

СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ

Школа в психоанализе – избранный факт или сверхценная идея?¹

И.Ю. Романов

Романов Игорь Юрьевич – обучающий психоаналитик Украинского психоаналитического общества (стади-группы Международной психоаналитической ассоциации), психолог, кандидат философских наук, доцент кафедры теоретической и практической философии им. профессора И.Б. Шада философского факультета Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина. Редактор и составитель сборника «Эра контрпереноса» (М.: Академический проект, 2005), редактор переводов книг Р. Хиншелвуда, Дж. Стайнера и др., руководитель Программы кляйнианских семинаров в Украине, проводимых при поддержке Мелани Кляйн Троста.

В данной статье я хотел бы рассмотреть значение такого явления, как «научная школа» в психоаналитическом мышлении и обучении. Я предполагаю, что влияние школы может быть как позитивным – и тогда мы вправе говорить о ней как о некоем «концептуальном контейнере», помогающем нам в осуществлении аналитической «альфа-функции», т.е. в осмыслении клинического опыта взаимодействия с пациентом и в обретении новых знаний о человеческой психике, – так и негативным, – и тогда мы сталкиваемся с разнообразными формами «фетишизации» школьных теорий, превращением их в сверхценные идеологии, ищущие все новых подтверждений своей истинности и всемогущия. В своих размышлениях я буду опираться на собственный опыт попыток «школьного обучения» в рамках программы кляйнианских семинаров, проводившихся в Украине при поддержке Мелани Кляйн Троста в течение последних 17 лет (Garvey). С другой стороны, я постараюсь учитывать современные психоаналитические дискуссии вокруг проблемы сравнения и диалога различных психоаналитических школ и традиций. В последней части статьи я приведу несколько «критических» и «клинических» примеров, иллюстрирующих довольно типичные, на мой взгляд, позитивные и негативные аспекты «школьности» в психоанализе, встречающиеся как в психоаналитических исследованиях, так и в клинической практике.

Ключевые слова: психоанализ, научная школа, предписания, перенос, контрперенос.

¹ Ранняя версия статьи была представлена в виде доклада на конференции Украинского психоаналитического общества «Первый год жизни» (Украина, Днепропетровск, 17-18.12.2011).

Название моего доклада отсылает к известной статье Р. Бриттона и Дж. Стайнера «Интерпретация: избранный факт или сверхценная идея?» (*Britton, Steiner, 1994*). В этой глубокой работе авторы используют бионовское понятие «избранного факта» для исследования трудностей выработки аналитического понимания в клинической работе с пациентом. Формирующаяся в процессе аналитического слушания интерпретация может стать инсайтом, творческой гипотезой, обобщающей многообразие наблюдаемых феноменов вокруг некоего центрального пункта и придающей таким образом им новое значение. С другой стороны, весьма сходная психологическая окраска сопровождает образование сверхценных, иногда почти бредовых идей, также претендующих на объяснение и осмысление всего наблюдаемого и переживаемого опыта (колонка ψ в таблице Биона). Как иронично заметил Фрейд в описании «случая Шрёбера», только будущее позволит расценить, как много истины в бреде психотика и как много бреда в наших собственных теориях... Возникнув в голове аналитика, сверхценные идеи функционируют как острова всезнания, идеи, объясняющие всё, заслоняющие неизвестную реальность и препятствующие получению нового знания о пациенте.

Известно, что сам Блон рассматривал появление «избранного факта» как результат работы двух механизмов: осцилляции $PS \leftrightarrow D$ и взаимодействия $\sigma \otimes \rho$ (*Bion, 1963*). Однако в контексте данной статьи мне представляется более интересным другое. Понятие «избранного факта» было заимствовано Бионом у А. Пуанкаре и весьма оригинально переработано. У самого Пуанкаре в работе «Наука и метод» это понятие появляется в контексте дискуссии не с кем иным, как с Л.Н. Толстым (Пуанкаре). Толстой обвиняет науку в «пересчете божьих коровок» – случайном, руководимом лишь капризами любопытства изучении фактов. «Не лучше ли подчинить научное исследование практическим нуждам, прежде всего моральным?» – задается вопросом великий моралист (отстаивая в какой-то мере философскую позицию прагматизма). Ответ Пуанкаре заключается в том, что наука изучает не все факты, а только «избранные», и внимание ученого движется при этом не произвольным образом, а *методично*. Например, изучая кривизну линии, математик не будет исследовать все ее точки или наиболее полезные для практического применения. Скорее он вначале постарается определить ее крайние точки, затем – среднюю между ними, и т.д.; это и есть «избранные факты». Так, с опорой на некий исследовательский метод, может быть построена наиболее точная модель подлежащей описанию кривой. Пуанкаре отстаивает автономию научных изысканий, их независимость от суждений о пользе, о «хорошем» и «плохом» с утилитарной или моральной точки зрения. В конце концов он делает неожиданный вывод о сходстве поиска научной истины с постижением

прекрасного – еще одной областью человеческой деятельности, в которой «полезность» не имеет особых прав на руководство².

Чем нам может быть интересна эта давняя дискуссия? На мой взгляд, она имеет непосредственное отношение к проблеме психоанализа, а именно к его «двусоставности», соединению *практической* и *научной* составляющей в теле психоаналитического знания. Но, прежде чем подступиться к этой проблеме, зададимся некоторыми более общими вопросами.

Насколько вообще применимо понятие «научной школы» к истории психоанализа? Очевидно, что вопрос этот скрывает за собой еще более сложную, но принципиальную проблему: является ли психоанализ наукой? (И если ответ на этот вопрос будет более или менее положительным, потребуется уточнить: какого типа наукой, в какой мере наукой, каким образом соотносящейся с практикой наукой?) Конечно, мы можем говорить о некоем подобии «школ» в искусстве (например, русский футуризм или фламандская школа живописи), этической философии (платонизм или стоицизм), религии (различные ответвления буддизма или основных христианских церквей). Однако, похоже, у подобных объединений и лежащих в их основе доктрин будет несколько иная цель, по сравнению со школами научными – не столько познание окружающей действительности на тех или иных основаниях, сколько выработка правил для практической деятельности: творческой, жизнетворческой, человеческого поведения как такового.

Не углубляясь в детали, я предлагаю принять, что психоанализ является наукой – возможно, *не только* наукой, но и наукой также помимо чего-то еще (с дискуссиями на эту тему можно познакомиться в работах К. Поппера, А. Грюнбаума, Р. Уолхайма, М. Растина (К. Поппер; А. Грюнбаум; А. Соколов; *Rustin; Wallheim*)). Научная составляющая психоанализа, в частности, хорошо видна как раз при наблюдении за процессом возникновения и смены в его истории неких «парадигм» (используя термин Т. Куна (Т. Кун)) – т.е. способов рассмотрения и решения научных проблем, соответствующего им концептуального и методологического аппарата и т.д.

Так, например, первая фрейдовская теория психики, *топическая модель*, вместе с присущими ей метапсихологическими принципами и понятиями (принципом удовольствия-неудовольствия, понятиями вытеснения и цензуры, и т.д.) достаточно хорошо объясняла ряд фундаментально важных феноменов: истерические симптомы, сновидения, ошибочные действия, остроумие и некоторые другие эстетические явления. Однако, столкнувшись с проблемой депрессии, эта модель продемонстрировала свою ограниченность. Как может переживать страдание психика,

² Как утверждает Пуанкаре, со ссылкой на Э. Маха, в обеих областях действует принцип «экономии мышления». Стоит напомнить, сколь важную роль играл принцип «психической экономии» в метапсихологии Фрейда, а также об историческом, географическом и идейном соседстве психоанализа и венского логического позитивизма.

