
Персонология

ЦИКЛЫ В РАЗВИТИИ ПРОЕКТИВНОЙ МЕТОДОЛОГИИ И НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ

Н.С. БУРЛАКОВА



Бурлакова Наталья Семеновна — доцент факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, кандидат психологических наук, доцент.

Область научных интересов: клиническая психология, психотерапия, проективные методы, разработка новых способов объективации и анализа проективной продукции, диагностика самосознания, изучение развития личности. Автор более 60 научных публикаций, в том числе книг: «Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка» (2001, в соавт.), «Детский психоанализ: школа Анны Фрейд» (2005, в соавт.), «Психологическая концепция идентичности Э. Эриксона в зеркале личной истории автора» (2005, в соавт.).

Контакты: naburlakova@yandex.ru

Резюме

В статье рассматривается связь фундаментальных и прикладных исследований в клинической психологии, показаны их взаимная зависимость и взаимная детерминация. Исследуется становление проективной методологии в рамках практической и экспериментальной психологии. Выявлено существование определенных циклов в развитии и рефлексии проективных методов. На материале собственных многолетних исследований автора с детьми обсуждается возможность перехода на новый этап работы. На этом этапе — в начале следующего цикла становится возможным выход за пределы проективной методологии при одновременном сохранении всех ее достоинств, возникают новые возможности для организации объективации и анализа внутренних диалогов в самосознании.

Ключевые слова: проективные методы, психотерапия, история проективных методов, циклы в развитии проективной методологии, условия актуализации проективного материала, роль исследователя, внутренний диалог, самосознание.

В современной психологии актуальной и фундаментальной является проблема взаимоотношений академической психологии и психологической практики. В этом направлении, например, известны работы по созданию персонологии — науки синтеза практической, фундаментальной и культурной психологии личности (Петровский, 2003, 2011; Петровский, Старовойтенко 2012). Вопросы о соотношении фундаментальных и прикладных исследований, о сходстве и различиях академической и практической психологии, об источниках и процессе возникновения новых понятий и знаний в психологической практике, характере инкорпорирования этих знаний в структуру академической психологии, а также о специфике их повторного возвращения после специальной экспериментальной и методологической рефлексии в сферу практики являются актуальными и эвристичными для развития современной психологии.

Новые концепции и методы академической психологии (так же как и практической) возникают не на пустом месте. Психология всегда рефлектирует определенный культурно-исторический опыт, который уже так или иначе существует в обществе (Бурлакова, Олешкевич, 2011; Олешкевич, 1997; Бурлакова, 2012). Это касается как онтологической, так и методической стороны психологии. Близкие отношения можно наблюдать между психологической практикой и экспериментальной психологией, они существуют в культуре не только параллельно, но на разных уровнях активно взаимодействуют. Одним из примеров тако-

го взаимодействия является активное перетекание понятий и методов глубинной психотерапии в клиническую психологию. Можно наблюдать в психологической культуре и обратные процессы, примером которых является развитие бихевиоральной и когнитивной психотерапии. Цель данной статьи — выделение циклов в развитии методологии проективного исследования на основе прослеживания истории и современного положения дел в данной области, а также обсуждение начала нового этапа в ее развитии, касающегося новых возможностей исследования самосознания.

В отличие от традиционных методов, используемых в психологической науке, проективные методы являют собой принципиально новый уровень психологического анализа и понимания личности, а также ее развития. Их трудно рассматривать в одной плоскости с традиционными экспериментальными методами, измерением и прочими исследовательскими процедурами. Проективные методы исторически непосредственно связаны с возникновением новейшей европейской психотерапии (прежде всего с психоанализом), специфической рационализацией которой они во многом и являются. Современные проективные методы исследования личности происходят непосредственно из практики психоанализа, поскольку именно в рамках психоаналитической психотерапии были обнаружены феномены проекции и переноса, что затем составило основу для центральной техники психоанализа — техники анализа переноса. В этом контексте происходит

почти параллельное открытие переноса и защитных механизмов, среди которых выделяется и проекция. Последовательное движение идет от феноменологии переноса и проекции, обнаруженных в психотерапевтической практике, к теоретическому осмыслению и образованию понятий переноса и проекции, затем происходит постепенное превращение проекции в предмет научного, экспериментального исследования как внутри психоанализа, так и за его пределами. В рамках экспериментальной психологии создаются проективные методы, где феномен проекции за счет своей рефлексии превращается в особого рода методологию (Frank, 1939; Murray, 1943; Projective psychology, 1950; Handbook of projective techniques, 1965; Rapaport et al., 1970; Соколова, 1980; Бурлачук, 1997; и др.).

