за фасадом нормальной, приличной семьи. Чем при этом является насилие для ребенка и как оно им переживается, можно представить только из показаний самих потерпевших. Так, для одного ребенка оплеуха — нечто нормальное, привычное, в то время как для другого ребенка обед в кругу чинно сидящей за столом семьи является сущим адом.

Фриц Цорн в автобиографическом произведении “Марс” дал глубокое описание такого ада: “Я молод, богат и образован, и я же несчастлив, невротичен и одинок. Я родился в одной из самых лучших семей правого

берега Цюрихского озера, называемого также Золотым побережьем. Я воспитывался как буржуа и считал себя порядочным человеком. Моя семья изрядно выродилась, и я сам, наверно, в значительной мере отягощен наследственными заболеваниями и испорчен средой. Конечно же, я болен и раком, что, впрочем, следует из сказанного само собой разумеющимся образом. И этот вот рак — палка о двух концах: с одной стороны, это телесное заболевание, от которого, вероятно, я скоро умру, но которое, может быть, смогу одолеть и пережить; с другой стороны, это душевная болезнь, о которой я скажу только одно: это счастье, что она в конце концов проявилась таким образом. Я имею в виду, что из всего, полученного мною в родительском доме на своем нерадостном жизненном пути, самым разумным оказалось то, что я заболел раком...” (F. Zorn, 1977, S. 25).

Изнутри вещи кажутся иными, чем снаружи. Не подумайте, что я не придаю значения переживаниям ребенка, вызванным привычной оплеухой, реальным повреждениям и садистским мучениям в собственно насильственных действиях в отношении детей. Я лишь имею в виду, что на самом деле все это представляет собой не более, чем вершину айсберга. Под водой же идет ежедневная малая война между родителями и детьми, которая и для зачинщика, и для защищающегося, в ходе каждодневных обид, унижений и разочарований, замыкает сознание в круг этих переживаний (H. Stierlin, 1980). В конце концов, дети теряют надежду на любовь без насилия и переключаются на что-нибудь другое.

В подводной части айсберга остаются также надежда и желание совершить возмездие, иногда сохраняющиеся до глубокой старости (A. Leber, 1976). Так, в психиатрическом заключении о 51-летнем судье, изнасиловавшем маленьких девочек говорится, что до конца своего первого брака он еще был в состоянии уравнивать резко противоположные тенденции своей личности. “Но после разрыва отношений с женой, которая

была подобна его “сильной матери”, в полной мере проявилась инфантильность обвиняемого. Ему, единственному ребенку своей могущественной матери, “так и не удалось освободиться от ее фетиша”. Второй партнерше, моложе его на 25 лет, идеализированной им как богиня, не удалось соответствовать его притязательным и одновременно робким представлениям о сексуальности, эротике и чувственности...” (Frankfurter Rundschau ,1984,S 12)

Так когда-нибудь уходит детство, “сдается в архив”, но пациентам (Имеются к виду те у кого нарушен процесс вытеснения – Прим. Пер) лишь в процессе психотерапии более или менее удается справиться с болезненными переживаниями и, насколько это возможно, освободиться от их последствий (А. Cardinal). А “здоровые”? Большинство из них накапливают в себе гигантский разрушительный материал, дабы уготовить миру смерть в огне.

### **Любимые дети сердитых родителей**

Большинство родителей не в состоянии понять упреков своих детей в жестоком обращении с ними. Считают ли они свои методы воспитания правильными, перекалывают ли ответственность за свое поведение по отношению к детям на существующие порядки — в любом случае они упрямо отказываются признать обоснованность детских фантазий о возмездии родителям. Часто упреки детей проистекают из внутренней позиции ребенка, не способного понять жизненные обстоятельства родителей. Взгляд на отношения между родителями и детьми с позиции третьего лица требует отстранения от того ребенка, которым когда-то был сам (S. Bernfeld, 1973).

Если рассматривать насильственные действия в отношении детей не изолированно, а пытаюсь понять каждый семейный инцидент как итог

некоторой последовательности важных для его участников событий, то, вероятно, можно догадаться, что любовь и насилие в одинаковой мере “метят” жизненный путь человека и в этих метках он может усмотреть как то, так и другое. Обычно мы учимся правильно на них реагировать, распознавать их значение. Поэтому каждый, кто вмешивается с целью защиты ребенка от возможного насилия, должен хорошо подумать о той роли и ответственности в системе отношений с этим ребенком, которые он может и хочет взять на себя. Как понимать этот абстрактный призыв? Какие действия следуют из него при столкновении с насилием в семье или вообще с жестоким обращением с детьми?

### **Лучшее для самого ребенка**

Давайте рассмотрим такую вполне типичную ситуацию. Учительница девятилетнего Тобиаса совершенно случайно узнает, что дома его явно избивают до крови, ибо в один прекрасный день она обнаруживает на его спине зарубцевавшиеся шрамы, оказавшиеся, как выяснилось при расспросе, следами от удара кожаным ремнем. Из “злого” нарушителя спокойствия в классе Тобиас неожиданно становится “бедным” ребенком, для которого несомненно нужно что-нибудь сделать. Учительница немедленно связывается с компетентным социальным работником из группы, ответственной за разрешение подобных ситуаций и за социальное обслуживание района, где живет семья Тобиаса. Эта группа социальных работников финансируется городскими властями и подчиняется Управлению по делам молодежи (В СССР аналогичная служба социальных работников, обслуживающая семьи по месту жительства, только начинает складываться. Такого рода социальные работники получили название социальных педагогов).

Проблемы Тобиаса давно известны социальному работнику. Более

того, он и сотрудник Управления по делам молодежи уже давно ведут спор, не лучше ли будет для Тобиаса, если отдать его в интернат, вместо того чтобы — как это оценивает сотрудник управления — безуспешно пытаться сделать для Тобиаса более сносной домашнюю обстановку: безработный отец-алкоголик, мать, сама выросшая в неблагополучной семье, имеющая нескольких добрых детей, квартира, вызывающая впечатление запущенной до невозможности, — словом, типичная семья городских окраин. Вмешательство учительницы приводит к новому обострению конфликта между социальным работником и сотрудником Управления по делам молодежи. Что же тут делать? В конце концов, ведь Тобиас не единственный ребенок, которым занимаются эти взрослые, борясь за решение его судьбы.

В данном случае побеждает сотрудник Управления по делам молодежи. Тобиас попадает в интернат. Семью и дальше засасывает “трясина беспросветной жизни”, за ее дела берется новый социальный работник, и тогда Тобиас исчезает из поля зрения тех, кто пытался помочь ему. Но дело Тобиаса — и это вполне типично — отнюдь не заканчивается отправкой его в интернат (А. Leber и. а.. 1983). Три недели спустя после прихода Тобиаса в интернат будет уволен отвечающий за него воспитатель. В местную прессу просочилась информация, что якобы он бил детей своей группы, и это заставило руководство интерната расстаться с ним.

Я намеренно выбрал столь “жесткий” пример, так как на нем особенно ясно вскрываются два момента. Во-первых, перевод ребенка в интернат, как и более ранние единичные попытки оказать на родителей педагогическое давление, не решил его проблем (хотя он и исчез с глаз тех, кого приводил в ужас). Во-вторых, это не привело к облегчению положения. Напротив, из-за отсутствия ребенка семья, возможно, переживает чувство еще большего бессилия, чем из-за вмешательства социального управления в решение более

мелких дел повседневной жизни. Оказавшись в интернате, Тобиас вынужден вновь пережить чувство покинутости и отверженности. При этом так и не был решен вопрос, можно ли было бы ему помочь, останься он в семье.

Конечно, в данном случае более всего напрашиваются решения изменить социальное окружение. Я хотел бы не высасывать свои размышления из пальца, а сначала подумать, как все же можно было бы помочь Тобиасу и его семье, чтобы они сами могли найти более адекватные социальные способы поведения. Чтобы внутренние отношения в семье действительно изменились, импульс к изменению и силы для него должны исходить из самой семьи.

### **Социальная ответственность окружающих**

Попытки помочь изнутри семьям, имеющим проблемы, делаются прежде всего в рамках подходов семейной терапии. Вероятно, наиболее последовательным из этих подходов является терапия всех поколений семьи, исходящая из того, что помочь семье, имеющей проблемы, можно лишь тогда, когда все члены семьи будут вовлечены в процесс изменений (E. Spertling, и. а., 1982). Безусловная предпосылка для этого—участие в терапевтической работе всех членов семьи, даже бабушек и дедушек. Хотя с первого взгляда это и выглядит как чрезвычайно жесткое и едва ли выполнимое требование, оно является наиболее последовательной проверкой того, на самом ли деле в семье хотят изменений. Не останавливаясь на подходах, предусматривающих изменение семей или даже целых социальных групп, я ХОЧУ лишь показать на примере Тобнаса, какие трудности возникают при попытках изменить одного-единственного ребенка и какую высокую профессиональную и социальную ответственность они предполагают.

Легко можно представить себе, как это выглядит в случае Тобиаса: полный желаний отомстить представителям своего ближайшего окружения

(семья) и, находясь во власти деструктивных фантазий в отношении социальных институтов (школа, интернат), Тобиас бросает вызов каждому взрослому, вступающему во взаимодействие с ним. Ему, возможно, посочувствуют в отношении его прошлого и охотно простят его поведение в настоящем. Но в отношении его будущего твердо устанавливается, каким он должен стать как можно скорее. И вот здесь-то и начинается проверка, которую Тобиас устраивает своему окружению. Девять лет дурного обращения сделали его человеком, не ожидающим от других людей ничего хорошего. К тому, что из него в виде архаического чувства злости и стремления к мести прорывается реакция на прежние обиды, добавляется также действие заложенного в глубине его души стремления снова и снова подтверждать правомерность своего недоверия к окружающим. Другими словами, он будет вовлекать каждого взрослого из своего окружения в такую ситуацию, где может повториться его прежний негативный опыт насилия. И не обязательно при этом он ждет побоев или изгнания. Все может разыгаться и в форме незначительных, но выводящих из себя мелочей, как это описывает преподаватель спецшколы Юрг Йегге: “Часто... многие ученики выбирают такой способ провоцирования учителя: они отказываются учиться. Обычно они делают это очень демонстративно, уничтожая свои уже почти готовые работы и отвергая любое сотрудничество со словами: “Все равно все это никому не нужна чепуха” (J. Jegge, 1976). Хотя в этой ситуации хорошо видно, насколько велика у ребенка потребность в постоянной поддержке его сниженной самооценки, не всегда можно найти разумное объяснение вспышкам ярости в ответ на вполне доброжелательную готовность взрослого помочь (Н.-Г. Trescher, 1985).

Конечно, значительно труднее выдерживать агрессию ребенка, направленную вовне, как, например, в случае Тобиаса, чем его само деструктивное поведение. Кто оказался бы в состоянии выдержать то, что



родилось в результате девятилетнего вынашивания чувства злости и ненависти на всех стадиях физического и психического развития? И кто сможет избежать в каждом конкретном случае тех “ловушек”, которые Тобиас расставляет, проверяя, способен ли противостоящий ему взрослый его остановить? Но ведь именно такой взрослый мог бы помочь Тобиасу получить корригирующий опыт чьей-то заботы о нем, таком плохом мальчике. А из этих отношений могут появиться и те душевные силы, с помощью которых Тобиас сам смог бы справляться с переполняющими его чувствами. Регина Клос в своей книге “Проступок — знак надежды?” сформулировала эту задачу так: “Установление ребенком границ собственного поведения и гарантия эмоциональной уравновешенности для детей зависят от принятия взрослым на себя функции “вспомогательного Я” там, где организация собственного Я и личности ребенка еще не достигла достаточного развития. При таких отношениях происходит укрепление личности ребенка, так как внешняя стабильность (обеспечиваемая функцией вспомогательного Я) постепенно переходит во внутреннюю. Таким образом, ребенку удастся усвоить ограничения внешнего мира. Его выросшая самостоятельность сделает впоследствии излишним внешний контроль” (R. Clos, 1982, S. 124).

Благодаря психоаналитической работе с детьми малоимущих социальных слоев уже давно известны и степень ответственности взрослых, и необходимые предпосылки, без которых невозможна помощь детям, испытавшим на себе экстремальные формы семейного насилия. Регина Клос наглядно показывает, к чему надо быть готовым, помогая истязаемым детям: “Работа с ними по плечу лишь тем, в ком дети почувствуют свободу от страха перед собственной деструктивностью и агрессивностью других. Тот, кто не преодолел чувство страха, не сможет стать человеком способным предлагать им свою защиту. Страх у подростков и вызванная им

потребность искать помощи по любому, даже незначительному поводу будут тем острее, чем чаще они попадают в ситуацию “покинутости-и-отверженности”. Так возникает злосчастный круг, который все труднее становится разорвать. Стоит поразмыслить о том, насколько на самом деле трудно избавиться от страха перед собственной яростью и перед зачастую опасной и угрожающей демонстрацией силы такими детьми и подростками. Часто это оказывается непосильным, Я тогда не остается ничего иного, как самому обратиться за помощью, естественно, отказавшись от выполнения функции вспомогательного Я для ребенка. Это можно проиллюстрировать таким примером: в процессе стремительно развивающегося конфликта в палаточном лагере Сюзанна “вышла из себя от ярости”. Руководитель сделал ей по ничтожному поводу выговор, это оскорбило Сюзанну и вывело ее из себя. Очевидно, это необдуманное замечание всколыхнуло пережитые ранее обиды и связанную с ними ярость. В ответ на это Сюзанна попыталась восстановить самоуважение тем, что в течение нескольких часов своей чрезмерной агрессивностью держала нас в постоянном 'напряжении. Она бросила, например, изо всех сил большую дубину на землю в полуметре за моей спиной. Я понимала, что этот бросок предназначался мне, но я помнила также о том, что не должна была ни в чем проявлять свой страх, и продолжала спокойно сидеть у костра, чтобы не обострять ситуацию. Однако я очень боялась тогда...” (R. Clos, 1982, S. 135).

Из вышесказанного, вероятно, можно сделать вывод о том, какими бывают основные трудности у работающих с группами детей или даже с целыми семьями, а также о том, какова та настоящая ответственность, которую приходится брать на себя, работая одновременно и с жертвами семейного насилия, и с теми, кто его совершает. Кроме способности сопереживать чувствам ярости и ненависти необходимо обладать умением оценивать свои собственные силы, выдерживать все испытания. Даже при

наличии и того, и другого добиться успеха можно лишь тогда, когда человек сам включен в систему поддерживающих социальных взаимоотношений, т. е. в состоянии беспомощности и ярости может рассчитывать на наличие такого помогающего Я.

### **Семейное и институциональное воспитание**

Что нередко мешает родителям и воспитателям начать разговор о различных представлениях о воспитании? Может ли учительница начальной школы всю вину за плохое поведение ребенка в классе взваливать на “неправильное” воспитание дома? Вообще, в чем корни противопоставления семейного и институционального воспитания и что эти виды воспитания означают для учительницы или воспитательницы как для женщины?

К размышлению над этими вопросами меня привела жалоба одной воспитательницы на мальчика, сказавшего после драки с другим ребенком, что это его мать советовала ему боевито отстаивать свои интересы в детской группе. Видимо, каждому покажется вполне логичным, что матери хотят видеть сыновей сильными и способными постоять за себя и что воспитательницы несут ответственность за всю группу детей в целом.

Но за этой простой сценой скрывается общая проблема образования: можно ли вообще объединить семейное и институциональное воспитание? Речь идет о проблеме взаимоотношений между семьей и культурой, т. е. культурными институтами. Под культурой я понимаю некоторый идеальный процесс, который помимо прочего вовлекает все большее число индивидуумов в систему зависимости друг от друга и порождает все новые формы общественных связей, такие, как социальные институты и универсальные системы символов (М. Erdheim, 1985). Ниже я хотел бы подробнее рассмотреть, почему не могут восторжествовать ни семейные требования к социальным институтам детского сада и школы, ни

институциональные требования к семье и почему так непросто ввести в социальных институтах семейный микроклимат. Сначала я коснусь некоторых аспектов семейного воспитания.

## Семья

Развиваются ли у родителей представления о “правильном” поведении их детей в *рамках* семьи и каковы они, зависит от того, что означает для них и для их взаимоотношений ребенок, а также от опыта их собственных детских переживания, полученных в родительской семье. Чаще всего от детей требуют соответствия родительским представлениям даже в том случае, если эти представления не соответствуют и даже противоречат ожидаемому поведению ребенка *вне* семьи. Так, например, активное отстаивание ребенком своих собственных интересов с помощью силы не является желаемой формой поведения в семье, особенно если речь идет о поведении детей в отношении родителей.

