

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Н. С. Бурлакова**

### **О НОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ И ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТИВНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

В статье рассматриваются история и логика развития проективных методов, а также методологические проблемы построения проективного исследования и анализа проективной продукции. Осуществляется критический анализ «классической» научной парадигмы оценки проективного метода и предлагается новый «неклассический» подход к проективной методологии. Для обоснования его необходимости используется изучение особенностей проведения проективного исследования (с применением методики САТ) и последующего понимания его результатов на материале детского развития.

*Ключевые слова:* история и логика развития проективных методов, «неклассический» подход к проективной методологии, методика САТ, экстериоризация, помощь в самовыражении.

Изначально проективная методология, по словам Л. Абта, являла собой «мятеж», «протест» против традиционной академической психологии. В ней содержался импульс к познанию и пониманию целостного субъекта, отказ от его «очастичивания» (например, изучения только памяти или только способов реагирования на конфликты и т.п.). К проективным методам в академической психологии всегда относились настороженно. Наиболее радикально выразился Г. Олпорт, сказав, что интерес к проективным данным «представляет собой проблему неуважительного отношения к научности». Выдвинутый им упрек в «субъективизме», когда личные пристрастия исследователя доминируют в обработке получаемого материала, по-прежнему весьма востребован в критике проективных методов.

Но наука — это относительно молодой по сравнению с другими вид получения опыта в культуре. В самой науке существуют конкурирующие парадигмы и подходы. Не менее важен и вопрос о способах и механизмах связи науки и практики. Есть мнение, что вся-

кая исследовательская психологическая теория базируется на определенной психотехнической схеме производства и воспроизводства опыта. В этом смысле «теория психики» — не что иное, как превращенная, рационально обработанная форма определенного вида практического опыта в культуре. Например, можно показать, что в основе психологической теории деятельности лежит психотехническая схема деятельности, а в основе теории психоанализа — психотехническая схема самоосознания. Подобные схемы определяют характер опыта, а также тип получаемого знания (Олешкевич, 2002).

Таким образом, на сегодняшний день в психологии проблема «научности» представляется значительно более сложной по сравнению с тем, как она обозначается в методологии позитивизма. «Научность» определяется не только возможностью воспроизводства *определенного типа* опыта, но и спецификой взаимоотношений исследователя и объекта. К.Г. Юнг (1992) в последних работах писал, что до понимания этого дошли только физики. Даже в физике повторить один и тот же эксперимент достаточно проблематично, и ученые это принимают и работают, учитывая субъективный элемент получения опыта, делая «поправку на инструмент». Вопрос о «научности» знания, получаемого в рамках проективной методологии, неоднократно обсуждался (Леонтьев, 1998; Соколова, 1980, 1995; Blatt, 1975; Corman, 1974; Cramer, 1991; Handbook..., 1960; Projective psychology, 1950; Projective techniques..., 1986; и др.), но по-прежнему остается дискуссионным.

В данной статье речь пойдет о методологической рефлексии проективных методов в контексте «классической» и «неклассической» научной рациональности. Рассмотрев историю и логику развития этих методов и их непростое соотношение с классическим научным познанием, мы попытаемся представить «неклассический» подход к проективному исследованию как к особому виду специально организованного взаимодействия. В связи с этим будут проанализированы диалогические условия, в которых этот процесс разворачивается (на материале работы с детьми по методике *CAT*), а также проблема экстернизации внутреннего опыта и следствия, вытекающие из предлагаемого подхода по отношению к рефлексивному построению исследования и к работе с проективным материалом.

## **История и логика развития проективной методологии**

1. Исторически проективная методология была тесно связана с идеями психоаналитической практики, а затем постепенно отделилась от клинических и психотерапевтических источников, пре-

вратившись в самостоятельную рационально оформленную психодиагностическую процедуру. Изначально она выполняла функцию рефлексии, по крайней мере, исходного диагностического этапа психоаналитической практики и давала способ осознания смутного (в чем-то интуитивного) знания, рождающегося внутри процесса психотерапии, а также представляла форму для его научного подтверждения. Сегодня наблюдается тенденция к «возвращению» в психотерапию ее же наработок, но только прежде «отшлифованных» в научных исследованиях. Это выражается в использовании проективных методов с накопленным багажом знаний о личности как отрефлексированного диагностического средства в психотерапевтическом процессе или вовсе в качестве самостоятельного этапа этого процесса (Л. Беллак, Е.Т. Соколова и др.). В частности, работа с проекцией в детском возрасте является одной из центральных психотерапевтических линий в ряде школ (М. Кляйн, Д. Винникотт и др.).