На зарождение и последующее развитие проективных методов повлиял также тот факт, что после открытий глубинной психологии, сделанных в рамках психотерапевтической практики, академическая психология не может не замечать этого и вынуждена так или иначе инкорпорировать их в свою структуру, пытаясь присвоить, превратить в средства исследования. Например, Г. Мюррей при создании Тематического апперцептивного теста (ТАТ) пытался, с одной стороны, удержать достижения психоанализа, а с другой — превратить получение психоаналитических данных в отдельную экспериментальную процедуру. Конечно, существовали и другие цели, например, сокращение сроков психоаналитической работы, быстрое и оперативное получение психодиа-

гностических данных для осуществления психотерапии и т.п. Но была также и «встречная» задача, одна из важнейших для американской эго-психологии, — приближение психоанализа к науке, вплоть до превращения его в общую психологию, внедрение научного метода, подтверждение с его помощью психоаналитических открытий и т.п. Создателям проективных методов вместе с эго-психологами казалось, что проблему можно разрешить так: ввести психоаналитический опыт в науку или же, напротив, построить науку психологию на основе психоаналитического опыта (Д. Рапапорт, Х. Хартман и др.).

В этом контексте извлеченная из целостной практики психотерапии, «вычлененная» идея проекции, таким образом приобретает жесткость и статичность (что делает возможным определенную стандартизацию в рамках проективного исследования). Но одновременно посредством этого частично удастся осуществить рефлексия психотерапевтической активности и процедур, в ней представленных, и в этом смысле психотерапия, отраженная в плоскости науки, получает свой «портрет», а наука, пытающаяся извлечь все позитивы из достижений психотерапевтической практики, осуществляет функцию рефлексии, а также частичного нормирования психотерапии. Исходя из вышесказанного, проективный эксперимент предстает в виде научной модели психотерапевтической практики (что, впрочем, в рамках самой науки очевидным не является, этот процесс происходит пока скрыто, подспудно в осуществляемых исследованиях), а его анализ

позволяет заново открыть существенные моменты психотерапевтического процесса, которые превращаются в диагностику. Например, проективное исследование актуализирует работу с внутренними диалогами и различные пласты такой работы, что присуще и новоевропейской психотерапевтической практике (Бурлакова, 1996; Бурлакова, Олешкевич, 2001)¹.

Проективные методы формируются на основе научной рефлексии процессов, происходящих внутри психотерапевтической практики, и только затем очень постепенно отделяются от своих непосредственных клинических и психотерапевтических источников. В этом можно усмотреть как недостаток, так и преимущество. Так, благодаря тому что проективные методы отделяются от непосредственной практики, появляется возможность их рафинированного анализа и исследования. Издержки такого обособления выражаются, в частности, в том, что полученные с их помощью исследовательские данные начинают существовать автономно, сами по себе в рамках академической психологии, без какой-либо ориентации на их дальнейшее использование. Они усугубляются общей тенденцией, существующей на сегодняшний день в проективной методологии, «на сближение» с традиционной академической психологией, где доминируют статистика и стандартизация. Одна-

ко в последнее время наметилась тенденция возврата к ценности непосредственного психологического опыта, и сами практики психотерапии все чаще начинают подвергаться исследованию с целью определения места диагностики и психотехнического воздействия, а также изучения их связи. В современной психологии формируется ориентация на соединение практик диагностирования, воспитания, психотерапии и т.п., обнаруживается тенденция к созданию целостных практик. Необходимость интегративных практик является особенно значимой в работе с детьми, где собственно терапевтические задачи тесно переплетаются с задачами обучения и развития.

И наконец, из экспериментальной и методологической исследовательской практики проекция вновь «возвращается» в сферу психотерапии, развития и обучения. Ряд авторов (Bellak, Abrams, 1997; Rapaport et al., 1970) считают, что проективное исследование может выступать начальным этапом психотерапии. В отечественной психологии в рамках экспериментальных исследований (Соколова, 1989, 1995; Столин, 1981) было введено и разработано понятие «управляемой проекции». Если рассматривать данное понятие в смысле организации проективных процессов и создания условий, способствующих проявлению проекции определенного рода и свойства, то оно являет собой промежуточный

¹ Отметим, что в последнее время исследователи все чаще обращаются к изучению внутреннего диалога не только в контексте теоретических разработок, но и в практических целях (Кучинский, 1988; Соколова, Бурлакова, 1997; Россохин, Измагурова, 2004; Лисецкий, Березин, Евченко, 2012).

