

**N. Michel Landaiche, III (2013) Looking for Trouble in Groups
Developing the Professional's Capacity, Transactional Analysis Journal, 43:4,
296-310, DOI:
10.1177/0362153713516296**

Перекладач: Гудкова О., член УАТА

**Рецензент: Яворська Г – канд.псих.наук, сертифікована
психотерапевтка, тренерка, супервізорка (ТСТА (п), член УАТА**

ПОШУК ПРОБЛЕМ У ГРУПАХ, ЩО СПРИЯЮТЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Н. Мішель Ландайчє, ІІІ

Анотація

Дезорганізація та терор можуть бути неминучими у групах, які сприяють розвитку здатності професіонала переносити проблеми людського буття у будь-яку сферу практичної діяльності. У відповідь на цей досвід автор формулює для себе два запитання, що постійно повторюються й потребують дослідження: Що є підґрунтям для професійного зростання в умовах такої чутливості та турботи? І які труднощі виникають у визначеного лідера групи в цьому процесі?

***Ключові слова:** навчальні групи, труднощі в групах, професійний розвиток, професійний потенціал.*

Сказати, що хтось «шукає неприємностей» у розмовній мові означає, що ця людина винна й заслуговує на будь-яку неприємність, яку врешті знайде. Але ця фраза також може мати більш нейтральне значення - як позначення цілеспрямованого пошуку певної проблеми, яку варто виявити, осмислити й навчитися з неї. Коли я говорю про власний «пошук проблем у групах», я

маю на увазі як звинувачення, які можуть пролунали на мою адресу, так і сам дослідницький процес - спробу побачити, що насправді відбувається, і що вартує уваги.

Викривлений пошук

Я ніколи не планував викладати. Такої ролі не було в моєму сценарії (тоді як стати терапевтом було). Однак, коли мені виповнилося п'ятдесят років, я відчув, як мало часу мені залишилося жити. Я відчував ніби моє, таке знайоме життя, закінчилось. Ніби біологічно обумовлений інтерес до себе та власного розвитку перемістився до стурбованості зростанням та досягненнями тих, хто житиме після мене, нагальною потребою стало допомогти підготувати наступне покоління, і ця потреба здавалася такою ж сильною, як імпульс зберегти своє власне життя.

Супровід цієї нагальності - для Родителя, наставника й учителя - призвів до помітного ослаблення пам'яті та свідомих когнітивних функцій. Мій розум більше не працював так, як раніше. Я відчував тривогу й розчарування, не маючи змоги впорядкувати свій досвід і процес навчання так, як робив це раніше. Але навіть без заздалегідь спланованого, ретельно обміркованого внутрішнього монологу чи діалогу з моїми клієнтами й студентами, відбувалося щось сутнісне, пов'язане. Я просто не міг цього пояснити.

Завдяки цій суміші імпульсів, перегонів із часом і пізнань, які лише все ускладнювали, я помітив, що почав викладати в групах так, як зазвичай мене самого засмучує. Я постійно повторював: «Навіщо мені це?» Адже на відміну від терапевтичної практики, яку я любив і яка була моїм джерелом доходу, викладання приносило менше - і задоволення, і грошей - і, відверто кажучи, мені не подобалося бути тренером. Насправді мені часто була неприємна моя роль у цій позиції. Та попри це я нічого не робив, щоб зробити цю роботу приємнішою.

З точки зору Его-станів, мій Малюк нарікав: «Мені не весело, мені страшно», а мій Родитель докоряв: «Як ти міг?» - не маючи при цьому щирого інтересу

до відповіді. Це створювало потужну мотивацію втекти з цього корабля. Але інша, гостріша частина мене подумала, що в цьому моєму шаленстві може бути певний сенс, який ще можна віднайти. Її голос узяв гору - на моє велике роздратування і водночас на моє полегшення.

На щастя, мені не довелося розбиратися з цим самотійно.

Керівництво з оволодіння навичками викладання

Деякі інші підходи також мають подібну структуру професійного розвитку та навчання, яку пропонує Транзакційний аналіз разом із його міжнародними акредитаційними організаціями. (Тудор, 2009, стор. 276)

Там, де я живу і працюю, викладання - це діяльність, яку зазвичай доручають старшим, переважно завдяки їхньому практичному досвіду та, як правило, готовності включатися в особливу форму роботи - сам процес викладання. Тому я був особливо вдячний традиції Транзакційного аналізу, яка ставиться до навчання з такою ж серйозністю, як і до будь-якого іншого виду професійної практики.

Напрямок Освіти був представлений вже в деяких із найперших випусків Журналу з Транзакційного аналізу (Ернст, 1971; Джеймс, 1979; Шлезінгер, 1978), де вона поступово почала виокремлюватися під позначенням «спеціального поля» (див. Кларк, 1981; Корнелл, 2013). Понад тридцять років потому повний випуск журналу (Ньютон, 2004) було цілком присвячено темі освіти; він містив ґрунтовний огляд літератури, історію становлення цього напрямку, а також опис боротьби за його диференціацію в межах Транзакційного аналізу (Еммертон та Ньютон, 2004). П'ять років по тому вийшов ще один спеціальний випуск, цього разу повністю присвячений навчанню в Транзакційному аналізі (Ньютон та Неппер, 2009).

Розгляд навчального метапроцесу - окремо від акценту на техніці чи змісті - формується поступово. Ньютон (2003) досліджувала теорії та філософію освіти дорослих крізь призму культурного сценарію Транзакційного аналізу. Грант (2004) розглянув, яким чином підхід ТА до навчання співвідноситься з

принципами ефективної освіти дорослих - ідеї, які Тудор (2009) розвинув далі, аналізуючи спосіб «викладання» у стилі «ТА» (с. 276), що відрізняє навчальну діяльність у Транзакційному аналізі від більш традиційних освітніх підходів. Леркканен і Темпл (2004) зосередили свою увагу на впливі змісту та процесів Транзакційного аналізу на особистісний і професійний розвиток викладачів у динамічному та інтерактивному навчальному середовищі. Подібним чином ван Польє (2004) проаналізувала досвід, що сприяв становленню ефективних організаційних лідерів, у межах своєї спроби сформулювати оптимальні умови для навчання.

Зовсім недавно Ньютон (2011) розмірковувала над сутністю, необхідністю та етикою ризику в освітніх установах і процесах, зокрема над «ризиком кинути виклик системі» (с. 114). У подальших публікаціях (Ньютон, 2012) вона також писала про інтеграцію моделей навчання в контексті супервізійного процесу. Подібної тематики торкалася і Чиннок (2011), чий підхід до навчання супервізії значною мірою ґрунтується на сучасних реляційних підходах у Транзакційному аналізі (Фоулі та Сілз, 2011; Харгаден та Сілз, 2002). У дусі визнання спільності між різними галузями практики Джозеф (2012) стверджував, що «терапевтичні операції» Берна (1966, с. 233–258) також можуть розглядатися як втручання, релевантні для освітнього процесу - подібно до концепції «реального навчання як терапевтичного процесу», запропонованої Ньютон (2011, с. 114). Подібну глибину трансформації досліджував і Барроу (2011), який, спираючись на власний досвід навчання, дійшов висновку, що між освітою та нашою здатністю розвивати те, що необхідне для життя й зростання, існує тісний зв'язок.

