

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АППАРАТ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПРОБЛЕМА СТАТУСА ПРАКТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В.В. АРХАНГЕЛЬСКАЯ

В статье продумываются некоторые ключевые проблемы методологии консультативной психологии. Консультативная психология представляется как область, призванная строить общепсихологические основания для соединения и сопоставления теоретических и практических разработок, связанных с консультированием и психотерапией, ведущихся в разных областях психологии. Обсуждаются базовые координаты, в которых строятся психотерапевтические системы и противоречия, связанные с установками научного исследования и практического действия.

Ключевые слова: методология, научное познание, консультирование и психотерапия.

Проблематизация

Консультативная психология как область исследований и практических разработок еще не до конца оформилась и не везде приобрела безусловно признанный и общий для разных стран статус в современном научном сообществе.

Тем более, нет единства в понимании того, чем консультативная психология могла бы быть с точки зрения ее методологии и статуса знаний, которые в ней функционируют.

Консультативная психология занимает особое место среди различных областей психологии.

Прежде всего, это касается ее отношения к научной психологии, с одной стороны, и к практике психологического консультирования и психотерапии — с другой.

Как новая научная специализация — которая, с нашей точки зрения, в России уже реально существует, но пока не оформлена институционально [Консультативная психология и психотерапия, 2010, № 1], — консультативная психология открывает возможность, но в то же время

и стоит перед сложной задачей, разработки знания нового типа — знания, ориентированного на организацию консультативной и психотерапевтической деятельности.

Психотерапия имеет уже длительную историю, и здесь можно найти развернутые и разработанные системы, включающие в себя философские, психологические и технические компоненты, — достаточно вспомнить психоанализ или экзистенциальную психотерапию.

Однако, ее отношения с научной психологией всегда были довольно сложными — в первую очередь потому, что для научной академической психологии, ориентированной, прежде всего, на исследование и познание, до сих пор остается неясным статус и тип знания, существующий и с необходимостью разрабатываемый в психотерапевтических системах [Василюк, 1992].

Психотерапевтическое знание всегда оказывается «недо-научным», оно не соответствует критериям и нормам строгого научного познания, часто содержит «мифологические» компоненты.

Сами психотерапевтические системы не рефлексируют или представляют неадекватную рефлексию статуса своих представлений. Примером здесь может служить психоанализ З. Фрейда, который осмыслился его создателем как реализующий строго научный метод, позволяющий получать объективное и универсальное знание, ничем не отличающимся по своему статусу от знания физического или биологического [Фрейд, 1998].

Позже, однако, этот взгляд на статус психоаналитических представлений был поставлен под вопрос не только внешними критиками психоанализа [Волошинов, 1927; Левин, 2008; Леви-Стросс, 2001; Мамардашвили, 1994], но даже в самом психоанализе [Юнг, 2008 и др.; Фромм, 1990; Лакан, 1996].

Казалось бы, в силу своей ориентации на практические задачи, а не на научное познание, психотерапевтические системы могли бы спокойно существовать и без проблематизации статуса своих представлений. Однако современное состояние психологии и проблемы, которая она вынуждена решать, обращаясь к обсуждению конкретных и сложных психотерапевтических и консультативных задач, делают такую проблематизацию необходимой.

И в области консультативной психологии уже предпринимались попытки построения целостных психотерапевтических систем [Василюк, 2005], которые содержат также и разработку критериев получения соответствующего их природе типа знания.

Попытаемся очертить **круг проблем**, делающих необходимым обсуждение природы деятельного психотерапевтического знания, а также —

установить **категориальные координаты**, в которых строятся психотерапевтические системы, равно как и обсудить **типы знаний** и их место в функционировании и развитии современных психотерапевтических систем, наконец — обсудить методологический статус характерного для них технического знания.

Консультативная психология как «общая психология»

Психотерапевтические практики и их воспроизводство в пространстве и во времени традиционно рассматривают по их принадлежности к той или иной школе — к психоанализу, когнитивно-бихевиоральной психотерапии, экзистенциальной психотерапии и т. д. [Василюк, 2005].

Это понятно и оправдано с точки зрения истории, а также — с точки зрения социального функционирования этих практик.

Крупные психотерапевтические школы действительно существуют достаточно автономно: они развивают свои взгляды, свои техники, образование, сертификацию и супервизию специалистов (т.е. механизмы своего воспроизводства), свои практики.