результат, маркирующий переход из области сугубо исследовательской проективной методологии в область психотерапевтического процесса (Бурлакова, 1996, 1997). Таким образом, выявляется цикл развития, конечным этапом которого является содержательно наполненное возвращение к истокам, породившим саму идею проекции.

С другой стороны, можно говорить и о продолжающемся влиянии психотерапевтической практики на собственно проективное диагностическое исследование. Так, рассмотрение контрпереносных чувств исследователя в качестве инструмента для проективной диагностики (Kwawer et al., 1980; Соколова, Чечельницкая, 1997) может служить одной из связующих нитей между двумя различными сферами опыта.

Вместе с тем важно отметить два возможных подхода к анализу проективного исследования. Один из них может состоять в том, чтобы рефлексировать проективную ситуацию через непосредственный психотерапевтический опыт. Тогда мы подходим к пониманию проективного исследования, используя обширный опыт психотерапии и ее изучения, где важны индивидуальный подход к человеку, отклик на запросы пациента, необходимое соотношение поддержки и фрустрации, достаточный уровень спонтанности происходящих процессов и пр. Другой подход связан с обоснованием проективного исследования как объективного, как «проективного эксперимента». В данном случае важно уяснить необходимость появления проективных методов, их отделение от психотерапии, историю разработки про-

ективной методологии, подходы к интерпретации и пр. Здесь важно удерживать весь эвристический методологический потенциал, который был накоплен в проективных методах за все время их существования, способы получения и обоснования получаемого материала. Другими словами, в этом подходе необходимо доказать, что проективное исследование действительно может быть названо проективным экспериментом в полном смысле этого слова. В своих исследованиях мы стремились реализовать прежде всего этот подход (Бурлакова, 2008; Бурлакова, Олешкевич, 2001; и др.). Тем не менее понимание и анализ психотерапии также необходимы, на наш взгляд, для изучения проективного исследования (Бурлакова, 1996; Олешкевич, 1997; Соколова, Бурлакова, 1997).

Итак, как уже говорилось, тот факт, что исторически проективные методы возникают внутри рефлексии процессов психотерапии, помещает данную методологию на ранг выше традиционной научной методологии. Вместе с тем, несмотря на столь важное потенциальное преимущество, господствующим подходом к проективным методам по-прежнему остается сугубо сциентистский, а логика обоснования получаемых в них данных не выходит за пределы традиционной научной парадигмы. Дефицитарность такого подхода особенно заметна при приложении его к ребенку, у которого наблюдается быстрое развитие самосознания, речевых конструкций, способностей к рефлексии и т.п. Как известно, именно благодаря тому что ребенок попадает в

сферу психотерапевтической практики, резко изменяются как структура самой этой практики, так и онтология психики, что можно увидеть, анализируя работы А. Фрейд, М. Кляйн, Д.В. Винникотта и др. К сожалению, осознание такого рода закономерностей мало коснулось проективных методов, направленных на изучение личности ребенка.

Изменение объекта исследования часто не просто меняет сам метод, но также заставляет глубже осознать саму идею метода, углубляет его. Примером подобной трансформации метода и осознания общей идеи методологии являются влияние детского психоанализа на понимание традиционных психоаналитических процедур и в связи с этим их весьма значительное изменение (к примеру, трансформация традиционной психоаналитической техники применительно к психотерапии личностных расстройств и пр.). В связи с развитием детского психоанализа появляются новые понятия и в самом психоанализе. Так, А. Фрейд (Фрейд, 1999) выделяет вводный этап создания доверия, педагогический этап, М. Кляйн (Кляйн и др., 2001) проявляет интерес к довербальному периоду жизни ребенка, в связи с чем по-новому начинают формулироваться видение личностной патологии, представление о фазах психотерапевтического процесса и т.д.

М. Кляйн и А. Фрейд, обратившись к анализу детей, увидели, с одной стороны, новые проблемы психоанализа, а с другой стороны, также и его скрытые возможности. Детский материал позволил им увидеть нечто такое, что в психоанализе взрослых было скрыто или затуше-

вано (Бурлакова, Олешкевич, 2005). Нечто подобное можно отметить и в отношении проективных методов. Проективное исследование ребенка позволяет увидеть скрытый потенциал проективного метода, раскрыть содержание, незаметное при работе с взрослыми людьми (Бурлакова, 2008). Обратившись к исследованию личности ребенка и его развития при помощи проективных методов, мы увидели, прежде всего, всю сложность и неоднозначность самой методической процедуры осуществления исследования и, соответственно, способ получения проективных данных.