Ці зусилля та ця традиція стали для мене значною підтримкою в спробі сформулювати те, чим насправді є моя робота.

Немає єдиного поля

Хоча ця стаття номінально належить до сфери освіти та навчання, я вважаю, що Тудор (2009) влучно зауважує: «усі тренери з Транзакційного аналізу фактично працюють у галузі Освіти» (с. 276), незалежно від їхньої первинної сфери практики. Більше того, я переконаний, що процес навчання та виховання може слугувати поясненням процесу змін, який є фундаментальним у кожній галузі. Це - міждисциплінарний підхід, що відповідає витокам Транзакційного аналізу (див. Ландайчє, 2010). Короткий приклад такої міждисциплінарності можна знайти в порівняно невеликій, але значущій праці Берна (1968) «Конференції персоналу та пацієнтів». Я розглядаю її як приклад складності його ширшого задуму. Для управління динамікою цієї конкретної інституційної групи він застосував глибоке розуміння емоційних і психологічних труднощів людини та продемонстрував майстерність бути «тут і тепер».

Він продемонстрував тонке розуміння формувального впливу самого лише спостереження, поєднане з уважністю до організаційних і групових реалій та процесів. Більше того, БERN організував цю конференцію з чітким акцентом на навчальному процесі для всіх учасників - незалежно від їхніх офіційних ролей, - виявивши інтуїтивне розуміння системної взаємодії між різними вимірами людського буття: психологічними, соціальними, амбітними та логістичними.

У своїй роботі БERN прагнув до всебічного розуміння людини як соціальної істоти та тих елементів, які є необхідними для підтримки нашого продуктивного й задовольняючого зростання. Відтоді як понад сорок років тому він пішов із життя, спільнота Транзакційного аналізу продовжує розвивати цей напрям. Саме завдяки цій колективній праці я нині маю змогу сформулювати власні припущення щодо розвитку професійного потенціалу - особливо в тому, що, як видається, є невід'ємною частиною групового процесу.

Перешкоди для зростання

У своїй роботі вчителя, терапевта, керівника та консультанта я завжди цікавлюся ознаками навчання і зростання. Насправді я розглядаю навчання як одну з основних людських діяльностей - як постійний, а подекуди й болісний процес.

Мене також цікавить те, що робить людину такою складною і такою здатною до саморуйнування - у контексті зростання та реалізації потенціалу. Я писав про те, наскільки, на мою думку, іноді непросто мати людський розум і людське тіло (Ландайче, 2007, 2009), а також про труднощі, які ця даність породжує в нашій професійній діяльності як фахівців із міжособистісних взаємин (Ландайче, 2005, 2009). На мою думку, ті труднощі, які змушують людей звертатися по допомогу - й водночас ускладнюють сам процес її надання, - можна простежити у двох глибоко взаємопов'язаних людських викликах: (1) нашій здатності думати про речі, що не обов'язково є реальними, та (2) нашій нездатності усвідомлювати тілесний вплив і відповідати на нього в повноті переживання життя (Ландайче, 2007, с. 17).

Життя вимагає від кожного з нас організувати те багатство інформації, яке ми здобули з власного досвіду, поглинутої нашим розумом і тілом, потоком даних, який при включенні дає нам можливість вживати спрямованих дій у напрямку наших найдорожчих прагнень (Берн, 1972, с. 128- 131; Кларксон, 1992, с.12-13). Однак, не маючи здібностей для нейрофізіологічної інтеграції, ми не можемо розвиватися у цьому напрямку.

Коли надмірний афект або надмірна стимуляція ускладнюють консолідацію досвіду, розриви між реальністю та нашими когнітивними схемами поглиблюються, і нам стає дедалі складніше ухвалювати рішення. Берн (1947) назвав цю напругу в енергетичній системі людини просто й прозаїчно - «проблемою людської істоти» (с. 42). Такі людські труднощі можуть бути наслідками як травматичних подій і катастроф, так і самого прагнення до зростання - тобто, наслідком того, що ми живемо в чутливих, динамічно реорганізовуваних і значною мірою несвідомих тілах. Як зазначав Колб

(1984): «Завдання навчатися протягом усього життя - це передусім виклик інтегративного розвитку» (с. 209).

Я переконаний, що це твердження стосується не лише окремих людей, а й груп та спільнот.

Таким чином, учневі, який не здатен інтегрувати емоційні наслідки нового досвіду навчання, не зможе допомогти вчитель, який сам не здатен усвідомити емоційні чинники, пов'язані з наданням сенсу новому знанню. Клієнт, який не може жити зі своїм травматичним досвідом, може натомість зустріти фахівця, який так само не витримує сили цього досвіду та пов'язаного з ним страждання. А клієнтська організація, неспроможна адаптуватися до реальності економічної нестабільності, що провокує глибокі емоційні реакції всередині системи, навряд чи отримає ефективну підтримку від консультанта, який не здатен витримувати такий рівень загрози, напруги й дезорганізуючих даних достатньо довго, аби їх осмислити.

Як писали організаційні консультанти Лоуренс і Армстронг (1998): «Непсихотичне мислення не може бути прийняте, доки не буде прожито, засвоєно й опрацьовано досвід психотичного мислення» (с. 55). Інакше кажучи, поки ми не навчимося працювати всередині емоційно-когнітивних потрясінь наших студентів або клієнтів, ми не зможемо по-справжньому зрозуміти, що для них означає страждати й долати порушення у власному житті та професійній діяльності.

На мою думку, саме ці труднощі є тими критичними моментами, які водночас стають і точками зламу, і межами професійного розвитку.

Розвиток потенціалу

Потенціал - це здатність приймати, зберігати або адаптуватися до вимірюваної спроможності утримувати (Вебстер, 1975, с. 164).

Коли я говорю про розвиток фахівців у сфері людських відносин - консультантів, тренерів, клініцистів, - я маю на увазі цілком конкретний

процес зростання певного потенціалу, що виявляється як у діадичних взаємодіях, так і в роботі з групами.

Зазвичай, уживаючи слово «потенціал», ми маємо на увазі здібності чи навички, які варіюються залежно від галузі або професійного контексту - тобто спроможність виконувати певну діяльність, якої нас навчено. Однак у цьому випадку я вживаю поняття «потенціал» у вужчому, більш специфічному значенні - як опис компетентності, спільної для всіх сфер практики.

Йдеться про тілесну здатність - здатність утримувати: вмістити в собі достатність, витримувати людський досвід і водночас залишатися спроможним мислити всередині нього; мати внутрішній об'єм буття, достатній для того, щоб залишатися на своєму місці - й водночас створювати простір для того, що наразі залишається нестерпним для тих, хто звертається до нас по допомогу.

Можна сказати, що результатом успішного професійного спілкування з проблемними студентами чи клієнтами є розвиток їхньої власної здатності витримувати досвід, наполегливо осмислювати його - і, таким чином, бути більш присутніми у своєму житті та в постійному процесі навчання.

Отже, хоча мене цікавлять різні форми навчання та пізнання, у цій дискусії я зосереджуюся передусім на тому типі навчання, який розвиває професійну спроможність - радше процес, ніж зміст. Йдеться про здатність до процесу, що створює простір для багатьох можливих змістів: навичок, історій, процедур, даних, значень, відкриттів тощо.