Для родителей желательные свойства поведения их детей в первую очередь определяются тем, что они воспринимают в качестве внешнего мира и какую позицию сами в нем занимают. Например, родители, принадлежащие к среднему классу, имеют иные социальные задачи, чем родители-рабочие. Посылая своего ребенка “в мир”, родители, естественно, озабочены тем, сможет ли он и каким образом защитить свою личность во всех ожидающих его столкновениях. Чаще всего родители изо всех сил поддерживают ребенка, при необходимости лично сопровождают его и становятся тем более озабоченными, чем враждебнее отношения “в мире” или чем враждебнее они ими воспринимаются, что, к сожалению, не мешает им в семье иногда вовсе применять рукоприкладство. Таким образом, часто возникает мнимый парадокс, когда матери, истязающие своих детей, становятся самыми ревностными их защитницами перед лицом воспитателей и

учителей, в то время как отцы нередко советуют учителям быть строже с детьми.

Конечно, родители стараются развивать в своих детях не только качества борцов-одиночек. Тем не менее, сегодня нередко можно наблюдать родителей, которые уже с детского сада подумывают о конкуренции, ожидающей их детей, имея в виду определенные профессиональные виды на будущее. И даже если в семейном воспитании упор делается на кооперативное и толерантное поведение, все равно на переднем плане остается надежда, что их собственному ребенку удастся занять одно из самых престижных мест в жизни.

Такое восприятие целей воспитания возникает при определенной структуре отношений, необходимых в нашем обществе для жизни и работы, и при соответствующей системе ценностей. Поскольку кооперативность и солидарность обычно служат только личным интересам других, в остальном же господствует конкуренция, сравнимая со спортивными состязаниями, где никогда нет уверенности в использовании противником только корректных средств, то даже при самом альтруистическом семейном воспитании трудно не учитывать того факта, что неудача чужого ребенка приносит успех собственному (G. Heinsohn, 1980).

Этот факт становится вполне очевидным если не в детском саду, то самое позднее в школе, когда оценка работы отдельного ученика в классе соотносится не с его *успеваемостью*, а с так называемым “зеркалом класса”. Ибо наряду с развитием индивидуальной одаренности на передний план здесь выступает отбор, который впоследствии будет еще более ужесточаться.

Как школа, так и детский сад находятся в напряженных отношениях с семьей, хотя затрагивают различные аспекты взаимоотношений. Если в детском саду семья имеет дело с воспитательницей, т. е. проявляется

материнский тип отношений, что в результате приводит к напряжению между двумя “матерями”, то в школе семья сталкивается с учителем, т. е. проявляется мужской тип отношений, и тем в большей мере, чем старше становится ребенок (I. Ostner, 1986). Если в детском саду на переднем плане находится еще оптимальное *содержательное* формирование отношений, то в школе речь идет уже о приспособлении и оценке, об абстрактных достижениях и их сохранении, т. е. на первом плане оказывается формальная сторона отношений. Этому мужскому типу отношений соответствует предпочтение мужских ценностей в патриархально структурированном обществе: с увеличением возраста детей педагоги оплачиваются лучше (воспитательница зарабатывает примерно по тарифу БАТVI, учительница начальной школы — по тарифу А12, соответствующему БАТIII, и старший преподаватель высшей школы—по тарифу А14—А15, что соответствует БАТИ (А и БАТ – это системы тарифов оплаты труда гос.служащих и чиновников соответственно. А1 – низший тариф, а БАТИ – высший тариф)), т. е. их усилия и уровень знаний оцениваются соответственно выше. Вершину этой шкалы и одновременно высшую ступень достижений представляет ранг академика (которому в нашем обществе приписывается высшая культурная ценность).

Семейные (материнские) представления о воспитании и институциональные (отцовские) требования интеллектуального развития наиболее резко сталкиваются в начальной школе. Возможность отказа от отметок в первых двух классах начальной школы и замена их отзывами об успеваемости в целом представляют собой лишь начало переориентации с принудительной дифференциации в рамках школьной системы на межличностные взаимоотношения и связи. Это все же не освобождает нас от внутренних сомнений, в достаточной ли мере ребенок подготовлен к последующим институциональным требованиям.

Конфликт между семейно-материнскими и, в противовес им, школьными аспектами воспитания описывает одна учительница в связи с происшествием во II классе начальной школы: “После большой перемены я хочу рассмотреть с детьми соцветия мирабели и объяснить им процесс развития цветка в плод. Мы сидим в кругу. Марек нашел птенца и принес его с собой в класс. Он спрятал его у себя под свитером. Шум, волнение! Тогда мы начинаем говорить о молодых птицах, их привычках и потребностях. Теперь Марек должен отнести птенца на место. Но он не хочет этого делать, он хочет взять его домой и посадить в клетку. Это *его* птица. Птенец бьется и пищит, а потом вдруг выскакивает из рук Марека и беспомощно забивается в угол. Все дети соскакивают со своих мест, начинают гоняться за птенцом, пытаются его поймать. Опрокидывающиеся стулья, шум, гам — как в кошмарном сне. Тогда я беру платок, набрасываю его на птенца и быстрым движением забираю его в свои руки. Я говорю детям, что птенец едва жив от страха, поэтому я сейчас же отнесу его в кустарник к матери. А пока меня не будет, дети должны снова сесть в круг. Когда я возвращаюсь в класс, все, кроме Марека, тихо и испуганно сидят на своих стульях, так как у Марека очередной приступ ярости. Плакаты сорваны со стен, папки сметены со стола, сам он стоит на полке и разламывает кисточки. Я забираю у него из рук кисточку, рассказываю, что птенцу сейчас снова хорошо. Его разочарование и ярость я вполне могу понять. Я говорю, что если ему уже стало легче, то он должен идти в круг. Мы начинаем занятие. Марек проходит и садится. Я уже хочу облегченно вздохнуть, но он продолжает свои агрессивные действия, направленные теперь на детей. Хотя они не говорят ему ничего провоцирующего — они уже привыкли к его поведению и реагируют чаще всего со страхом, — он не успокаивается, подступает то с одной, то с другой стороны к своему другу, сидящему рядом с ним, насккивает и начинает его бить. Тут я внезапно хватаю стакан с водой, приготовленный для цветов мирабели, и выплескиваю его в разгоряченное,

перекошенное и красное лицо Марека. В наступившую вслед за этим секунду шока я хватаю его и выталкиваю за дверь, которую тотчас же запираю на ключ. При этом у меня самой мерзко на душе. Я могу понять Марека, но и он должен научиться проявлять свои агрессивные чувства иначе. Я должна объяснить классу, и, прежде всего ему, что не могу терпеть его нападения на одноклассников. Впрочем, после перемены Марек появляется молчаливый и тихий. Он бросает на меня испытующий взгляд и до конца учебного дня ведет себя совсем скромно. Больше я ни разу с ним об этом не говорила. Я думаю, что он все понял и так. По моему поведению он понял, что я больше не держу на него зла. Остальные ученики сочли справедливым, что Марек получил “холодный душ”. Они часто страдают от него, и мне всегда приходится рассчитывать на их понимание, когда я обхожусь с Марексом вопреки их ожиданиям. По-моему, они более-менее могут это понять, так как еще помнят, каким растерянным и замкнутым он был вначале. Полтора года он не говорил почти ни слова и внимательно слушал на всех уроках, положив голову на стол и закрыв ее обеими руками” (М. Muhlenberg).

“Птенец” Марек, недостаточно “оперившийся” для школьной повседневности, вызывает у учительницы явные материнские чувства. Кроме того, что она выделяет время для разговора с Марексом, она относит птенца к матери, туда, где он живет. Марек же, оторванный школой от своей матери, а также вырванный учительницей из мира внутренних переживаний, приходит в ярость. Учительница хорошо понимает разъяренность Марека, но лишь “холодный душ” возвращает его в реальность школьных отношений. Здесь нет неограниченной свободы для проявления внутренних импульсов, здесь можно лишь то, что требуется окружающим миром.

## **Культура**

Мать занимается воспитанием своего ребенка, разрешая конфликты в



одинокую или с мужем в узком семейном кругу. Ее полномочия в воспитании основаны на материнстве. Вряд ли кто-либо, оставаясь вовне, сможет составить себе детальное представление об этих внутрисемейных отношениях, не говоря уже о непосредственном влиянии на них со стороны. Напротив, и воспитательница, и учительница воспитывают или преподают, находясь на своем рабочем месте в социальном институте, которое они получили в результате длительного обучения и где они оказываются включенными в относительно прочную систему профессиональных отношений с другими людьми (сюда относится все, начиная с трудового соглашения о штате преподавательской группы и кончая вероисповеданием), будучи при этом под постоянным контролем.

Воспитательница и учительница являются уже представителями не семьи (как ребенок), а общественных групп, социальных институтов и тем самым общества в целом. Проходя через педагогические социальные институты всех ступеней и получая свидетельство об окончании образования, они одновременно усваивают преобладающие в этом обществе принципы взаимоотношений и воспитания, а также всеобщую систему ценностей (в принципе это в той или иной мере делает каждый работающий в каком-либо социальном институте, и это не лишает его права иметь собственное мнение, не соответствующее “официальной” политике, и открыто высказывать его).

Этот переход, “перерезание пуповины”, связывающей будущих воспитательниц и учительниц с семьей, регулируется с помощью ритуала сдачи экзамена, после которого они включаются в структуру общественных отношений уже в качестве квалифицированных специалистов. Этот ритуал одновременно как бы символизирует ту сферу, в которой начинаются трудности в объединении семейных и общественных принципов воспитания как в детском саду, так и в школе. И воспитательница, и мать могут лишь

надеяться на обоюдное согласие в этой области, ведь ни семьи не могут оказывать непосредственное, влияние на институциональный процесс воспитания во всех его деталях, ни социальные институты не могут непосредственно влиять на семьи. Назначение воспитательниц в настоящее время происходит в значительной мере независимо от влияния семьи на ценности, определяющие в обществе или в социальных институтах представления о том, что значит быть взрослым и какое место в процессе взросления занимает воспитание. Собственно, нет никаких единых, принимаемых *всеми* семьями точек зрения о том, как должно происходить и к чему должно приводить воспитание в детском саду и образование в школе. Наоборот, существует множество социальных институтов, по-разному связанных с определенными программами: от детских магазинов через государственные ясли к вальфедорским детским садам, от регулярной школы к учебным заведениям по Монтессори и к Свободной школе.

В отличие от детских садов социальный институт школы, будучи обязательным для всех детей, трактуется однозначно как предоставляющий меньшую творческую свободу воспитателю и вызывающий более согласованные ожидания родителей. Драмы из-за неполучения свидетельств об окончании школы могут послужить красноречивым примером этому. Загруженность учительницы в повседневной регламентированной профессиональной работе, казалось бы, не позволяет ей уделять внимание индивидуальному росту и развитию детей. Чрезмерное акцентирование формальной структуры взаимоотношений учителя и ученика мешает заметить, что и в рамках школьных знаний можно формировать отношения с учениками творчески. Ни один руководящий документ ведь не предписывает, *как* учительница должна преподносить детям учебный материал.

Насколько могут расходиться между собой различные педагогические

представления, можно показать на примере разногласий между учителями признанной государством Свободной школы и регулярной школы. Речь у них шла о проблеме надзора за детьми и ответственности за них учителей. Учительница из Свободной школы рассказала, что она отпускала “на разведку”, т. е. одного без присмотра, на улицу недавно принятого ребенка, приехавшего из другого города. По ее мнению, таким образом (небольшой, заранее оговоренный маршрут) ребенок смог бы быстрее привыкнуть к внешнему окружению, а это помогло бы ему постепенно включиться в отношения и внутри школы. Учительница же регулярной школы считала, что такое легкомысленное отношение к ребенку, переходящее в безответственность, заслуживает порицания. В конце концов, родители доверили ей своего ребенка. Действуй же она так и случись, не дай бог, что-нибудь с ребенком, она просто не смогла бы после этого смотреть в глаза родителям. Ведь ребенок не должен нести за себя ответственность сам. На это учительница Свободной школы возразила, что готова взять этот риск на себя. Как бы в данном случае ни решалась проблема присмотра за детьми и воспитания у них чувства ответственности, этот пример показывает возможность существования различных подходов в демократическом обществе и возможность дискуссии.

Проблема неопределенности целей, на которые должно быть направлено профессиональное воспитание, включает в себя более частную проблему отсутствия однозначного подхода к этому вопросу. Возникающая в результате этого конфронтация между индивидуальными, институциональными и политическими представлениями о педагогике имеет на самом деле позитивное значение для прогресса культуры в целом, а не только в сфере организованного воспитания. Эта конфронтация конфликта предполагает интеграцию различающихся между собой представлений и подходов и создает предпосылки для дальнейшего развития в изменяющихся

условиях. Таким образом, было достаточно возможностей для развития различных “частных” представлений об институциональном воспитании и для создания мифов о неограниченных возможностях некоторых педагогических подходов, например таких, как концепция антиавторитарного воспитания (Эта педагогическая концепция базируется на результатах исследований в области гуманистической психологии в рамках научной школы Т. Адорно.-Примеч. Пер.) или педагогика Монтессори. Подобные представления получали тем более широкое распространение среди отдельных сотрудников, чем меньше они определялись и контролировались рамками институциональной программы. Хотя эти представления оставались привязанными к тем же институциональным системам, их содержание было основано на личном семейном опыте (использовалось то, что считалось хорошим, или делалось то, что хотелось бы сделать лучше, а также использовался полученный в детстве положительный институциональный опыт).

Все же определенная свобода в самоопределении в отдельных случаях могла приводить к возникновению чувств неуверенности и травматизации, которые переживались педагогами тем острее, например, в виде упреков самому себе, чем более широкой казалась им эта свобода. Анализ положения дел в институциональных заведениях показывает, как ожесточенно сталкивались друг с другом представители различных педагогических подходов и к каким последствиям это могло приводить, например, к взаимному неприятию (под предлогом того, что является “правильным”, а что “неправильным” в поведении и действиях педагога). Кроме нарушений во взаимоотношениях это приводило к подчинению интересов индивидуального развития детей, выражаемых семьей, институциональным интересам (например, таким, как улучшение условий для сотрудников).

В принципе и те, и другие интересы, взятые каждые сами по себе,

кажутся ограниченными и не соответствующими социальной ситуации. Но вряд ли это связано с проблемой “правильности” или “неправильности” лежащих в их основе представлений. Скорее всего, в этом выражается антагонизм семейных и институциональных принципов взаимоотношений.

### **Мать-природа и отец-государство**

При конфликте семьи и социального института перед женщинами, являющимися профессиональными педагогами, стоит несколько проблем.

Осуществляя свои профессиональные функции, женщины не согласуют их непосредственно с задачами общества. То, что они пытаются развивать или чему стремятся воспрепятствовать, может пересекаться с разными сферами общественной жизни (например, влияние телевидения на детей).

Внешне труд женщин остается в рамках индивидуального воспитания, хотя он и существует в определяемых обществом структурах и отношениях; в социальных институтах детского сада и, конечно же, начальной школы используются материнские качества — уход и забота о развитии ребенка, которым в то же время уделяется в обществе недостаточно внимания.

Конфликт семья — культура затрагивает воспитательниц лично, так как, будучи женщинами, они несут в себе материнскую составляющую педагогики. В то же время они являются в социальном институте “агентами” отцовского принципа (требования и оценки). Они конфронтируют с матерями, которые приносят разлад в установившееся в их внутреннем мире равновесие между потребностями семьи и общества.

Напротив, отцы в основном воздерживаются от такой конфронтации. Они почти полностью перекладывают разрешение конфликтов на женские плечи. Отцы, например, редкие гости на родительских собраниях. Тем не

менее, прямо или косвенно они определяют то, что должно происходить в социальных институтах.

Марио Эрдхайм связал описанный еще Фрейдом антагонизм семьи и культуры с проблемой перехода от детства к взрослому состоянию. Он приходит к точке зрения, что желание рассматривать социальный институт, в котором работаешь, как семью и вера в возможность воспроизводить в нем семейные взаимоотношения являются недооценкой реальности. Влияние раннего детства на взрослого человека, по мнению Эрдхайма, ограничено в тех сферах, где общество допускает независимость культуры от семьи: “При таком подходе можно, с одной стороны, сослаться на психоаналитические знания о социализации в раннем детстве, с другой стороны, более прямо учитывать влияние массовой культуры на индивида, так как обычно педагогам приходилось лишь опротестовывать хороший или дурной опыт родителей, особенно молодой матери, и сводить возникающее напряжение и конфликты индивида с обществом к способам воспитания и ухода” (M. Erdheinn, 1985, S. 23).

Может ли женщина-педагог освободиться от внутренне присущих ей тенденций к установлению в детском саду или школе мягких “семейных” отношений, зависит, вероятно, от того, насколько удачно она сможет (и должна) объяснить каждой матери, что для ее ребенка этот педагогический социальный институт не только является самым оптимальным детским учреждением, но и в явной или неявной форме репрезентирует общественные отношения. Существующая между учительницей и матерью ребенка напряженность, так часто накаляющая атмосферу родительских собраний, не должна рассматриваться как неудавшаяся попытка найти общий язык, а может быть понята как выражение объективно сопутствующей их встрече напряженности между семьей и обществом. Снять эту напряженность очень нелегко. В каждом конкретном случае необходимо

определить, выполнимо ли вообще требование одной стороны к другой, или же его можно осуществить в педагогической практике лишь в результате политических изменений, одновременно влекущих за собой и культурные изменения.