не имеющая никаких сознательных и бессознательных препятствий к получению удовольствия? Фрейд бился над этой проблемой, предлагая довольно вычурные объяснения депрессивного страдания в рамках своей первой теории, которые до конца не удовлетворяли ни его, ни его коллег (см. Франк; *Meltzer, 1978*). В ответ на этот вызов К. Абрахам предпринимает объемное эмпирическое исследование: ведет психоанализ депрессивных пациентов, призывает других аналитиков заняться той же работой и обмениваться результатами своих наблюдений. Итогом становится серия публикаций самого Абрахама и знаменитая работа Фрейда «Печаль и меланхолия» (1915/1917) (З. Фрейд, «Печаль»; К. Абрахам, «О первых»; К. Абрахам, «Опыт»). В ней исходная парадигма претерпевает значительные изменения: понятие «объект» перестает означать лишь элемент структуры влечения, но превращается в «объект эмоционального отношения», появляются понятия интроекции и идентификации (вначале спутанные между собой), описывается структура психики, включающая в себя отделенный от остального Я элемент – наблюдающую и критикующую инстанцию, происходящую из интроекций и идентификаций (что становится зачатком более поздней концепции Супер-Эго)... Дальнейшее развитие этих открытий ведет Фрейда к созданию новой, *структурной модели* психики (в 1923 г.). С другой стороны, развитие подхода М. Кляйн в самостоятельную теорию, завершающееся формулировкой концепции «депрессивной позиции» (в 1935 г.), также можно считать ответом на кризис топической модели и продолжением исследований депрессии, начатых Абрахамом и Фрейдом.

Другим примером вызова, повлекшего за собой радикальную ревизию базового концептуального аппарата психоанализа – по сути, смену парадигм, – стало новое рассмотрение проблемы травмы на рубеже 20-х годов. Травматические неврозы ясно указывали на присутствие в психике тенденции к повторению одного и того же, зачастую весьма болезненного опыта – задним числом эта тенденция стала очевидной в таких давно наблюдаемых явлениях, как детская игра, перенос и др. Навязчивое повторение никак не могло быть объяснено с помощью принципа удовольствия-неудовольствия и механизма вытеснения, напротив, оно в конце концов стало неким более фундаментальным обоснованием этих понятий (например, принцип удовольствия-неудовольствия может заработать только на основе того, что некий опыт повторяется). Размышление над этими проблемами, как известно, приводит Фрейда к формулировке новой теории «влечения смерти» (в 1920 г.), что стало еще одним камнем в фундаменте новой модели психики и привело к некоторым более частным, хотя и не менее важным видоизменениям теории (например, к формулировке теории сигнальной тревоги и описанию многообразия защитных механизмов начиная с 1926 г.) (З. Фрейд, «По ту сторону»; З. Фрейд, «Торможение»).

Я привел эти широко известные примеры из ранней истории психоанализа с единственной целью – продемонстрировать некий «научный процесс» в истории психоанализа, процесс выработки, кризиса, расширения

и смены научных парадигм. В этом процессе накапливаются некие знания, обнаруживаются отклонения от теоретически ожидаемых результатов, происходят глубинные трансформации фундаментальных категорий. Конечно, в реальной истории психоанализа происходило не только это: были также личностные симпатии и антипатии, групповые и национальные амбиции, смена поколений, языков и стилей научной работы. Однако нельзя сказать, что психоанализ в этом так уж отличается от любой другой науки (если верить описаниям Куна). Удивительным образом сами психоаналитики часто склонны рассматривать свою дисциплину как набор произвольно возникших и случайным образом изменяющихся верований, а свое сообщество – как совокупность неких псевдорелигиозных сект. Гораздо реже они замечают, что занимаются обычной научной деятельностью, история которой не так уж отличается от истории других наук, особенно молодых.

2

Зададимся следующим вопросом: какое место в истории и текущей жизни психоанализа занимают сообщества, которые можно именовать «научными школами»? И тут нас ждет несколько удивительных наблюдений. С одной стороны, как отмечал тот же Кун, в поведенческих и гуманитарных науках наличие многообразия школ и постоянных споров о фундаментальных, «метафизических» основаниях своих дисциплин является скорее правилом, чем исключением. В науках естественных такое происходит лишь в период кризисов, впоследствии же устанавливается приоритет одной школы и одной парадигмы, что знаменует начало фазы «нормальной науки»³. В этом ключе поведенческие науки должны рассматриваться то ли как недоросшие до стадии «нормальности», то ли как существующие в перманентном кризисе по самой своей сути. Однако, посмотрев на ситуацию в психоаналитическом сообществе более внимательно, мы можем заметить, что четко очерченных школ в нем не так уж и много. Мы можем указать на так называемую «венскую школу», развившуюся затем в американскую «эго-психологию» и британский «современный фрейдизм». Можем вспомнить «психологию самости» Х. Кохута. Конечно же «кляйнианская школа» является классической школой с любой точки зрения. Наверное, можно было бы привести еще несколько примеров, но уверен, их было бы не слишком много. Одновременно с этим существует огромное число психоаналитиков, не причисляющих себя к той или иной школе (или считающих себя «фрейдистами» в самом широком и довольно произвольно трактуемом смысле этого слова), а также множество тех, кто пытается объединить методы и концептуальный аппарат различных школ (среди ярких представителей такого эклектического подхода можно назвать О. Кернберга, а среди сообществ, исповедующих

³ Критики отмечали упрощенность данной модели развития науки у Куна. Так, наличие нескольких школ или интерпретаций квантовой механики было и остается не исключением, а правилом в физическом сообществе. (Я благодарен за указание на это С.Л. Содину).

принципиальный эклектизм, «Независимую группу» Британского психоаналитического общества).

Итак, в психоанализе школы сосуществуют параллельно друг другу (участвуя в научных и не совсем научных дебатах друг с другом, развиваясь или закосневая в этом процессе), и при этом школ здесь не так уж и много. Большое (а может, и большее) число аналитиков не чувствуют потребности идентифицировать себя как членов той или иной научной группировки. Иногда они развивают довольно оригинальные синтетические концепции. Но гораздо чаще они исповедуют принципиальный теоретический эклектизм, позиционируя себя как эмпирических исследователей или же, еще чаще, как сугубых «практиков».

И здесь мы подходим к важнейшей характеристике психоаналитических школ, составляющей их отличительную черту и, возможно, ответственной за их противоречивое воздействие на своих адептов. Психоаналитические школы суть одновременно научные сообщества и некие «*цеховые объединения*», вырабатывающие общие правила для практической деятельности. Очевидно, что это очень разные задачи, требующие разного языка и концептуального аппарата для своего решения. Одно дело сказать, что в развитии ребенка встречается стадия, именуемая «депрессивной позицией» (или «Эдиповым комплексом»), другое – заявить, что достижение или разрешение этой стадии или позиции является некой *целью* психоаналитического процесса. Одно дело указать на феномен переноса в психоаналитических отношениях, другое – утверждать, что анализ переноса является основным *инструментом* достижения структурных изменений психики. Первый тип высказывания является *описывающим*, второй – *предписывающим*.

В основании научных парадигм, объединяющих научные школы и целые дисциплины, всегда находятся некие фундаментальные понятия, которые обсуждаются довольно редко и еще реже становятся предметом собственно научного исследования. Так, для всего психоанализа в целом таким понятием является «бессознательное». Определив его в динамическом и структурном значениях, Фрейд открыл для последующих поколений исследователей возможность изучать бессознательные социальные процессы, или бессознательную динамику отношений переноса и контрпереноса, и т.д., не застревая снова и снова на вопросе: а что же такое бессознательное и как можно доказать его существование? Возвращение к переосмыслению этого понятия происходит довольно редко и, как правило, означает наступление периода смены парадигм – например, это происходило при разработке Фрейдом и рядом его последователей структурной модели или при обсуждении проблемы бессознательных фантазий в ходе «Дискуссии о противоречиях» в Британском психоаналитическом обществе в 40-х годах (King, Steiner, 1991).

Однако, когда мы говорим о понятиях *предписывающих*, имеется в виду нечто другое. По-видимому, психоаналитики (как и представители любой

практической дисциплины или профессии) нуждаются в принципиальном согласии в отношении трех фундаментальных моментов: *цели* их деятельности, ее *средств* и преимущественного *фокуса* или *предмета* воздействия. Такие понятия, как «самость», «эмпатия», «перенос», «интерпретация», «проективная идентификация» должны вооружить аналитиков ясностью в отношении именно этих составляющих – помимо того, что они могут еще и описывать некое существующее положение дел (или факты).