Однако распространение психотерапии в социальном пространстве часто ставит такие задачи, которые, оказывается, невозможно решить в рамках какого-то одного направления, решение которых требует создания некоторого общего категориального пространства и разработки принципов, которые создавали бы возможность сопоставления взглядов [Цапкин, 1994], рефлексии оснований представлений, существующих в отдельных направлениях, их критики, и открывали бы возможность для рефлексивно обоснованного конструирования систем, использующих представления разных школ.

Разработка подобного категориального аппарата могла бы стать одной из главных задач консультативной психологии, коль скоро она ставит перед собой цель разработки научных основ психотерапевтической практики.

Правда, следовало бы заметить, что и самую «научность» следовало бы понимать при этом уже, быть может, в некотором новом смысле. То есть, задача эта требует — по мере своего исполнения — также и разработки новых критериев самой научности.

Обзор современных публикаций позволяет выделить ряд проблем, которые, как оказывается, невозможно решать в рамках одного направления или, иначе говоря, без разработки «общепсихологических» оснований психотерапевтической деятельности — в том понимании «общей психологии», которое можно найти в ранних работах Л.С. Выготского [Выготский, 1982]: «общей психологии» как конкретной методологии

психологии и психологии «распредмеченного знания», то есть, знания, взятого не в прямом отношении к объекту, но — в отношении к тем целостным «организмам» практик, внутри которых оно складывается и работает, как особого рода «орган», обеспечивающий их функционирование, воспроизводство и развитие. Иначе говоря — можно выделить ряд проблем, которые невозможно решать без разработки соответствующих общеметодологических оснований психотерапевтической деятельности.

Реальные жизненные ситуации, с которыми имеет дело психологическое консультирование и психотерапия, представляют собой сложную реальность, которая заставляет психолога искать пути осмысления и действия одновременно во многих измерениях, в которых и располагается проблема клиента.

Особенность построения, коммуникации и обоснования знания в психотерапевтической системе представляет собой особую **эпистемологическую проблему**.

И если практическая психология, складывающаяся в рамках той или иной психотерапевтической системе, хочет — а, в силу появления новых эпистемологических перспектив в разных науках и философско-методологических направлениях — также и может позиционировать себя как научное, рефлексивно обоснованное познание, то она должна ответить на целый ряд новых эпистемологических и гносеологических вызовов.

Неклассические ситуации познания в психотерапии

Одна из характерных черт почти любой классической психотерапевтической системы состоит в том, что ее создатели выработывали ее, прежде всего, «на себе», т. е. на основе извлечения своего собственного жизненного опыта, опыта своего жизненного пути.

Это, как мы знаем, справедливо не только по отношению к психоанализу Фрейда или аналитической психологии Юнга, но также и по отношению к экзистенциальной психотерапии Франкла, инициальной психотерапии Дюркхайма, равно как и многим другим направлениям.

Уже эта исходная ситуация задает принципиально новое, неклассическое отношение между «объектом» познания и его «субъектом», апеллирует к особому типу знания, а также и типу — если можно еще говорить об этом — верификации знания.

Это можно было бы пояснить на известном аристотелевском парадоксе врача.

Обсуждая фрагмент «Физики» Аристотеля, Хайдеггер [Хайдеггер, 1998] обращает внимание на рассуждение Аристотеля о соотношении между

двумя основными «началами» движения — «фюзисом» и «техне». Аристотель (который, кстати, сам был сыном врача и знал врачевание не понаслышке) предлагает рассмотреть это соотношение на ситуации, когда врач лечит самого себя. Эта, предложенная Аристотелем ситуация действительно оказывается своего рода пробным камнем, как в понимании врачевного искусства, терапии, так и в понимании самого исцеления и здоровья.

В своей аналитике этой ситуации сам Аристотель не только разводит два начала, но и устанавливает их в принципиально внешнем отношении друг к другу:

«Я добавлю, — говорит Аристотель, — нечто не по способу сопровождающего — поскольку некто сам от себя и для себя может стать первоначалом своего здоровья и в то же время быть при этом врачом; но равным же образом и врачевную искусственность он имеет самое по себе, а не постольку, поскольку он здоров, скорее, в данном случае в одном и том же человеке [внешне. — *В.В.*] соединились “быть врачом” и “быть здоровым”, поэтому всякий раз эти оба (начала) существуют сами для себя и раздельно друг от друга» [Аристотель, 1934].

Интересно заметить, что даже и сам Хайдеггер встает тут на сторону Аристотеля и не находит возможности помыслить соотношение между искусством врача и его здоровьем иначе, не как принципиально внешнее. Если врач является здоровым, то он здоров в силу своего фюзиса, т. е. в силу естественного устройства своего организма, а не в силу техники, т. е. в силу своего искусства врачевания.