Емоційне навчання у групах як неминучий вимір професійного розвитку

Знання, що передаються в емоційній освіті, приходять опосередковано — просочуючись крізь щілини вікон, з-під дощок підлоги і через вентиляційні отвори (Брукс, 2009, с. 9).

Коли Ньютон (2003) писала: «Транзакційний аналіз починався як групова терапія і певною мірою залишається таким» (с. 321), вона вказувала на

характеристику ТА, сформульовану ще Берном (1961), як на «корінний підхід, заснований на груповій ситуації» (с. 165).

Ньютон також звертала увагу на аспект традиції ТА, у якому значуще емоційне навчання розглядається як ключовий компонент роботи в будь-якій групі, що підтримує навчання, зростання та відновлення. Саме це Берн (1964) називав розвитком здатності до усвідомлення, спонтанності та близькості (с. 178).

У багатьох контекстах і сферах застосування групова робота відіграла важливу роль у традиції Транзакційного аналізу (для огляду див. Ландайче, 2012, с. 186–187). Через те, що значна частина навчання в ТА відбувається саме у групових форматах - семінарах, конференціях, групах читання, супервізійних або колегіальних консультаціях - такі форми взаємодії часто є просто неминучими. Проте я не вважаю, що ця всюдисущість пояснюється виключно ефектом масштабу. Швидше, переконаний, що певні аспекти навчання - передусім навчання бути людиною серед інших людей - можуть виникати лише в групі. Саме цей контекст Біон (1959/1969) вважав настільки ж важливим для психічного життя людини, як і група - для більш очевидної діяльності, такої як економіка чи війна (с. 53–54).

Цей сутнісний і водночас неминучий контекст навчання тісно пов'язаний із тими проблемами, які ми спостерігаємо сьогодні: обмеженням часом і ресурсами, неорганізованістю та хаосом, конфліктами, баналізацією групової думки, тиском однолітків, інтенсифікацією афекту, нудьгою, пасивністю - і тими процесами, які Біон назвав базовими передумовами.

На мою думку, саме ця невідворотність груп є джерелом їхньої напруги: вона відображає ту саму боротьбу, яку ми переживаємо в громадах, сім'ях та організаціях - у тих групах, без яких наше особисте й професійне життя, можливо, було б простішим, але безперечно - значно біднішим.

Таке навчання в групах і спільнотах рідко буває безпроблемним. Берн (1964) навіть наважився стверджувати, що досягнення істотного зростання може «лякати й навіть бути небезпечним для невідгодованих», додавши, що

«можливо, їм буде краще, якщо вони шукатимуть рішення в популярних техніках соціальних дій, таких як “єднання”» (с. 184). І далі він підсумовує: «Це може означати, що для людського роду немає надії, але є надія для його окремих членів» (с. 184).

Маючи на увазі цю застережливу позицію, я підходжу до навчальної групи з припущенням, що кожен присутній має здатність до навчання, свої власні зони труднощів у цьому процесі, а також індивідуальні пріоритети для зростання й розвитку. Водночас я розумію, що не всі можуть або хочуть цього прагнути. Я сподіваюся, що група сприятиме більш безпечному, керованому навчанню й допоможе пом’якшити зіткнення з найскладнішими темами.

Моя робота полягає в тому, щоби уважно навчатися прагнень і глухих кутів як окремих учасників, так і самої групи — постійно залишаючись у контакті зі своїми власними прагненнями та обмеженнями.

Домовленість про результати навчання

Велика честь для науковців — знати, що вони перебувають на шляху до пізнання всього. Це — скромна темрява практикуючого: знати, що майже все залишається невизначеним і парадоксальним (Хіншельвуд, 1983, с. 167).

У навчанні, як і в професійній практиці, зазвичай існує контракт і зусилля, спрямоване на його виконання. Адміністративні та професійні аспекти навчального контракту включають місце, час, оплату, тематику, формат, кількість і профіль учасників, загальні цілі, стандарти професіоналізму тощо (див. Берн, 1966, с. 15–16). Усі ці параметри можна чітко окреслити, узгодити й реалізувати. Але, мабуть, найсуттєвіша частина контракту стосується саме цілей або результатів навчання — і саме тут усе стає менш визначеним.

Як тренер і фасилітатор групи, я усвідомлюю, що професійний розвиток є нашою ключовою метою. Я розумію його як: (1) глибше розуміння функціонування людини; (2) зростання здатності працювати з людським досвідом; (3) підвищення усвідомленості щодо того, як психофізіологічне дозрівання стає можливим у різних контекстах. Але як це бачать ті, хто

приходить навчатися? Як кожен з них формулює свою позицію стосовно цих абстрактних, високих цілей?

Я знаю, що, будучи учасником групи професійного розвитку, можу мати певне уявлення про те, чого хочу навчитися. Але я рідко знаю заздалегідь, що саме я дізнаюся насправді, доки не озирнуся назад і не переосмислю цей досвід з часом.

Як зазначає Макет (2012), розмірковуючи над поняттям терапевтичного контракту, «психологічний контракт» (Берн, 1966, с. 16–17) часто є значно складнішим - і в деяких випадках узагалі не піддається чіткому формулюванню. Адже чимало з тих питань, які ми прагнемо розв'язати, полягають у тому, що ми ще не до кінця їх розуміємо: ні їхнього масштабу, ні витоків, ні можливих напрямів руху. Це ті аспекти, які можуть проявитися лише в процесі спільної групової роботи.

Як фасилітатор, я усвідомлюю, що частиною мого професійного контракту є зобов'язання - підтримувати й супроводжувати процес, який розгортається під час навчання. Я дотримуюсь межі між професійним розвитком і особистісною терапією, визнаючи при цьому, що кожен учасник має право самостійно визначити, де саме проходить ця межа для нього. Моє завдання - підтримати професійне зростання, водночас розуміючи, що значна частина цієї роботи нерозривно пов'язана з особистими пошуками й процесом самоусвідомлення.

Зрештою, мій власний потенціал і внутрішня структура - моя чесність як професіонала й як людини - також стають частиною цієї роботи. І водночас я не можу знати наперед, у чому саме це проявиться - доти, доки цей потенціал не буде перевірений і виявлений у спільному процесі.

Хоча учасники групи можуть переживати глибоку амбівалентність щодо «лякаючого й навіть небезпечного» процесу навчання, як його описував Берн (1964, с. 184), я виходжу з припущення, що кожна людина має - хай і не завжди усвідомлене - прагнення зростати у відповідь на власні виклики й

цілі. Так само й група як цілісна система колективно втілює потенціал до розвитку.

Я працюю, спираючись на цю віру, - і намагаюся пізнати, як саме ці прагнення та виклики можуть проявлятися в реальному досвіді.

Упродовж нашої спільної роботи ми постійно переосмислюємо те, що я називаю контрактом на розвиток (див. Лі, 1997, поняття «технологічного контракту»). Цей процес здійснюється в межах узгоджених адміністративних і професійних рамок навчання - і водночас у контексті того, що Барроу (2011, с. 311) називає «прагненням людей і груп досягати, розвиватися й процвітати».

Питання, на які можна орієнтуватися

Для нашої роботи в групі, що спрямована на розвиток професійного потенціалу, я пропоную два орієнтовні питання: Яке навчання є справді важливим для кожного з нас? Як ми можемо використати досвід групи, щоб досягти цього?