На мой взгляд, путаница между этими двумя направленностями психоаналитического дискурса ответственна за многие издержки школьных дебатов в психоанализе. Если мы акцентируем практическую, предписывающую составляющую, мы начинаем понимать наши профессиональные объединения по модели художественных школ или, что хуже, религиозных сект. Мы нуждаемся в правилах для нашей практической работы, в идеалах для подражания и «школе мастерства». Но, когда в нашей работе остаются *только* правила, она превращается в «коррекцию» и «подгонку» своего опыта и опыта пациента с опорой на одну только точку зрения: «правильно» происходящее или же «неправильно». С другой стороны, наличие в психоанализе научной составляющей, установки на поиск истины способно защитить нас от практического или «моралистического» уклона (наверное, поэтому Фрейд настаивал на принципе «единства лечения и изучения» в психоанализе). Однако если этот описывающий аспект остается единственным, не получается ли, как указывал Бийон, что «слабость научного мышления оказывается ближе к слабости психотического мышления» (Bion, 1962, p. 13)? Не растворяется ли тогда без остатка терапевтическая практика в холодном взгляде хирурга?

3

Теперь я бы хотел изменить угол рассмотрения исходной проблемы и поставить вопрос о том, каково значение школы для отдельного психоаналитика, находящегося в процессе профессионального становления или уже включенного в профессиональную деятельность. Не претендуя на полноту, позволю себе перечислить несколько очевидных преимуществ и недостатков «школьности», с которыми сталкивается отдельный психоаналитик.

« + »

- принадлежность к некоей психоаналитической традиции, с присущим ей набором явных концепций и не столь явных предубеждений, способна дать ощущение твердой *профессиональной идентичности*, столь необходимое в клинической работе и в отношениях с коллегами по цеху;
- ясный и взаимосвязанный концептуальный аппарат, разработанный иногда несколькими поколениями аналитиков, будучи должным образом интроецированным в процессе обучения, предоставляет возможность

четкой ориентировки в клиническом материале, становится неким «алфавитом» мысли, *контейнером для осмысления опыта* пациента и аналитика;

– подобным же образом «школьная» система концепций и категорий предлагает некую *карту для психоаналитического «делания»*: что является преимущественным фокусом нашего внимания, какую цель преследует наше вмешательство, какими средствами мы пользуемся для достижения того или иного эффекта;

– наличие четкой профессиональной идентичности и разработанного языка для описания своего клинического опыта облегчает *коммуникацию* в профессиональном сообществе – с одной стороны, в узком кругу аналитиков-«единоверцев», разделяющих базовые «школьные» послышки, а с другой – в широком кругу «инакомыслящих», где становится возможным обсуждать, преодолевать и снова восстанавливать различия и границы.

« – »

– жесткое «школьное» Супер-Эго легко может *сковать свободу мышления*, подменить вопрос о смысле и правде происходящего в аналитической ситуации вопросом о «правильности» или «соответствии» наблюдаемого тем или иным предзаданным концепциям;

– такого рода консервативное мышление («удовольствие от подведения под понятие», если воспользоваться термином Канта) естественным образом перетекает в *практику «коррекции» пациента*, явного или незаметного приведения его к тому или иному варианту «нормы», существующему в голове у аналитика и многократно усиленного «школьными» предрассудками;

– ригидность в отстаивании своей «школьной идентичности» (что чаще всего становится следствием поверхностных и патологических идентификаций) может воспрепятствовать развитию собственного мышления и стиля работы аналитика, интеграции его индивидуальности с общими правилами аналитической практики;

– тот же фактор часто провоцирует жесткие расщепления профессионального сообщества (идеализация «своих» и «очернение» чужих), что затрудняет возможность диалога и взаимного обучения.

Как можно заметить, позитивные и негативные аспекты «школьности» легко перетекают друг в друга и являются, по сути, разными сторонами (или степенями) одних и тех же процессов и феноменов. Это снова обращает нас к исходному вопросу: когда психоаналитическая школа выступает особым инструментом обнаружения «избранных фактов», а когда – препятствием на этом пути? Один из уже данных ответов на этот вопрос специфичен для психоанализа, другой – нет. Специфичным является сочетание практических и научных задач, стоящих перед психоаналитическими школами, что может приводить к языковой путанице, а последняя – к актуализации всех негативных сторон школьности. Неспецифичным

является то, что в психоанализе присутствует неустранимое многообразие школ, выбор между точками зрения которых зачастую осуществляется под влиянием не столько научных, сколько личностных, социальных, политических или культуральных причин. Как мы видели, с точки зрения таких исследователей науки, как Т. Кун, подобное положение дел встречается в любой науке на определенных стадиях ее развития, а для некоторых наук является нормальным состоянием. В этом пункте мнение Куна согласуется с мнением Л.С. Выготского, представившего первый фундаментальный анализ истории психологических школ в работе «Исторический смысл психологического кризиса» (Выготский, «Исторический»). Можно предположить, что отмеченные Выготским особенности психологических школ – стремление к максимальному расширению и некой «метафизичности» базовых понятий – связано как раз с их специфической прагматической составляющей: необходимостью предоставлять руководство для действий⁴.

4

В заключение своего доклада я хотел бы привести несколько «критических» и «клинических» примеров, иллюстрирующих позитивные и негативные аспекты «школьности» и школьных дебатов в психоанализе. Как говорила в таких случаях Б. Джозеф, есть вопросы, на которые нельзя дать ответ, – их можно только исследовать. Критические примеры относятся к исследованию работ известных аналитиков, отражавших теоретические дебаты, научные достижения и тупики на разных этапах развития психоанализа. Клинические примеры взяты из моей собственной работы. И те и другие касаются прежде всего идей кляйнианской школы и близких к ней подходов – просто потому, что они мне более понятны.

Критический пример

В качестве яркого примера научной риторики я предлагаю рассмотреть один из эпизодов дискуссии о контрпереносе, происходившей в 50–60-е годы XX столетия между сторонниками «раскрытия чувств аналитика» и приверженцами более строгой аналитической позиции нейтральности и абстиненции. Статьи Маргарет Литтл (1951) и Полы Хайманн (1960) стали важными высказываниями в этой полемике (М. Литтл; П. Хайманн). Аргументы сторон кажутся довольно ясными. Литтл (следуя в этом за рассуждениями своего аналитика Д. Винникотта, который в свою очередь кажется следующим традицией «демократизации» аналитических отношений Ш. Ференци и М. Балинта) предполагает, что определенным пациентам на определенных стадиях анализа полезно знать

⁴ Выготский близко подходит к этой идее, говоря о фундаментальном месте практики для любой психологии, но его вывод строго противоположен представленному здесь: в практическом характере психологии он видит не причину кризиса многообразия школ, а возможное лекарство от него.

о тех чувствах и мыслях, которые переживает в данный момент их аналитик. (В мои задачи сейчас не входит углубляться ни в саму аргументацию Литтл, ни в довольно разнообразные рекомендации представителей данного подхода в отношении того, каким пациентам и когда такое поведение аналитика «показано».) В свою очередь, Хайманн полагает, что подобная откровенность в любом случае будет лишь перегружать пациента, заслоняя возможность анализа его собственных переживаний. Поразительным образом Литтл в качестве *доказательства* своей точки зрения приводит пример, в котором аналитик *не* раскрывал свои чувства пациенту, и это, по мнению автора, привело к негативным последствиям, которых можно было бы избежать, если бы аналитик свои чувства признал. (Речь в примере Литтл идет о неправильной интерпретации аналитиком страха ревности пациента. Как несколько лет спустя понял пациент, эта интерпретация была вызвана страхом самого аналитика.) Необоснованность такого доказательства кажется очевидной – точно так же аналитик *не* делал много другого (например, не сотворил троекратного крестного знамения), что вовсе не доказывает, что именно это привело к негативным последствиям для пациента (кстати говоря, столь же неочевидным – речь идет всего лишь о злости и обиде пациента на аналитика, причины и последствия которых не вполне ясны). Но то, что с научной точки зрения кажется совершенно неубедительным, может выглядеть иначе с точки зрения «предписывающего смысла» статьи Литтл. Она утверждает: «В случаях, подобных тому, о которых я рассказала в самом начале данной статьи, негативный эффект несвоевременной или ошибочной интерпретации зачастую не удастся нейтрализовать посредством интерпретации "правильной", сделанной при первой подходящей возможности. Совершенная аналитиком ошибка, безусловно, должна быть признана. Пациент должен получить возможность выразить свой гнев, а аналитик – сожаление о произошедшем. Помимо этого, аналитику следует объяснить пациенту, какую роль в произошедшем недоразумении сыграл бессознательный контрперенос» (М. Литтл, «Контрперенос»). В принципе сомнительно, что подобные выводы могут быть целиком обоснованы эмпирически, а уж тем более – материалом одного-единственного случая. По-видимому, принятие или отклонение таких утверждений происходит на других основаниях, и проверка их требует иных методов исследования.