### **Любовь без агрессии?**

*Рет.* Тебе никогда не приходила в голову мысль, что ты могла бы выйти замуж ради собственного удовольствия?

*Скарлет.* Мужчинам женитьба обычно нравится бог знает почему. Я же этого никогда не понимала. Ведь все, что в результате этого достается женщине, заключается в еде, некотором количестве работы, глупостях мужчин, которые ей приходится терпеть, и по ребенку — каждый год.

*М. Митчел*

Мужчина и женщина знакомятся, влюбляются друг в друга, преодолевают, чтобы соединиться, различные препятствия, например, в лице будущей тещи, свекрови или соперника. При этом пара попадает в различные забавные ситуации, а в конце концов они вступают в брак—как в сказке. Бесчисленные обожаемые публикой фильмы, комедии и музыкальные пьесы посвящены этому любовному пути, и на комедийных подмостках, как и в театре легкого жанра, чаще всего все эти истории заканчиваются свадьбой. Но вот занавес опускается, и влюбленная пара остается один на один с буднями своей любви.

Серьезный театр продолжает эту историю дальше, и нередко она заканчивается трагедией. Похоже, что любовь родителей и детей, мужчины и женщины состоит здесь лишь из взаимных агрессий. Но почему любящие люди обижают и ранят друг друга, почему не могут они продлить навечно райское состояние их безграничной любви? Возможна ли вообще любовь без

агрессии? О соотношении любви и агрессии размышляли еще со времен Адама и Евы. Едва ли можно найти такое литературное произведение, которое не затрагивало бы наряду с проблемой жизни и смерти тему любви и агрессии: едва ли вообще существует тема, связанная с человеком, которая бы не касалась насилия в любви. Не является исключением и наука. И в социальных науках сочетание понятий “любовь” и “агрессия” вызывает практически бесконечный поток идей и советов. Для ознакомления с некоторыми соображениями по этому поводу с точки зрения этнологии, антропологии и психологии я начну с одного примера. Центральная постановка вопроса гласит: может ли деструктивная агрессия перестать быть бременем человечества? Описанный мною случай подводит к проблемам происхождения искаженных представлений о любви и различия между фантазиями у мужчин и женщин. Затем я рассмотрю напряженность в отношениях между полами, осложняющую любовь, вплоть до ее биологических корней, и сделаю некоторые выводы, вытекающие из сведения этой напряженности к противоборству любви и ненависти. В дальнейшем я ограничусь проблемой парных взаимоотношений между мужчиной и женщиной.

### **Биология или культура**

Один мужчина 36 лет рассказывает о себе: “Я женат вот уже 15 лет. Для всех мы выглядим счастливой парой. Мы полностью гармонизируем, друг с другом, лишь в постели у нас ничего не получается. Моя жена отказывает мне. Редко ей хочется поласкать меня. Например, наш последний отпуск. Мы были тогда в Испании. Все располагало к отдыху: и отель, и море, и пища. Только когда мы вечером при заходе солнца сидели на террасе и я увидел другую тесно обнявшуюся парочку, меня охватили столь сильные ярость и отчаяние, что я больше не мог этого вытерпеть. Сейчас я живу отдельно от моей жены”.



Реакция мужчины в этом примере типична: он высматривает вдалеке то, к чему сам стремится и чего ему не хватает. Там, ему кажется, он видит это, хотя в то же время другие видят у него то, чем он не обладает. Ведь на самом-то деле он совершенно несчастлив. Поиски рая у других столь же приняты, как осматривание зла в чем-то незнакомом. Когда перестают ладиться собственные взаимоотношения с людьми и не удается раскрыть корни этого зла, то обычно используют распространенный образец поведения — начинают озираться на других. Как, мол, получается, что все у них выглядит так прекрасно и счастливо? Какие отличающиеся от наших взаимоотношения царят у них и какую культуру отношений удалось им создать? Как они добились этого?

Марио Эрдхайм, психоаналитик, занимающийся этнологическими проблемами, и в том числе представлениями о других народах и культурах, пишет об утраченном сексуальном счастье и бессознательном, раскрывая причины этой утраты: “Другие культуры и другой пол являются для нас такими же чуждыми, как и наше собственное бессознательное. Сексуальный опыт — это одна из форм наших отношений с другим человеком, окрашивающая страданием наши знания о мире и придающая процессу познания чувственный смысл” (M. Erdheim, 1982, S. 13).

Этнологические исследования часто используются в качестве доказательства того, что свободные от агрессии и исполненные любви отношения между людьми все же возможны. Необходимо лишь найти, какие формы взаимоотношений существуют у таких народов, и изменить наши в соответствии с этим. Вот описание “дня на Самоа”, вселяющее уверенность, что потерянный нами рай найден: “Дневная жизнь начинается с предзакатными сумерками; если луна продолжала светить до разгара дня, то с холмов еще до рассвета можно было слышать голоса молодых мужчин. После уютной, заселенной духами ночи раздаются лишь радостные

перекликания принимающихся за работу людей. Как только предрассветные лучи начинают пробиваться между мягкими коричневыми крышами и отражаться сквозь пальмы от бесцветно сверкающего моря, возлюбленные выходят из мест своих ночных свиданий под пальмами или на песке в тени от каноэ и отправляются домой, чтобы свет дня встретил каждого из них на своем месте. Сонно кудахтают куры, из листвы фруктов деревьев раздаются звонкие птичьи голоса. Неожиданно возникает настойчивый приглушенный рев моря, полного рифов, — аккомпанемент пока лишь для шорохов пробуждающейся деревни. Кричат младенцы, но после нескольких всхлипываний сонные матери тотчас же успокаивают их, прикладывая к груди” (M. Mead, 1981, S.41).

Этот текст принадлежит Маргарет Мид — самой известной женщине-этнографу. С помощью сравнения культур примитивных народов и американского общества она пыталась доказать, что готовность человека к любви и агрессии формируется соответствующими общественными отношениями. Она была одной из основных представительниц так называемого культурного детерминизма, т. е. точки зрения, что природа человека представляет собой *tabula rasa*, “заполняемую” культурой соответствующего общества. К этой точке зрения она пришла, когда в современной ей науке преобладал так называемый биологический детерминизм. Это направление, начиная с работ Чарлза Дарвина о происхождении видов, было широко распространено за пределами Америки. Если дарвиновский подход вселял чувство безнадежности, утверждая, что изменить человека относительно его биологической наследственности и врожденных способностей можно лишь в той мере, насколько это реально в результате естественного отбора и упражнений, то Маргарет Мид рассмотрела развитие и воспитание как продукты, изобретаемые в самом процессе культуры. Потом из этих идей родились предложения о

необходимости, например, по-новому или же, быть может, по-иному организовать воспитание.

Дерек Фримэн, австралийский антрополог, подверг критике “легенду о миролюбии примитивных народов”, созданную Маргарет Мид. Он не только воссоздал историю научных споров и дебатов о том, что — культура или природа — принимает большее участие в порождении любви и агрессии, но и подробно исследовал конкретные наблюдения Маргарет Мид о культуре на Самоа: “Единственное неприятное происшествие, описываемое Маргарет Мид, — смерть родственника в соседней деревне. Нет ни малейшего упоминания о таких проявлениях грубой жестокости реальной жизни, как, например, драки, дразги, наказания, мелкая ревность, оскорбления и эмоциональные нарушения, которые, тем не менее, являются такой же составляющей частью жизни на Самоа, как и те чарующие детали, из которых Маргарет Мид так искусно соткала “день на Самоа” (D. Freeman, 1983, S. 41).

Нет также никаких описаний того, как мужчины на Самоа насилуют женщин, а ведь это действие являлось третьим по частоте среди всех правонарушений в культуре Самоа в те времена, когда Маргарет Мид проводила свои исследования: “Как при совершаемом с помощью хитрости, так и при производимом с помощью насилия половом сношении насилующие мужчины использовали методы, закрепленные культурной традицией. Это необходимо еще раз подчеркнуть. При внезапном изнасиловании трюк заключается... в том, что жертву во сне захватывают врасплох таким образом, чтобы насилующий мог резким движением ввести свои указательный и средний пальцы во влагалище беззащитной девушки. При половом сношении, совершаемом с помощью насилия, жертва оглушается сильным ударом в солнечное сплетение. Обе практики являются элементами культуры на Самоа” (ibid., S. 274). Остается неразрешенным вопрос и о том, в какой

мере из возражений Фримэна может вытекать тезис о том, что ответственность за агрессивные наклонности может быть возложена лишь на биологические склонности человека. Он же сам цитирует Конвея Циркла: “Любая попытка выделить из двух компонентов в качестве более значимого один столь же бессмысленна, как и желание установить, что более важно для осуществления математического действия — множитель или множимое” (ibid., S. 322). В известной мере это можно отнести и к антропологии и к этнологии.

### **Матери, отцы и ранние переживания**

Другая возможность понять влияние культуры на наклонности людей к любви и агрессии заключается в анализе работ по обучению “одичавших” детей. Это дети, которые большую часть начального периода своей жизни прожили не среди людей, а в необитаемой местности; такими детьми можно назвать Каспара Хаузера, Виктора из Авейрона, а также можно привести примеры из художественной литературы: Тарзан и Маугли. Ни в одном ставшем известным на протяжении человеческой истории случае до сих пор не удалось, хотя бы в первом приближении, обеспечить таким детям 'нормальную жизнь в современных условиях. Хотя биологически они устроены, очевидно, точно так же, как и 'все остальные люди, еще никогда не удавалось обучить их человеческому языку выше уровня трехлетнего ребенка.

Джон Итард описывает в своем “Экспертном заключении и докладе о Викторе из Авейрона”, сколько усилий пришлось затратить, чтобы сделать Виктора способным к обучению и любви. И напряженный педагогический труд, и разработанная до мельчайших деталей программа воспитания дали лишь незначительный эффект: “Я с горьким сочувствием думал... об этом не-

счастливым, которого трагичная судьба поставила перед альтернативой либо быть сосланным в какое-нибудь из наших заведений для умственно отсталых, либо ценой несказанных усилий приобрести лишь малую толику образования, что не смогло бы дать ему счастье” (J. Itard, 1972, S. 186).

Если все усилия в области интеллектуального образования таких детей оказались малорезультативными, то в сообщении Итарда все же можно найти указания на некоторые “успехи” в области воспитания чувств. Когда Виктор сбежал снова и его воспитательница мадам Герин забирала его из жандармерии, он побледнел “...и, — пишет Итард, — на мгновение лишился Чувств. Когда же мадам Герин обняла и поцеловала его, он живо пришел в себя и выразил свою радость громкими криками, конвульсивными потряхиваниями рук и светящимся от счастья Лицом. И он показался всем присутствующим уже не беглецом, насильственно возвращенным к своему надсмотрщику, а нежным сыном, который по собственной воле вернулся к той, которая произвела его на свет” (L. Malson, 1972, S. 204).

Алоис Лебер, франкфуртский психоаналитик, особенно отмечал это переживание Виктора, которому Итард уделил так немного внимания. Итард не смог увидеть, что это отношение к мадам Герин, похожее на отношение ребенка к матери, явилось мостиком к овладению языком и к познанию действительности: “Ни он, ни мадам Герин не поняли, какое значение это отношение приобрело не только для его “морального развития”, но и для его духовного, прежде всего языкового, роста... Так как Итард не смог раскрыть взаимосвязь между эмоциональным и когнитивным развитием... ему не удалось обучить языку своего “дикаря”, что было так важно для него—врача и педагога, работающего с глухонемыми” (A. Leber, 1981, S. 34)

Лебер пишет далее, что неслучайно первым словом ребенка оказывается чаще всего слово “мама”. Им он может выразить свою радость

привязанности к матери, дающей ему удовлетворенность и уверенность. Своим первым выученным словом “lait”—молоко—Виктор смог возродить свою привязанность к до сих пор не существовавшему для него миру материнства, к которому он обратился всей своей душой. Все в объяснениях Лебера направлено на доказательство того, что материнская любовь представляет собой важную основу для приобщения человеческой природы к цивилизации и вместе с тем предпосылку для способности взрослого человека испытывать любовь и агрессию.

Возможно, стремление к счастливым отношениям в любви, как и неупорядоченное проявление эмоций дикаря из Авейрона, восходит к самой ранней фазе жизни. В идеальном случае это первоначальное, преродовое раеподобное телесное единство с матерью остается в памяти в виде образа океанического единства с миром, но это единство обрывается и завершается борьбой во время и против рождения. Изгнание из рая материнского чрева начинает собой для ребенка процесс индивидуализации, развития в самостоятельного индивида, процесс, в ходе которого может сохраняться страстное желание слиться с окружающим миром, а затем и с партнером. Когда одиночество слишком болезненно для ребенка, когда мать слишком рано предоставила его самому себе, ярость, вызванная отсутствием у партнера материнских чувств, может стать потом особенно разрушительной.

Элизабет Бадинтер, французский профессор философии, также разделяет точку зрения, что ранние переживания определяют собой всю последующую жизнь. По крайней мере, она считает это верным в отношении несчастья: “Жизнь человека станет несчастной, если усвоенные в детстве представления глубоко укоренились в нем. Для их разрушения потребуется в лучшем случае целая жизнь. И даже в течение такого срока не всем это удастся сделать” (E. Badinter, 1981, S. 32).

Но если взрослый человек настолько смешивает между собой любовь и агрессивность, так что его любовь часто выступает, скорее, как ее противоположность—ненависть, а агрессия не переживается как сила жизнеутверждающего столкновения, лежит ли ответственность за это на плечах одной лишь воспитавшей его матери?

Элизабет Бадинтер отчаянно защищается против попыток переложить всю вину за ошибки материнской любви лишь на матерей: “Роли отца, матери и ребенка устанавливаются в соответствии с общественными потребностями и преобладающими в обществе представлениями о ценностях. Если основное внимание идеологии направляется лишь на мужа и отца, наделяя его всеми полномочиями, то мать отступает в тень, а ее статус приравнивается к статусу ребенка. Напротив, если общество заинтересовано в сохранении здоровья и воспитании ребенка, то его внимание направляется на мать, которая в ущерб отцу становится главным персонажем. В обоих случаях женщина использует различные формы поведения в отношениях с ребенком и мужем. Она становится лучшей или худшей матерью в зависимости от того, ценится или же обесценивается в обществе материнство” (E. Badinter, 1981, S. 13).

Власть отца и авторитет мужа идут, по ее мнению, рука об руку. В конце концов, мужчины должны нести ответственность за то, какие возможности остаются у женщины для выполнения своего материнского долга: “Если в какой-то семье между отцом и ребенком устанавливается эмоциональная близость, то она вовсе не обязательно станет общепринятой и в других семьях и вряд ли будет воспринята как нечто обязательное. Не означает это и того, что отец почувствует себя обязанным разделять воспитательные задачи с матерью и на самом деле. Такие отцы получают одобрение, остальных же мужчин не коснется то осуждение, которое они с легкостью высказывают в адрес плохих матерей” (ibid., S. 228).

Исторический анализ отношения отцов к своим детям и их матерям на самом деле опровергает все утверждения, что отцовская “любовь” переживается ребенком именно как любовь. Ибо на протяжении веков дети больше страдали от “любви” своих родителей, чем находили в ней необходимую им поддержку для нормального развития. Но если в сферах любви и агрессии доминируют мужские представления, то каковы же они? Как выглядят концепции мужчин о любви? Чем они отличаются от женских взглядов?

### **Патриархат и женщины**

Пожалуй, наиболее известным автором, пишущим о любви, является Эрих Фромм. Его книга “Искусство любить” пользуется высоким спросом, начиная с первой ее публикации. В этой книге он пытается обсудить различные способы любовной игры как формы разнообразных взаимоотношений, в которые люди вступают между собой: родители и дети, соседи, партнеры, встреча с самим собой и встреча с Богом. Его исходный пункт: “Является ли любовь искусством? Если да, то от того, кто захочет *овладеть* этим искусством, потребуются определенные знания и трудолюбие. Или же любовь — это всего-навсего приятные ощущения, переживаемые совершенно случайно, когда кому-то, так сказать, счастье “сваливается с неба на голову”?” И далее Фромм заявляет: “Эта небольшая книга исходит из предположения, что любовь является искусством, хотя в наше время большинство людей считают иначе” (E. Fromm, 1980, S. 11)

По Фромму, к любви относится творчество друг ради друга, Любовь для него является силой, разбивающей стены, которые отделяют человека от других людей: “Любовь заставляет его преодолеть чувство изолированности и оторванности от людей, позволяет, несмотря на это, быть самим собой и



сохранять свою индивидуальность. В любви он приходит к парадоксу, что два существа могут стать одним и, несмотря на это, оставаться каждый самим собой” (ibid., S. 31).