На перший погляд, це прості питання. Та на практиці їх часто виявляється складно не лише поставити, а й усвідомлено сформулювати відповіді. Можливо, наш попередній навчальний досвід формувався переважно під впливом зовнішніх очікувань - батьків, учителів, соціальних норм. Ми могли не навчитися розпізнавати та розвивати власний внутрішній навчальний потенціал. Відтак ми не завжди усвідомлюємо, яке саме навчання було для нас ефективним у минулому, і як знайти підтримку, яка справді відповідає нашій потребі. Ми також могли ще не виявити, як саме проявити унікальні здібності, які прагнемо реалізувати в роботі чи в житті.

Проте навіть за відсутності чітких відповідей ці запитання спрямовують нас до джерела наших глибинних прагнень - тієї внутрішньої реальності, в якій навчання набуває справжнього сенсу. По суті, сама взаємодія з цими питаннями є початковою рамкою групового процесу, який я описую.

Я використовую ці питання насамперед тоді, коли учасники не можуть чітко сформулювати свої потреби чи цілі - що є абсолютно нормальним.

Наприклад, якщо я помічаю ознаку зростання чи навчального зрушення, я можу запропонувати гіпотетичні формулювання - можливі напрями розвитку. Іноді реакції учасників - зокрема заперечення або внутрішній спротив - виявляються найточнішими сигналами того, що на глибинному тілесному рівні в них є потужне прагнення й невідкладна потреба в надії, навіть якщо вона поки що проявляється лише через те, що «не підходить» чи «не хочеться».

Прагнення - це те, що веде групу крізь потрясіння й безлад навчального процесу. Саме воно є рушієм нашої спільної трансформації.

Про відмову від заздалегідь фіксованого плану

«Людина має схильність узяти те, чого вона хоче, коли вона хоче, і негайно знищити все, що їй заважає чи дратує»

(Берн, 1947, с. 42).

Мені подобається мати план. Я неодмінно створюю його перед початком роботи з навчальною групою. Водночас частина мене сприймає саме планування як дещо умовне. Щойно я бачу, що люди дійсно зацікавлені в навчанні - хоча б у межах попередньо узгодженої теми - я часто переходжу до інтуїтивного способу дії.

Таке відкриття до процесу створює потенціал для хаосу - того, що іноді іронічно називають «броунівським рухом»: випадковим, розрізненим переміщенням окремих елементів. І все ж саме в таких моментах може народжуватися справжній творчий контакт. Якось одне з висловлювань учасника групи стало поворотним моментом - воно не лише дало мову його тривозі, а й інтегрувало її в саму тканину групової динаміки.

Навіть за відсутності чіткого плану я все одно мушу структурувати досвід. Іноді ця структура полягає в моїй здатності як ведучого витримати безлад, вмістити його в собі й дозволити собі подумати над ним. Я вірю, що уважне слухання групи - її складних, багаторівневих (вербальних і невербальних) повідомлень - впливає на моє несвідоме. І тоді я можу відгукнутися з позиції турботи, звертаючи увагу як на ознаки зростання, так і на моменти застою.

Я спостерігаю за психосоматичною інтеграцією - мисленням у повному тілесному сенсі - й водночас за тими моментами, коли розвиток не вкорінюється, коли щось блокує його розгортання. Саме це спостереження, у поєднанні з довірою до процесу, і творить основу моєї присутності в групі.

Я глибоко переконаний у значущості емпіричного навчання (Колб, 1984), у якому досвід перебування в групі, що живе власними невідкладними запитами, стає джерелом смислу. Рефлексія над цим досвідом - процес, коли учасники знаходять слова, щоби описати, що з ними сталося, - це, як писала Ньютон (2006, с. 186), «основний людський процес... генерування гіпотез». І саме ці слова й гіпотези набувають справжнього особистісного змісту.

Водночас я помічаю: коли я як ведучий надто тривожусь і хочу «контролювати» процес, я починаю з готового змісту, сподіваючись, що учасники згодом самі знайдуть у ньому щось для себе. Але це може стати способом уникнення реального переживання. У таких випадках, замість живого, втіленого знання, розвивається лише інтелектуальне розуміння. Ми починаємо говорити про життя та роботу - але не проживаємо розвиток у його реальних, емоційно залучених формах.

Інтегруючий потенціал свободи слова

Мій досвід фасилітації груп професійного розвитку засвідчує, що кожна подія в такій групі потенційно здатна навчити нас чогось про людську поведінку - зокрема про те, як люди змагаються, підтримують одне одного й зростають разом. Саме тому я залишаю формат групового процесу відкритим: відкритим до того, що є важливим для кожного з учасників у конкретний момент; відкритим до того, що постає - на тематичному, емоційному чи міжособистісному рівні; відкритим до діалогу - і, що не менш суттєво, до того, чого ми ще не усвідомлюємо.

Я запрошую учасників говорити - ділитися тим, що вони думають і відчують, що спостерігають і усвідомлюють; озвучувати запитання, асоціації, образи, спогади, історії, жарти чи несподівані паралелі; а також висловлювати ототожнення або внутрішній резонанс із тим, що вже

прозвучало. Водночас така відкритість не є вимогою: кожен має право на приватність. Мовчання може бути не формою уникнення, а свідомим способом збереження внутрішньої безпеки.

У психотерапевтичному контексті запрошення клієнта озвучити те, що з ним відбувається - які думки, емоції та тілесні відчуття наявні в його усвідомленні - є виразом наміру терапевта: (1) слідувати за потребами клієнта; (2) довіряти його внутрішньому знанню й інтуїції; (3) приймати клієнта в його бутті; (4) визнавати його активну участь у власному процесі зцілення.

Подібним чином, у навчальній групі відкритість і запрошення до вільного висловлення часто спрямовують учасників до роботи над справді значущими темами. Саме емоційна зарядженість цих тем надає процесу навчання енергії й глибини.

Вільно асоційований матеріал дає змогу виявитися несподіваним зв'язкам, висвітлити підказки щодо незручних або прихованих аспектів групової динаміки. Такий підхід сприяє відходу від лінійного, симптомоцентричного мислення - й відкриває шлях до багатовимірного пізнання, що дозволяє не лише шукати відповіді, а й витримувати складність, неоднозначність і багатозначність людського досвіду.

Хоча для одних вільне висловлення може бути надзвичайно визвольним, для інших воно може викликати тривогу - від помірної до глибоко деструктивної.

У найскладніших випадках я прошу учасників зосередитися на тому, що саме їм потрібно в цей момент, аби відновити внутрішню рівновагу. Я намагаюся словами передати своє розуміння, одночасно визнаючи, що те, що допомагає відчувати себе у безпеці, для кожного різниться: іноді це - потреба в розмові, іноді - тиша й стримана присутність (див. Van Beekum, 2006, 2012).

У житті навчальної групи трапляються моменти, коли діалоги між учасниками - транзакції в колі - стають справді продуктивними. Шоу (2002) писав про розмову як форму організації комунікативної дії, що має «внутрішню здатність до самовизначення». Жодна окрема особа чи група не

контролюють форми, які виникають, - натомість ми постійно творимо їх у потоці чутливих стосунків (с. 11).