При проведении ТАТ со взрослыми испытуемыми кажется, что здесь нет методических проблем — дается инструкция, экспериментатор получает рассказы, а затем их интерпретирует. Но при обращении к ребенку отчетливо видно, что проективные данные можно получать в совершенно различных ситуациях, в рамках различным образом организованного общения. И в соответствии с этими условиями эти данные будут существенно различаться. Более того, 3–4-летние дети вообще редко способны с первого раза следовать инструкции, как это удается взрослым. Они могут вносить свою логику в методику исследования, например, убежать, избегать смотреть на таблицу Детского апперцептивного теста (САТ), потому что картинка неприятна и вызывает страх, и т.п. Проблемы, с которыми пришлось столкнуться, поставили задачу осознания самой процедуры организации обследования, специальной рефлексии тех условий, в которых актуализируется проективный материал и в

соответствии с которыми его важно понимать, анализировать и интерпретировать. Оказалось, что стандартная ситуация, которую предложили авторы САТ С. и Л. Беллак для проведения метода (Bellak, Abrams, 1997; Беллак, Беллак, 1995), зачастую совершенно не подходит для ряда детей. В частности, некоторые дети не могут следовать предлагаемому им ходу обследования, но есть возможность получения интересного материала в иных условиях. Другие дети выполняют указание экспериментатора, но их материал оказывается очень бедным, их ответы могут ограничиваться одним предложением или даже словом (например, «это цыплята»), и ответы такого характера можно получить на все 10 таблиц САТ. Но при изменении и варьировании условий экспериментальной ситуации оказывается возможным получение более глубоких, аутентичных, развернутых и диагностически значимых ответов на предъявляемые стимулы.

Благодаря этому удалось прийти к пониманию того, что проективные ответы непосредственно зависят от некоторых начальных экспериментальных условий, экспериментальной ситуации, которую, отметим особо, всегда создает исследователь и в которой он принимает участие. Традиционно в проективной диагностике, несмотря на отдельные мнения о том, что метод проведения, природа тестовой ситуации, пол, статус и личность экспериментатора, точно так же как поведение субъекта, влияют на природу ответа (Schafer, 1954; Masling, 1957; Alden, Benton, 1953; и др.), актуально разворачивающаяся тестовая ситуация во вни-

мание не принимается, равно как и складывающиеся особым образом отношения с проводящим проективную методику психологом. Хотя именно в этом случае риск подмены диагностической картины исследуемого субъекта «психодинамикой» исследователя особенно велик, ведь последний не отслеживает долю своего влияния на происходящее, не анализирует ситуацию порождения того или иного ответа, неотъемлемым участником которой является он сам. Так следование якобы идеалам научного познания в реальности оборачивается слепотой, искусственным изъятием психолога из ситуации проективного обследования.

В проективное исследование должна быть введена специальная рефлексия, фиксирующая стимульную ситуацию, в том числе и ту, которая создается самим исследователем. В таком случае методика проведения и исследовательская аналитическая работа во время проведения становятся не менее значимыми, чем последующий анализ проективной продукции (Бурлакова, 2008; Бурлакова, Олешкевич, 2001). Более того, условием адекватного анализа проективного исследования как раз и является предварительное рефлексивное отображение самой процедуры получаемого материала. Но если мы действительно способны фиксировать эту процедуру, осознавать и рефлексировать ее в процессе осуществления проективного эксперимента, то мы можем ставить также задачи ее варьирования с целью углубления исследования, расширения проекции, разработки в проективных ответах тех содержаний, которые получены перед этим. При

таким подходе проективное исследование представляет собой контролируемый, осознаваемый и специально рефлекслируемый диалог экспериментатора и испытуемого. Его цель — организация раскрытия обычно скрытых подсознательных содержаний самосознания испытуемого и развертывание обычно свернутых внутренних диалогов.

Следует особо подчеркнуть, что речь идет не просто об общении, но о контролируемом диалоге. Если в «классической» ситуации проведения ТАТ фиксируется единственная ситуация, то здесь можно предположить ряд связанных друг с другом экспериментальных ситуаций, внутри которых мы получаем проективную продукцию. Такой подход является более научным по двум причинам.