Исторически, однако, рождения всех крупных психотерапевтических систем были связаны как раз с ситуациями, в которых терапевт должен был сам обрести заново свое здоровье, а подчас (как об этом выразительно пишет в своей автобиографии Юнг [Юнг, 2003] — и найти путь к своему спасению: и физическому, и душевно-духовному. Таким образом, речь тут идет о ситуациях, в которых «здоровье» утрачивает свой «естественный» статус, равно как утрачивает его также и сама жизнь.

Вопрос о том, какое здоровье было утрачено и какое должно быть обретоено заново требует при этом особого обсуждения. Поскольку, оказывается, что вновь обретенное здоровье означает уже не возврат в исходное, «утраченное», «натуральное» состояние «здоровья», но — «исцеление», как обретение новой целостности своего существа, выработку нового отношения к миру, к себе и т. д., что только и дает (в качестве «побочного результата», как замечал тот же Юнг) здоровье — в новом его смысле и качестве.

«Здоровым» в этом случае оказывается именно «исцеленный» человек, а искусство врачевания, терапии не присваивается терапевтом из-

вне, как собственно «техника», но выращивается и развивается им из извлечения и осмысления своего собственного опыта исцеления.

Вырабатывается новая культура отношения к жизни. Культура, которая представляет собой сложное переплетение и прорастание друг в друга индивидуальных и собственно культурно-исторических форм проживания и обретения смыслов. Быть может, о таких культурах, раскрывающих уникальные и новые формы жизни, говорил в свое время Выготский. В эту сторону можно было бы продолжить основной вектор его мысли о культурно-исторической природе человеческой жизни.

Это рассуждение нам представляется верным также и в отношении психологической жизни и стихийно реализуемых «практик» и культур обращения с собой. Нет необходимости доказывать, что и психологическая жизнь «обыденного» человека представляет собой сложнейшие переплетения разного рода «практик» и «культур» психической жизни, стихийно сложившиеся под воздействием микрокультурных факторов среды, особенностей отношений с родителями, воспитания и образования в школе и т. д. И в этом виде она представляет собой как бы «натуральное», т. е. во многом личностно не присвоенное, стихийно сложившееся образование, (обыденные знания, даже и научные знания, неотрефлексированные убеждения и т. д.), «гладко» и неопознаваемо по своему действительному статусу функционирующее до тех пор, пока человек не сталкивается с проблемой или препятствием, которое он оказывается неспособным преодолеть и разрешить — здесь-то и возникает необходимость в выработке человеком осознанной культуры психологической жизни. В этом случае можно было бы говорить, прямо по формуле Выготского, об осознанных и произвольных — «высших» — формах человеческой жизни.

Биографические примеры и статус знания

Биографии и автобиографии крупных психологов — основателей крупных психотерапевтических школ и направлений — показывают, что, разрабатывая свои теории и методы терапии, они пытались решить, прежде всего для себя, задачу собственного «выздоровления», разрешения тех или иных жизненных проблем, а иногда даже — физического и личностного выживания, как в случае того же Юнга [Юнг, 2003], или Франкла [Франкл, 2004], или Минделла [Минделл, 1994], или Нардонэ [Нардонэ, 2008].

А творческое отношение к тому, что происходило с ними в жизни, вело не только к их собственному выздоровлению, но также и к выработке, прежде всего «на себе», особого «искусства жизни», или «жизненного стиля», но также — в плане научного творчества — к разработ-

ке теории и методов собственных терапевтических систем, которые позволяли бы устанавливаться и развиваться — в обществе и в культуре — новым «культурам и формам психической жизни», так же как и поддерживать, возобновлять и трансформировать уже существовавшие в данной культуре формы.

Можно было бы сказать, что психотерапия — в ее проспективном понимании — и могла бы быть направлена на помощь клиенту в осознанной выработке таких — новых и индивидуальных — форм отношения с собой, с окружающими, со своим телом и с окружающим миром, что позволяло бы культивировать уникальные, лично значимые формы жизни, способные приносить человеку духовное, душевное и физическое здоровье.

Но, как в случае создания психотерапевтической системы, так и в случае ее «воспроизводства», как формы профессиональной деятельности в пространстве и во времени, необходимо, чтобы «посвящаемый в дело» ученик не только усваивал знания, но и получал на себе реальный опыт терапии и консультирования, а также — и опыт супервизии (что выставлялось, как мы знаем, в качестве необходимого условия профессионализации уже Фрейдом и др.), что позволяло бы ему использовать эти знания не как набор сведений из учебника, но — как «живое», прочувствованное, выстраданное и доказавшее на собственном опыте свою способность, знание.