Эта идея имеет, согласно Фромму, свое мифологическое выражение в представлениях о том, что первоначально мужчина и женщина были одним существом, но затем они были разделены, и с тех пор каждый мужчина ищет свою потерянную женскую половину, чтобы соединиться с ней вновь. Полярность мужского и женского проходит через сердцевину каждого мужчины и каждой женщины. В психологическом смысле они бисексуальны. Они оба несут в себе принципы притяжения и проникновения, материи и духа.

Трудности в любви заключаются в отчужденности рыночно ориентированной личности (Проблема рыночной ориентации характера обсуждается Фроммом в его книге “Психоанализ и *ника*”, а также- в других работах — *Примеч. пер.*) XX столетия. В наше время речь идет об эгоизме *a deux* (*A deux (фр.)* - двоих — *Примеч. пер.*), об эгоизме двух человек, бросивших в один котел свои обоюдные интересы и защищающихся от враждебного и отчужденного окружения: “Точно так же, как люди обычно полагают, что при любых обстоятельствах необходимо избегать боли и печали, они считают, что и любовь означает отсутствие всяческих конфликтов. И у них есть все основания для этого допущения, так как ссоры в их повседневном окружении, очевидно, не представляют собой ничего, кроме перепалок, не приносящих пользу никому из их участников” (ibid., S. 114f).,

Творчество, присущее, по мнению Фромма, совершенной любви, он определяет категориями дисциплины, концентрации, терпения и взаимоуважения. Впечатление некоторой аскетичности этих понятий, вероятно, связано с чисто мужской проблемой, заключающейся в

необходимости прилагать некоторое усилие для управления своими чувствами, и не только позитивными.

Иной путь избрала швейцарский психотерапевт Верена Каст. Она занимается работой с представлениями-фантазиями партнеров друг относительно друга, часто препятствующими их стремлению к соединению, если эти фантазии у них не согласуются между собой. Хотя Эрих Фромм и Верена Каст в одинаковой мере опираются на основные психоаналитические положения, все же подход Верены Каст отличается от представлений Эриха Фромма, по крайней мере, в том, что она пытается соотнести фантазируемые представления о другом с реальными проблемами пар, а Эрих Фромм большее значение придает работе над собой, овладению искусством любить. Верена Каст пишет: “Если мы... живые люди, то нельзя не заметить, что наши фантазии о взаимоотношениях все время изменяются в течение жизни, и, таким образом, если мы хотим, чтобы наши взаимоотношения были реальными, то нам необходимо снова и снова делиться своими фантазиями Друг с другом, используя их не как упреки друг другу, а как выражение страстного желания новой совместной жизни, рассматривая их как путеводные знаки на дорогах наших взаимоотношений. Кризисы и проблемы возникают, когда мы понимаем, что новые мечты об отношениях с партнером уже или еще нельзя с ним разделить, или когда мы еще не осознаем наши новые стремления” (V. Kast, 1984, S. 20f).

Но одно лишь познание фантазий друг друга не может разрешить всех трудностей в споре пары. К разрешению ситуации приводят также необоснованные приписывания контрфантазий собеседнику или возражения собственным неадекватным фантазиям в отношении другого. Верена Каст предлагает партнерам проводить споры “про себя”. Они должны представить себе, что их партнер соответствует их отрицательной, “черной” стороне, что он якобы отражает в себе неприятные качества их собственной личности.

Верена Каст строит на этом предположение, что воображаемые споры помогают понять, что конфликт между партнерами является следствием первичного конфликта между двумя соответствующими сторонами собственной личности. Становится ясным, что партнеры смогут найти друг друга, лишь отделившись от внутреннего образа собеседника, увидев и приняв своего партнера таким, каким он является на самом деле. Склонность пускаться фантазии на самотек, интуитивное следование динамике чувств и, в конце концов, постоянное сравнение с архетипами любовных отношений, т. е. с типичными их формами, существующими всегда, соответствуют, скорее, женским представлениям о любви.

### **Страх мужчин перед женщинами**

Этнолог Клаус Э. Мюллер детально обосновал, что господствующие идеи о формах выражения любовных отношений всегда определялись особой позицией мужчины по отношению к женщине и что сейчас такие идеи, как и прежде, доминируют в нашем обществе. Кроме того, в его работе указываются те исторические корни, к которым восходит взаимная напряженность в отношениях между полами, по крайней мере, с точки зрения мужчины. Ибо через все культуры и через все времена можно проследить одну и ту же тенденцию мужчин разделять мир на две части— мужчин и женщин и развивать ритуалы и представления, объединяемые воедино специфическими страхами мужчин перед женщинами.

Сюда можно отнести страх перед чужеродностью или биологической инородностью женского пола. Этот страх находит свое общественное выражение прежде всего в многочисленных церемониях посвящения и ритуалах полового разграничения у примитивных культур, основанных на предположении о заразной нечистоплотности женщин: “Единственным феноменом, с которым в основе своей всегда связывался тезис о женской

нечистоплотности, является менструация. Во-первых, она служила отличительным признаком, разделяющим два пола, а во-вторых, являлась основой эмпирических доказательств обвинения: согласно той точке зрения природа процесса была такова, что часть женской крови каким-то образом оказывалась “нечистой”; подобная нечистая кровь вновь и вновь вырабатывается женским телом и потому, подобно процессу производства определенных шлаковых материалов во время пищеварения, должна время от времени выливаться, чтобы поддерживать организм в функционирующем и, вообще, жизнеспособном состоянии” (К. Е. Muller. 1984, S. 102).

Второе, что во все времена занимало мужчин—это привилегия женщины если и не являться единственной причиной продолжения рода, то практически одной нести ответственность за вынашивание новой жизни. Кроме того, рождение ребенка считалось еще более нечистым явлением, чем менструация, и вызывало необходимость защищаться от возможной инфекции путем обособления женщины. Если раньше менструирующие женщины в ранних культурах помещались в отдельные дома, то сейчас— до сих пор—рождение происходит обособленно от семьи, в клинике. Это аргументируется тем, что там будет наиболее чисто, т. е. гигиенично.

Мужская зависть к роженицам, на которую указывает среди прочих и Бруно Беттельгейм, всегда воодушевляла мужчин на создание могущественных мифов о рождении Книбиса из головы и на чрезвычайные усилия человеческих умов по созданию жизни в пробирке. Как предмет общественных дискуссий в настоящее время зависть мужчин к роженицам занимает более скромное место, нежели зависть женщин к общественному положению мужчин. Беттельгейм объясняет это так: “Похоже, в любом обществе гораздо легче обнаружить зависть к доминирующему полу. В обществах, в которых более важную роль играет мужчина, зависть к мужчине... легче возникает, откровеннее выражается и более заметна, там

господствует общее мнение, что желательнее быть мужчиной. Это загоняет в подполье зависть мужчины к женщине, так как эта зависть находится в противоречии с общепринятыми нормами и поэтому рассматривается как противоестественная и аморальная” (В. Bettelheim, 1982, S. 74f).

Признаваемое или не признаваемое мужчиной чувство неполноценности перед женщиной не только сегодня и не только в нашей культуре возрастает, превращаясь во вселяющие ужас фантазии о власти над природой. Гуннар Хайнзон и Отто Штайгер доказывают, что женщины были вынуждены веками выносить эти фантазии мужчин и миллионы раз подвергаться беспощадному насилию со стороны мужчин. Они описывают мученичество женщин, владевших недоступными для мужчин тайнами жизни и смерти (G. Heinsohn, 1985). И до сих пор в мужских фантазиях существует “старая ведьма”, женщина, черпающая свои силы прежде всего в знании природы, в знании жизни, короче говоря, в своей женственности.

Кора Штефан приводит пример того, как любовь между мужчиной и женщиной может превратиться в свою противоположность вследствие зависти к роженицам и деструктивных фантазий мужчин. Этот отрывок взят из публичной лекции, которую она была вынуждена прервать из-за суматошных сцен и возмущенных выкриков, направленных против докладчицы: “Женщины, располагая правом производить жизнь, отдали право производить смерть в руки мужчин. Этот договор надо отменить. Женщинам, дарящим жизнь, дозволено дарить и смерть...” (C. Stephan. 19”:-).

### **Границы внутри собственной личности**

Даже если агрессивные фантазии и не будут никогда воплощены в реальность, они символизируют ту грань, за которой да же самая сильная любовь перестает быть связующим звеном. Ведь не только нанесение смертельной раны, но и просто разлука мужчины и женщины является

пресечением этой грани, низводящим любые доказательства своей любви до пустой болтовни. И поэтому я хотел бы снова вернуться к вступительному примеру с мужчиной, у которого все было в порядке, не считая сексуального отвержения его женой. На следующий день он рассказал свой сон. Во сне он встретил свою жену, у которой из пореза на плече текла кровь. Это так сильно испугало его, что он изо всех сил пытался побудить жену перевязать рану. Она отказалась сделать это, и, в конце концов, рана сама по себе перестала кровоточить и натянулась.

Если этот мужчина хочет на будущее разрешить кажущуюся ему самому единственной проблему своих отношений с партнершами — сексуальную, то ему необходимо разобраться со своим страхом перед женщинами. Ведь от этого зависят и его представления о любви. Возможно, только тогда в неполноценном рае его семейной жизни возникнут отношения, благодаря которым он сможет увидеть проявление любви в расставании со своими страхами, а не в расставании со своей женой.

В заключение я хотел бы попытаться в общем плане ответить на исходный вопрос. Возможна ли любовь без агрессии? При этом под агрессией я понимаю чувства, оскорбляющие, ранящие партнера и даже направленные на его уничтожение. Это в значительной мере зависит от того, как люди разного пола будут обращаться со своими страхами друг перед другом. Этот вопрос, конечно же, следует задать не только мне как специалисту в области социальных наук и мужчине, должна взять слово и женщина (а ведь о ее страхах и агрессивности в рассказах того мужчины не было ни слова). Лишь путем вербализации возможен взаимный обмен фантазиями представителей разных полов друг о друге, а также проигрывание этих фантазий в реальных взаимоотношениях. Именно этой способностью мы, люди, отличаемся от всей прочей природы.

## ГЛАВА II. НАСИЛИЕ В ФАНТАЗИЯХ

### Фантазия и реальность

Фантазия считается — как это написано в психологическом словаре — силой воображения или представлениями, “...которые возникают в нашем сознании и связаны с наличным содержанием сознания. Решающее значение имеет своеобразие, отсутствие опыта переживания в прошлом подобных фантастических комбинаций. В большинстве случаев они не содержат ни воспоминаний, ни узнавания, хотя и могут быть новыми комбинациями уже имевшегося опыта” (F. Dorsch, 1982). При всех сложностях попыток дать определение фантазиям, всесторонне описать их как способ человеческих переживаний, провести границы между категорией фантазии и категориями сна, грез, галлюцинаций, интуиции, умозрительных построений или других психологических явлений, в той или иной мере связанных с фантазией, все же один разграничительный признак обнаружить легко: фантазия — это не реальность.

Но что такое реальность? Является ли реальностью то, что воспринимается органами чувств и, как нам хорошо известно, подвержено многочисленным иллюзиям восприятия? Является ли реальностью общепринятое мнение об объективности определенного опыта или состояния? (P. Berger, T. Luckmann, 1980). Являются ли реальностью материальные или материализованные структуры человеческих отношений?

Чтобы выразить все эти вопросы в одном конкретном образе, я напишу так: можно находиться в определенное время в определенном месте при определенных обстоятельствах и при этом в своих чувствах и мыслях жить на фантастической планете где-то в необозримых просторах Вселенной или быть рыцарем в далеком прошлом. Но где субъективно мы находимся при этом на самом деле? В здесь-и-теперь или в там-и-тогда? Или же вообще в

будущем? (J. Roberts, 1980).

Похоже, работа над темой фантазии вносит лишь путаницу и неясность. Фантазию невозможно определить однозначно, как научное понятие. Ее нельзя операционализировать или включить в социальные прогнозы. *Эта* реальность, наоборот, кажется закрытой для всех рациональных попыток найти в ней закономерности, логику или такую ось проблемы, с помощью которой ее можно было бы сделать осязаемой. Куда ни бросишь взгляд в политике или педагогике, едва ли найдется такое развитие события, которое можно было бы назвать естественным и рациональным, слишком уж большое количество противоречий заключено в каждом из них. Это заставляет предположить, что фантазия как в хорошем, так и в плохом смысле, скорее всего, является определяющим признаком реальности (С. Buttner, 1985 а).

Например, экран кажется реальным материальным компонентом видеоигры (как поверхность проецирования), а сама же игра представляет собой материализацию фантазии. С другой стороны, реальным покажется *проведение* игры, когда играющий нажимает на клавиши, реагируя на раздражители. Напротив, его включенность в *процесс* игры можно воспринимать как нечто в высшей степени иррациональное, пусть даже весь его внутренний мир будет всецело поглощен игрой. Без знания о смысловом содержании игровой фантазии не информированный наблюдатель не догадается, что на самом деле означают *действия* видео игрока.

Различие между фантазией и реальностью становится понятным, когда можно одновременно указать смыслообразующие *связи* между ними. Итак, для чего необходимы фантазии, какую реальную цель они могут достичь? В своем дальнейшем обсуждении темы фантазии и реальности я хотел бы ограничиться двумя аспектами, кажущимися мне психологичными, т. е.



имеющими смысл: фантазия как исполнение желаний и групповая фантазия или лейтмотив политических процессов.

### **Исполнение желаний**

Одним из первых в психологии проблему порождения и переработки фантазий разрабатывал Зигмунд Фрейд. Он, например, выработал классический сеттинг (окружение, обрамление, здесь – методика проведения сеанса) психоаналитической терапии (пациент ложится на кушетку, врач садится позади него и просит сообщать все, что тому приходит в голову, без комментариев и оценки аналитика). Свободные ассоциации, фантазии, образы воображения служили ему материалом, казавшимся сначала бессмысленным, беспорядочным и непонятным. Но в соединении с теоретическими размышлениями о формировании фантазий и психическом развитии, особенно о невротическом развитии личности, оказалось, что этот материал с точки зрения терапевтического процесса является в высшей мере осмысленным и плодотворным. Ибо Фрейд понял, что в этих фантазиях скрыты желания, подавляющиеся в реальности и не допускаемые в сознание, будучи либо чересчур пугающими, либо не соответствующими моральным нормам, например считающимися слишком “злыми”. Эти желания, по его убеждению, затрагивают в первую очередь агрессивные или сексуальные комплексы (S. Freud, 1908).

Такие фантазии об исполнении желаний в их наиболее чистом виде Фрейд открыл в сновидениях, о которых ему рассказывали пациенты. В своей работе “Толкование сновидений” он разработал теоретическую модель, в которой противоречие между фантазиями и их “опасностью” для сознания разрешается с помощью способа символического кодирования, который использует спящий (S. Freud, 1900). Желания, вытесненные в бессознательное, символически являются сознанию так, как это было описано во

вступительной цитате: они не вспоминаются как реальные переживания и не узнаются заново, однако могут быть скомбинированы с пережитым опытом. Следовательно, фантазии представляют собой немаловажный клапан для выхода опасных желаний и вместе с тем облаченные в символизирующую форму послания, несущие в себе вытесненные состояния сознания.

Этим определением фантазии обосновывается необходимость сосуществования реальности и фантазии. Ибо продукция фантазии, в том числе и известная нам по творческой деятельности человека, одновременно служит и для освобождения от психического напряжения. Все же без аналитической переработки она не может быть полностью объяснена ни спящим, ни художником, ни рассматривающим продукты фантазии, даже если рассматривающий и разделяет бессознательно с художником выраженные в его фантазиях желания. Вероятно, именно это и привлекает всех к продукциям фантазии — произведениям искусства, фильмам или любым другим внешним выражениям фантазии. Однако содержание фантазии не считается реальным, даже если в ней можно обнаружить некоторые элементы реальности. Поэтому фантазия привлекательна и для других как “объект” идентификации своих собственных вытесненных желаний: можно преуменьшить серьезность нереальных содержания фантазии, т. е. символических представлений чего-то опасного.

Но есть у фантазирования и опасная сторона: бессознательное узнавание в чужой фантазии своего собственного вытесненного желания может послужить соблазном для его актуализации. Ибо при нарушении равновесия между реальностью и фантазией кажется, что преодолевается граница, за которой желание становится всемогущим. Тогда фантазии могут все более и более овладевать человеком, по крайней мере, это будет выглядеть так со стороны, хотя сам он может считать, что его фантазии и есть настоящая реальность. Или же независимо от его воли будут повторяться

определенные фантазии или фантастические структуры, как это, например, бывает в случае так называемой игромании (С. Buttner, H.-G. Trescher, 1986). В конце концов человек теряет способность жить нормальной человеческой жизнью и общаться с окружающими, как многие психически тяжело больные люди, чей мир состоит как раз из таких нереальных представлений о живущих рядом с ними людях, из воображаемых страхов, навязчивых идей или других *фантазий о других людях или о самих себе*.