2. Тематически история проективных методов также отображает историю психоанализа. Здесь речь идет о двух моментах. Во-первых, о том, что, например, К. Морган и Г. Меррей, создавшие ТАТ в 1935 г., изначально видели свою методику как альтернативу дорогостоящему и длительному психоаналитическому процессу, в особенности для молодых людей, и полагали, что анализ проективной продукции выступит в роли своеобразного «минипсихоанализа» (Bellak, Abrams, 1997). Таким образом, неявно подразумевалось, что в методике ТАТ присутствует осмысление, точное описание, моделирование некоторых существенных аспектов психотерапии, и за счет этого возможно сокращение ее длительности. Во-вторых, заметна смена акцентов в трактовке получаемых проективных данных в соответствии с этапами развития психоаналитических знаний. История применения проективных методов убедительно это демонстрирует. Важно подчеркнуть, что трансформация способов анализа проективной продукции (с соответствующей «переинтерпретацией» данных) становится возможной благодаря тому, что психоаналитическая концепция, на которую опирались создатели первых косвенных методов изучения личности, представляла развитие как цепочку последовательно разрешаемых индивидом проблемных ситуаций.

2.1. В 1940—1950-е гг. (в период широкого использования ТАТ) фантазии, облеченные в форму рассказа по поводу картинки, рассматривались прежде всего с точки зрения поиска сексуальных и агрессивных влечений в соответствии с теорией либидо З. Фрейда. ТАТ, по мнению его авторов, позволял проникнуть в наиболее глубокие бессознательные слои психики, поэтому к рассказам, полу-

ченным при помощи этой методики, стоило применить принципы анализа сновидений. Если в самой психоаналитической практике этот анализ проходил при помощи пациента, то затем появилась идея использования наработанных схем интерпретации сновидений в работе с рассказами ТАТ, опуская момент собственно психоанализа. Например, известно, что за фасадом невроза навязчивых состояний нужно всегда искать определенное вытеснение, которое навязчивость собой прикрывает. Выделенная закономерность сначала применяется в самой психотерапевтической практике (Фрейд, 1999б), а затем — при интерпретации проективной продукции (представление о «прямом проникновении» в полученный материал, т.е. об анализе по алгоритму «если это появилось, то это значит...»). Отсюда вытекает идея использования диагностических шаблонов при анализе проективной продукции.

Отражение принципов анализа сновидений в психоанализе виделось различным авторам в поиске символического значения рассказов и их взаимосвязи друг с другом. На этом настаивал Г. Меррей в самом начале своей работы с рассказами ТАТ, эта же мысль проводилась в правилах анализа З. Пиотровского и частично в подходе Л. Беллака.

**2.2.** 1950—1970-е гг. характеризуются обобщением опыта европейской, и в особенности американской психоаналитической практики, выстроенной в русле эгопсихологии (А. Фрейд, Х. Хартманн, Д. Рапапорт и др.), и соответственно смещением внимания в сторону эго и его функций. Схемы анализа проективной продукции насыщаются способами оценки силы, адаптивности эго, его функций, природы тревог и конфликтов, характера защитных механизмов, поиском оценки взаимодействия между эго, суперэго и ид (Bellak, 1970; Blum, 1964; Stolorow, 1973; и др.). Возникает интерес к выявлению соотношения «потребность/давление среды» (Г. Меррей).

**2.3.** 1980—1990-е гг. были пронизаны интересом к развитию *зрелости эго*, объектным отношениям, попытками интеграции эгопсихологии с теорией объектных отношений и последней — с представлениями Ж. Пиаже о когнитивном развитии, а также с теорией семейных систем. Тогда появились новые схемы обработки проективного материала, с помощью которых оценивались «мотивация близости», «сложность и комплексность репрезентаций Я и объекта», «эмоциональные инвестиции в отношения, ценности и моральные стандарты» и др. (Blatt et al., 1976; Loevinger, Wessler, 1970; Westen, 1991; Westen et al., 1990; и др.), а также стиль коммуникации в парах, детско-родительских диадах. В целом можно сказать, что эти попытки интеграции хоть и значимы по замыслу, но все же пока не слишком удачны. Этому есть свое объяснение. Нужно по-

нимать, что, например, психоаналитический опыт Фрейда и опыт Пиаже — это разные типы опыта, и конфигурировать их на теоретической плоскости вряд ли возможно. Это же можно сказать и о других типах опыта, интеграция которых остается серьезной методологической проблемой. Попытки соединения теории когнитивного развития Пиаже с теорией объектных отношений можно оценить как достаточно формальные. Реальные отношения между этими двумя схемами анализа гораздо сложнее. В собственных исследованиях мы обнаружили, что у ребенка 4—5 лет обратимость уже существует, но не на когнитивном, а на эмоциональном уровне; на когнитивном уровне она обнаруживается гораздо позже (Бурлакова, Олешкевич, 2001).

**3.** Анализ этапов развития проективной методологии позволяет выделить в этом развитии некоторые позитивные и негативные аспекты.