Все выше сказанное требует рассмотрения особого отношения, которое устанавливается в ситуации психотерапии между «субъектом» практического действия и познания, с одной стороны (будь то создатель собственной психотерапевтической системы, исследователь психотерапии или же — терапевт-практик), его «объектом» (пациентом или же — учеником, овладевающим психотерапией) — с другой, и — самими «знаниями» (даже и это слово приходится брать в кавычки, поскольку оно, как мы увидим, получает тут иной смысл, нежели в классическом научном познании) — с третьей.

И получение, и функционирование, и «испытание» знаний и развитие терапевтической теории ставят исследователя-практика перед задачей радикального переосмысления своей методологии.

Подходя к обсуждению возникающих тут методологических проблем, мы попытаемся, прежде всего, наметить ключевые проблемные точки и сформулировать принципиальные вопросы.

Позиция субъекта

Об изменении отношения между субъектом и объектом в неклассических ситуациях исследования сказано уже немало [Бор, 1961; Психо-

логия и новые идеалы научности, 1993; Проблема эксперимента в школе Курта Левина, 1998; Пузырей, 2005; и др.].

Но: в каком вообще смысле мы говорим здесь о субъекте?

Когда мы говорим об особой позиции субъекта познания, то кто или что является этим субъектом?

За классическим пониманием субъекта познания стоит допущение позиции «абсолютного наблюдателя», или, иначе — абстрактной позиции трансцендентального субъекта. Позиция трансцендентального субъекта не совпадает ни с каким конкретным исследователем. Это — идеальная позиция, которая в реальном познании не достижима, но является своего рода идеалом, к которому должен стремиться исследователь. Именно исходя из этого представления научное познание оказывается ориентированным на получение знания, которое соответствовало бы критериям научности и строгости. Идея трансцендентального субъекта позволяет реализовываться и другим важным характеристикам традиционного научного знания: возможности прогресса познания и накопления знания об объекте («роста знания» — Поппер), а также — возможности переносить это знание на новые ситуации. Научное знание позиционирует себя как универсальное. Позиция «абсолютного наблюдателя» — трансцендентальный субъект — позволяет исследователю полагать себя не включенным в «жизнь» изучаемого «объекта» и способным исключить свое воздействие на исследуемую реальность. Наконец, позиция трансцендентального субъекта позволяет исследователю удерживаться именно в познавательном отношении к объекту, то есть ориентироваться прежде всего на получение знания об объекте, а не на изменение описываемой в знании реальности.

Здесь и возникает первая методологическая трудность, или противоречие.

Однако, в ситуации консультирования и исследования в рамках консультирования, обнаруживаются и оказываются принципиально неустраняемыми как раз такие характеристики субъекта, которые лишают познание традиционно понимаемых объективности и универсальности.

Получаемое тут знание, равно как и самый процесс познания, существенно и неустранимо зависят от того, кто и как это знание получает, зависят от социальных, этических, ценностных, культурно-исторических, личностных характеристик и условий познания [Психология и новые идеалы научности, 1993; Розин, 2001; и др.]. Иначе говоря, субъект познания лишается возможности встать в трансцендентальную позицию и достигать универсальность взгляда. Позиция исследователя становится относительной позицией, одной из возможных точек зрения, которая, в силу этого,

должна рефлексировать и включать как **условия получения знания** — условия, характеризующие **самого познающего субъекта**. Субъект познания, лишаясь некоторой абстрактной трансцендентальной позиции, становится конкретным субъектом — исследователем, который, осуществляя познание, должен рефлексивно относиться к собственным предпосылкам — к допущениям своего мышления и видения реальности, ко всем тем ограничениям (это могут быть и гендерные особенности, и ценностные и социальные позиции, и многое другое), которые так или иначе задают — ограничивают и обуславливают — его позицию как исследователя.

Эта особенность субъекта познания в рамках практической психологии уже не раз обсуждалось, и именно она, по сути, лежит в основе многочисленных методологических дискуссий между сторонниками методологии качественных исследований в психологии и представителями традиционной методологии количественно ориентированных исследований. В этих дискуссиях обнаруживают свою необходимость и полезность для практики альтернативные взгляды на научное познание, развиваемые в рамках методологии качественных исследований.

Объект исследования

В неклассических ситуациях практической психологии объект исследования претерпевает изменения под действием самих исследовательских процедур, и он с необходимостью — прямо или косвенно — «включает» в себя знание, которое вырабатывает о нем исследователь. Что, понятно, сильно затрудняет или даже делает невозможным соблюдение традиционных критериев строго научного познания.