Коли учасники наближаються до внутрішньої ясності, вони починають говорити безпосередньо - про себе і до інших. Їхні слова насичені афектом і життєвим контекстом, глибше розкриття якого зазвичай відбувається вже поза межами навчальної групи. Тому я щоразу повертаю увагу до базового завдання - опису безпосереднього досвіду: образів і думок, випадкових асоціацій, спогадів, фантазій. Це не лише допомагає виявити важливі теми, а й стає формою автентичного діалогу. Людина відчуває, що її справді почули, коли її історію повторює хтось інший, навіть якщо цей відгук є радше інтуїтивним, ніж очевидно раціональним.

Утім, буває інакше: коли розмови в групі набувають форми розрядки або втечі - без інтересу до власних емоційних мотивів або до слів інших. Я вважаю такі транзакції руйнівними для здатності групи розпізнавати, називати й витримувати досвід.

Тож ключовим завданням у моїй ролі фасилітатора є створення умов, у яких люди можуть говорити про власний досвід; дозволяти цій комунікації визначати напрямки подальших навчальних дій і процесів — і таким чином сприяти зростанню.

Це потребує від мене певних суджень - і вони не завжди виявляються вдалим. Але ризик, як на мене, є невід'ємною частиною такого живого, відкритого й непередбачуваного процесу.

Слухати тілом

«[Слухач] Дорослий слухає зміст того, що говорить пацієнт, тоді як його Маленький Професор прислухається до того, як [пацієнт] говорить це» (Берн, 1972, с. 322).

Як фасилітатор професійних навчальних процесів, я часто не маю чіткого уявлення, що саме я роблю чи в якому напрямку ми рухаємось у даний момент. Але я вважаю, що це не просто вияв некомпетентності. Швидше, це

пов'язано з моєю сутнісною роллю в цьому процесі. Як зауважував Тудор (2007), «Фасилітатор теж перебуває у невизначеності відкриття» (с. 387).

Так, звісно, існують логістика, часові межі, контракти, структура навчальної діяльності та зміст, який застосовується залежно від контексту. Усе це є обґрунтованим, необхідним, значущим - і водночас відносно нецікавим для мене. Інакше кажучи, час, домовленості, структура, навчальні активності, зміст - усе це лише створює простір для тих викликів, які неминуче виникають у процесі групового навчання. І саме ці виклики, ці напружені або дискомфортні моменти, є тим, що привертає мою найбільшу увагу.

Моє завдання - помічати проблеми

Група починає свою трансляцію іноді ще до того, як я формально оголошую початок. Ця трансляція триває безперервно - незалежно від того, говорить група чи мовчить, активно працює або уникає роботи, перебуває в атмосфері інтимності чи захищеності, регресує, дорослішає - або просто нудьгує. Існує безліч способів невербальної передачі: положення тіла, зоровий контакт, дихання, рухливість, спокій, збудження, страх, апатія, відстороненість, зворушення. (Див. також: Берн, 1966, с. 66 - докладний перелік фізіологічних ознак, на які варто звертати увагу.)

Ми сприймаємо ці сигнали фізично - часто навіть не усвідомлюючи цього. Більше того, я вважаю, що «ще до того, як ми оволоділи мовою, ми вже вміли зчитувати сигнали, закладені в нелінгвістичних моделях групового буття» (Шмід і О'Хара, 2007, с. 102). Це вроджене прагнення - помічати, приймати й інтерпретувати сигнали інших - так само працює в немовлят ще до появи мови, як і в людства загалом задовго до виникнення мовлення. Слухати тілом - означає бути в контакті з цією первинною здатністю та людською схильністю.

Слухання несе в собі подвійну конотацію - сприймання і увагу: «Коли я уважний до тебе, я тебе слухаю» (Альварес, 2005, с. 18). Тобто, слухаючи, ми не пасивно отримуємо - ми активно приймаємо. І наші тіла слухають не лише вухами: ми повністю залучаємо себе, щоби вловити більше, ніж просто звуки,

більше, ніж слова - погляди, запахи, напругу, дотик. Коли я всім своїм тілом налаштовуюсь на ритми та потоки групи - відчуваючи її темп і ритм, температуру й напруження - навіть тоді, коли я сам долучаюсь до цього потоку, я переживаю занурення в поле групи, у її сиру фізичність. Я відчуваю її зусилля, продуктивність і боротьбу - і часто це перевищує те, що мій розум здатен обробити. Тому я мушу покладатися не лише на своє тіло як на інструмент сприйняття - на його соматичний резонанс, - але й на його здатність до впорядкування, навіть якщо я не знаю точно, що і як відбувається.

Щоб проілюструвати, що саме я маю на увазі під «слуханням тілом», я пропоную наступний епізод із життя однієї з навчальних груп (усі деталі змінено для захисту конфіденційності).

Я створюю групу професійного розвитку для консультантів, педагогів і клініцистів, яка досліджує травму як психологічний феномен і як процес, укорінений у спільноті. Перший післяобідній час минає спокійно. Учасники висловлюються, ставлять мені запитання, на які я намагаюся відповідати. Їхнє мовлення водночас саморозкривальне й дослідницьке, але водночас інтелектуалізоване й ухильне. У запитаннях звучить і щира зацікавленість, і прагнення уникнути глибшого осмислення. У мені наростає відчуття: тут когось звинувачують. Мене? - запитую себе. Але всі дивляться на людину, що домінує в розмові - зовні впевнену, а насправді, як мені відчувається, тривожну, дезорієнтовану, майже емоційно відключену. Я продовжую відповідати на запитання, водночас уважно слухаючи відкриті висловлювання, не зводячи очей з цієї постаті - ніби готуючись до можливої атаки. Усередині наростає напруга: я не вловлюю, чого насправді потребує група - усе сплутано, сигнали суперечливі, запити розмиті.

Я слухаю, як люди відкривають для себе щось у процесі розмови — іноді це їх дивує. Інші репліки звучать мляво, ніби вже мертві. Моє дихання стає поверховим. Відчуття таке, що ми ще не наблизилися до справжньої ідентифікації. Простір наповнений сотнями дрібних жестів: утворюються

альянси, передається зневага, посиляються сигнали про потребу в допомозі. Посеред неструктурованого мовлення один з найбільш інтелектуально захищених учасників вкидає на перший погляд нешкідливу фразу — «віра моєї бабусі». Вона звучить не на місці. Але ця фраза, як маленький камінець у черевіку, застрягає в мені. Я раптом відчуваю, як на очах виступають сльози. Це стається в момент, коли я бачу, як обличчя одного з учасників світиться почуттями. Щось стискається в животі; інформація, здається, розтікається по краях свідомості. У мене виникає раптове - радше тілесне, ніж ментальне - усвідомлення: ми проживаємо щось, що раніше було лише теорією. Те, що було ідеєю, зараз стало пережитим досвідом. Ми доторкаємось до емоційної маси, що супроводжує травму цих людей. Ми близько - дуже близько - до горя, яке досі залишалось недоторканим.

І все ж це не терапевтична група. Ми спільно дізналися про вимір людського досвіду, який зазвичай здається неприступним, хоча присутній майже в кожному робочому контексті. Я намагаюся озвучити те, що, на мою думку, відбувається, і пов'язати це з нашою темою: як травма розриває довіру між нами, без якої ми не можемо просуватися - ні окремо, ні разом; як, намагаючись впоратися з реактивністю, ми ризикуємо повторити жах, якого хотіли б уникнути назавжди; як складно буває пробачити себе.