Очень сходные колебания смысла происходят в статье Хайманн. Доказывая противоположную точку зрения, – что раскрытие аналитиком своих чувств не приносит значимых результатов в анализе, – Хайманн приводит парадоксальный пример, в котором она вынуждена была *раскрыть* свои переживания пациентке, рассказать о пережитой только что утрате. И привело это как раз к прогрессу: постоянно извиняющаяся пациентка смогла осознать, как принимает на себя вину и ответственность за проблемы своих объектов и начать аналитически исследовать эту тему. Однако, несмотря на очевидный прогресс аналитической работы, Хайманн считает данный эпизод отклонением от правильной аналитической техники и убеждает читателя в том, что те же

результаты могли быть достигнуты и без раскрытия аналитиком своих чувств (или же с той незначительной долей раскрытия, которое неизбежно в любых отношениях). Снова-таки окончательный вывод мало обоснован представленным эмпирическим материалом, скорее последний служит неким иллюстративным и *дидактическим* целям. Сам же вывод Хайманн таков: «Несмотря на неизбежные многочисленные открытия "реальной" личности аналитика, аналитик все же *обезличен*. Он представляет собой зеркало, отражающее пациента. Благодаря переносу, пациент *возвращается* к своему прошлому, к сложному эмоциональному опыту отношений со своими объектами и собственной самостью. Даже если оценка пациентом аналитика верна, аналитик остается фигурой внутренней жизни пациента и чем-то таким, чем пациент может манипулировать в соответствии с динамикой своих внутренних процессов, обусловленных его бессознательным и прошлым опытом» (курсив автора. – *И. Р.*) (П. Хайманн, «Контрперенос»). Вывод этот имеет, очевидно, предписывающий характер⁵.

Итак, в обеих рассмотренных работах можно наблюдать некий дефект научной методологии, дефект логический и эмпирический одновременно, когда доказать значимость какого-то фактора должен материал, в котором этот фактор отсутствует или не действует. Однако основные выводы статей вовсе не нуждаются в эмпирическом или логическом доказательстве – они нуждаются в чем-то ином⁶. В данных работах эти выводы еще не стали, возможно, опознавательными знаками или фетишами отдельных школ (например, «независимой» или «кляйнианской»), однако открывают двери такому использованию.

Несмотря на сказанное выше, а скорее именно с опорой на него, я хочу подчеркнуть, что наличие научной составляющей в каждой отдельной психоаналитической школе и психоанализе в целом является лучшей защитой от фетишизации школьных норм и ценностей. Прекрасными примерами творческих достижений внутри кляйнианской школы могут служить работы Б. Джозеф о разыгрывании в его связи с проективной идентификацией и Р. Бриттона об «эдипальной ситуации» (*Joseph, 1989*; Р. Бриттон, «Утраченная»). Совершенно очевидно, что сделанные ими открытия опираются на концептуальный аппарат и предшествующие достижения кляйнианской школы; они не могли бы осуществиться без идей Кляйн о раннем Эдиповом комплексе, депрессивной позиции, проективной идентификации, без дальнейшей разработки этой концепции Бионом

⁵ Критикуя научную составляющую статей Литтл и Хайманн, я ни в коей мере не хочу умалить их практической ценности. В каждой из них рассыпаны бесценные наблюдения и указания, каждое из которых могло бы стать темой отдельной работы (например, идея Хайманн об особой трудности анализа реалистичных восприятий пациентом аналитика или мысль Литтл о значении факторов времени и расстояния в аналитическом слушании).

⁶ В этом ином направлении, на мой взгляд, движется исследовательский проект сравнительного изучения психоаналитической техники под руководством Д. Такета (*Tuckett et al.*). Его можно считать хорошим примером попытки прояснения целей, средств и фокуса работы аналитиков разных направлений – причем, часто неявных и нерелевантных.

в теориях контейнирования и связи. Так же очевидно, что выдвинутые положения стали действительно новыми шагами в развитии теоретического и практического психоаналитического знания. Они позволили переосмыслить уже известные факты и наблюдения (о переносе и контрпереносе, динамике психических изменений и сопротивлений им, о месте и форме Эдипова комплекса в психическом развитии, о психопатологии истерии и нарциссизма и т.д.) и объяснить наблюдения, необъяснимые прежде. Кроме того, например, концепция «эдипальной ситуации» как наиболее примитивной формы Эдипова комплекса предлагает некое *альтернативное* объяснение неким клиническим и психопатологическим феноменам, по сравнению, например, с концепцией Х. Кохута. А это значит, что положения этих концепций могут быть сравнены между собой с привлечением эмпирического материала⁷.

Клинические примеры

В качестве иллюстрации возможностей и опасностей «школьного» подхода в практической работе я приведу два примера из своей клинической практики. В первом, «позитивном» примере речь пойдет о том, как нацеленность на работу с переносом и понимание внутренних объектных отношений помогает понять внутренний мир и динамику терапевтических отношений пациента, на первый взгляд, всяких эмоциональных отношений с терапевтом избегающего. Во втором, «негативном» примере я опишу ситуацию в анализе, когда чрезмерная приверженность идее анализа переноса здесь-и-теперь привела к образованию анклава с пациенткой, склонной избегать любых треугольных отношений.

Одной из фундаментальных для кляйнианской техники идей является концепция переноса как «тотальной ситуации». На ее примере хорошо видно различие между понятиями, приспособленными для научного исследования, и теми, что призваны быть «регулятивными идеями» в клинической работе. Так, для научного мышления привычно и полезно выдвигать пары альтернативных категорий: перенос (или невроз переноса) и рабочий (или терапевтический) альянс, перенос и реальные отношения и т.п. Однако, как показывает Кляйн, в клиническом мышлении (практического разума) полезнее опираться на некие более общие категории – например, думать о переносе как тотальной ситуации, т.е. использовать это понятие в качестве рамки для нашего мышления обо всем материале пациента.

Как пишет Кляйн: «Моя концепция переноса как берущего начало на ранних стадиях развития и в глубинных слоях бессознательного гораздо

⁷ В серии работ Р. Хиншелвуда, а также в исследованиях У. Дрегер предлагаются модели для подобного рода концептуальных сравнений: семантический анализ понятий, формулировка их в виде доступных эмпирической проверке утверждений и т.д. (*Hinshelwood, 2008; Dreher, 2000*). Если исследования Такета посвящены практической составляющей психоанализа, то данные работы призваны еще раз напомнить аналитикам, что иногда они занимаются все-таки наукой.

шире и влечет за собой методика, с помощью которой из всего представленного материала выводятся бессознательные элементы переноса» (М. Кляйн, «Источники»). Теоретическим обоснованием этого послужила идея о вездесущести объектных отношений, представленных в форме бессознательной фантазии: «Не существует такого инстинктивного побуждения, ситуации тревоги или ментального процесса, в котором не фигурировали бы объекты, внешние или внутренние. <...> Любовь и ненависть, бессознательные фантазии, тревоги и защиты также действуют с самого начала, и с самого начала они неразрывно связаны с объектными отношениями» (там же). С практической же точки зрения предполагается, что, поскольку различие между более или менее сознательными, более или менее реалистичными, более или менее «рабочими» отношениями лишь *предстоит* обнаружить в ходе анализа, *полезно* думать о переносе как тотальной ситуации – хотя бы для того, чтобы не исключать ничего из нашего внимания загодя.

Как и всякое предписывающее понятие, понятие «переноса как тотальной ситуации» может расширять сферу исследования или, напротив, сужать ее. Последнюю ситуацию следует считать своего рода злоупотреблением понятием, ограничивающим поле аналитического внимания. Я приведу два примера из собственной практики, в первом из которых, как мне кажется, концепция тотальной ситуации переноса помогала мне распознать в аналитических отношениях нечто ранее невидимое и затем использовать это в работе. В другом примере, напротив, использование мною данной концепции (возможно, ее неверное использование) приводит к некоему сужению и уплощению аналитического понимания.

Случай Л: «перенос без переноса»

Вначале я хочу привести пример работы с пациентом, с которым анализ переноса был проблемой на каждом этапе терапии. Каждый раз, будто бы заново, мне приходилось напоминать себе, что в кабинете находятся два человека и что между ними существуют отношения. Речь идет о пациенте Л, который обратился ко мне по поводу выражавшихся главным образом соматически приступов паники и странных, психологически бессодержательных состояний: страха потери сознания, помутнения, тяжести в сердце и т.д. На первой встрече Л пересказал мне сон, в котором почти ничего не происходило, но некая сила мешала ему выбраться из плохого места – его болезни.