**3.1.** К *позитивным* относится попытка достижения в психотерапии рациональной прозрачности получения знания об индивиду. Реализация этой попытки стала возможной благодаря созданию специальных, «искусственных» условий, в которых это знание должно проявиться, и соответствующих способов его обработки. Являются ценными создание и развитие способов «искусственного», относительно недолгого (в противовес длительному «естественному» психотерапевтическому процессу) получения диагностического знания о глубинном устройстве личности, которое впоследствии интерпретируется в соответствии с имеющимся теоретическим аппаратом. Аппарат анализа проективного материала наряду с воспроизводимыми навыками такого анализа крайне актуален для задач клинической психологии, поскольку дает доступ к знанию, которое аккумулировано в области психотерапевтической практики (с ее центрированностью на индивидуальном случае), а также предоставляет возможность извлечь это знание быстро и как бы в «чистом» виде. Таким образом, для клинической психологии важны прежде всего глубина получаемого знания и его ориентированность на психотерапию.

Проблема достижения рациональной прозрачности получения знания традиционно разрабатывалась за счет сведения проективной ситуации и способов анализа материала к различным типам классической научной рациональности, как правило, к бихевиористскому образцу «стимул—реакция» или к необихевиористскому образцу «стимул — организм (когнитивные схемы и другие интерпретирующие элементы) — реакция». Попытки описания психоаналитических открытий на языке академической науки начались благодаря исследовательской активности Д. Рапапорта, стремив-

шегося превратить психоанализ в «общую психологию». Методологи проективной психологии, пытаясь приспособиться к господствующему дизайну научных исследований, искали пути доказательства значимости фактов, получаемых проективными методами. Как правило, они реализовывали следующую стратегию: открытия, оставаясь по содержанию психоаналитическими, должны приобрести наукообразную форму (последняя заимствовалась из доминирующей позитивистской концепции бихевиоризма или необихевиоризма). Придание «научной формы» во многом обусловило и увлечение порождением формальных показателей в ущерб рассмотрению содержательных аспектов материала и привело к тому, что проективные методы стали использоваться формально, в функции простого инструмента подтверждения гипотез. Это можно видеть в большинстве современных исследований. В плане «тематического» развития схем анализа проективного материала было достигнуто много: анализ материала приобретал черты все большей рациональной прозрачности. Но в аспекте осознания ситуации проведения проективного исследования (за исключением самых общих, предваряющих моментов) больших достижений не было: ради сохранения видимости «научности» сама эта ситуация выносилась за скобки и в дальнейшем не рефлексировалась. Однако, несмотря на желание разработчиков проективной методологии сделать ситуацию применения метода как можно более «объективной», все же было обнаружено, что личность диагноста оказывает влияние на происходящий процесс (Bellak, Abrams, 1997; Kornadt, Zumkley, 1982). В частности, было показано, что на получение проективных данных влияют пол, возраст, общее эмоциональное состояние (в виде тревожности или враждебности) и даже беременность диагноста. Частичный «косвенный» анализ проективной ситуации осуществлялся через изучение взаимодействия участников «совместного ТАТ» или «совместного теста Роршаха» в исследованиях транзакций в супружеских и детско-родительских парах (Соколова, 1985, 1987; Singer, Wynne, 1966; Winter, Ferreira, 1969; и др.). Изучались также непосредственные эмоциональные отклики исследователя на происходящее, так называемые контрпереносные чувства, возникающие в ответ на различные метакоммуникативные послания, заключенные в проективном тексте пациента (Соколова, Чечельницкая, 1997; Kwawer et al., 1980). Но можем ли мы рефлексировать саму ситуацию проективного исследования более прямо, т.е. через разворачиваемые отношения исследователя и обследуемого, и точно? Развернутый анализ и учет этой ситуации относится к «неклассическому» образцу научного исследования.

**3.2.** К *негативным* аспектам в контексте проблемы соотношения психологической практики и концептуального аппарата академической психологии можно отнести следующие. В теоретическом плане до сих пор не достигнуто ясного и непротиворечивого понимания того, что же все-таки является проекцией (на это указывали многие авторы; см., напр.: Rapaport, Gill, Schafer, 1945—1946). Само видовое многообразие проективных методов «порождает» разные формы, в которые «помещается» проективный материал (неслучайно говорится о структурных методах, содержательно-интерпретативных и др.). Проблему представляет и непротиворечивое совмещение данных, обработанных исходя из нередко конфликтующих теоретических посылок.