Група підхоплює цю репліку. Ми колективно вдихаємо - це тимчасова пауза, але вона має цінність. Я відчуваю різницю у своєму тілі між справжнім полегшенням, яке народжується в контакті, і фантомним полегшенням втечі. Потім мої груди раптово напружуються - і я не знаю чому. Поки що я лише всередині похитую головою: «Ні, ні, ні», розуміючи, скільки ще попереду миль і годин, скільки ще неозвучених тем і непрожитих напружень - і це вже схоже на передчуття грози.

Із цього глибоко зануреного, дезорієнтованого стану в групі, якщо я достатньо терплячий і здатний витримати те, що отримую, моє тіло починає відчувати напругу, у якому прагне рухатись група, навіть коли її амбівалентність набуває форм ворожості або глухого кута. Часто ще до того,

як я можу це сформулювати словами, я відчуваю дрейф - рух чогось нового, що постає з групи й перевершує можливості будь-якої окремої людини. І саме завдяки цьому досвіду я щоразу знову знаходжу в собі сили долучатися до прагнення групи - до самовираження, до озвучення болю, до відкриття її унікальної, колективної перспективи. Її геніальності.

Коли говорити і про що говорити

Реагуйте на внутрішній імпульс, що щось може бути не так. Не зволікайте і не дивуйтеся. (Барроу, 2011, с. 311)

Щойно з'являється перша ознака того, що хтось зазнав шкоди під час групового заняття, я зазвичай зупиняю розгляд теми або озвучую свої спостереження, або висловлюю занепокоєння, що комусь могло бути завдано болю. Я також прагну пов'язати те, що відбувається, з темою нашої роботи. У навчальних групах я частіше говорю про психологічну та емоційну шкоду, ніж про фізичне насильство. Шкоду на міжособистісному чи внутрішньопсихічному рівні іноді складно розпізнати. І мені не менш складно втрутитися у спосіб, який би сприяв зростанню, не викликаючи водночас почуття сорому в учасників.

Іноді для цього мені доводиться ставати мішенню проєкцій ворожості - наприклад, запитати групу, чи є злість у відповідь на щось, що я сказав або зробив, і, можливо, запросити агресора до безпосереднього контакту зі мною. В ідеалі я втручаюся на рівні всієї групи, аби не виокремлювати агресора, який може діяти від імені «мовчазної більшості». Мої інтервенції спираються на припущення, що деякі з найпотужніших почуттів учасників пов'язані з відчуттям того, що лідер не здатен втримати груповий досвід і створити умови для зростання. У разі браку цієї безпеки тривога та ворожість можуть спрямовуватись на інших учасників - тих, кого сприймають як безпечніші об'єкти для проєкцій. Приймаючи цей вогонь на себе, я демонструю готовність вступити в контакт із тим, що саме зараз викликає напруження - можливо, допомогти це осмислити, а можливо - просто залишатися поруч із глибоким дискомфортом неоформленого афекту та ще неусвідомленої історії.

В інших, менш критичних ситуаціях я зазвичай озвучую свої спостереження тоді, коли досвід уже достатньо сформувався, щоб його можна було описати як певне зростання чи дилему групи - навіть якщо це не є спільним досвідом, але певним чином стосується всіх. Так, наприклад, зростання довіри можна усвідомити на тлі того, що дехто залишається менш відкритим до довіри. Страх може бути присутній навіть поряд зі свідченнями сміливості чи ризику. Поряд із моментами задоволення чи вдоволення можуть співіснувати відгомони болю; ясність - із плутаниною; заздрість - із вдячністю; цілий спектр поєднань, варіацій і контрастів. Я озвучую те, що в мені зібралось як результат тілесної й емоційної присутності в житті групи та її внутрішніх зусиль. Мій голос - лише один із багатьох.

Соломон (2010), описуючи свій досвід як пацієнтки однієї з груп Еріка Берна, писала: «Доктор Берн поведився стримано на групі, часто слухав розмову із заплющеними очима. Такий жест виводив його з безпосередньої взаємодії та робив радше спостерігачем, тим самим посилюючи рівень зв'язку між учасниками. Це також давало йому змогу зосереджуватися на тонких змінах у голосі, що відбувалися зі зміною Его-станів, появою ігор і сценарних патернів» (с. 184).

Я не знайшов способу прискорити процес оформлення досвіду - ні власного, ні групового. Він відбувається лише природно, у ритмі дозрівання самої групи - і мого власного.

Пошук та створення проблем

Я розглядаю зони неприємностей як простори найбільшого потенціалу для зростання. Це глухі кути, які потребують прориву; зазвичай саме ті ділянки, на які кожному з нас найменше хочеться дивитися. Саме тому я вважаю своїм завданням входити в ці тупикові зони - проводити розвідку, дослідження, бути насторожі щодо напруг, які, ймовірно, зовсім поруч. Моє сильне внутрішнє прагнення прямувати туди, де справді потрібно, постійно конфліктує з відразою до цього аспекту моєї роботи. Деякі люди люблять

американські гірки чи фільми жахів - я ж не витримую лякати себе метафоричною смертю.

Яким би не був рівень моєї попередньої підготовки - змістовної чи структурної - якщо розвиток професійних можливостей є частиною задуму, я певною мірою готовий відмовитися від заздалегідь спланованого на користь процесу та потенціалу групи. З часом я готуюсь усе менше. Я включаюся інтуїтивно: в невисловлене, в динаміку саме цієї групи, в ті її частини, що чинять опір.

Коли здається, що група працює плавно, а мене ідеалізують як лідера, я частково відчуваю полегшення. І водночас - частково підозрюю, що за таких обставин навчання, найімовірніше, не відбувається. Я відмовляюся підтримувати цю гру і починаю вводити елементи напруги, пропущені натяки на відсутню тональність (або змову). Я дозволяю ситуації залишатися напруженою. Я відчуваю, як група починає розгойдуватись, і мене охоплює страх.

Такий підхід - радше виклик, ніж усунення проблем - добре описав ван Бекум (2006, с. 327–328), говорячи про консультування організаційної групи, де його власні інтенсивні наміри, почуття й уявлення відігравали ключову роль у поступовому усвідомленні групою важливого - хоча й прихованого - організаційного конфлікту, що знову і знову проявлявся у деструктивній формі.

Часто я таки знаходжу ті неприємності, яких шукаю - і беру на себе відповідальність за ситуацію, в яку входжу, незалежно від того, до вподоби вона мені чи ні. І якщо нам щастить, ми як група проходимо крізь цей розлад і тривогу; і тоді приходить навчання - що стає не лише полегшенням, а й справжнім дивом, приводом до глибшої вдячності.

Якби я міг гарантувати такий результат кожного разу, коли заводжу групу у простір труднощів, я би діяв впевнено, підкріплений вірою в успіх. Але навчання не завжди трапляється. Невдача - завжди можлива. І коли вона трапляється, я переживаю пронизливий сором. Цей небажаний результат

переслідує мене щоразу, коли я знову входжу у складні зони групової динаміки. У своїй ролі тренера я не знайшов способу уникнути ані цього ризику, ані болю, який він несе.