Долгое время терапия с Л представляла собой разыгрывание или экстернализацию его почти «безобъектного» внутреннего мира: он приходил ко мне вечером, просил приглушить свет и погружался в мир своих переживаний – говорил монотонно, словно под гипнозом, медленно и детально описывая свои «состояния» – сугубо внутренние и лишённые всяких внешних или фантазийных коррелятов: «что-то легло мне на сердце», «это похоже на тяжесть, или скорее на тень, или нет – скорее это как

холод в руках, но без всякого холода» и т.п. Излишне говорить, что, слушая его, я также погружался в полусонное состояние, часто смутно понимая, где нахожусь, о чем идет разговор и кем я в данный момент являюсь для пациента... Не только говорить, но и думать о переносе в этот период было чрезвычайно сложно – разве что о странности самой ситуации «переноса без переноса», погружения в мир, лишенный всяких объектов и отношений. Тем не менее постепенно стали проясняться два аспекта переноса Л в этот период. Первое – это страх, что при появлении и приближении объекта он будет полностью захвачен, оккупирован им. И второе, что эта полная зависимость от объекта будет вызвана страхом за его повреждение и необходимостью восстановления. Оба этих переживания были отчетливо связаны с историей пациента, прежде всего с отношениями с матерью, которая воспринималась им как хрупкая, усталая женщина, растившая сына без отца и требующая заботы и утешения. В дальнейшем паттерн отношений с «хрупкой матерью» в точности был воспроизведен в браке Л. Естественно, на первом этапе терапии все мои попытки внести в обсуждение наши отношения – а по сути, всякое появление объекта, – вызывали у Л сильнейший страх. Так, при указании на возможную связь ухудшения его состояния с перерывами, он пугался, что станет зависимым от меня; при интерпретации пропусков сессий – что он обидел или задел меня этим; в попытке установить связь между его состояниями и отношениями с женой он видел рекомендацию развестись с ней и перспективу ее последующего суицида... В течение долгого периода Л было важно сохранять меня в качестве «голоса за кадром», «уха», но не живого объекта – и постепенно становилось понятным почему.

На следующей стадии – приблизительно через 1,5 года – довольно неожиданно на первый план вышла совсем другая часть личности Л. Он стал довольно безжалостным к своим объектам – он использовал их, отрицая вину, считал это явным достижением своей терапии и маниакально радовался свободе. Л развелся с женой, установил отношения с новой женщиной, ревностно контролировал обеих, при этом отказываясь от всяческих обязательств. В наших отношениях также торжествовала эксплуататорская позиция: так, Л мог на первых порах пропускать сессии, используя их время для встреч с любовницей, затем он потребовал сократить частоту сессий, сочтя анализ чем-то маловажным. Интерпретация переноса на этом этапе стала представлять трудность в новом смысле: очень трудно было не стать для Л критичным Супер-Эго, интерпретируя его поведение по отношению ко мне, жене и другим людям (хотя в контрпереносе я часто чувствовал импульс защищать от него его объекты). Важной подсказкой для меня стал сон Л, в котором он мчался на высокой скорости на автомобиле и откупался от инспектора взяткой – при этом во сне он думал, что тот не должен был взятку брать. Я понял и проинтерпретировал этот сон как желание, чтобы я взял на себя роль вспомогательного Супер-Эго и указал Л на действительную опасность его поведения в жизни и терапии – невзирая на «взятки» мне и самому себе. Проблема была

в том, что в таком случае осознание опасности располагалось во мне, а не в нем.

На следующем этапе такие отыгрывания вовне и внутри переноса стали сочетаться с большим контактом со мной как аналитиком и своими зависимыми и запуганными частями с моей помощью. Я проиллюстрирую это примером сессий, в которых, как мне кажется, можно заметить и трудности контакта с переносом пациента, и появившиеся возможности для этого.

На одной из сессий я сделал довольно рутинный, как мне казалось, комментарий о том, что Л сложно находиться в трехсторонних отношениях – будь то отношения его жены, его сына и его самого; его любовницы, ее сына и его и т.д. Этот обобщающий комментарий был дан по итогам долгих рассказов Л о подобных ситуациях, однако вызвал серию возбужденных возражений с его стороны, продолжившихся и на следующей встрече. Суть этих возражений можно было бы свести к следующему: «Ваши интерпретации – всего лишь ваш собственный взгляд на отношения, основанный на вашем личном опыте, и вы хотите мне его навязать». Возникла неожиданная «буря» в переносе (что, конечно, очень отличалось от ощущения полного отсутствия отношений на ранних этапах терапии). Я старался воспринимать нападки Л, не защищаясь и не нападая в ответ, сохраняя свою позицию и интерпретируя по мере сил его неприятие моей точки зрения.

Сессия

1) Л начал с извинений за свой «колючий характер», за то, что мог меня задеть на прошлой встрече... Он говорил, как искренне меня ценит и т.п. Со школы у него был резкий, колючий характер... Он рассказал о своем провокативном поведении в школе – не в первый раз, но впервые он добавил, что, возможно, это была реакция на несправедливое обращение в детском саду, месть...

2) Дальше Л перешел к обсуждению ситуации на работе: в пятницу 13-го ему сказали, что его уволят... Много непонятого и неясного происходит в компании, но у него состоялся разговор с начальницей и проявился открытый конфликт с ней. Та призналась, что хочет его уволить... (Это звучало как описание реальной и довольно драматичной ситуации: Л всегда боялся потери работы, и вот это происходило.)

3) Дальше Л стал рассказывать о том, как проводил время в выходные. Он пытался общаться с сыном, но снова поссорился с бывшей женой... После этого Л рассказал, как возил сына на массаж: тот вначале боялся «чужой тети», говорил, что та его не любит. Но, когда массажистка стала переубеждать его, сказав, что любит, ребенок расцвел: он не хотел слезить с массажного стола и с наслаждением подставлял свое тело массажистке. «Насколько дети искренни, – с восхищением сказал Л, – как они могут открыто выразить свое желание любви! Как это

важно для ребенка! И не только для ребенка...» Я в свою очередь был поражен открытым выражением поиска любви Л – для него это было достаточно необычно. Вслед за этим он замолчал, как будто бы в ожидании моего ответа...

4) После паузы он вернулся к теме страха остаться без работы, который в данный момент реализовывался, – и что же ему делать? Но самое важное в жизни, заметил он, это уметь преодолевать свой страх... Из этого мы и состоим, из страхов, которые преодолели, – Л развивал эту философскую тему довольно долго и настойчиво...

5) Слушая рассказ Л, я переживал разные чувства. Я сочувствовал его ситуации на работе, у меня возникли подозрения, что он пал жертвой интриг, и я поймал себя на желании что-то прояснить и расспрашивать его об этой внешней ситуации. С другой стороны, он чего-то явно ждал от меня, когда рассказывал о сыне. С третьей, я чувствовал искушение оставаться «просто ухом» и позволить Л рассказывать истории о внешних проблемах своим чередом (в его привычной манере), и он привычно отдалялся от меня в некое философствование – самоанализ и самоубеждение. (Возможно, мне хотелось забыть напряжение предшествующих сессий.) Мне потребовалось некое усилие, чтобы начать думать о том, что же происходит сейчас между нами.

6) Л перешел к рассказу о любовнице и ее просьбе поехать вместе отдохнуть – это стоит дорого. Денег нет, он вынужден снова и снова объяснять это ей, так как она этого не понимает, но он в конце концов и рад этому – пусть она попробует жить с ним вот таким! (Голос Л звучал возбужденно.)

А: Мне кажется, вы показываете мне сейчас две своих стороны: поиск любви и потребность в ней, когда говорите о своем сыне, но также и о себе, и – противодействие страху, когда есть риск потерять любовь. Довольно парадоксальная реакция: «пусть будет как хуже, полюбите меня вот таким».

П: Да, мне нужна любовь... Или хотя бы доброжелательность...

А: Возможно, – продолжил я, – вопрос сейчас заключается в том, верите ли вы в мою доброжелательность после дебатов последних сессий?