Кроме того, анализ современных работ в области клинической психологии показывает, что в большинстве случаев применение проективных методов не привносит ничего принципиально нового в психологическую науку, а только лишь подтверждает «открытия» психоанализа. Проективные методы работают в основном в рамках тех онтологических матриц, которые заданы психоанализом и его последующими модификациями, несмотря на то что существуют и иные типы интерпретаций проективного содержания, вплоть до бихевиористских. Действительно, ТАТ, например, конструировался не с целью получения каких-либо принципиально новых научных открытий и изначально выполнял чисто прикладную функцию психодиагностического инструмента, хотя и нового типа, ориентированного на понимание целостности личности, особенностей развития индивида и т.п. Это одна из причин того, что проективная методология недостаточно разрабатывалась как нечто самостоятельное и самоценное. Сказанное не отменяет значение психоанализа, хотя в научном сообществе его по-прежнему «ругают», забывая, что именно эта область специфической практики поставляет те феномены и гипотезы, которые затем и «открываются» в проективных методах, да и не только в них. Многочисленные статистические исследования не углубляют суть проективного метода, а только позволяют в лучшем случае обнаружить «индивидуальные различия»<sup>1</sup>, но не саму индивидуальность как

---

<sup>1</sup> Например, Д. Вестен с коллегами (Westen, Feit, Zittel, 1999) определяют проективный метод как метод для изучения индивидуальных различий среди нормальных и патологических индивидов, позволяющий интерпретировать эксплицитные паттерны мышления, мотивации или чувств, проявляемых в вербальном поведении или в ответ на стандартизированный стимул, и имплицитные процессы, которые лежат за пределами сознательной интроспекции. Авторы также настаивают на применении к проективным методам психометрических стратегий, разработанных в тестовых методах.

нечто уникальное и единичное. Хотя именно в постижении индивидуальности, усмотрении «личности как целого» состояла цель и направленность проективной методологии в ее истоках.

Можно сказать, что в проективных техниках (как в методике их проведения, так и в процедуре анализа полученного материала) в основном используется онтология психоанализа, но не его метод, в котором предполагается связность психических содержаний, их взаимозависимость и осмысленность различных компонентов психики друг через друга. Вместо попыток воспользоваться именно сутью психоаналитического метода в проективных методиках часто предлагается поиск определенных алгоритмов, «штампов» и т.п. Говоря герменевтическим языком, при использовании одной лишь онтологии психоанализа теряется открытость понимания, исчезает свободное отношение к материалу, поскольку квалификационные суждения часто предопределены схемами интерпретации и теоретическими установками исследователя, неявно стремящегося к их подтверждению.

В отношении проективных методов правомерен вопрос: можно ли их использовать для понимания личности и его углубления самостоятельно, т.е. безотносительно к каким-либо теоретическим схемам? Возможен ли непредвзятый и объективный подход к анализу этого материала с опорой на более широкие и объемлющие аналитические концепты, например диалогический подход, понятие диалога, которое дает форму анализа, форму предоставления знания, но не дает навязывания содержательных аспектов? (Бурлакова, Олешкевич, 2001).

Сегодня, на наш взгляд, назрела необходимость серьезной рефлексии проективной методологии, структуры методов, типологизации процедур, анализа методического арсенала «сверху вниз», т.е. двигаясь от сути метода как такового к рассмотрению отдельных конкретных методик. В своей предшествующей работе (Бурлакова, Олешкевич, 2001) мы задались целью ответить на ряд вопросов: как работает сам метод? как определить проекцию чисто методически? как организуется получение значимых информативных высказываний? Это гораздо важнее, чем подведение проективных методов под ту или иную теорию личности или способ анализа. Такой подход, с нашей точки зрения, не только способствует более глубокой рефлексии проективной методологии, но также дает возможность выйти за пределы первоначальной идеи невмешательства в получаемую продукцию, пассивности психолога и открывает новые возможности глубинной диагностики.

## **«Неклассический» диалогический подход к проективному исследованию**

В проективных методах обычно господствует классический «наивный натурализм». Он выражается в том, что контекст и условия получения проективного материала видятся как «стандартные» и выносятся за скобки, а субъект, порождающий этот материал, рассматривается как «спящий наяву», «естественно проецирующий», оставляющий лишь «голый» текст. В противовес этому мы полагаем, что проективное исследование (ПИ) — это специально организованное взаимодействие, которое реализует функцию актуализации внутреннего опыта и в которое экспериментатор активно или пассивно включен. Таким образом, речь идет о процессе коммуникации, организованной с особой целью, и о рефлексии тех диалогических, социальных условий, в которых этот процесс развивается.

В проведенном нами цикле исследований было доказано, что проективный материал (его выражение) всегда организуется извне, зависит от предоставляемой для этого выражения формы, в том числе и от позиций и форм самовыражения, отчасти уже существующих в сознании индивида. И от того, насколько психолог способен уловить и включить эти позиции и формы в ПИ, зависят и качество получаемого материала, и глубина его анализа. Этот подход позволяет подвергать особому — диалогическому — рассмотрению условия и параметры, конституирующие само функционирование и устройство метода (снятие давления, завершенность проективного материала, неопределенность и т.п.), и рефлексировать взаимодействие между обследуемым и исследователем (Бурлакова, Олешкевич, 2001).