1. Здесь ставится специальная задача осознания и рефлексии собственной экспериментальной деятельности, поэтому весь последующий материал рассматривается в рамках соответствующих условий. Всегда будет говориться, что материал получен в определенных условиях и, соответственно, является реакцией на конкретный стимул. Ранее в проективных методах такая задача в систематической форме не ставилась.

2. Задача состоит в том, чтобы получить некоторый возможный максимум проективного материала, чтобы усилить и углубить проекцию. Нашим ориентиром является движение к «очевидности». Необходимо создать условия выявления для исследователя и для самого испытуемого этой «истины». Другими словами, исследователь ориентирован на

понимание и его углубление, а также на создание условий, когда это понимание и связанное с ним проявление самосознания будут расширяться и углубляться. В своем исследовании мы пытаемся как бы встроиться в функционирование определенного индивидуального самосознания и создать максимальные условия для его самопроявления. Таким образом, предпринимаются и некоторые специальные усилия по получению материала, но эти усилия всегда остаются в рамках проективной методологии, т.е. всегда фиксируются стимульная ситуация и условия, в которых появляются проективные ответы.

При таком подходе значительно расширяются возможности проективного исследования, мы добиваемся его максимальной целостности, но опять-таки без всякого ущерба для научной процедуры, с точки зрения идеала проективного исследования. В этом смысле возникает возможность перехода на новый этап — начало следующего цикла, выходящего за пределы традиционной проективной методологии.

Приведем для сопоставления историю развития психотерапевтической ситуации в психоанализе. Анализ показывает, что традиционное построение проективных методов и соответствующей «классической» ситуации обследования в некотором роде повторяло путь развития психоанализа. Как З. Фрейд, сидя у изголовья пациента, пытался реализовать научный идеал личного невмешательства в появление свободных ассоциаций пациента, так и проведение ТАТ было направлено на то, чтобы нивелировать участие экспериментатора,

создать ситуацию ответа пациента на предъявляемые таблицы. У З. Фрейда было предположение, что его пациент должен актуализировать свободные ассоциации, глядя лишь внутрь себя и в пространство перед собой, не видя фигуры психоаналитика. Ассоциации пациента заносились на «белый экран», на своеобразный «чистый лист», точно так же как в процедуре ТАТ предполагается, что испытуемый отображает свои ответы именно в соответствующие таблицы-стимулы. Однако З. Фрейд находился позади пациента также и по личной причине, состоявшей в том, чтобы не дать вовлечь себя в эмоциональные ситуации, о которых рассказывает пациент, чтобы оставаться только интеллектуальным зеркалом, способным анализировать эти переживания. И наконец, чтобы сохранить свою интеллектуально-аналитическую способность от ее смешения с соответствующими эмоционально-личностными реакциями. В сущности, подобная ситуация моделируется и в обследовании при помощи ТАТ. Для экспериментатора молчаливая и более или менее нейтральная позиция является также и средством защиты. Психолог чувствует, что не способен непосредственно понимать бессознательное, его мотивы и желания, поэтому он отстраняется и направляет внимание пациента на проективную таблицу. Другими словами, предписания о поведении экспериментатора не только являются методическими рекомендациями, описывающими условия правильности проведения проективного исследования, но и предназначены для защиты самого исследователя от эмоциональных

влияний проективного материала, от возможных эмоциональных провокаций со стороны испытуемого, его давления и т.п. Это свидетельствует о существовании некоторой неуверенности самого экспериментатора, дает зыбкую гарантию того, что он минует различные эмоциональные ловушки проективного исследования и не спровоцирует невзначай определенные содержания в ответах своего обследуемого и т.п. В этом отношении «классический» традиционный специалист по ТАТ подобен аналитику, видящему пациента лишь сзади.

Обратим внимание на то, что З. Фрейд в рамках такого классического психоанализа скоро пришел к выявлению переноса, т.е. некоторой ядерной структуры патологии и психики в целом, и начал целенаправленно работать в рамках этой структуры. В таком случае вся предыдущая работа — некоторая подготовка к достижению переносных реакций. Далее, если продолжить аналогию с развитием психотерапии, то можно отметить, что уже А. Адлер, К. Юнг, а затем Ф. Перлз, К. Роджерс и другие отказались от классического положения пациента на кушетке. И одна из причин этого — снижение личных тревог терапевтов по поводу возможностей быть вовлеченными в эмоциональное состояние пациента. Такая позиция давала определенное преимущество в рамках целостного видения, заставляла культивировать наблюдательность и новые аналитические способности психотерапевта. Например, уже А. Адлер (Адлер, 1997) говорил, что перенос в широком смысле (хотя сам термин им не употреблялся) проявляется сразу,