### **Инсценирование жизненного опыта**

Вероятно, не вызовет ни у кого сомнений утверждение, что в игре или фантазии человека прежде всего находят выражение наиболее волнующие его темы. Например, если дети в своей жизни нередко испытывали насилие, то в своих играх или фантазиях они, скорее всего, будут склоняться к темам насилия. Таким образом, игру, содержащую элементы насилия, можно интерпретировать двояко. Во-первых, игра может затрагивать повторение пережитых им случаев насилия, которые, возможно, еще не осознаются ребенком. Этот аспект прежде всего используется в игротерапии для интеграции в сознании ребенка травмирующих его переживаний. Если такая интеграция удастся, то это приводит в большинстве случаев к снятию психического напряжения у детей, формируя у них способности восприятия новых впечатлений и переноса их фантазий на темы, не связанные с насилием. Но все же не следует ожидать, что эта интеграция приведет к бесследному исчезновению прошлого опыта или к освобождению от новых переживаний насилия, которые, в свою очередь, вновь проявятся в виде новых фантастических игр (А. Eckstaedt, R. Kluwer, 1980). Скорее всего, тот аспект следует понимать так: возможно, в игре проявляется не известная нам форма преодоления травмирующих переживаний.

Во-вторых, я хотел бы здесь рассмотреть проблему мести и расплаты.

Травмирующие переживания на жизненном пути не только определяют страдание и боль, но и делают человека озлобленным на обидчика. Казалось бы, у ребенка нет никакого выхода в ситуации насилия, если обидчиком оказывается объект любви, например отец или мать. Ведь месть и расплата могут уничтожить объект любви, от которого еще существует экзистенциальная зависимость (А. Leber et al. 1983). Перенос спонтанного желания мести и расплаты на символические или фантастические объекты и проживание своих мечтаний о расплате в игре потенциально обладают эффектом катарсиса. И не потому, что игра может разрядить это чувство мести и стремление к расплате, а потому, что игра может привести к определенному временному (ведь травмирующий конфликт еще не разрешен) снятию напряжения до тех пор, пока вновь возникшее напряжение не приведет к повторным проявлениям в игре и фантазии.

Само собой разумеется, с возрастом у ребенка изменяются формы его фантазий и игр. Ребенок не только дифференцирует и развивает свои способности в целом, но и сталкивается в ходе своего роста со все новыми и новыми соответствующими его возрасту и волнующими его проблемами. Так, например, трехлетний ребенок озабочен в первую очередь своей позицией в семейном треугольнике отец — мать — ребенок. Подросток же занят в основном проблемами отделения от семьи и уделяет больше внимания противоположному полу (В. Bettelheim, 1982). Заторможенности или полное разрушение деятельности игры и фантазии определяет собой, вероятно, нарушения, задержки и динамику развития ребенка. Подросток, с которым его мать обращается как с маленьким ребенком, вынужденно поглощен иными темами, нежели другой его ровесник, в котором родители с раннего детства видели партнера, а не только ребенка. Можно предположить, что в первом случае фантазии о насилии будут связаны с элементарными темами (младенческая экзистенция), а во втором случае особую роль будут

играть поиски партнера для совместного выхода в большой мир.

Если исходить из определения, что насилием прежде всего является действие, воспринимаемое в виде такового самой жертвой, то станет вполне понятным, почему даже “благополучные” дети в своих играх и фантазиях имеют дело с темами насилия (Н. Nicklas, А. Ostermann, 1984). Ведь и они постоянно сталкиваются с ограничениями, которые их родителям могут показаться необходимыми воспитательными мерами, а не запретами, или с ограничениями, накладываемыми социальными нормами или проявлениями определенной позиции родителей в семье. Даже если эти воспитательные меры со стороны родителей проводятся в форме ненасильственных действий, дети могут воспринимать их все же в виде насилия и переживать его в форме импульсов протеста в фантазиях и играх.

Как стало известно из работы с детьми, имеющими эмоциональные нарушения, фантазии об окружающем мире могут приводить к существенным трудностям в активном овладении жизнью. Желания, возникающие в ответ на отказы в удовлетворении элементарных потребностей и проявляющиеся в фантазиях о величии собственного Я, ведут к само ослеплению миром супергероев и других могущественных персонажей (А. Leber и. а.. 1983). Кроме того, сила этих желаний объясняется реакцией злости, вызванной внешними ограничениями. Если они не будут поддерживаться взрослым в гармонии с полноценным развитием (что соответствует функции вспомогательного Я педагога), то в буквальном смысле заведут в тупик, ибо фантазии о социальных действиях уведут далеко от существующих в обществе норм.

### **Сознательное и бессознательное фантазирование**

Понятие “*сила* воображения” позволяет нам предположить, что фантазирование в человеческом развитии связано с появлением и развитием

способности создавать фантазии. Так, например, без умения фантазировать была бы немислима способность вживаться в проблемы других людей. Выражение “ты не можешь себе этого представить” указывает именно на необходимость иметь в своем распоряжении для общения развитую способность создавать фантастические построения. Здесь фантазия подразумевается, скорее, как создание образных сценариев, аналогичных реальному миру нашей жизни, и тем самым отличается от приводимого ранее определения фантазии.

Для такого сознательного фантазирования необходимы в высшей степени субъективные содержания из собственной истории жизни, а именно образные воспоминания, служащие для создания определенных новых образов (отражающих новые отношения). Возможно, взаимопонимание между людьми складывается так трудно потому, что люди обычно имеют дело лишь со *своими собственными* фантазиями о других. Эти фантазии, однако, всегда связаны с осознаваемыми и бессознательными желаниями по поводу того, каким должен быть другой человек. Ханс-Карл Лойнер с помощью техники кататимного переживания образов создал возможность для использования продуктов сознательных фантазий с целью выявления и переживания в реальности вытесненного бессознательного опыта своих взаимоотношений (H. Leuner, 1982). Он показал, как благодаря целенаправленному фантазированию может произойти осознание вытесненных переживаний в виде образов, в результате чего вскрывается “нарыв” актуальных нарушений этих взаимодействий. Сходным образом действуют детские и подростковые психотерапевты, которые в ходе игры-фантазии и общения с ребенком расшифровывают скрытые значения нарушений межличностных взаимоотношений и используют эти результаты в процессе терапии. Чаще всего после этого пациенты получают возможность расстаться со своими фантазиями об окружающих их людях и создавать реальные

представления, соответствующие формам поведения их собеседников.

До сих пор, рассматривая проблему фантазии и реальности, я касался в основном индивидуального опыта, даже когда речь шла о том, как и почему отдельные люди так охотно делятся и обмениваются своими фантазиями. В то же время, они охотно и часто спорят о содержании фантазий, принимая или не принимая его или же идентифицируясь с одной фантазией и призывая всех и вся к активной борьбе с другой. Так, например, общеизвестно, что образы врага могут содержать в себе в определенной мере и фантазии. Но это не мешает создателям фантазируемых образов врага, как правило, отвергать упреки в использовании фантазий и утверждать, что речь идет об их представлениях о реальном враге (Н. Nicklas, А. Ostermann, 1976b).

Фантазии, как склонность к определенным символизациям и к скрытым за ними желаниям, могут объединять людей в более или менее изолированные друг от друга группы: можно либо восхищаться каким-то определенным фильмом (например, фильмом “Звездные войны”), либо относиться к нему негативно, Фантазии могут быть и выражением напряженности, присущей группе людей. Эти люди могут бессознательно выражать в своих фантазиях нечто опасное и защищаться от этого совместными усилиями. Так, например, обстоит дело с “врагом”, представляющим собой некий фантастический образ, встретить которого в реальности можно лишь в редчайших случаях. Существуют самые различные механизмы, позволяющие в таких совместных фантазиях, связанных с реальностью, защищаться от какой-либо стоящей перед группой проблемы (желания, комплекса). К ним можно отнести проекцию — представление о том, что “враг” локализован вне группы, а не внутри нее, отрицание существования в группе внутренних проблем или перенос проблем, не желательных для этой группы, в другие группы. Эти основные механизмы групповой защиты проявляются в самых разных ситуациях (А. Freud, О. J.).

Историк Ллойд де'Маус показал перспективность концепции групповых фантазий как бессознательной защиты от внутренних опасностей для открытых политических дискуссий. С помощью своего метода Phantasy-analysis (Phantasy-analysis (англ.) - анализ фантазий . –Примч. Пер.) он исследовал общественно-политические движения в Америке, политические мотивы которых, рассматриваемые как реакции на “существующие реалии”, не могли оправдать ни аффективного раздражения их участников против, например, такой крошечной страны, как Ливия, ни действий рейгановской администрации (Имеется в виду бомбардировка г. Триполи в 1956 г американскими вооруженными силами с целью уничтожения главы ливийского режима М. Каддафи. - Прмеч. Пер.): “Мы открыли, что американцы в последние два года культивировали групповую фантазию, согласно которой лишь жертвенная война могла бы очистить Америку от ее греховности. Эта война должна быть проведена против “террористов и коммунистов” — образа врага, созданного из вытесняемых элементов бессознательного мира фантазий Америки” (L. de Manse, 1986, S. 46—53). Грех, от которого раньше можно было символически очиститься ценою одного жертвенного козла, сейчас объединяет собой целый народ (Б. Windaus, 1986).

В настоящее время это единственное аналитическое исследование, предметом которого является “тон”, определяющий собой всю политическую музыку. Ибо анализ фантазий имеет дело не с официальными правительственными сообщениями, а с речами президента, документами прессы, карикатурами и плакатами, используемыми в политических процессах в обществе. Поиск скрытых символизации и толкование бессознательных мотивов удивительным образом выявляют более убедительные связи с реальными событиями, чем официальные сообщения о сознательных намерениях. Они снимают внешний покров с бессознательного



содержания фантазий, представляющего собой могущественную движущую силу политической деятельности, провоцируя одновременно психологическое сопротивление, так как из сознания обычно вытесняются именно предосудительные желания. В политике, как и в психологии, существуют *две* плоскости, в которых строятся планы: плоскость морально одобряемых мотивировок и плоскость подлинных мотивов, которые нередко с возмущением отвергаются при указании на них.

Концепция групповых фантазий позволяет также понять, почему неизбежно возникновение напряженности между группами, существующими в рамках государства или же международными. Ибо в то время как одна из групп все “зло”, все нежелаемое проецирует на другую группу, та вынуждена защищаться, используя аналогичный механизм. И тем самым она неизбежно подтверждает худшие фантазии первой группы, укрепляя ее позиции. Когда говорят о том, что “одностороннее разоружение” представляет собой неисполнимую политическую фантазию, этим подтверждают, скорее, не реальную опасность группы противника, а свое стремление сохранить в неприкосновенности собственные представления. Ллойд де Маус в своем психолого-историческом анализе вскрыл возможность катастрофических последствий подобной приверженности своим фантазиям, если к этому прибавятся могущественные внешние факторы (такие, как, например, экономическое положение государства), что может привести к воплощению этих фантазий в реальность в форме “освободительной” войны (L. de Mause, 1979, S. 51—71). Ведь развязывание войн едва ли можно объяснить рациональными причинами. Именно неимоверно разросшиеся фантазии форсируют политические решения, особенно если они, вопреки всякому здравому смыслу и человечности, обещают принести прибыль.

## Образы человечества

Одна из проблем, требующих пристального внимания при изучении фантазии,— это проблема архетипа (С. G. Jung, 1984). Легко заметить, что во многих фантазиях, связанных с насилием, повторяются персонажи, правила, места действия и развязки игр, более или менее перекликающиеся с историческими и мифологическими примерами. При более детальном рассмотрении из всего многообразия известных игр-фантазий можно выделить несколько основных (архетипных) тем и персонажей, вновь и вновь появляющихся в течение тысячелетий в истории и мифологии, например мифы о “путешествиях героев”. Даже если, используя достижения соответствующего общественного развития, эти темы и персонажи принимают вполне определенные внешние формы, соединяя в себе характеристики различных времен, в этих немногих типичных игровых действиях отражаются все же одни и те же вечные проблемы человеческого и социального существования (С. Buttner, 1987).

Исследование сказок и дискуссии о мифологии выявляют наличие сюжетов и персонажей, в которых отражаются судьбы человечества. Скорее всего, при этом имеются в виду не реальные моменты жизни здесь — и — теперь, а области переживаний в важнейших типах отношений (с братьями и сестрами, родителями, партнерами). Так называемые витания в облаках служат красноречивым примером того, что и сегодня люди погружаются в свои фантазируемые переживания, чтобы приблизиться к вечным проблемам жизни, а значит, и к их решениям (Р. Orban, 1983).

Чем менее развит человек, тем более архетипичны, элементарны интересующие его взаимосвязи и проблемы. Так, для совсем еще маленького ребенка основную роль играет различение добрых и злых персонажей, а для более старшего ребенка это различие значительно более дифференцировано

и дополнено многочисленными промежуточными ролями (Н.-Г. Trescher, 1982). Это также соответствует реальному развитию его отношений, от основанных на таких простых физических процессах, как еда, питье и сон, к более сложным и дифференцированным в позднем возрасте. Фантастическая игра, и, прежде всего игра в насилие, направленное на противостояние или борьбу с “черными силами” жизни, представляет собой необходимое дополнение к реальности. В ней можно открыто проявлять свои желания и испытывать в действии различные формы поведения. Фантастическая игра к тому же останавливает спонтанные желания, пробивающиеся наружу независимо от соответствующих исторических условий человеческого бытия. Они несут в себе элемент магии, преодолеть которые пытается просвещенная цивилизация. Но вероятно, именно иррациональное не менее, чем сознательное в человеке, ответственно за происходящее здесь-и-теперь.

### **Желание и действительность**

Поскольку фантазии передают бессознательные желания, постольку они указывают на необходимость реализации вытесненного желания. Таким образом, они содержат в себе набросок *будущего*, не представляя опасности в *настоящем*. Фантазирующий человек и играющий ребенок находятся в игровой реальности или в своих внутренних фантазиях. Наблюдающий за ними неосознанно воспринимает информацию об их скрытых желаниях и исходящую от них угрозу. При этом, во-первых, он предвосхищает возможный агрессивный взрыв, во-вторых, так как он воспринимает информацию о вытесненных стремлениях, у него возникает та же самая бессознательная фантазия, то же самое бессознательное желание. И теперь уже ему самому грозит опасность оказаться во власти вытесненных стремлений, которые потому-то и были им вытеснены, что были опасными для него.

Таким образом, наблюдатель заинтересован в отрицании тех фантазий собеседника, которые он воспринимает как потенциально направленные против него. Восприятие этих фантазий, например, при обсуждении темы видеоигр в войну осложняет выработку адекватных установок и поведения участников дискуссии. Видеоигра в войну не реальность, а игра. И вместе с тем она все-таки является реальностью, так как в ней воплощается подавляемый импульс враждебности, ненависти и желания разрушать, так как она показывает факт реального существования этих желаний, а также людей, “разыгрывающих” эти сценарии не только на экране, но и на кабинетных макетах или даже на военных учениях.

Сила воображения предоставляет место как страху (быть схваченным и уничтоженным), так и агрессивности (подавлять и властвовать). Не только прошлое, но и наше с вами настоящее подтверждает, что в определенных исторических условиях эти фантазии переносятся в реальность. Возможно, видеоигра содержит в себе бессознательную информацию о том, что недоброжелательные устремления могут стать реальностью. Увлеченность игрока сценарием указывает также и на аффективную включенность, ведущую к принятию бессознательных фантазий видеоигры. Но эта аффективная включенность, скорее всего, связана с переживаниями отношений в реальном мире, а не в том, который уничтожается и видеоигре. Это может быть связано с тем миром, в котором игрок некогда был вынужден вытеснять в бессознательное свои мечты и фантазии. И здесь опыт психоаналитической терапии показывает, что на самом деле грандиозные фантазии, связанные со страхом и агрессией, восходят к детским переживаниям, бывшим для его тогдашнего Я в столкновениях со взрослыми серьезными и устрашающими (Н.-G. Trescher, 1979)

Фантазирование, например, разыгрывание в воображении игрового сценария, имеет дело либо с возможным будущим, либо с прошлым, воздействующим на настоящее.

Но воплощение этой фантазии в содержании игры полностью выключает из поля зрения ситуацию здесь-и-теперь. Внимание переключается на мучительное переживание определенных страхов или на воспоминания о прошедших событиях. Это приводит к рассогласованию между внутренней и внешней реальностью, которое я уже описывал выше. И здесь фантазирующий вполне правомерно защищается от тех, кто, желая помешать ему фантазировать, вырывает его из вневременья и возвращает в настоящее, лишая его личного пространства, может быть, в целях наказания. Однако сам наказанный воспринимает это как неисполнение его желания. И тем самым рожденная фантазией враждебность может превратиться в чувство реальной вражды, а это уже достаточное основание для новых фантазий о самозащите и мести.