## **Проективное исследование ребенка — ключ к скрытому потенциалу проективного метода**

Когда-то психоанализ, обратившись к исследованию ребенка, вскрыл существенные реалии психотерапевтической практики, без которых трудно представить ее современное состояние (Фрейд, 1999а; см. также: Бурлакова, Олешкевич 2001, 2005). Анализ организации ПИ детей может оказаться весьма информативным для раскрытия содержаний, не замечаемых при работе с взрослыми людьми, а получаемый материал даст возможность оценить важность характера взаимодействия, функционирования проективных установок, обнаружить ряд значимых для проективной методологии проблем и наметить пути их разрешения. Это касается, например, таких параметров организации внешнего диалога, как нали-

чие авторитета исследователя и возможность его варьирования в соответствии с индивидуальностью ребенка и «снятие давления». Последний параметр уточняется тем, что иногда давление не только не нужно снимать, но, наоборот, следует специфическим образом организовывать, чтобы самовыражение стало возможным и безопасным, а также тем, что способы снятия давления, например, в 3 года и в 7 лет принципиально различаются.

В детском материале удается обнаружить актуальный и свернутый процесс развития самосознания<sup>2</sup>. В первоначальном замысле ТАТ и САТ развитие объективировалось прежде всего через тематику таблиц, т.е. синхронически, а собственно генетический анализ осуществлялся посредством процедур интерпретации, привнесения определенных теоретических умозаключений, но не был реализован в непосредственном анализе проективной продукции. При описываемой нами организации ПИ в проективном тексте посредством герменевтического анализа постепенно выкристаллизовывается целостная история самосознания, механизмы его функционирования и воспроизводства, просматривается «зона ближайшего развития», определяемая характером синтеза внутреннего опыта.

На основе собственного опыта работы с проективным методом САТ нами была предложена пятиуровневая модель активности психолога, к которой он может прибегнуть в том случае, если рассказ ребенка чрезвычайно беден или же в его развертывании возникают существенные и на первый взгляд непреодолимые трудности.

В этой модели своего рода «дозированной помощи в самовыражении» можно усмотреть некоторую аналогию с психотерапевтическим методом анализа сопротивления, но в рамках ПИ мы не можем говорить об анализе сопротивления в полной мере, речь идет о попытке ослабить давление, изменить позицию слушателя, в некоторых случаях — подстроиться под возможное сопротивление. Конфликты и противодействия существуют и в самом проективном тексте, и во внешнем диалоге. Ведь, по мысли М.М. Бахтина (1979; Волошинов, 1993), противодействие, сопротивление в широком смысле — это прежде всего сопротивление Другому. И, оперируя этим образом Другого, удастся ослабить позицию противодействия.

В отечественной психологии прием «дозированной помощи» означает введение искусственной стимуляции в эксперименталь-

---

<sup>2</sup> Самосознание понимается нами в данном случае как структура сознательных и бессознательных идентификаций, образующих различные типы внутренних диалогов.

ную ситуацию и представляет собой важный рефлексивный момент исследования, определенный способ контроля данных. Он используется и в психологии при изучении процессов мышления, и в психологии обучения при построении ориентировочной основы деятельности. Однако идея помощи в самовыражении за счет предоставления средств для экстернизации внутреннего опыта ранее не возникала. По-видимому, отсутствие этого представления в проективной методологии обусловлено разработкой идеи анализа спонтанной продукции и специфичностью предмета изучения. В проективной методологии изучалась не деятельность, а именно результаты самовыражения, по отношению к которому помощь извне, выходящая за рамки благожелательной атмосферы исследования, признавалась неэффективной и даже мешающей (Frank, 1939; Murray, 1943; и др.). Самовыражение посредством разного рода фантазирования виделось как естественный нерелексивируемый момент самосознания субъекта (так называемое отражение действия «первичных процессов»).

Каждый из выделенных пяти уровней помощи в самовыражении характеризуется особой функцией и содержит вопросы, которые, во-первых, не имеют однозначного и прямого характера и поэтому предполагают большую вариативность ответов ребенка; во-вторых — по структуре максимально соответствуют специфике детского самосознания в различные возрастные периоды. Следует отметить, что вопросы — это дополнительные проективные стимулы, они абстрактны по своему характеру и не противоречат идее неопределенности стимула в ПИ, но позволяют уточнить тот *характер неопределенности*, который важен для детей интересующего нас возраста.