когда пациент (ребенок) входит в кабинет, который является некоторым специфическим проективным пространством, куда пациент приносит свой образ жизни и свои проблемы. Причем А. Адлер и в буквальном смысле пытался создать в рамках кабинета некоторое проективное пространство: даже стулья для ребенка и терапевта подбирались специально и были одинаковой высоты и пр., т.е. он создавал объективное пространство для того, чтобы могла появиться и легко фиксироваться проекция. Таково же было отношение к пространству в целом (важно было, как ребенок входит, где садится, расстояние между ним и матерью, а также психологом и т.п.). Аналогичные подходы можно встретить и у К. Юнга, и у многих последующих известных психотерапевтов. «Новые» психотерапевты уже не боятся собственной активности в создании экспериментальных ситуаций.

В некотором роде с подобной ситуацией мы встретились, работая с детьми. Ребенок сразу проявляет свою индивидуальность и специфическую для него активность, исследователь не может оставаться нейтрально безучастным ко многим проявлениям детской личности, он с необходимостью участвует в проективном обследовании. Может возникнуть возражение: так провести исследование достаточно сложно, требуется формирование у исследователя особых качеств и навыков, личностной зрелости и пр. На это можно ответить следующее: в любой науке для специалиста обязательным является прохождение не только интеллектуального, но и техниче-

ского тренинга. Так обстоит дело и в физике, и в химии, и в медицине, исключением не может быть и психология. Наметившаяся в последнее время поверхностность в восприятии профессии психолога, которая все чаще становится элементом массовой культуры, не может не вызывать беспокойства. Многие психологические методики находятся в широком доступе, и чтобы провести их, негласно предполагается, что никакого особого образования и подготовки не требуется. В этой связи насущной задачей, особенно в нашей стране, является защита проективных методов от неграмотного пользователя, дискредитирующего их сущность и получаемые данные.

Второе возражение может состоять в том, что речь идет уже не просто об исследовании, а об элементах психотерапии. Ответ: это не так, речь идет об исследовании. Но в исследовании можно использовать некоторые элементы, наработанные в области психотерапии. Тем более когда речь идет об исследовании, предваряющем реальную помощь пациенту, ориентированном на последующую психотерапию. Действительно, большинство психологических методик не развернуты в сторону практики, из их результатов мало что можно извлечь, чтобы оказать реальную помощь человеку. Наконец, при более пристальном анализе можно понять, что всякое исследование является также и психотехническим действием, оказывает влияние на испытуемого, как и всякая психологическая помощь, помогает в своих рамках диагностике и пониманию пациента. Резкое противопоставление исследования и психотехнического действия

совершенно необоснованно. Мы же подчеркиваем, прежде всего, важный, с точки зрения квалификации исследования в качестве научного, факт анализа проективного материала с обязательной фиксацией условий его получения и в контексте этих условий.

Можно выделить три ступени в поведении исследователя во время работы с проективной диагностикой. *Первая ступень* — ученический этап, когда экспериментатору не удается сдерживать эмоции, когда он или до конца не понимает роли экспериментатора, или же по какой-то внутренней эмоциональной причине не может ее выполнить систематически. На *второй ступени* можно поставить «классическое» поведение экспериментатора, состоящее в невмешательстве, абсолютном сдерживании эмоциональных реакций, пребывании в ситуации ожидания проективной продукции. Здесь может существовать определенная вышколенность, человек знает все формальные условия и правила поведения экспериментатора и следует им. Однако это не гарантирует того, что определенные подсознательные реакции (выражение лица, напряженное ожидание, безлично-нейтральная обстановка) не создают определенный важный стимул для испытуемого. И на *третьей ступени* можно поместить «неклассического исследователя», в идеале способного устанавливать контакт с испытуемым, осознавать и рефлексировать свои реакции и их меру в контексте проективной ситуации, видеть стимулы, на которые производится реакция испытуемого, и фиксировать их (в том числе и стимулы, простекающие из собст-

венных личностных проявлений психолога, а также способность управлять ими при необходимости). Отличие второго способа поведения экспериментатора от третьего состоит в том, что во второй позиции экспериментатор может владеть собой только в отрицательном смысле, в смысле сдержанности. Если сравнивать с развитием психотерапии, то вторая позиция соответствует позиции, предписанной в психоанализе З. Фрейда, а третья — ситуации последующей «новоевропейской» психотерапии.