П: (Л живо отозвался на мои слова.) Да, ваши слова и ваша формула задела меня: А и ее сын, мой сын и я... Может, что-то есть, но я не бросил жену из-за сына... Это все разное... Но я согласен, я слишком вспыльчивый... Возможно, это проявлялось и на работе... Хотя, по-моему, там все решалось без моего участия...

А: Что же все-таки произошло в ходе последнего разговора с начальницей?

П: (Л подробно описал ситуацию, в которой, по его мнению, никак не мог повлиять на события, оставался заложником обстоятельств, чужих решений и интриг... Законы корпорации таковы, что увольняемый человек может никогда не узнать о причинах своего увольнения... Все отчетливее вырисовывалась ситуация, в которой самым невыносимым было то, что нечто «происходило за спиной» Л и он никак не мог повлиять на это. У меня возникло отчетливое ощущение, что в разговоре с начальницей поведение Л было провоцирующим и обостряющим конфликт: нечто должно было стать явным для него...)

Я прерву в этом месте пересказ сессии. Скажу только, что мои последующие интерпретации были нацелены на объяснение провокативного поведения Л в ситуации исключения из отношений и страха потери любви объекта. Однако само обостряющее конфликт, провоцирующее контрфобическое поведение приводило к усилению его страха и неуверенности – что и происходило на наших последних сессиях («это всего лишь ваше мнение – и я могу ему противостоять»). К концу сессии Л выглядел задумчивым и, казалось, был озабочен своим «ключим характером», а не только извинялся за него.

Обсуждение

Думаю, данный пример хорошо демонстрирует известный многим аналитикам факт – чем труднее думать и говорить о переносе, тем больше проблем он содержит. В данном случае теоретическая рамка школы, требовавшая обращать внимание на почти невидимый поначалу феномен, оказалась полезным подспорьем в работе. В течение нескольких лет терапии перенос Л трансформировался от почти безобъектной формы «переноса без переноса» (из страха перед поглощающим и хрупким объектом) к психопатическим формам использования объектов и маниакальному отрицанию вины. Частью этой фазы, проработка которой стала важнейшим этапом терапии, стала проекция вины и ответственности в аналитика с целью их последующего отклонения («это всего лишь ваша точка зрения»). На этом этапе важно было сохранять твердость в подходе к переносу, поскольку соблазн уклонения в «безобъектность» или другие успокоительные формы отношений всегда оставался актуальным.

Образование и распад «анклава» с А

Мой второй пример относится к 6-му году анализа 50-летней женщины, которую я буду называть А. А страдала от разнообразных симптомов, ограничивающих ее жизнь: депрессий, приступов паники, сексуальных торможений и многого другого. Ее ранняя история была полна травматических сепараций, в ходе которых отец заменял ей мать (по ее словам, она выросла «в рукаве кофуха», в котором отец носил ее с собой на работу), а чуть позднее она часто бывала свидетельницей жестоких ссор родителей, замешанных на взаимной ревности. На ранних этапах терапии и анализа

А сталкивалась с интенсивной параноидной тревогой и фрагментацией в ответ на сильные эмоции, и с трудностью вербального выражения своих переживаний. Однако на том этапе, который я описываю здесь, проблемы стали выглядеть иначе.

В этот период стала заметна тенденция А устанавливать со мной защитные формы отношений, исключающие всякую дистанцию, третьих лиц, ее и мою внешнюю жизнь. Иногда это были «прилегающие», эмпатические отношения, иногда, напротив, садо-мазохистические. Но всякий раз просматривалась их функция отрицания раздельности и устранения исключающих трехсторонних отношений. Внешне наш разговор вполне мог выглядеть как обсуждение переноса здесь и сейчас, но, по сути, служил защитным целям.

Так, в представленных ниже сессиях А попыталась начать обсуждать со мной превратности своей любовной жизни (что давалось ей с большим трудом).

На сессию в понедельник она пришла с новой прической и шутливо заметила (вначале про себя, затем вслух), что «это ее последняя попытка понравиться Романову»... Я был несколько обескуражен откровенностью ее признания и попытался осторожно прояснить содержание ее фантазии. (Надо сказать, что разговор о любовных переживаниях всегда давался А с большим трудом.) В какой-то момент я предложил ей высказаться о своих чувствах полнее, подчеркнув, что ситуация анализа достаточно безопасна, границы наших отношений очерчены и это дает возможность лучше понять ее чувства и т.п. В итоге А восприняла лишь идею «невозможности реальных отношений» – и сказала о чувстве отвержения и стыде... Затем она заговорила о том, что впервые стала думать, что хотела бы больше обо мне знать: например узнать, есть ли у меня собака или была ли она раньше... Все, чего ей бы хотелось, говорила она, это гулять с собакой и знать, что где-то также гуляю и я. Я интерпретировал это как желание, чтобы я был ближе к ней, лучше ее понимал. А почувствовала сильное смущение, и в конце сессии у меня возникло ощущение, что, говоря о сексуальных желаниях, она чувствует себя как ребенок среди взрослых. Я сказал об этом, и А подтвердила – именно так она себя и ощущает.

Во вторник А была напугана и скованна. Она начала разговор с рассказа о том, как когда-то читала много книг по сексологии, но единственное, что она хотела там найти, – это идею, что она имеет право на сексуальные чувства. Эта тема не получила продолжения... Вообще на сессии А много молчала, обрывала себя на полуслове. Иногда у меня складывалось впечатление, что она чего-то ждет от меня – будто я без слов смогу догадаться о том, что она имеет в виду и продолжить фразу за нее. Когда же я не делал этого, она расстраивалась. В другие моменты я чувствовал, что А просто изматывает меня, недоговаривая, умалчивая о чем-то, «говоря А и не говоря Б». Я по большей части молчал и лишь

в конце спросил, что доставляет ей такие мучения? Прямого ответа я не получил. Но где-то в середине сессии А продолжила тему предыдущего дня: о собаках и взаимопонимании. Она сказала, что также хотела бы, чтобы я хорошо знал украинский язык. Когда она встречает «собачников» или людей, говорящих по-украински, она чувствует, что это родные люди и что ее не будут считать ненормальной...

В среду она начала сессию с нескольких спазматических вздохов – ложась на кушетку, она резко сжимала и разжимала руки, затем заговорила о своем страхе, о том, что вчера и сегодня мысленно разговаривала со мной и что-то записывала, а сейчас в голове у нее нет ни одной мысли; о том, что сегодня потолок в кабинете кажется ей очень высоким и т.д. Я сказал, что, приходя сюда, она ощущает нечто вроде нападения изнутри – я использовал украинское слово «напад» (как и английское «attack», оно означает и «приступ», и «нападение»). В ответ А удивилась, что я хорошо знаю украинский язык, и захотела расспросить меня об этом, но затем смутилась. Я спросил, что значит для нее мое знание украинского? А ответила, что это означает «родную душу» – она покраснела... Я обратил ее внимание на это смущение, и она продолжила говорить о своем желании, чтобы я был близким для нее человеком, родным существом... Я отметил, что иногда она называет себя «бесполом существом». После этого А стала говорить быстро и сбивчиво – понять ее было нелегко.

П: Знаете, я только вчера вспомнила ваши слова в понедельник – о том, что я чувствую себя как ребенок среди взрослых... Это вызвало у меня ощущение, что мир распадается... И я не могу его никак собрать... Поэтому я молчала... А потом вы спросили, что заставляет меня страдать... Это значит, я опять жаловалась... Нет, я не хочу жаловаться... [А заплакала.]

А: Что-то было в моих словах, что разрушило ваш мир?

П: В каких словах? О том, что я страдаю? [Казалось, А совершенно не поняла меня или я – ее.]

А: Я имел в виду слова о том, что вы как ребенок среди взрослых...

П: Нет-нет, я не так сказала... Я имела в виду, что вчера было ощущение, что мир распадается, что я ничего не понимаю, не могу собрать мысли в кучу... Так что я думала: только бы это прекратилось, и все, больше мне ничего не нужно... А потом я вспомнила ваши слова, и что-то стало на место...

А: В понедельник вы пришли с новой прической и сказали, что хотите мне понравиться. А в конце почувствовали себя как ребенок среди взрослых, и мир стал распадаться...

П: Да, точно! Я даже забыла это! Действительно, я же так говорила... Н-да... В понедельник я так хорошо к вам относилась, а во вторник уже считала ужасным человеком! И думала, что хорошо бы куда-то уехать, отдохнуть на недельку, побыть совсем одной... Неужели я всегда так примитивно рассуждала: «Ах, я вам не нужна, тогда вы мне тоже не нужны!»? Н-да... [Долгая пауза.] Я сейчас молчу, потому что на душе очень спокойно... Не хочется нарушать это спокойствие. Вот, хотелось бы уйти в таком состоянии и оставаться в нем – и ничего больше не надо... [Пауза.]