Значимая особенность этой модели — рефлексия позиций психолога-слушателя. Каждая из этих позиций предполагает разную меру отождествления и разотождествления экспериментатора с наличной реальностью детского рассказа — от полной идентификации до различных вариантов перемещения взрослого с внутренней позиции ребенка-рассказчика во внешнюю, занимая которую психолог при необходимости может проблематизировать, избирательно «возвращать» изначально проецированный ребенком материал в качестве вторичного стимула для проекции. Такой способ работы осознанно используется исследователем в качестве помощи в самовыражении, а также является диагностическим средством, но не формального характера, а предоставляющего возможность оценить в генетическом и актуальном плане опыт отношений Я и Другого. В связи с этим важна также динамика образа «желаемого» слушателя в процессе рассказывания (например, придумывая историю

в ответ на определенную картинку САТ, ребенок может ожидать восхищения, или искать поддержки, или же предвосхищать подвох, обесценивание, чрезмерную критику и др.), позволяющая диагностировать жанр привычного семейного общения, особенности реагирования значимых других и указывать на специфику внутреннего мира ребенка.

В этом контексте значение имеет не только проективный материал как таковой, но и характер его получения. Анализ этих двух факторов позволяет верифицировать данные, увидеть различные уровни диалога Я—Другой. Вытекающий из вышесказанного подход характеризуется принципиальным изменением методологической позиции: отказом от статической модели в пользу развивающей, заменой монологического способа рассмотрения материала диалогическим, что и составляет суть «неклассического» варианта научного исследования.

### **Проблема организации экстериоризации внутреннего опыта в ПИ**

В ходе анализа проективной продукции САТ обнаруживается важная закономерность развития сознания ребенка. С возрастом спонтанное восприятие стимульного материала (прежде всего его физических характеристик и отношений) сменяется на социально опосредованное. Например, в ответ на 2-ю таблицу САТ 3-летние дети говорят: «это медведи», «большой медведь и маленький медвежонок»; а дети 4,5 лет и старше явно проецируют на ту же картинку интроецированную ситуацию жизни в семье: «Это мама, сын и папа». Но нами был обнаружен также и тот факт, что, задав уточняющий вопрос (после спонтанного рассказа), можно и у 3-летнего ребенка обнаружить социально структурированное восприятие. Так, на абстрактный вопрос: «Кто эти мишки?» — дети чаще всего отвечают: «Мама, папа и сын (дочка)». Другими словами, если в младшем дошкольном возрасте социальная структура восприятия не проявляется прямо и спонтанно, это не означает, что ее вообще нет. Скорее, она не обнаруживается из-за недостаточного развития в этом возрасте языкового мышления и способности к речевому самовыражению. Можно сказать, что своими вопросами мы, с одной стороны, стимулируем проявление внутренних социально опосредованных механизмов восприятия, а с другой — задаем форму для проекции определенного рода.

В том, что получаемый таким образом материал «проективен», заставляет убедиться факт параллельного исследования детских рассказов и рисунка семьи, а также объективных данных о характере отношений в семейной среде и специфике отношений со зна-

чимыми взрослыми. В таком исследовании мы обнаружили, что у детей внутренний опыт достаточно непосредственно отпечатывается на внешних объектах, и их проективные процессы несут в себе внутридиалогическую структуру, продолжающую, развивающую прежде всего внешние интеракции с семейным окружением (Л.С. Выготский, М.М. Бахтин). Здесь мы видим перекличку с исследованиями, проведенными Г.Т. Хоментаускасом (1987), А.И. Захаровым (1988), Е.Т. Соколовой (1995) и др. Структура же проективных процессов определяется стадией развития ребенка, характером идентификаций и пр.

В связи с обозначенной линией исследования нельзя не упомянуть идею «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского (1983): ребенок получает от взрослого социальные средства деятельности, которые впоследствии усваиваются и задают рамки дальнейшего интеллектуального развития. В нашем случае вопросы являются тем средством, которое помогает ребенку вынести вовне свой внутренний опыт, благодаря чему мы получаем к нему доступ, а также создаем условия для систематического выражения переживаний ребенка. Это тоже зона ближайшего развития.

Нельзя не упомянуть и идею З. Фрейда о раннем развитии некоторых общих, базовых структур личности (сознания), ее можно назвать «зоной дальнего развития» в том смысле, что ранние взаимодействия ребенка в семье к 5 годам формируют общую структуру личности, которая в дальнейшем будет лишь развиваться. Мы также полагаем, что ребенок эмоционально понимает и переживает все происходящее с ним, и ему нужно лишь помочь это структурно оформить и выразить (экстериоризировать). Это оказывается возможным в том случае, если есть соответствующий вопрос и подходящий слушатель.