Это подводит меня к последней теме в дискуссии по поводу насилия в фантазиях. Поскольку процессы взаимодействия *друг с другом* в игре не имеют серьезных последствий (впрочем, отрицательный опыт в игре может привести к далеко идущим реальным последствиям для играющего), постольку в игровых отношениях допустимы некоторые проявления агрессии и насилия. Существует целый ряд принятых и культивируемых в обществе игр, основанных на абстрактных агрессивных действиях. Это широкий диапазон игр — от настольных, связанных с преследованием и наказанием за насильственные действия (игра “Скотланд-Ярд”), до абстрагированного выражения феодальных междоусобиц (шахматы). Я бы хотел обозначить и еще одну сферу таких игр—спорт, предлагающий широкую палитру агрессивных действий, от наиболее мягких до самых жестоких видов спорта с применением реальной насилия, в которых дело доходит и до настоящих физических повреждений с целью победить своего соперника. Этими примерами я хочу подчеркнуть, что переживание насилия в фантазиях зависит одновременно от моральных оценок и внешних условий происходящего. Доната Эльшенбройх говорит в связи с этим о допустимом пороге причинения мучений. Определенные символические и реальные действия отдельных лиц, превышающие этот порог, являются нетерпимыми в соответствующих группах или в обществе в целом (D. Elschenbroich, 1973). У

разных людей этот порог может быть различным, даже если они наблюдают за игрой со стороны, а не участвуют в ней.

Столкновение с чьей-то фантазией — это всегда столкновение с определенным табу, хотя бы в смысле раскрытия тайного намерения фантазирующего. Чем менее человек готов к конфронтации с фантазируемым насилием, тем с большей вероятностью это насилие прорвется и в реальные взаимоотношения. Приведу для иллюстрации этого тезиса заключительный пример: до некоторого времени в одном детском саду религиозного типа в основном для карнавалов разрешались револьверы и другие игрушечные орудия убийства. Хотя это и не приводило воспитательниц в восторг, они якобы вынужденно терпели это мальчишеское увлечение оружием. Когда этот детский сад приняла новая руководительница, она ввела строгий запрет на оружие. Она получила поддержку со стороны родителей и, возможно, внутренне не всеми разделяемое согласие сотрудников. Но через некоторое время среди детей стали учащаться конфликты с применением насилия. Прежде миролюбивый психологический климат в детском саду уступил место агрессивной напряженности. Положение удалось улучшить вновь лишь после того, как в результате сеансов супервидения (Супервидение — это метод психологического обучения или консультирования, заключающийся в том, что опытный профессионал-эксперт (супервизор), не включенный в процесс групповой динамики, наблюдает за происходящим взаимодействием и осуществляет анализ этого процесса для его участников. В качестве супервизоров могут выступать, например, учителя, знакомящиеся на курсах повышения квалификации с приемами психоаналитической педагогики. - *Примеч. пер.*) воспитательниц и руководительницы ими была понята взаимосвязь между фантазируемым насилием и разрядкой напряженности в реальности. Сейчас в этом детском саду вновь разрешено игрушечное оружие. А сотрудники смогли настолько наладить отношения

между детьми, что лишь изредка дело доходит до “перестрелок”.

## **Хи-Мэн, Скелетор и Властители Вселенной**

### **Мы, вчерашние дети**

Начну с принципиального замечания: я принимаю за данность, что каждый хотя бы однажды в детстве—запрещено ли, разрешено ли это было—встречался с героями сказок, ведьмами и демонами, волшебниками и великанами, а также со священными героями и их помощниками. В сказках мы встречаем, например, людей обманутых, оклеветанных и затем убитых, людей преданных, покинутых всеми и списанных со счетов. Нас захватывали истории о смерти в камине, кончине в огне кузницы, убийстве мачехой (С.-Н. Mallet, 1985). Большой частью занятие это мы уже давно забросили, отчасти потому, что повзрослели и овладели в наших повседневных переживаниях и поступках многомерностью добра и зла, успеха и неудачи, надежды и разочарования. Хотя и сегодня нас могут увлекать фантазии о всемогущих героях, хотя нам и сейчас нравится узнавать в негодях и ангелах из театра или с телевизионного экрана свои желания и идеалы, все же мы уже научились различать фантазии и реальность. Нам хватает сил противостоять соблазнам зла, не творить беззаконий, не наносить оскорблений и не следовать инстинктам (С. Buttner, 1985). А как же наши дети? Их привлекают фантазии о добре и зле, силе и бессилии, как когда-то и нас с вами, стремившихся к этому не всегда с согласия и одобрения наших родителей.

Сегодня мы полны забот. Но мы можем прилагать усилия к тому, чтобы не превращать наши заботы в запреты для детей, что, как известно, все равно не удерживает их от увлечений. *Более* того, запрет, скорее всего, приведет к страху и тем самым еще усилит детские фантазии о всемогущих героях, а также увлеченность детей властителями тьмы. Но что же мы можем сделать? И что мы должны сделать?

Перво-наперво мы должны научиться понимать хотя бы кое-что из того, на что мы хотим повлиять. Возможно, тогда нам удастся и самим без больших затрат находить правильные решения. Итак, о чем же идет речь в мастерсовских мультфильмах, что делает их персонажей столь привлекательными для наших детей и как это влияет на их психическое развитие?

## Хи-Мэн

“Я Адам, принц Этернии, Хранитель и Защитник тайн замка Грэйскалл (От Grayskull (*англ.*) - унылый череп. — *Примеч. пер.*). Это мой бесстрашный друг Гринго. Таинственные волшебные силы замка Грэйскалл переходят ко мне, когда я поднимаю высоко над собой магический меч и громко выкрикиваю: “Именем Грэйскалла!” Я обладаю волшебной силой. Тогда Гринго превращается во всемогущего бесстрашного тигра-борца, а я становлюсь Хи-Мэном—сильнейшим человеком во всей Вселенной. Лишь три других обитателя нашей планеты владеют моей тайной: колдунья Зоа, кузнец-оружейник и Орко. Вместе мы защищаем замок Грэйскалл от черных сил Скелетора” (Из заставки к видеофильмам о Хи-Мэне).

Хи-Мэн, герой мастерсовских мультфильмов, — это немного мечтательный принц Адам, способный при угрозе со стороны Скелетора, Властителя преисподней, развивать в себе могущественные силы и вновь и вновь вместе со своими друзьями одерживающий верх в их бесконечных сражениях. Хотя силы добра и зла постоянно вступают в битву друг с другом, никто из участников сражений не бывает ранен или убит. Как будто речь идет не об изображении реальных боевых действий, а, скорее, о борьбе одной идеи с другой. В пользу этого говорит и то, что истории о Хи-Мэне внепространственны и вневременны, в них нередко перемещения во времени, а события разыгрываются далеко от Земли, в чужих мирах. Персонажами



мастерсовского сценария являются гибриды человека, гуманоида и животного, которые также взаимодействуют независимо от реальных условий. Таким образом, в общем и целом речь идет о сказочном мире мультфильмов, скроенном с помощью современных, кажущихся безграничными технических возможностей, наполненном персонажами, которых можно обнаружить как в древнегреческой мифологии, так и на средневековых иллюстрациях.

В Хи-Мэне сосуществуют мечтательный принц и мускулистый заносчивый супермен. Это роднит его с другими героями сказок и научно-фантастических произведений, которые в ситуации экстремальной опасности с помощью магических средств активизируют свои силы. Я вижу перед собой маленького мечтательного мальчишку, который именно этими-то качествами и не обладает, который, будучи вырван требованиями повседневной жизни взрослых людей из мира своих мечтаний, тоскует по таким возможностям. Хи-Мэн мог бы стать идеалом его всемогущего Я, а в Скелеторе этот мальчуган мог бы увидеть того, кто причиняет ему зло. Ведь он хотел бы оставаться хорошим мальчиком, смело борющимся против собственной озлобленности, когда ему приходится делать то, чего он не хочет. Нельзя сказать, что мальчуган сознательно использует персонажи именно *так*, скорее всего, свойства этих персонажей просто соответствуют полярным чувствам в его бессознательной внутренней борьбе между желанием и моралью. Хи-Мэн и Скелетор символизируют бессознательные столкновения между внутренними притязаниями и внешними ограничениями. Таким образом, использование мастерсовских персонажей в фантастической игре ребенка можно понимать как инсценировку внутренних, душевных конфликтов между противоборствующими мотивами.

## Добро и зло без промежуточных оттенков

Мир чувств совсем маленьких детей еще очень полярен, амбивалентность чувств еще не возникла. Бруно Беттельгейм пишет об этом так: “Нужно подождать с двусмысленностями до тех пор, пока на основе положительной идентификации не возникнет относительно прочная личность. Лишь при этом условии ребенок оказывается в состоянии понять, что люди существенно отличаются друг от друга, и поэтому необходимо решать, на кого ему хотелось бы быть похожим. Это основополагающее решение, определяющее собой все последующее развитие личности, облегчается с помощью поляризации добра и зла в сказке”. (В. Bettelheim, 1977).

Развитие ребенка детсадовского возраста протекает параллельно его первичному опыту общения со значимым взрослым, как правило, отцом, матерью или воспитательницей детского сада. Эти люди обладают властью над ребенком, и чем младше дети, тем острее они переживают силу этой власти, тем сильнее они вынуждены компенсировать недостаток своей силы в фантазиях. Такая компенсация может быть нужна, если, например, ребенок воспринимает превосходство взрослого как ущемление своих фантазий о собственном величии, так же как и мы, взрослые, бываем вынуждены пережить потрясение, порой доходящее до отчаяния, неожиданно встретив значительно превосходящего нас человека. Этим объясняется привлекательность не только больших и сильных героев, но и маленькой мышки из мультфильма “Том и Джерри”, которой всегда удается провести большую кошку (Н.-G. Trescher. 1982).

Чем младше ребенок, тем болезненнее он переживает проявление власти “сердитыми” родителями, например, ограничивающими его в удовлетворении элементарных потребностей (еда, питье, сон, свобода передвижения и т. д.). Чем больше ранит такой отказ, тем вероятнее

сохранится до более поздних этапов жизни разделение мира на “я хороший” и “все остальные плохие” независимо от того, поступает на самом деле такой ребенок “плохо” или нет. Это называется фиксацией на определенной ступени развития, которая в дальнейшем совершенно не обязательно приведет к каким-то нарушениям, но может перерасти в основную жизненную проблему личности, если у ребенка подобные травмирующие переживания будут повторяться. В таком случае мечты о величии не прекратятся, но неизбежно будут приводить к возникновению новых обид.

Независимо от того, приведет ли это к фиксации, фаза раннего детства определяется бессознательным разделением на добро и зло, которое преодолевается в процессе развития и дифференциации сознательных способностей и различных функций Я ребенка. На смену этому примитивному разделению придет широта переживаний, знание обо всех оттенках и смешении добра и зла. Вместе с этим возрастают реальные и экзистенциальные требования к ребенку, что развивает его личность, превращает его во взрослого человека, имеющего уже другие фантазии.

### **Магия как помощь слабому Я**

Еще один момент необходимо выделить при рассмотрении проблемы психического развития человека. Так как ребенку приходится мало-помалу учиться жертвовать своими потребностями в соответствии с требованиями его повседневной жизни, например, делиться с братьями и сестрами, он должен одновременно развивать механизмы, помогающие справиться с наплывом его сильных желаний и инстинктивных импульсов. Обычно подобные импульсы считаются нежелательными, возможно, потому, что отец, мать или воспитательница детского сада в состоянии их выдерживать лишь в течение некоторого определенного промежутка времени, или потому, что они содержат в себе “мщение” за прежние отказы со стороны взрослых.

Приобщение к социальным нормам, умение уравнивать собственные желания и желания других людей не даны от рождения. Мы, взрослые, часто забываем, что нельзя требовать от детей, чтобы их рассудок функционировал как наш собственный, “...как будто бы наше умение постигать нас самих, окружающий мир, наши теперешние представления должны созревать быстрее, чем наши душа и тело” (В. Bettelheim, 1977, S. 9).

Необходимо одолеть силы зла, пытающиеся овладеть добрым и светлым, т. е. нашим Я. Но их нельзя уничтожить, поскольку они всегда присутствуют. Ведь на протяжении всей нашей жизни продолжает существовать напряженность между инстинктивными импульсами, с одной стороны, и социальными нормами и конкретными реальными условиями, с другой. Лишь с помощью магии сравнительно слабые силы ребенка могут овладеть силами зла и ограничениями внешнего мира. Сопряженность магическим силам супергероев и суперзлодеев помогает укрощать собственные глубинные аффекты при столкновении добра и зла. Позднее у юноши эта задача будет решаться иначе — подбадривающее и одновременно строгое воспитание может вывести на передний план не игру-фантазию, а другие виды деятельности (например, дискуссию с группой ровесников). Но это позднее. А пока...

### **Если к слабому Я приходит позднее настоящая сила**

Хи-Мэн и его мир отражают душевное напряжение между добром и злом таким образом, что борьба остается сказкой и может быть легко воспроизведена снова с любой частотой и совершенно безопасно. Между тем игрушечные персонажи с их вполне современными средствами ведения боя все более напоминают о том мире, который в фантазиях взрослых о добре называется раем, а в фантазиях о зле — адом, силами которого можно уничтожить все вокруг. Обладающие силой взрослые, и, прежде всего

мужчины, трудятся над тем, чтобы защитить нас от всевозможных опасностей Вселенной, накопив между тем потенциальные возможности для уничтожения нашего мира. Нередко в мире взрослых можно встретить детские фантазии, создаваемые тоже мужчинами, например научно-фантастическая сказка Джорджа Лукаша “Звездные войны” с супергероем Люком Скайвокером, успешно вступающим в бой с властителем империи зла (между прочим, персонажи Мастера по популярности превзошли героев “Звездных войн”). Космический щит, за который шла борьба в третьей серии фильма (“Возвращение Джеди-рыцаря”), привел Рональда Рейгана еще в бытность его актером в восхищение в связи со стратегической оборонной инициативой, над которой работали серьезные ученые и политики.

### **Так вредят они или не вредят?**

Никто не может сказать точно, виновата ли в последующих страданиях ребенка та или иная игра, в которую он играл в детстве. Кроме того, игра как *деятельность* фантазии среди всего, что может происходить с человеком в течение его жизни, имеет далеко не самое важное значение. Но все же решающее значение имеет обращение педагога с игровыми *фантазиями* ребенка, с проявлениями его бессознательного. В последний раз процитирую Бруно Беттельгейма: “У ребенка бессознательное является такой же значимой детерминантой поведения, как и у взрослого. Если бессознательное подавляется, а его содержание не может быть осознано, то либо с течением времени сознание частично переполнится производными образованиями этих бессознательных элементов, либо их придется поместить под столь пристальный принудительный контроль, что при этом может серьезно пострадать и сама личность. Если все же появится возможность этот неосознаваемый материал пропускать в определенных рамках в область сознания и перерабатывать его в фантазиях, то опасность причинить вред себе самому или окружающим уменьшится. Тогда некоторая часть душевных

сил ребенка может быть отдана служению позитивным целям”. У многих из нас “...все-таки преобладает мнение о необходимости отвлекать ребенка от того, что его очень сильно угнетает, т. е. от беспредметных и безымянных страхов и от выражающих его гнев или полных насилия фантазий”. Большинство педагогов “...считают, что ребенок должен иметь дело *только* с осознанной частью действительности или с приятными образами, приводящими к исполнению всех желаний и показывающими ему лишь светлую сторону вещей. Но такая ограниченная подготовка к жизни лишь односторонне развивает личность, а реальная жизнь имеет и свои теневые стороны” (В. Bettelheim, 1977, S. 12).

Если игра с мастерсовскими персонажами увлекает ребенка больше, чем его ровесников, если он привязывается к ним в ущерб всему остальному, а его одноклассники давно уже перешли к другим играм, то тогда, наверное, необходимо разобраться более основательно, почему ребенок не может освободиться из-под власти этих фантазий. Тогда нужно задать вопрос, что выражает это навязчивое увлечение? Но это относится уже к сфере индивидуального консультирования.

### **Фантастическое отображение реального мира группы**

Напоследок я хотел бы привести еще один практический пример, показывающий содержание фантазии на мастерсовские сюжеты как отображение реального мира группы в детском саду. Кроме того, он показывает достаточно четко, что одно и то же девочки и мальчики выражают разными способами.

Большинство мальчиков заняты распределением между собой ролей в

мастерсовской игре. Они дотошно и долго обсуждают, кому какая роль достанется. В игре может быть только один Хи-Мэн, но ведь без помощников его не спасет и его волшебная сила. Так каждый мальчик в группе может подобрать себе подходящую роль, благо все роли имеют сходные основные качества. И вот, в конце концов, все остаются довольными своими персонажами и ролями. Тогда мальчики организуют игровые атаки на группу девочек, играющих в другом углу комнаты. Эти атаки носят ритуальный характер, так как проводятся в некотором смысле стереотипно: якобы напугав девочек, мальчики с победой возвращаются в замок Грэйскалл. Итак, мальчики заняты своей борьбой в пределах комнаты. Их агрессивность направлена вовне, на существа противоположного пола.