Аналогия в развитии психологического исследования и психотерапии отсылает и к другой аргументации. Современная европейская наука со всей очевидностью ориентирована на технику, на преобразование мира. Именно техника лежит в основе науки, по словам М. Хайдеггера (Хайдеггер, 1986). Сегодня это еще более очевидно в силу сращивания науки с экономикой, с государственными и прочими заказами. Психология не является исключением. Она тоже ориентирована, в конечном счете, осознанно или неосознанно на технику и практику. И одной из таких практик является психотерапия. И эта связка «научная психология — психотерапия» становится сегодня все более очевидной и осознанной.

При таком подходе к проективному исследованию предполагаются широкие возможности варьирования условий получения проективного материала. Может возникнуть вопрос о возможностях унификации такого рода исследований, стандартизации, воспроизводства другими авторами и т.д. На это можно ответить

следующее. Наука по своему определению стремится к истине, к ее углублению и расширению. Единственное ограничение, которое предъясвляет научный метод, — рефлексированный способ получения материала: это значит, что исследователь должен шаг за шагом фиксировать все те аналитические шаги и технические операции, которые он осуществлял в процессе исследования, что позволяет другим специалистам воспроизвести данную процедуру по описаниям, проверить результат и воспроизвести его. В психологии дело может осложняться тем, что, во-первых, мы имеем дело с живым субъектом самосознания, который может меняться, в частности, может меняться и в ходе исследования, а также в его результате (но это особенности самого предмета психологии, и если мы сводим этот предмет лишь к объектным структурам, то мы, в сущности, игнорируем предмет психологии в угоду поверхностному формализму всеобщности). Во-вторых, по крайней мере, в клинической психологии мы имеем дело с индивидуальным субъектом, прежде всего, с его особенностями, индивидуальным своеобразием. Игнорировать это и сводить предмет психологии к мифическому среднестатистическому «тепловкровному индивиду» в рамках определенной клинической группы, как показывает опыт, не оправданно. Общее качество, полученное в рамках такой методологии, может иметь крайне незначительную научную ценность или же вовсе ее не иметь. Массовые исследования чаще всего «научно» подтверждают то, что и так известно специалистам, но они не ориентированы на изучение меха-

низмов, о которых если и делаются выводы, то гипотетически-спекулятивного характера в том смысле, что из корреляций выводятся рассуждения о причинно-следственных отношениях. И самое главное: обычно такие исследования не ориентированы с самого начала на открытие чего-то нового. Они подтверждают или отвергают узкие рассудочные гипотезы, часто эти данные и выводы затрагивают лишь некоторую поверхность психологического объекта и обычно не имеют какого-либо серьезного практического значения, если не учитывать их идеологическую ценность с точки зрения «научного» доказательства мнений какой-либо психологической школы или заинтересованной группы.

Но поскольку в рамках рефлексированного проективного исследования мы имеем дело с диалогами, с диалогической структурой проективного материала, то у нас появляется возможность вместо интерпретации использовать анализ диалогов, диалогических структур, которые выносятся (проецируются или экстерииорируются) в проективный текст, который сам является диалогически обранным проектируемой ситуацией соответствующего исследования. Таким образом, мы имеем сложным образом диалогически организованный материал, понимание которого требует соответствующих же диалогических методов анализа (Бурлакова, 1996; Бурлакова, Олешкевич, 2001). Но если такой анализ удастся осуществить, то происходит движение, противоположное тому, которое имело место быть в рамках так построенного проективного исследования. Если

в проективном материале видно движение самосознания изнутри вовне, то в рамках аналитической процедуры исследования будет происходить движение в противоположном направлении — извне вовнутрь, от анализа вынесенных вовне и развернутых диалогов самосознания к внутренним диалогам и внутренне диалогической структуре самосознания в целом. И это не интерпретация, а именно анализ, реконструирующий самосознание, анализ, ориентированный на постижение внутренних процессов и механизмов, опирающийся на развертывание самосознания в тексты,

получение которых организовано нами посредством проективных ситуаций. Таким образом, внутри проективной методологии вырастает совершенно нового типа диалогическая методология, связанная с анализом внутренних диалогов, внутрдиалогической структуры речи и т.п., а также со способами объективации и рефлексии получения соответствующего материала. Наш многолетний опыт показывает, что такого рода методология оказывается одинаково эффективной как при проведении исследований и анализе полученного материала, так и в психологической практике.