Обе обозначенные выше идеи верны, но они касаются разных уровней развития и разных способов его описания (у Выготского — извне; у Фрейда — изнутри). Фрейд занимался преимущественно эмоциональным, а Выготский — интеллектуальным развитием и в целом процессом знакового опосредования непосредственного опыта. Мы же пытаемся использовать эти две линии в едином исследовании и соединить в рамках одной онтологии ценности двух пластов опыта — непосредственного, эмоционально-личностного и рационального, интеллектуального.

Важно, что и чисто методически в САТ мы пытаемся совместить идеи Выготского и психоанализа. Когда мы создаем определенные формы и конструкции для самовыражения и таким образом помогаем ребенку выразить свой опыт, это является применением идеи Л.С. Выготского в контексте экстериоризации. Когда

же мы ведем работу с эмоциональной составляющей самовыражения (посредством специального «диалога интонациями», несущего в себе опыт отношений, а не наличных фактов, «интонационных эхололий» и т.п.), то мы тем самым методически реализуем идею актуализации эмоционально-личностного пласта опыта, близкую психоаналитическому подходу.

Способность к экстернизации связана у ребенка со сложившимися привычными ситуациями общения со взрослым, предполагающими определенное ожидание по отношению к высказываниям ребенка и необходимость вынесения внутреннего опыта вовне. Причем эти ситуации общения и ожидания генетически надстраиваются друг над другом и отображают как социальную ситуацию развития ребенка, так и его отношение к этой ситуации. Но вместе с тем, эти стандартные ситуации не исчерпывают способность ребенка к самовыражению, что нетрудно увидеть, если организовать более спонтанное общение, задавая соответствующие вопросы при надлежащем уровне контакта, снимая «внешнее и внутреннее» давление и актуализируя новый образ собеседника. Все это позволяет не только получать новые диагностические данные, создавать новые формы самовыражения, но и отслеживать ход развития вообще. В этом отношении такая работа отличается от подхода Выготского, поскольку развитие здесь организуется и контролируется не извне (через задание определенных схем деятельности), а изнутри — через экстернизацию содержания самосознания, структуры идентификаций и через осознание возможности более широких паттернов общения. Сходство со схемой Выготского состоит в том, что здесь также в организации развития участвуют знаковые средства, которые, в отличие все же от знаков в понимании Выготского, в значительной мере являются производными от внутреннего опыта самого ребенка. Здесь внутренние знаки выносятся вовне сам ребенок при посредстве задаваемых взрослым вспомогательных форм экстернизации, а затем уже взрослый может использовать эти «знаки» (структуры внутреннего опыта) для следующего круга экстернизации и для развития новых способов общения ребенка. В этом случае мы так же, как в свое время Л.С. Выготский, только несколько иным способом, ставим задачу организации овладения собственной психикой, исходя из непосредственного понимания тенденций эмоционального развития ребенка.

**Заключение.** У детей процессы проекции внутреннего опыта (интерактивного по природе) производны от социальной ситуации или социального контекста его получения. В связи с этим возможна организация этого контекста с целью достижения как можно

более полного самовыражения ребенка. Таков же характер последующей работы с полученным проективным материалом. Если традиционно психолог констатирует наличный уровень развития эго-функций, объектных отношений, сложностей репрезентаций и т.п., то в неклассическом подходе данные анализируются динамически, в их становлении и развитии, как различные диалоги Я—Другой, представленные на всех уровнях получаемого текста. Появляется возможность изучать структуру патологии в контексте свернутой в ней истории развития и динамики построения внутренней жизни пациента. В отличие от классического способа работы с проективным материалом, предполагающего либо поиск символического содержания с последующим его истолкованием, либо шкалирование и логико-категориальный анализ материала, что также в дальнейшем будет интерпретироваться, мы предлагаем отказаться от интерпретации как «деятельности толкования».

В этом случае объективность исследовательского понимания будет определяться прежде всего функционированием языка, имплицитно и эксплицитно содержащего в себе диалогическую реальность самосознания. Единицей исследовательского анализа выступит высказывание, которое мы вслед за М.М. Бахтиным (1979) понимаем как определенное выражение самосознания, принципиально функционирующее в пространстве Я—Другой, в этом смысле любое утверждение об ином, Другом объективно содержит и высказывание о себе. Говоря о диалоге, мы помним, что он шире языка (Ю.М. Лотман) и не сводим его только к речевой форме.