А: Похоже, сейчас вам хочется удалиться от всех тревожений, которые доставляют отношения между женщиной и мужчиной... Как бы уехать на дачу, где будете только вы, собаки, кошки и растения... Может быть, знать, что где-то гуляю я с собакой – родная душа...

П: [А ответила что-то неопределенное. Последние 7 минут сессии она молчит, и у меня создалось впечатление, что она отсутствует.]

Главной темой последней сессии мне казались затруднения А в построении и обсуждении сексуальных отношений – в частности, в трудности различить нежные чувства привязанности (к матери или ее заместителям) и сексуальные отношения (с мужчинами). Однако в ретроспективе (не без помощи супервизора) я стал замечать более общее повторение ситуации в переносе: А «жаждала» разговора только о нас двоих, хотела «оголенных» интерпретаций по типу «вы-я» (O'Shaughnessy, 1992) и добивалась их в той или иной форме. Она говорила «А», и хотела, чтобы я отвечал «Б» – и я делал это, незаметно для себя отыгрывая, когда использовал украинское слово. Так она снова оказывалась «в рукаве кофуха». Или же она говорила «А» и не слышала в ответ «Б» – и тогда мы надолго застревали в обсуждении ее стыда и ощущения отверженности, но снова-таки вдвоем, вдали от других тревожений. Когда позднее я смог обратить на это ее внимание, указав, что анализ все больше выступает для нее таким же убежищем, как дача, отношения с животными и т.п., и что мы все меньше можем говорить о не менее важных для нее других отношениях, помимо наших, – реакция А была взрывной. Она заявила, что я отчитываю ее как ребенка, она снова чувствует себя отвергнутой и т.п. Но уже на следующей сессии она перешла от нападений на меня и себя и от ощущений своей и моей хрупкости к более откровенному рассказу о текущих и прошлых отношениях с мужем. Вдруг обнаружилось, что муж не является столь черствым человеком, каким А его обычно представляла. Она описала важный разговор с ним, вспомнила начало их отношений и в конце сессии поблагодарила меня за то, что я «вернул ей мужа». Думаю, как минимум тема отношений с мужем, а затем и с другими мужчинами, включая наиболее ранние отношения, вернулась в аналитический кабинет, а вместе с ней – тревога по поводу исключенности, вначале моей (я должен был смотреть на ее отношения извне и ревновать), а затем ее собственной. Вполне ожидаемо через некоторое время А рассказала больше о сводящей ее с ума ревности, в том числе – к терапевту мужа.

Обсуждение

В отличие от Л, с А – по крайней мере на данном этапе ее анализа – не было проблем в обсуждении переноса здесь и сейчас. Напротив, разговор об отношении А ко мне, о ее желаниях, ожиданиях и страхах, связанных со мной, на каком-то этапе превратился в самоцель. По сути, этот тип разговора сам по себе стал особого типа *убежищем* (Д. Стайнер, «Психические»), *анклавом* (в противоположность *уклонениям* Л, по О'Шонесси), в котором А пряталась от тревожений своей внешней и внутренней жизни. С точки зрения динамики ее внутренних объектных отношений перенос выражал стремление к диадным, «прилегающим» отношениям (рот – сосок или же кожа к коже) и избегание отношений с третьим объектом, который воспринимался как садистический и вторгающийся. В качестве такового в прошлом выступал отец А (в одной из своих ипостасей), а в настоящем мог выступать муж или же я, когда напоминал о муже или другим образом не отвечал на ее приглашение к сверхблизости. В динамике переносно-контрпереносных отношений, думаю, возник вид разыгрывания, в котором я втягивался в предпочтительные для А прилегающие или отвергающие отношения, ложным образом истолковывая это как работу с переносом здесь и сейчас. В течение довольно длительного времени я также противостоял коллегам, которые пытались указать мне на этот анклав. Мне казалось, что они рекомендуют неаналитическую технику, а я придерживаюсь истинно аналитического подхода к работе с тотальной ситуацией переноса здесь и сейчас (по сути, совершенно неверно эту концепцию истолковывая). В данном случае школьные догмы, очевидно, использовались в защитных целях, и мне потребовались значительные усилия, чтобы понять иначе и конкретную аналитическую ситуацию, и некоторые теории.

Выводы

1. На протяжении долгой и разноплановой истории психоанализа внутри психоаналитического сообщества возникают объединения, построенные по принципу классических научных школ. Их членов связывают общие правила проведения исследований и обобщения их результатов, базовый концептуальный аппарат, признаками чего становятся перекрестные ссылки на членов сообщества в публикациях, ощущение причастности к общей истории школы, авторы, идеи и тексты, считающиеся «образцовыми». Примерами таких объединений могут служить «венская школа», трансформировавшаяся в «эго-психологию», «кляйнианская школа», «психология самости» Х. Кохута и некоторые другие.

2. Важнейшей особенностью психоаналитических школ, объясняющей многие их непривычные для традиционной науки черты, является то, что одновременно с научной они выполняют и практическую функцию. В этом качестве они представляют собой скорее *системы предписаний*:

на что следует обращать внимание в клиническом материале, к какой цели стремиться и какими средствами этого можно добиваться – все это придает им сходство с тем, что называется «школой» в искусстве или этической философии, но не с наукой. Именно здесь обнаруживается наибольшая опасность для психоаналитического мышления: превратиться в «суперэгоистическую» деятельность по установлению критериев «правильного» и «неправильного» как для научной работы психоаналитика, так и для его практической деятельности. Последнее опасно вдвойне, поскольку с потерей установки на поиск истины мы рискуем заняться «коррекцией» пациента по нашим (или даже неизвестно чьим) лекалам.

3. Непреходящее значение научности в психоанализе заключается в сохранении установки на поиск истины, столь важный во всех сторонах деятельности психоаналитика и психоаналитического сообщества. Разные подходы к пониманию этой научности, содержащиеся в многочисленных исследовательских программах, методах сравнения психоаналитических школ и теорий и конкретных психоаналитических исследованиях, нуждаются в дальнейшем анализе. Но наиболее важным следует признать то, что все они служат общему делу замены жестких, зачастую деструктивных «школьных Супер-Эго» чем-то другим: способностью выносить разумные суждения, согласоваться с реальностью, слышать чужие точки зрения и понимать истоки своей – т.е. нормальным Эго, являющимся ядром в том числе и нормального Супер-Эго, индивидуального или группового.

Приложение

Концепция переноса как тотальной ситуации по М. Кляйн вкратце означает:

1. Что во всем материале пациента – ассоциациях, сновидениях, рассказах о внешних людях и внешних проблемах – обнаруживаются ссылки на отношения с аналитиком и его значение для пациента (в противоположность ожиданию явных указаний со стороны пациента)⁸.

2. Перенос означает не только «перенос» некой фигуры из прошлого в настоящее (целостного объекта), но также возможный перенос частичного объекта или функции (например, кормящей груди), объекта в отношении с другим объектом (родительской пары) или части самости (например, Супер-Эго; эта тема получила дальнейшее развитие в теории проективной идентификации).

⁸ Несмотря на то, что Кляйн опубликовала статью о переносе лишь в 1952 году, большая часть этих идей была ею высказана еще в лекциях по технике, прочитанных в 1936 году и ставших доступными широкой публике лишь недавно (см., в частности, лекцию «Интерпретация и перенос» (Steiner, 2017)). Это может объяснить тот факт, что к моменту публикации «Источников переноса» идеи о «тотальности» развивались и другими аналитиками Британского психоаналитического общества, довольно далекими от кляйнианской школы. Так, очень близкие идеи в отношении указаний на перенос во всем материале пациента высказывал Г. Эзриел, кроме того, подчеркивая значение интерпретации переноса здесь-и-сейчас (Ezriel, 1952).

3. Кроме того, перенос также может означать воспроизведение примитивных защитных механизмов, таких как расщепление (отчасти это напоминает термин А. Фрейд «перенос защиты»). Например, как отмечала Кляйн, при идеализации аналитика рассмотрение целостной ситуации переноса может показать также, что одновременно обесценивается другой объект, например супруг. Таким образом, важно будет исследовать не только происхождение и функцию идеального объекта, но и механизм расщепления.