Литература

Адлер А. Наука жить. Киев: Port-Royal, 1997.

Беллак С., Беллак Л. Руководство по детскому апперцептивному тесту (САТ). Киев, 1995.

Бурлакова Н.С. Внутренний диалог в структуре самосознания и его динамика в процессе психотерапии: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1996.

Бурлакова Н.С. Функционально-структурный анализ деятельности психотерапевта на модели психотерапии пограничных личностных расстройств // Журнал практич. психолога. 1997. № 5. С. 84–99.

Бурлакова Н.С. О новых возможностях и перспективах развития проективного исследования // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2008. № 4. С. 3–19.

Бурлакова Н.С. О новых возможностях культурно-исторического анализа в клинической психологии // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 2012. № 2. С. 49–56.

Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2001.

Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Детский психоанализ: школа Анны Фрейд. М.: Издательский центр «Академия», 2005.

Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Психологическая концепция идентичности Э. Эриксона в зеркале личной истории автора (опыт исследования природы клиничко-психологического знания): Монография. М.: ИПЦ Маска, 2011.

Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию. Киев: Ника-Центр; Вист-С, 1997.

Кляйн М., Айзекс С., Райвери Дж., Хайманн П. Развитие в психоанализе. М.: Академический проект, 2001.

Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. Минск: Университетское, 1988.

Лисецкий К.С., Березин С.В., Евченко Н.А. Роль внутреннего диалога «Я — Другое-Я» в развитии личности // Психология. Журнал ВШЭ. 2012. Т. 9. № 1. С. 76–82.

Олешкевич В.И. Рождение новой психотехнической культуры. М.: Экос, 1997.

Петровский В.А. Общая персонология: наука личности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Самара, 2003. С. 20–30.

Петровский В.А. Начала персонологии «Я»: существует ли ее предмет? // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко: Коллективная монография / Под общ. ред. Т.Г. Щедриной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОС-СПЭН), 2011. С. 200–216.

Петровский В.А., Старовойтенко Е.Б. Наука личности: четыре проекта общей персонологии // Психология. Журнал ВШЭ. 2012. Т. 9. № 1. С. 21–39.

Россохин А.В., Измагурова В.Л. Личность в измененных состояниях сознания. М.: Смысл, 2004.

Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

Соколова Е.Т. Особенности самооценки и самосознания при аномалиях личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.

Соколова Е.Т. Изучение личностных особенностей и самосознания при пограничных личностных расстройствах // Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М.: SvR-Аргус, 1995.

Соколова Е.Т., Бурлакова Н.С. К обоснованию метода диалогического анализа случая // Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 61–75.

Соколова Е.Т., Чечельницкая Е.П. О метакоммуникации в процессе про-

ективного исследования пациентов с пограничными личностными расстройствами // Моск. психотер. журнал. 1997. № 3. С. 15–38.

Столин В.В. Исследование эмоционально-ценностного отношения к себе с помощью методики управляемой проекции // Психол. журнал. 1981. Т. 2. № 3. С. 104–118.

Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. М.: Апрель-Пресс; ЭКС-МО-Пресс, 1999. Т. 1.

Хайдеггер М. Вопрос о технике / Новая технократическая волна на Западе. М.: Прогресс, 1986.

Alden P., Benton A.L. Relationship of sex of examiner to incidence of Rorschach responses with sexual content // Journal of Projective Techniques. 1953. 17. 447–454.

Bellak L., Abrams D. The TAT, CAT and SAT in clinical use. N.Y.: Allyn and Bacon, 1997.

Frank L. Projective methods for the study of personality // Journal of Psychology. 1939. 8. 343–389.

Handbook of projective techniques / B.I. Murstein (ed.). N.Y.: Basic Books, 1965.

Kwawer J., Lerner H., Lerner P., Sugarman A. Borderline phenomena and the Rorschach test. N.Y.: International Universities Press, 1980.

Masling J.M. The effects of warm and cold interaction on the inter // Journal of Projective Techniques. 1957. 21. 377–383.

Murray H. Thematic Apperception Test Manual. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1943.

Projective psychology: Clinical approaches to the total personality / L. Abt, L. Bellak (eds). N.Y.: Knopf, 1950.

Rapaport D., Gill M., Schafer R. Diagnostic Psychological Testing. N.Y.: International Universities Press, 1970.

Schafer R. Psychoanalytic interpretation of Rorschach testing. N.Y.: Grunig and Stratton, 1954.