Наш подход удерживает все достоинства традиционного ПИ. Вместе с тем он развивает проективную методологию в смысле организации коммуникации, дает возможность тщательно отрефлексировать и описать ее условия и параметры в контексте особого взаимодействия психолога и обследуемого. В этом плане удастся уйти от неприятных ситуаций, когда материал получить не удастся или же он чрезвычайно беден. Индивидуализация процесса проведения метода предоставляет максимально рельефную картину функционирования индивидуальности и подвигает проективный метод к ее тонкому изучению. Подход дает возможность изучать субъекта в развитии и видеть механизмы этого развития. В таком случае можно получить диагностическую картину, которая позволит выделить значимые моменты психотерапевтической помощи и достигнуть единства и внутренней преемственности в проведении исследовательской процедуры, процессов диагностики и дальнейшей психотерапии, используя язык внутреннего и внешнего диалога.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
- Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И.* Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка. М., 2001.
- Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И.* Детский психоанализ: школа Анны Фрейд. М., 2005.
- Волошинов В.Н.* Фрейдизм. М., 1993.
- Выготский Л.С.* История развития ВПФ // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
- Захаров А.И.* Неврозы у детей и подростков. Л., 1988.
- Леонтьев Д.А.* Тематический апперцептивный тест. М., 1998.
- Олешкевич В.И.* История психотехники. М., 2002.
- Соколова Е.Т.* Проективные методы исследования личности. М., 1980.
- Соколова Е.Т.* Модификация теста Роршаха для диагностики нарушений семейного общения // Вопр. психол. 1985. № 4.
- Соколова Е.Т.* Совместный тест Роршаха для диагностики нарушений семейного общения // Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1987.
- 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., 1995.
- Соколова Е.Т., Чечельницкая Е.П.* О метакоммуникации в процессе проективного исследования пациентов с пограничными личностными расстройствами // Моск. психотерапевт. журн. 1997. № 3. С. 15—38.
- Фрейд А.* Введение в технику детского психоанализа. Т. 1. М., 1999а.
- Фрейд А.* Норма и патология в детском возрасте. Т. 2. М., 1999б.
- Хоментausкас Г.Т.* Методика «Рисунок семьи» // Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1987.
- Юнг К.Г.* Современность и будущее. Минск, 1992.
- Bellak L.* A study of ego functions in the schizophrenic syndrome // Archives of Gen. Psychiatry. 1970. Vol. 23.
- Bellak L., Abrams D.* The TAT, CAT and SAT in clinical use. N.Y., 1997.
- Blatt S.* The validity of projective techniques and their research and clinical contribution // J. of Person. Asses. 1975. Vol. 39. P. 327—343.
- Blatt S., Brenneis C.B., Schimek J.G., Glick M.* Normal development and psychopathological impairment of the concept of the object on the Rorschach // J. of Abnorm. Psychol. 1976. Vol. 78. P. 388—397.
- Blum G.* Defense preferences among university students in Denmark, France, Germany and Israel // J. of Project. Techn. and Person. Asses. 1964. Vol. 28. P. 13—19.
- Corman L.* Le test PN. Paris, 1974.
- Cramer P.* The development of defense mechanisms: Theory, research, and assessment. N.Y., 1991.
- Frank L.* Projective methods for the study of personality // J. of Psychol. 1939. Vol. 8. Handbook of projective techniques / Ed. by L. Murstein. N.Y., 1960.
- Kornadt H., Zumkley H.* Thematische Apperzeptionsverfahren // Enzyklopedie der psychologie / Hg. von K.-J. Groffman, L. Michel. Göttingen, 1982. S. 258—372.
- Kwawer J., Lerner J., Sugarman A.* Borderline phenomena and the Rorschach test. N.Y., 1980.

- Loevinger J., Wessler R.* Measuring ego development: Construction and use of a Sentence Completion Test. Vol. 1. San Francisco, 1970.
- Murray H.* Thematic apperception test manual. Cambridge, 1943.
- Projective psychology / Ed. by L. Abt, L. Bellak. N.Y., 1950.
- Projective techniques for adolescent and children / Ed. by A. Rabin. N.Y., 1986.
- Rapaport D., Gill M., Schafer R.* Diagnostic Psychological Testing. Vol. 2. Chicago, 1945—1946.
- Singer M., Wynne L.* Principles for scoring communication deviances in parents of schizophrenics // *Psychiatry*. 1966. Vol. 29. P. 260—288.
- Stolorow R.* TAT coding system for the theme of voluntary control. N.Y., 1973.
- Westen D.* Social cognition and object relations // *Psychol. Bull.* 1991. Vol. 109. P. 429—455.
- Westen D., Feit A., Zittel C.* Methodological issues in research using projective methods // *Areas of clinical research: Assessment* / Ed. by P.C. Kendall, J.N. Butcher, G. Holmbeck. 2nd ed. N.Y., 1999. P. 224—240.
- Westen D., Lohr N., Silk K.* et al. Object relations and social cognition in borderlines, major depressives, and normals: a TAT analysis // *Psychol. Assessment: J. of Consul. and Clin. Psychol.* 1990. Vol. 2. P. 355—364.
- Winter W.D., Ferreira A.J.* Research in family interaction: Readings and commentary. Palo Alto, CA, 1969.

Поступила в редакцию  
28.02.08