Періодичний розпач і можливість надії

Я вступаю у терапевтичні стосунки з гіпотезою чи вірою, що моя симпатія, моя впевненість і моє розуміння внутрішнього світу іншої людини сприятимуть значущому процесу становлення...

[Але] якщо з поглибленням стосунків виникає невдача, регресія, відмова від мене чи від самих стосунків із боку клієнта - я переживаю це як втрату себе, або частини себе. Іноді цей ризик буває дуже реальним і відчувається вкрай гостро. (Роджерс, 1955, с. 267)

Робота з навчальними групами для мене досі може бути лякаючою. Пошуки проблемних зон - часто вибухонебезпечних і підступних; падіння в простір дезорієнтації; переповнення численними афектами групи; збентеження від необхідності стикатися з власними межами та вразливістю - усе це іноді сприймається як тривале, виснажливе страждання. Я не можу його приглушити - навіть коли знаю, що пройти крізь ці стани не настільки боляче, як диктує мені мій страх.

Я навчився краще витримувати терор, але ще не знайшов у ньому союзника.

Звісно, моя робота - у тій формі, в якій я її уявляю і виконую, — не така вже й непосильна, навіть для надміру чутливої людини, як я. Я люблю ті моменти близькості та консолідації, які трапляються. Мені до вподоби та неймовірна креативність, до якої здатні люди в груповому процесі. Я глибоко вдячний за глибинний внесок учасників - часто проникливіший, ніж мій власний. І я особливо вдячний за своє безперервне навчання, яке було б неможливим поза межами групи.

Та все ж - ці світлі миті, здається, неминуче супроводжуються наступною потворністю: аритмічним, нестійким рухом між тим, що можна було б назвати витонченістю, і станом розпаду - орбітою, величною, але розбалансованою.

У контексті поточних контрактів, динаміки групи, її ритму й тону, самого навчального процесу - що є актом інтеграції, завжди супроводжуваним новою дезінтеграцією - постає небезпека: лідер перебуває в постійній позиції незнання саме в ті моменти, які можуть бути найсильнішими і водночас найуразливішими, і саме тоді потрібні найточніші знання. У такі миті я відчуваю покликання - визнати межі не лише власного досвіду й знань, а й своєї здатності підтримувати процес навчання в інших. І це - про смирення. Частина моєї роботи полягає в тому, щоб визнати: для певної роботи я можу бути просто не тією людиною.

І водночас «поява надії й певного розуміння самої роботи - це, мабуть, перша новизна, що постає... перший досвід допомоги та покращення, поява іншого способу розуміння змін і самого процесу змін» (Крістенсен, 2005, с. 103).

Моє власне навчання

Вчитель - це не просто той, хто навчає, а той, хто сам навчається в діалозі з учнями. (Фрейр, 1970/2000, стор. 67)

Я завжди говорив, що люблю вчитися, але насправді майже так само сильно це ненавиджу - так само, як і бути частиною групи. Було б точніше сказати, що я люблю майстерність, яка з'являється після того, як я пережив часто жалюгідний процес її здобуття. Навчання в групах для мене було особливо важким (Ландайче, 2012). Я співчуваю учасникам, які відчують подібний виклик, і водночас - заздрю й захоплююся тими, хто навчається в групах з більшою витонченістю або з очевидною насолодою й легкістю.

Водночас вивчення того, *як саме* я навчався в групах, стало для мене важливим: воно допомагало мені краще вести групу вперед. Завдяки цьому мені стало легше відстежувати власні труднощі та особливості - як окремі, хоча й пов'язані з тим, що я намагаюся зрозуміти про розвиток конкретної групи.

«Тренінг для мене, - пише П. К. Сару, - це еволюційний процес, у якому і тренер, і учасник взаємно розвиваються, навчаються та інтегруються - як усередині себе, так і назовні» (Сару, Каріапа та Манака, Неппер, 2009, с. 326).

Справді, я помітив, що інтерес до навчального процесу інших людей з мого боку - як фасилітатора, без жодної задекларованої мети щодо власного навчання - чомусь стимулює і моє навчання, робить його легшим, і це для мене надзвичайно важливо. Я не знаю, як це працює.

Більше того, я бачу, що коли я відмовляюся від власних навчальних цілей і не інвестую в них - навіть якщо ці інвестиції складні чи суперечливі - я функціоную гірше як організатор.

Слова підтримки на шлях лідерства

Основне правило підводного плавання: не опускайте свого клієнта на глибші рівні, ніж ті, на які ви самі маєте сміливість зануритися. (Ван Бікум, 2012, с. 132)

Тренер - як призначений керівник групи або фасилітатор процесу - виконує унікальну роль: він не лише має справу з власними труднощами перебування у групі, а й несе додаткову відповідальність за підтримку окремих учасників і групи в цілому.

Фактично, інше слово, яке найточніше передає суть цього професійного потенціалу, - це лідерство. Здатність ведучого до лідерства розвивається навіть тоді, коли він насамперед прагне підтримати цей розвиток в інших -слухачах, керівниках, менеджерах, фахівцях соціальних професій.

У цьому сенсі моє лідерство постає з синергії або співіснує з моєю готовністю залишатися учасником, який навчається разом з іншими, - однак це для мене ніколи не означає відмову від відповідальності перед групою. Можливо, саме в цьому й полягає та напруга, з якою стикається кожен із нас: що ми винні групі - і що винні собі.

Тож коли тренінговий процес дійсно працює - змінюється і сам тренер. Про це дуже влучно писав Берн (1966):

Коли груповий терапевт займає своє місце перед пацієнтами, що зібралися, його першою турботою має стати розв'язання завдання, яке стоїть перед ним. Він повинен починати кожную нову групу, а в ідеалі - кожную нову зустріч - з оновленим внутрішнім налаштуванням. Очевидно, що якщо він проводить

свої групи цього року так само, як це робив торік, - значить, він нічого не навчився і лишається лише техніком. Із поваги до себе й задля власного зростання він не повинен допустити, щоби це стало нормою. Він може поставити собі за мету (не завжди досягну) щотижня відкривати щось нове - не з книжок і не у формі чергової інтерпретації, а певну більш загальну істину, яка розширить його здатність сприймати. (с. 61)

У цьому ж дусі я також поступово здобуваю цю сприйнятливість - не завжди до кінця усвідомлену - навіть коли розвиваю здатність до глибшого занурення. Актуальність навчання, здається, невблаганно притягує до все більш неспокійних зон, із яких можуть виникати ті навички, що допоможуть задовольнити наше прагнення жити - у житті, яке маємо, чи в тому, що ще тільки попереду.

Примітки

Декларація конфліктних інтересів. Автор не заявив про можливі конфлікти інтересів щодо дослідження, авторства та / або публікації цієї статті.

Фінансування. Автор не отримав фінансової підтримки для дослідження, авторства та / або публікації цієї статті.

Біографія автора

Н. Мішель Ландайч III, доктор філософії, - психотерапевт і супервізор з освіти у Центрі психологічного консультування для студентів Університету Карнегі-Меллона, а також викладач теорії сімейних систем Боуена у Західнопенсильванському центрі сім'ї. З ним можна зв'язатися за адресою: 5018 Penn Avenue, Піттсбург, PA 15224, США, або електронною поштою: mlandaiche@gmail.com.