4. Кляйн специально отмечает быстрые флуктуации, переключения в восприятии аналитика в течение коротких промежутков времени – с идеализированного объекта на преследующий, с отцовского переноса на материнский и т.д. Перенос образуют те же *процессы*, что участвуют в ранних объектных отношениях... (в последующем важность тщательного отслеживания динамики переноса была подчеркнута в технике Б. Джозеф).

5. Кляйн указывает на терапевтический эффект анализа переноса – он заключается в возможности *интеграции* того, что было расщеплено, вытеснено, забыто, спроецировано и т.д. Терапевтическая эффективность коренится в возможности прервать цикл навязчивого повторения за счет анализа переноса.

Комментарий

6. Несмотря на то, что Кляйн подчеркивает важность понимания «целостных инфантильных ситуаций», воспроизводящихся в переносе (например, отворачивания от объекта или же уже указанного расщепления-идеализации), очевидно, что при таком понимании переноса роль истории уменьшается. Речь идет скорее о (прото)типических ситуациях и об *экстернализации* в переносе внутренних конфликтов и объектных отношений (сходной с игрой детей).

7. Очевиден и важен вклад концепции постоянно действующей *бессознательной фантазии*, репрезентирующей наиболее примитивные объектные отношения на наиболее примитивном уровне, в данное понимание переноса. Эта теория противостоит, с одной стороны, теории фиксации / регрессии, а с другой, теории первичного нарциссизма и всей методологии, построенной на идее вторичности объектных отношений (в статье о переносе Кляйн посвящает много места дискуссии с теорией первичного нарциссизма).

8. Термин «*ситуация*» в некотором роде аналогичен термину «*позиция*» – в обоих случаях речь идет о неких целостных *конstellациях* тревог (и шире – аффектов), защит и объектных отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрахам К.* О первых опытах лечения маниакально-депрессивного психоза (1911) // *Абрахам К.* Характер и развитие. Ижевск: ERGO, 2007.

2. *Абрахам К.* История развития либидо (1924) // *Абрахам К.* Психоаналитические труды. Том 1. Работы 1907–1912 гг. Ижевск: ERGO, 2009.
3. *Бриттон Р.* Утраченная связь: родительская сексуальность в Эдиповом комплексе // *Бриттон Р., Фельдман М., О’Шонесси Э.* Эдипов комплекс сегодня: Клинические аспекты. М.: Когито-Центр, 2012.
4. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // *Собр. соч.* в 6 т. М., 1982. Т. 1.
5. *Грюнбаум А.* Теория Фрейда и философия науки // *Вопросы философии.* 1991. № 4. С. 90–106.
6. *Кляйн М.* Источники переноса // *Кляйн М.* Психоаналитические труды в 7 т. Т. 5. «Эдипов комплекс в свете ранних тревог» и другие работы 1945–1952. Ижевск: ERGO, 2009.
7. *Кун Т.* Структура научных революций. М.: Прогресс, 1975.
8. *Литтл М.* Контрперенос и отклик пациента на него // *Эра контрпереноса: Антология психоаналитических исследований (1949–1999 гг.).* М.: Академический проект, 2005. С. 376–398.
9. *Поппер К.* Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983.
10. *Пуанкаре А.* О науке. М., Наука, 1983.
11. *Соколов А.В.* Структура, генезис и проверка психоаналитической теории: Материалы спецкурса МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 1992.
12. *Стайнер Дж.* Психические убежища. Патологические организации у психотических, невротических и пограничных пациентов. М.: Когито-Центр, 2010.
13. *Франк К.* «Тень объекта падает на "Я" и затмевает его»: Размышления о меланхолии в переносе и контрпереносе. Доклад на семинаре Тюбингенского психоаналитического института. Одесса, 2002.
14. *Фрейд З.* По ту сторону принципа удовольствия // *Фрейд З.* Психология бессознательного. М.: ООО «Фирма СТД», 2006. (Учебное издание, Т. 3.)
15. *Фрейд З.* Торможение, симптом и страх // *Фрейд З.* Истерия и страх. М.: ООО «Фирма СТД», 2006. (Учебное издание, Т. 6.)
16. *Фрейд З.* Печаль и меланхолия // *Фрейд З.* Психология бессознательного. М.: ООО «Фирма СТД», 2006. (Учебное издание, Т. 3.)
17. *Хайманн П.* Контрперенос // *Эра контрпереноса: Антология психоаналитических исследований (1949–1999 гг.).* М.: Академический проект, 2005. С. 248–261.
18. *Bion, W.* (1962) Learning from Experience. London: Heinemann.
19. *Bion, W.* (1963) Elements of Psycho-Analysis. London: Heinemann.
20. *Britton, R., Steiner, J.* (1994) Interpretation: selected fact or overvalued idea, *IJPA* 75: 1069–1078.
21. *Dreher, U.* (2000) Foundations for Conceptual Research in Psychoanalysis. London: Karnac.
22. *Ezriel, H.* (1952) Experimentation Within the Psychoanalytic Session. *Contemporary Psychoanalysis*, 8(2): 229–245
23. *Garvey, P.* (2010) Found in Translation: Ukraine is Not Dead Yet. Teaching the psychoanalytic approach in Ukraine. http://www.melanie-klein-trust.org.uk/worldwide_events?item=31
24. *Hinshelwood, R.D.* (2008) ‘Controversy is the growing point’. Repression and splitting, and methods of conceptual comparisons. *IJPA*, v. 89, 3: 503–521.
25. *Joseph, B.* (1989) Psychic Equilibrium and Psychic Change. London: Routledge.

26. King, P., Steiner, R. (eds.) (1991) *The Freud-Klein Controversies 1941–1945*. London: Hogarth Press.
27. Meltzer, D. (1978) *The Kleinian Development*. Perth: Clunie.
28. O'Shaughnessy, E. (1992) Enclaves and excursions, *IJPA* 73: 603–11.
29. Rustin, M. (1991) *The Good Society and the Inner World: Psychoanalysis, Politics and Culture*. London: Verso.
30. Steiner, J. (ed) (2017) *Lectures on Technique by Melanie Klein*. Edited with Critical Review by John Steiner. Routledge, London, New York. Lecture 3: Transference and Interpretation. P. 51–60.
31. Tuckett, D., Basile, R., Birksted-Breen, D., Bohm, T., Denis, P., Ferro, A., Hinz, H., Jemstadt, A., Mariotti, P., Schubert, J. (2008) *Psychoanalysis Comparable and Incomparable: The Evolution of a Method to Describe and Compare Psychoanalytic Approach*, London and New York, Routledge.
32. Wollheim, R. (1993) Desire, belief and professor Grunbaum's Freud. In Wollheim, R. (1993) *The Mind and Its Depths*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London. P. 91–111.

A scientific school in psychoanalysis: selected fact or overvalued idea?

I.Yu. Romanov

Romanov Igor, a training analyst of Ukrainian Psychoanalytic Society (IPA study-group), psychologist, Ph.D., Associate Professor of professor Y.B. Shadt department of theoretical and practical philosophy of V.N. Karazin Kharkiv National University philosophical faculty. An editor of "Era of countertransference" (Moscow, 2005), an editor of translation of R. Hinshelwood's, J. Steiner's and other books, a head of Ukrainian Kleinian seminars program, supported by Melanie Klein Trust.

In this paper I would like to investigate the meaning of such phenomena as 'a scientific school' in psychoanalytic thinking and training. I suppose an influence of school could be either positive or negative – in the first case we might say on it as a kind of "conceptual container", helping us to provide an analytical "alfa-function", i.e. to think about clinical experience with a patient and to receive a new knowledge about human mind; in the second case we face with the different kind of scholar theories "fetishizing", their transformation into overvalued ideologies, which searches for new confirmations of their own truthfulness and omnipotence. My thinking is rooted in my own experience of "scholar training" in the program of Ukrainian Kleinian Seminars Program, supported by Melanie Klein Trust, which took place during last 17 years (Garvey). On the other hand, I will try to consider the contemporary discussions on the issue of comparison and dialogue of different psychoanalytical schools. In the last part of the paper I will describe some "critical" and "clinical" examples, which could illustrate the typical positive and negative aspects of "school attitude" in psychoanalytical discussions and practice.

Keywords: psychoanalysis, scientific school, prescriptions, trasference, countertransference.