Девочки же играют в клинику Шварцвальда. Внутри операционного зала они выражают своей игрой то же самое столкновение жизни и смерти; некоторые из них весьма агрессивным образом оперируют своих пациентов. Они вонзаются в тело ножами и ножницами, чтобы уничтожить там все болезненное, злое, а затем ухаживают и заботятся о пациенте. Направление агрессивности девочек — вовнутрь, в тело. Зло находится внутри. Но и у девочек в конце концов побеждает добро. В конце игры их пациенты снова выздоравливают!

### **Фантазия и коммерция**

Увлечение детей мастерсовскими персонажами принимается в штыки многими родителями воспитателями. Их беспокоит клишированность сюжетов мастерсовских игр и взаимоотношений в них, которые, похоже, совершенно не соответствуют стремлению воспитателей к миролюбивому общению детей друг с другом. Их раздражает также “наркотическое” действие мастерсовских персонажей, заставляющее детей жертвовать последними карманными деньгами и вновь и вновь требовать их у родителей,

Это увлечение оказывает сильное влияние на ребенка в детских компаниях (что есть у моего друга, должно быть и у меня). Что же касается эстетической стороны проблемы, то в оценке ее едины почти все родители и воспитатели: катастрофа.

За образами Хи-Мэна и Скелетора скрывается производитель игрушек, навязывающий этих персонажей потребителю всеми психологическими и коммерческими средствами. Он может быть умерен в постоянной увлеченности детей этими образами, но не должен оставлять без внимания и противодействие воспитателей. Возникающий из этих напряженных отношений “крестовый поход” инициатив “за хорошие игры” против мастерсовских персонажей не может в конечном счете привести к победе лишь с помощью одних педагогических аргументов. Ибо вопрос о том, *должны* ли эти персонажи предлагаться детям, является не только педагогической, но и политической проблемой. Именно в политических кругах должно быть принято решение о том, что общество готово терпеть, а что нет, какие предметы детских игр оно считает желательными и хорошими, а какие — плохими и злыми. Перекладывание решения этой задачи на семью в современном обществе означает, что все может определять полнейшая свобода спроса и предложения. Эта свобода создает напряженность и в семье, во-первых, из-за необходимости задавать такую ориентацию, которая даст детям возможность самим выработать систему координат, позволяющую разрешать их внутренние конфликты между добром и злом. Во-вторых, эта свобода провоцирует желание родителей снять с себя в высшей степени сложную задачу борьбы против внутренних сил ребенка. Если бы этих персонажей не было или они были бы запрещены, то, как надеются многие, конфликт между добром и злом в семье бы не возник. Ненавистное зло было бы изгнано из семей, ибо сама по себе семья хороша и не имеет внутренних проблем. Подавление внутри семьи дурных и злых



чувств могло бы привести к возникновению у ребенка тяжелого чувства вины, которое в лучшем случае разрядилось бы в виде агрессии по отношению к самому себе или в виде необъяснимых эмоциональных взрывов, возможно, в другое время и в другом месте. Запрет или усиленный контроль над производством игрушек, помимо прочего, привел бы к чрезмерной регламентации, которая могла бы чувствительным образом затронуть и взрослых. Ведь и среди них многие находят немалое удовольствие в негативных сторонах власти, правда, в основном лишь в фантазиях. Ежедневная программа телевидения — красочный пример такого Явления.

Другой вопрос заключается в том, *нужны* ли детям мастерсовские персонажи, оправдан ли аргумент производителей, что в этих персонажах заключена педагогически ценная концепция воспитания. Ответ звучит однозначно: нет. И без мастерсовских персонажей дети могут вырасти здоровыми и научиться балансировать внутреннее противоречие между добром и злом. Детская фантазия безгранична и пользуется всем тем, что ей предложат. Она наталкивается на ограничения лишь тогда, когда определенные образы нельзя продуцировать (как в случае с мастерсовскими персонажами) из-за того, что родители этого терпеть не могут. Свобода или ограниченность детской фантазии не зависит от *определенного* ассортимента образов (и персонажей). Ибо если это будут не мастерсовские персонажи, то в окружающем мире найдутся другие персонажи, отвечающие внутренним мотивам детей. И до тех пор пока взрослые сами не освободятся от внутреннего конфликта между добром и злом, они будут продуцировать достаточное количество новых героев для себя и для своих детей как в реальности, так и в сказочных фантазиях.

## Ужасы и насилие в видеофильмах

Совместный просмотр видеофильмов ужасов и насилия является в настоящее время одним из наиболее типичных способов времяпрепровождения подростков. Что скрывается за притягательностью кровожадности и зверского насилия для детей и какие мотивы объединяют их в группу, сидящую у телеэкрана? Я подойду к рассмотрению этих вопросов с учетом психических процессов, важных для перехода из детского во взрослое состояние. При этом я сделаю особый акцент на насилии и садизме в отношении женщин, стоящих на переднем плане в большинстве фильмов подобного жанра. Поскольку популярность и темы фильмов чрезвычайно разнообразны, я приведу несколько различных примеров.

### **Перерезание пуповины: ритуализация перехода**

Тот факт, что на переломе между детством и юношеством молодые люди объединяются в группы и разрабатывают в них определенные ритуалы и что это наблюдается во всех культурах, указывает на существование единого транс культурного и наиндивидуального механизма человеческой психики или человеческого развития, не требующего для своего запуска каких-либо внешних условий. Основой ритуала просмотра видеофильмов является общность, задаваемая определенным возрастным периодом, а также то, что привлекательно для каждого в острых ощущениях во время показа сцен ужасов и насилия. При этом не имеют значения различия в интересах и потребностях членов группы в других сферах жизни. Определяющую ценность в групповых взаимоотношениях имеет способность “что-то представлять собой” (Е. Н. Erikson, 1986, S. 481-501).

*Представлять собой* человека, который в состоянии видеть самые отвратительные сцены и наиболее кровожадные зверства, суметь выдержать все это, оставаясь при этом в позиции постороннего наблюдателя, — таков

один из идеалов, имеющий, особенно в группах подростков мужского пола, наибольшую Ценность (идеал типа Джона Вэйна). Этот существовавший издревле идеал в своем “варварском” варианте ярко представлен в видеофильме “Конан-варвар”: “Что является для мужчины самым прекрасным в его жизни? Бескрайняя степь? Сокол, сидящий на его груди? Ветер, свистящий в его волосах? Быстрая лошадь? Ерунда! Конан, ответь-ка мне ты”. Конан: “Бороться с врагом, преследовать его и уничтожать, радуясь крикам баб!” (С. Ф. Shatan, 1981).

Переориентация подростков с ценностей родительского дома на ценности своей возрастной группы, т. е. новый социальный опыт в новом физическом и социальном статусе, несет с собой повторение ситуаций незащитности, типичных для каждого при его первых самостоятельных шагах в мире. Подростки переживают непредсказуемость, с которой в фильмах ужасов человека настигает насилие, подобно совсем маленьким детям, переживающим решения родителей по поводу удовлетворения или не-удовлетворения их элементарных жизненных потребностей или даже насильственные действия родителей как внезапное вторжение (А. Leber, 1976; J. U. Rogge. 1985).

Как всякое начало чего-то нового, фаза пубертатного развития имеет много схожего с ранним детством, например в том, что в обоих случаях важную роль играет испытание своих возможностей. В ходе приобретения нового опыта взаимодействия с окружающим миром раскрываются разнообразные возможности, касающиеся собственной роли в нем подростка. Среди этих возможностей каждый должен выбрать свой собственный путь подобно тому, как это делает маленький ребенок, который постепенно учится понимать мир. Формами проявления этого поиска у мальчиков и девочек могут быть быстрая смена друзей и подруг, моды и “звезд”, неожиданный отказ от старых привычек и появление новых.

Принадлежность к компании не только сталкивает отдельного подростка с определенными ожиданиями и социальными ориентациями на групповой идеал, но и ставит его перед необходимостью предъявления доказательств своего соответствия и самоконтроля. Особенно значимы в этом отношении видеофильмы ужасов и насилия для тех подростков, которые чувствуют себя неполноценными по сравнению с ровесниками и другими членами компании в физическом, социальном или учебном плане и подвергаются дискриминации со стороны сверстников и компаний. Кровавый фильм ужасов, который они могут спокойно обсуждать с другими подростками, дает им возможность под видом прожженного типа вполне соответствовать идеалу компании и таким образом добиться признания. Меньший интерес к видеофильмам ужасов у девочек указывает на то, что в этой области мальчики (мужчины) добиваются чего-то именно друг от друга. Впрочем, определенную роль при этом может играть и представление, что добытый благодаря успешному преодолению своего страха статус в группе мальчиков имеет позитивное значение и для девочек. Кроме того, роль девочек и женщин в какой-то мере определяется существующей в этих фильмах тенденцией изображать их в основном в виде *жертв* сексуального насилия.

В связи с тем, что именно чувствующие себя неполноценными подростки проявляют особенный интерес видеофильмам ужасов, интересно привести описания первого впечатления от встречи с лицами, лишенными свободы за совершенные ими садистские изнасилования. Эти люди, сделавшие в реальности то, что другие делают “только” в своих фантазиях, с точки зрения людей, не являющихся их жертвами, внешне выглядят так, что на первый взгляд трудно поверить, что они могли реализовать в жизни такие ужасные фантазии (F Schorsh. N. Becker, 1977)

А при просмотре видеофильмов ужасов, напротив, решение вопроса, кто в группе более остальных может соответствовать идеалу Джона Вэйна, происходит исключительно в сфере фантазии. Это безопасно вдвойне: во-первых, не принуждает никого к непосредственному действию: во-вторых, чувство страха можно сделать вполне переносимым с помощью попытки понять ТРЮКОВУЮ ТЕХНИКУ режиссера. Нет настоящих жертв насилия. А

также жертв собственного страха и тем самым жертв группового ритуала, как это было, например, во время испытания на мужество), практиковавшихся в пятидесятые годы (“Chicken game”: подростки мчались на автомобилях, навстречу друг другу, отвернувшийся последним считался самым мужественным). Но существует прямая опасность оказаться во власти страха, спровоцированного отдельной сценой в видеофильме, при этом неважно, документальный ЭТО кадр или фантастический вымысел. Но каким же страхом подростки подвержены изнутри?

Именно изменения в физическом плане (менархе, первая поллюция, резкие скачки в росте) сталкивают подростка с процессами изменений, сопоставимыми с динамикой физического развития в первые годы жизни. Этому соответствуют изменения и в области психического развития: “перерезание пуповины”, связывающей с родительским домом, все более усиливающаяся ориентация на ровесников, поиск социальных моделей, в идеале основанных как на ранних детских потребностях (в заботе и безопасности), так и на произволе взрослых и травмирующем отказе в их удовлетворении (месть и правосудие). Все это означает необходимость во второй раз встать на собственные ноги. В группе и в созданных ею ритуалах страхи, связанные с повтором подобной жизненной ситуации, не только производятся, но и частично гасятся.

Эриксон описывал цель этих ритуализаций у подростков как преодоление амбивалентных чувств — необходимости потери близости с родителями (зависимости) и привлекательности нового образа жизни (самостоятельности). При этом потеря близости может приобрести и характер бунта против всего существующего. Нередко это выражается в том, что в процессе переориентации все существующие нормы, ценности и даже законы начинают восприниматься как *те самые* признаки мира взрослых, от которых необходимо отмежеваться или же сделать их плацдармом для

проверки на прочность своих новых целей. Многие подростки считают просто-напросто своей обязанностью “хорошенько показать” этим взрослым, считающим их еще слишком маленькими. С точки зрения подростков лучше всего они могут сделать это, ужаснув взрослых той грубостью, которой они, подростки, уже давно, как им кажется, овладели. Поэтому фильмы ужасов и насилия представляют собой некоторую составляющую антикультуры, которую подростки тщательно оберегают и защищают от взрослых.

Прощание со старым и поиск нового пристанища характеризуют собой также амбивалентность чувств, связанных с преобразованиями пубертатного периода, а именно: чувств единения и отделения к самостоятельности. В отношении семьи с этим связана следующая проблема. Попытки отделения затрагивают и родителей подростков, так как либо дети вообще и подростки, в особенности, воспринимают их как назойливых (и склонны отталкивать от себя), либо дети чрезмерно привязываются к ним и не могут, по-настоящему, от них освободиться (Н. Stalin. 1975). Кроме того, проблема изменений их детей и связанная с этим проверка традиционных представлений о нормах и ценностях заставляют родителей оценить реализацию собственных юношеских замыслов и идеализированных желаний. Таким образом, не только подростки, но и их родители потенциально находятся в кризисной ситуации (а женщины иногда и в физическом плане—из-за менопаузы), связанной прежде всего с проблемами индивидуальной и социальной идентификации. В такой ситуации перед родителями может внезапно встать вопрос о возможности начать все сначала. Ведь и они стоят перед проблемой: а не расстаться ли им со всем стародавним привычным и достигнутым? Примитивные и асоциальные сюжеты многих фильмов ужасов (например, фильма о Зомби) ставят проблемы и перед родителями увлеченных видеофильмами подростков (Н.-J. Wirth, 1985).

До сих пор я концентрировал внимание в основном на периоде

перехода от ребенка к подростку, который регулируется в других культурах ритуалом инициации, совершаемым тори достижении сексуальной зрелости. В заключение этой части я хотел бы остановиться на втором переходе — от подростка к взрослому. Тобиас Брохер, основываясь на различии между уровнем биологического развития и степенью экономической ответственности, показывает, что на базе *одного* физического изменения одновременно происходят *два* переходных процесса. Хотя биологически ребенок становится взрослым со вступлением в период половой зрелости, в этой промежуточной фазе на него накладывается бремя сексуального воздержания. Это неизбежно приводит к конфликтам (Т. Brocher, 1972), Ниже я перейду к рассмотрению этого аспекта подростковой проблематики в свете ее значения для взрослого на примере одной сцены насилия из видеофильма, чтобы на этой основе показать, как обстоят дела с интересами взрослых в патриархальном обществе, в котором в сфере сексуальности и агрессивности доминирует мужчина. Ведь в конце концов большинство этих фильмов создано мужчинами.

### **Мужчины: разбить зеркало**

В ходе одного радиointервью о насилии и ужасах в видеофильмах многие подростки в возрасте от 14 до 17 лет единодушно высказались, что самое большое впечатление на них произвела следующая сцена из фильма “Выпуск 1984 года”.

Шестнадцатилетний предводитель банды в американской средней школе Стигмэн во время стычки с преподавателем Моррисом в школьном туалете ударами о зеркало, крючки для полотенец и край раковины разбивает в кровь себе лицо и рот. Этому предшествовал акт мести банды в отношении преподавателя *биологии*, вместе с которым учитель музыки Моррис пытался противостоять террору в школе. Вот описание сцены:

**Норрис.** Если ты еще раз приблизишься ко мне проклятый сын *потаскухи*, то я тебя прикончу, клянусь, я покончу с тобой и с твоей бандой! (Норрис хватает Стигмэна за ворот.)

**Стигмэн.** Только попробуйте... (Норрис отпускает Стигмэна.) Ведь я же знаю, что вы этого не сделаете. Вы не можете мне ничего сделать, потому что вы сами себя не знаете. Когда действительно совсем прижмет, когда дело дойдет до убийства, все бахвальство спадет, потому что вы слишком многое потеряете... если разобьете мне нос... или может быть, так (с размаху бьется головой о вешалку для полотенец)... или может быть так (разбивает рот о край раковины).

**Норрис.** Прекрати это, прекрати это. (Стигмэн пачкает Норриса кровью).

**Стигмэн.** Вот так, теперь вы уже не учитель, теперь вы вылетели.. Теперь вы вылетели... (обращаясь к школьному полисмену, вошедшему в туалет). Эй, этот хотел прикончить меня!

**Школьный полисмен.** О господи, Норрис, вы сошли с ума? Победенный таким образом предводителем банды, преподаватель музыки, не сумевший доказать директору факта самоистязания подростка (ведь и школьный полисмен поверил Стигмэну), в развязке фильма борется с членами банды не на жизнь, а на смерть.

Выдержать боль и причинить самому себе телесные повреждения и сделать это в 'присутствии взрослого, от которого ты зависишь, — эти действия в разных вариациях известны в этнологии как элементы мужского ритуала инициации. При инициации речь идет о приеме подростка в сообщество взрослых мужчин, следовательно, практикуемые ритуалы основывались в первую очередь на общепринятых фантазиях мужчин



соответствующей культуры. Понятно, что условия жизни так называемых примитивных культур требовали определенной тренировки восприимчивости к боли, так как в первую очередь мужчины подвергались риску получить телесные повреждения, вплоть до смертельных. Чем в меньшей мере они могли управлять окружающим миром, тем большую роль для них играло магическое преодоление страхов. Логичным в этом смысле мне кажется ритуал демонстрации взрослому своей способности переносить боль, вплоть до самоистязания. Таким образом, в вышеописанной сцене из фильма в действиях подростка (до того момента, когда он втягивает взрослого в безвыходную ситуацию виновности) прослеживается архетипичность инициации: посмотри, на что я способен, что я в состоянии вынести.