Автор висловлює щире подяку спільноті Транзакційного аналізу поблизу Ліона, Франція, чиє навчання в групах уперше викликало ті інсайти, що згодом лягли в основу цієї статті, і чия багаторічна терплячість створила інкубатор, необхідний для народження цих слів.

Література

- Alvarez, A. (2005). *The writer's voice*. New York, NY: Norton.
- Barrow, G. (2011). Educator as cultivator. *Transactional Analysis Journal*, 41, 308–314.
- Berne, E. (1947). *The mind in action*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry*. New York, NY: Grove Press.
- Berne, E. (1964). *Games people play: The psychology of human relationships*. New York, NY: Grove Press.
- Berne, E. (1966). *Principles of group treatment*. New York, NY: Oxford University Press.
- Berne, E. (1968). Staff-patient staff conferences. *American Journal of Psychiatry*, 125, 286–293.
- Berne, E. (1972). *What do you say after you say hello?: The psychology of human destiny*. New York, NY: Grove Press.
- Bion, W. R. (1969). *Experiences in groups and other papers*. New York, NY: Basic Books. (Original work published 1959)
- Brooks, D. (2009, 28-29 November). *The other education*. *International Herald Tribune*, p.9.
- Chinnock, K. (2011). Relational transactional analysis supervision. *Transactional Analysis Journal*, 41, 336–350.
- Christensen, B. (2005). Emerging participative exploration: Consultation as research. In R. Stacey & D. Griffin (Eds.), *A complexity perspective on researching organizations: Taking experience seriously* (pp. 78–106). London, England: Routledge.
- Clarke, J. I. (1981). Differences between special fields and clinical groups. *Transactional Analysis Journal*, 11, 169–170.
- Clarkson, P. (1992). *Transactional analysis psychotherapy: An integrated approach*. London, England: Tavistock/Routledge.
- Cornell, W. F. (2013). “Special fields”: A brief history of an anxious dilemma and its lingering consequences for transactional analysis counselors. *Transactional Analysis Journal*, 43, 7–13.
- Emmerton, N., & Newton, T. (2004). The journey of educational transactional analysis from its beginnings to the present. *Transactional Analysis Journal*, 34, 283–291.

- Ernst, F. H., Jr. (Ed.). (1971). Featuring—education [Theme issue]. *Transactional Analysis Journal*, 1(4).
- Fowlie, H., & Sills, C. (Eds.). (2011). *Relational transactional analysis: Principles in practice*. London, England: Karnac Books.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition* (M. Bergman Ramos, Trans.). New York, NY: Continuum. (Original work published 1970; translation of original 1968 Portuguese manuscript)
- Grant, J. (2004). How the philosophical assumptions of transactional analysis complement the theory of adult education. *Transactional Analysis Journal*, 34, 272–276.
- Hargaden, H., & Sills, C. (2002). *Transactional analysis: A relational perspective*. London, England: Brunner/Routledge.
- Hinshelwood, R. D. (1983). Editorial: Our three-way see-saw. *International Journal of Therapeutic Communities*, 4, 167–168.
- James, M. (Ed.). (1979). *Transactional Analysis Journal*, 9(4).
- Joseph, M. R. (2012). Therapeutic operations can be educational operations too. *Transactional Analysis Journal*, 42, 110–117.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Landaiche, N. M., III. (2005). Engaged research: Encountering a transactional analysis training group through Bion's concept of containing. *Transactional Analysis Journal*, 35, 147–156.
- Landaiche, N. M., III. (2007). Skepticism and compassion in human relations work. *Transactional Analysis Journal*, 37, 17–31.
- Landaiche, N. M., III. (2009). Understanding social pain dynamics in human relations. *Transactional Analysis Journal*, 39, 229–238.
- Landaiche, N. M., III. (2010). The importance of interdisciplinary training experiences. *The Script*, 40(5), 1, 7.
- Landaiche, N. M., III. (2012). Learning and hating in groups. *Transactional Analysis Journal*, 42, 186–198.
- Lawrence, W. G., & Armstrong, D. (1998). Destructiveness and creativity in organizational life: Experiencing the psychotic edge. In P. B. Talamo, F. Borgogno, & S. A. Merciai (Eds.), *Bion's legacy to groups* (pp. 53–68). London, England: Karnac Books.
- Lee, A. (1997). Process contracts. In C. Sills (Ed.), *Contracts in counselling* (pp. 94–112). London, England:

Sage.

Lerkkanen, M.-K., & Temple, S. (2004). Student teachers' professional and personal development through academic study of educational transactional analysis. *Transactional Analysis Journal*, 34, 253–271.

Maquet, J. (2012). From psychological contract to frame dynamics: Between light and shadow. *Transactional Analysis Journal*, 42, 17–27.

Newton, T. (2003). Identifying education philosophy and practice through imagoes in transactional analysis training groups. *Transactional Analysis Journal*, 33, 321–331.

Newton, T. (Ed.). (2004). Transactional analysis and education [Theme issue]. *Transactional Analysis Journal*, 34(3).

Newton, T. (2006). Script, psychological life plans, and the learning cycle. *Transactional Analysis Journal*, 36, 186–195.

Newton, T. (2011). The nature and necessity of risk: Minding the gap in education. *Transactional Analysis Journal*, 41, 114–117.

Landaiche 309

Newton, T. (2012). The supervision triangle: An integrating model. *Transactional Analysis Journal*, 42, 103–109.

Newton, T., & Napper, R. (Eds.). (2009). Transactional analysis training [Theme issue]. *Transactional Analysis Journal*, 39(4).

Rogers, C. R. (1955). Persons or science? A philosophical question. *American Psychologist*, 10, 267–278.

Saru, P. K., Cariapa, A., & Manacha, S., with Napper, R. (2009). India as a unique context for developing transactional analysts. *Transactional Analysis Journal*, 39, 326–332.

Schlesinger, W. M. (Ed.). (1978). *Transactional Analysis Journal*, 8(3).

Schmid, P. F., & O'Hara, M. (2007). Group therapy and encounter groups. In M. Cooper, M. O'Hara, P. F. Schmid, & G. Wyatt (Eds.), *The handbook of person-centred psychotherapy and counselling* (pp. 93–106). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.

Shaw, P. (2002). *Changing conversations in organizations: A complexity approach to change*. London, England: Routledge.

Solomon, C. (2010). Eric Berne the therapist: One patient's perspective. *Transactional Analysis Journal*, 40, 183–186.

- Tudor, K. (2007). Training in the person-centred approach. In M. Cooper, M. O'Hara, P. F. Schmid, & G. Wyatt (Eds.), *The handbook of person-centred psychotherapy and counselling* (pp. 379–389). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Tudor, K. (2009). "In the manner of ": Transactional analysis teaching of transactional analysts. *Transactional Analysis Journal*, 39, 276–292.
- van Beekum, S. (2006). The relational consultant. *Transactional Analysis Journal*, 36, 318–329.
- van Beekum, S. (2012). Connecting with the undertow: The methodology of the relational consultant. *Transactional Analysis Journal*, 42, 126–133.
- van Poelje, S. (2004). Learning for leadership. *Transactional Analysis Journal*, 34, 223–228.
- Webster's new collegiate dictionary. (1975). Springfield, MA: Merriam.