На значимость подобной тематики, особенно на первой фазе периода полового созревания, я обратил внимание в связи с ростом числа актов самоистязания. В относительно длительном по времени кадре фильма было показано, как изо рта у подростка течет кровь. Так как в фильме не пояснено, откуда в случае такого повреждения должна вытекать кровь, ведь, по меньшей мере, Стигмэн должен был выбить себе зубы (чего, как можно будет убедиться позже, не произошло), сцена должна указывать на более скрытое значение вытекающей из отверстия в теле крови — на аналогию с менструацией.

С помощью многочисленных примеров из жизни Беттельгейм описывает самые различные реакции мальчиков и девочек на соответствующие физические процессы — менархе и первую поллюцию, например, уговор в одной группе, состоящей из двух мальчиков и двух девочек, о том, что каждый месяц мальчики будут надрезать себе указательные пальцы и смешивать свою кровь с менструальной кровью девочек (В. Bettelheim, 1982). В конце концов одна девочка рассказала “... своей руководительнице (в которой она увидела сожертву месячного

кровотечения) с большой гордостью о своем плане, согласно которому мужчины должны были таким же образом ежемесячно терять кровь, о том, какую силу, по ее мнению, это дало бы им всем, если бы мужчины и женщины постоянно смешивали свою кровь” (ibid., S. 34).

Самоистязание подростков в столкновении со взрослыми можно понять с помощью еще одного специфического аспекта ритуалов инициации, рассматриваемого Жоржем Деверо. В процессе описываемого им ритуала надрезания пенис иницируемого надрезается с внутренней стороны от начала крайней плоти до семенного яичка раскаленным осколком камня, при этом образуется зияющая кровавая полоса.

Этот австралийский ритуал надрезания был снят на пленку и показан группе антропологов и психоаналитиков. Деверо пишет, что реакция мужчин и женщин во время просмотра фильма четко различалась друг от друга. Мужчины были довольно сдержанны, выглядели бледными и смущенными. В противоположность этому многие девушки были возбуждены и покраснели (G. Devereux. 1976). Сходные реакции Деверо наблюдал у психиатров и психоаналитиков: “...во время надрезания и непосредственно после него некоторое количество психиатров и психоаналитиков покинули аудиторию. Они расходились либо поодиночке, либо парами, но лишь с лицами *одного* с ними пола. Я могу с уверенностью сказать, что не видел ни *одной* смешанной по признаку пола пары среди выходящих” (ibid., S. 76). Факт истечения крови, надрезание мужского полового органа, а также различные реакции на показ этого фильма у мужчин и женщин позволили мне предположить, что в этом ритуале инициации сконцентрированы две мужские проблемы. Проблему доказательства своей мужественности перед другим мужчиной я уже называл. Кроме того, для мужчин это могло бы означать символическое преодоление их общего жребия в противоположность женщинам, т. е. эта цель инициации группы взрослых

мужчин связана с их отношением к женщинам. Но что могло бы быть этим совместным жребием мужчин в противоположность женщинам?

Клаус Тевелайт в своем исследовании мужских фантазий на примере Свободного корпуса в Веймарской республике особенно подчеркивает страх группы мужчин при виде вытекающей крови и связывает его со страхом мужчин перед женщинами и менструальной кровью. Тем самым он возводит страх перед “красным потоком” к физиологическим процессам, которые могут показаться мистическими для юношей и мужчин ввиду их собственного устройства тела (К. Theweleit, 1980). Но так как женская половая зрелость начинается с первой менструации, а та является единственным естественным, т. е. вызванным без насильственного воздействия извне, выделением крови из человеческого тела, она, менструация, прямо-таки предназначена вызывать страшные или даже пограничные фантазии (например, о потопе, несущем в себе уничтожение), которые нельзя объяснить, исходя лишь из собственного (мужского) физического бытия (Т. Lidz, 1968).

Кроме того, естественные процессы постольку вызывают страх, поскольку их нельзя контролировать (читай: *овладеть* ими). Попытки освободиться от мистичности женщины породили в мире кино фантазий многочисленные вариации на тему “Франкенштейна”: мужчины (чаще всего врачи по профессии) создают жизнь, но так как они не вынашивали ее перед этим в своем животе, то они обречены на создание мертворожденных, которых они затем оживляют с помощью многочисленных техник. Уже почти десятилетие продолжающееся увлечение, прежде всего юношеской аудитории, фильмом “Красочное шоу каменного ужаса” отражает ее очарованность этими темами (сексуальность, насилие, каннибализм, ужас и т. д.), тем более здесь показывается фантастическое преодоление межполовых границ главным действующим лицом картины: Франк Вертер

“вытворяет” это будучи транс сексуальным существом, как с мужчиной (Брэндом), так и с его невестой (Жанет). Наказание за это следует незамедлительно: в развязке фильма Франка подвергают экзекуции, все фантастические привидения возвращаются в свою галактику, а Брэд и Жанет остаются, вернувшись к своим земным возможностям, в их ограниченном рамках пола бытия. Сам способ восприятия фильма уже приобрел ритуальный характер: многие юноши и девушки, снова и снова (до 300 раз!) смотрящие этот фильм, копируют актеров своим внешним видом и одеждой и соисполняют каждое действие в соответствующей роли.

Можно понять описанный Деверо ритуал надрезания как протекающий из страха мужчин перед женщинами: они лишь в том случае смогут стойко противостоять всем превратностям жизни, если будут обладать таким-де половым органом, как и женщины. Реакции зрителей-женщин и зрителей-мужчин, возможно, подтверждают, что речь идет не о зависти женщин к пенису, на которой мужчины основывают свою власть, а о более глубоком уровне бессознательного, где ритуал дает защиту от страха перед собственной слабостью.

Описанный здесь вид страха затрагивает в свою очередь два других аспекта: во-первых, страх кастрации (фантазия, подразумевающая, скорее всего, страх перед мужчинами, отцами), а, во-вторых, страх, связанный с происхождением мужчины (из материнского чрева) и соответствующим той единственной ситуации, в которой женщина действительно имеет власть над мужчиной. В то же время мужчина сталкивается со своей половой предопределенностью, обрекающей его на подчиненную роль в обществе: одной лишь женщине дано рожать, лишь в ней одной зарождается человеческая жизнь (в этом заключается вековая зависть мужчины к женщине) (E. Fromm, 1983) С этой точки зрения мужские представления о женской зависти к пенису и создание эквивалента вагины в обряде инициации можно в любом

случае понимать как квазимагическую компенсацию мужской страха перед женской сексуальностью.

### **Общество: волки и прочие хищники**

Значительно меньше материала мне удалось найти о современных подростковых ритуалах у девочек, связанных с насилием на видеоэкранах, хотя и они, похоже, увлечены насилием и ужасами в видеофильмах не сколько не меньше, чем мальчики. В пользу этого говорит не только то, что для девочек также актуальны ранние чувства мести и ненависти и наличие проблемы отделения от родителей, но и начинающиеся вместе с их физическим созреванием процессы, так пугающие мужчин. В уже процитированном выше сообщении Бруно Беттельгейма о ритуальном смешении крови в группе мальчиков и девочек упоминалось, какое большое значение может иметь менархе для девочки, насколько значимо для нее восприятие окружающими ее первой менструации и какие чувства собственной всесильности могут быть связаны с этим событием.

До сих пор мне не удалось найти никаких других публикации по проблеме значения менархе для девочек в наше время, не говоря уже о каком-либо описании ритуалов, связанных со страхами, возникающими во время этого события, и касающихся девочки и ее подруг либо напротив — мальчиков. В этнологических публикациях тоже преобладают описания лишь форм мужского обращения с менархе, т. е. ритуалов овладения мужскими страхами. В них часто речь идет о боязни заразиться при встрече или даже при прикосновении к менструирующей женщине. Этот страх вплетается в многочисленные ритуалы обособления. Например, во время менструации девушки и женщины содержатся в особых домах: “Во многих обществах дни и недели после менархе были особенным и опасным промежутком времени, в

течение которого будущее девочки в значительной мере определялось точным соблюдением ею определенных обязанностей и ритуалов” (С. Niethammer, 1985, S. 68f).

В нашем обществе нет однозначных ритуалов обособления. Менархе и менструация относятся, скорее, к неприятным и замалчиваемым темам, и им не придается должного значения в развитии женщины, хотя “...превращение девочки в женщину выделяется намного ярче, чем соответствующее развитие ребенка в мужчину у мальчиков. Менструация, первое таинство появления крови у женщин, является в любом случае более важным переломным событием в жизни, чем первое семяизлияние у мужчин. Последнее вспоминается редко, в то время как менструация по праву повсеместно признается судьбоносным моментом в жизни женщины” (Е. Neumann, 1974, S. 45).

В таком случае ей, как и всякому знаменательному событию, должно быть выделено соответствующее место в общественной жизни. Клаус Э. Мюллер показывает, что женские ритуалы скорее более похожи на “камерную игру”, чем на грандиозные инсценировки мужчин. Вероятно, женщине менее свойствен интерес к глубинным объяснениям своих внутренних переживаний (К. E.Muller, 1984).

Хотя в настоящее время и нет ритуализированной формы обращения с менархе, но обхождение с менархе и менструацией в других или же древних культурах в аспекте обособления имеет некоторые параллели с современными правилами поведения девочки: можно (и положено) не участвовать в спортивных занятиях, она сидит обособленно на скамейке, видимая всеми, стесняясь или гордясь. Начиная с данного момента это заметно для других. И, прежде всего, это отмечают другие девочки, даже если об этом речь потом не заходит. Правда, такие переживания не имеют

характера ритуала, как у мальчиков (хотя в игре и у девочек, конечно же, могут проявляться страхи). И уж подавно никакой роли в таком внутреннем столкновении с проблемой физического созревания не играет насилие против самой себя (как, например, в актах самоистязания у мальчиков) или против других. Действительно ли у девочек или девушек нет оснований преодолевать свои страхи с помощью ритуалов? Неужели в течение этой фазы жизни у них нет никаких страхов, сравнимых со страхами мальчиков, перед самими собой или противоположным полом? Выполняет ли у них групповая фантазия функцию защиты, или же эту роль выполняют мужские фантазии о власти, которые содержатся в их пубертатном ритуале?

### **Женщины: мечь крыс**

По сюжетам видеофильмов ужасов и насилия в банды и другие группировки обычно объединяются только мужчины. Женщины, будучи героическими персонажами, выступают лишь в роли борцов-одиночек, имея при этом за своей спиной поддержку мужчины-супергероя (например, фильмы “Скромная Блэз”. “Лилиана — девушка из дикого леса”, “Три ангела на острове смерти” и т.д.) Одним из редких исключений является фильм ужасов “День матери”, в котором доминирующую роль играет насилие со стороны группы молодых девушек. Эта картина по результатам опроса популярности видеофильмов ужасов и насилия оказалась единственной лентой, названной девушками (С Buttner, 1985b) В этом разделе я хотел бы подробнее коснуться практиковавшихся в этом фильме групповых действий и связанного с ними ритуала. Рамки действия фильма, полностью запрещенного для показа согласно § 131 государственного сборника законов, таковы.

Три молодые девушки - Абби, Жакки и Трина вместе упились в колледже “*Волчье дыхание*”. Они объединяются в группу, “крысиную стаю”, и

насмехаются над другими людьми, преимущественно над глуповатыми мужчинами. Над входом в их комнату висит предупреждение: “Входить на свой страх и риск!” После каждого удара жертве сообщается: “Над вами пошутила крысиная стая”. К групповой культуре “крысиной стаи” относится их девиз: мы навсегда останемся вместе.

Ежегодно эти женщины встречаются, и вот на этот раз их цель—*рыбалка*. По дороге они заходят за покупками. Когда Абби заходит в магазин, продавец, возившийся с ножницами или ножом, что весьма примечательно, нечаянно ранит себе палец. Трина и Жакки входят за ней и (случайно?) наводят в магазине полнейший кавардак. Продавец после бесполезных предостережений относительно цели их поездки кричит им вслед ругательство: “Лесбиянки!” В конце концов, трио приезжает в “дикую пустыню черного барона”, при въезде в которую написано: “Входить на свой страх и риск!”. Во время вечерней беседы в палатке члены крысиной стаи вспоминают о своих школьных годах. **Трина**: “Нам пора потихоньку прекращать маяться дурью, мы уже слишком стары для этого!” **Жакки** и **Абби** возражают ей: “Наш девиз гласит: до тех пор пока мы останемся крысиной стаей, ни один человек не сможет причинить нам вреда”. **Жакки**: “Крысиная стая предназначена, чтобы защищать меня”.

Во время сна девушки похищаются двумя *братьями*, которые по приказу своей *матери* приволокли их к себе в дом и начали мучить. Сначала они берутся за Жакки. Трине и Абби удается освободиться и найти Жакки, жестоко изнасилованную, лежащую в комод. Они пытаются бежать, но это им не удается, им постоянно приходится возвращаться в свое укрытие в лесу. Тем временем Жакки умирает. У Трины и Абби созревает план: “Мы прикончим этих свиней!” Они прислоняют труп Жакки к дереву лицом к дому. **Абби**: “Я хочу, чтобы и Жакки смогла это увидеть... Всю жизнь у тебя были одни неудачи, всю твою жизнь. Но я обещаю тебе, что мы отплатим



братьям”. Трина в отчаянии. **Абби** ободряет ее девизом: “Крысиная стая держится вместе”.

Девушкам удастся убить обоих братьев. Один погибает от удара дубиной между ног, другой, в конце концов, оказывается заколотым электроножом. Мать уже почти смиряется с тем, что будет задушена пластиковым пакетом. **Абби**: “Вы можете больше не волноваться. Мы сделаем все, что нужно. Мы позаботимся о вас. Мы будем обращаться с вами так, как вы этого заслуживаете. Не бойтесь. Я буду заботиться о вас как родная дочь и даже еще лучше”.

Жакки похоронена. **Абби**: “Это несправедливо. Почему именно Жакки?” **Трина**: “На этот вопрос никто не сможет дать ответ. Вероятно, мы выжили, потому что мы должны были выжить”. **Абби**: “Что ты имеешь в виду?” **Трина**: “Нам было уготовано выжить, потому что мы сильнее большинства других. С нами уже не может ничего случиться”. Заключительный кадр фильма: из кустов вблизи могилы на обеих девушек кто-то набрасывается.

Сюжет фильма представляет собой вариант сказки “Ганс и Гретель”: брат и сестра встречаются в лесу ведьму, которая хочет взять с них плату за угощение и от которой они успешно, хотя и с потерями, защищаются. Но все же на переднем плане здесь находится не *оральная* тема сказки (пряничный домик), а сексуальное унижение “сестер” на глазах матери “братьями”, которым в конечном счете не удается спастись от “ведьмы”. Предупреждение об опасностях леса напоминает вместе с тем и о “волке”, подстерегающем Красную Шапочку.

Нельзя не увидеть в этом фильме переплетения сексуальности, страха, насилия, групповых действий и ритуалов. Но все же, когда я искал указания на символическое значение крыс, меня охватило сомнение в существовании

взаимосвязи между группой женщин, символом этого животного и ритуалом группы. На доказательства значимости этой символики для агрессивной антикультуры я наткнулся в сообщении о крысах как наиболее популярных домашних животных у юных панков. В сфере поиска половых партнеров панки отличаются неприхотливостью. “Для женщины панк является оптимальным партнером, так как здесь не делается никаких различий между мужчиной и женщиной”, — сказала одна девушка-панк в газетном интервью (A. Bruder, K.-J. Bruder, 1984). Все же я нашел чрезвычайно мало научной литературы о крысе как носителе символа, неважно, в мужских или женских фантазиях (W. Bauer и. а., O. J.: E. Neumann, 1974). Очевидно, плодом моих собственных ассоциаций, связанных с этим животным, стал вывод о том, что оно едва ли может являться символом, хотя с одомашненной крысой работает бесчисленное число ученых, и, прежде всего, мужчин (F. Steiniger, 1952).

Ритуал “*крысиной стаи*” в видеофильме ужасов “День матери” (с помощью которого женщины оказываются сильнее мужчин и унижают их сексуально) появляется как замаскированное и воплощенное в образе выражение страха мужчин перед заражением, описанного этнологами в обрядах обособления девушек и женщин во время менструации. Кроме того, что крысы представляют собой серьезную опасность как переносчики чумы, существуют и суеверия, связывающие это животное со зловещей опасностью, заключавшейся в том, что крысы и мыши были помощниками и союзниками ведьм и колдунов (I. Eibl-Eibesfeldt, 1969). Здесь затрагивается все то жуткое, опасное и пагубное, что мужчины приписывают женщине: проституция, измена, лишение мужчины потенции, кастрация и стерилизация, лесбиянство и гомосексуализм, предохранения от зачатия, прерывание беременности, детоубийство и принесение в жертву детей. Таков, во всяком случае, “молот ведьм” (G. Heinsohn, O. Steiger, 1984; P. Shuttle, P. Redgrove. 1983). Все это в фильме “Дети матери” женщины используют для расплаты с мужчинами в той групповой форме, сила которой очень уж хорошо известна мужчинам.