В работах Г.П. Щедровицкого, где он обсуждает специфику ситуаций, которые складывались при проведении Организационно-деятельностных игр [Щедровицкий, 2004] мы встречаем важное рассуждение.

При подготовке к играм команда методологов, как правило, основательно анализирует заявленную для игры проблему: строит схемы, разрабатывает пути ее понимания и изменения. Однако с началом игры оказывается, что и перемены в рабочей команде, и участие самих заказчиков, и проблемы, возникающие в ходе развертывания игры, настолько изменяют исходное о ней представление, что невозможно уже полагать, что речь идет все о том же «предмете».

При этом выясняется, что знание, которое вырабатывается в одной конкретной ситуации, не может быть непосредственно перенесено в другую ситуацию.

Нам представляется возможным и важным провести аналогию между ситуациями, которые складываются в практике организационно-де-

ательностных игр и теми ситуациями, которые возникают в психотерапевтической работе.

Фактически в каждой новой познавательной-практической ситуации, с которой приходится иметь дело в психологическом консультировании и в психотерапии, можно отметить существенные изменения в том, что можно было бы называть предметом познания и предметом действия, а также — невозможность прямо перенести знания и наработанные схемы понимания и действия из одной ситуации в другую.

При этом, однако — что и отмечает применительно к организационно-деятельностным играм Г.П. Щедровицкий — происходит **извлечение и накопление опыта**, что, в свою очередь, влияет на процесс решения новой задачи: терапевт оказывается оснащен **новой способностью** осмыслить и трансформировать проблемную ситуацию.

Черты новой исследовательско-практической ситуации для методологии

Исследователь-практик, который пытается построить или обосновать новую терапевтическую систему, или даже просто работает в какой-то из существующих, оказывается на пересечении нескольких противоречивых установок, требований и методологических правил.

Отметим некоторые из этих фундаментальных противоречий, которые задают новую для методологии исследовательско-практическую ситуацию.

Противоречие между позициями исследователя и практика

Это противоречие — одно из наиболее фундаментальных и влекущих за собой многие последствия.

Если установка на исследование требует невмешательства или, по возможности, полного контроля вмешательств в исследуемую реальность, для чего классическое научное познание пытается упростить исходную ситуацию, «препарировать ее» и, тем самым, создать возможность для реализации более строгих условий эксперимента и контроля переменных. Закономерности, которые получают на этом пути познания, относятся по сути к идеальным «объектам», абстрагированным от конкретной ситуации или конкретных личностей.

Тогда как практическая ситуация — для того, чтобы в ней психолог-консультант или терапевт мог продействовать максимально эффективно и точно, должна браться по возможности предельно полно и конкретно. Контроль всех переменных здесь оказывается практически невозможен. Кроме того, установка на **практическое действие** по самой своей сути, как

мы уже говорили, есть установка на **изменение**, что сразу задает ситуацию принципиальной нетождественности самому себе исходного объекта. В изменение вовлекается также и субъект, и предмет познания, а иногда, вынужденно — в силу трансформации предмета, приходится изменять и метод (что в рамках классического научного познания является абсолютно недопустимым). Противоречивость позиций, предполагаемых установкой на исследование и установкой на изменение и действие, напоминает принцип дополнительности в физике, о котором писал Н. Бор. Речь идет о невозможности, например, сочетать корпускулярную и волновую теорию света. Они оказываются абсолютно несовместимыми в плоскости единого описания [Паршин, 2002].

Сходные проблемы обнаруживаются и вне практической психологии, в частности — в ситуации, которую обсуждает французский социолог Пьер Бурдьё [Бурдьё, 2001].

Традиционная установка на «объективность» требует того, чтобы исследователь «изымал» себя из изучаемой им реальности, т.е. из реальных практик социальных жизненных отношений. Только таким образом он может завоевывать позицию «беспристрастного» и объективно наблюдателя по сравнению с теми, кто непосредственно включен во взаимодействие и жизненные отношения.

Предполагается, что «включенные участники» менее компетентны в рефлексии и описании происходящего, поскольку они занимают частную и заинтересованную позицию во взаимодействии и руководствуются неотрефлексированной логикой практического социального смысла.

Тогда как исследователь, занимающий позицию внешнего наблюдателя, может получить «истинное» объективное и, в этом смысле — абсолютное знание. Получаемое знание объективируется и даже, как правило — «оестествляется», т.е., предстает как знание о естественно протекающих «процессах» с их собственными, естественными же «механизмами». Знание полагается в саму реальность, как если бы сами действующие лица — явно или неявно — «знали» его и руководствовались им в своих действиях.

П. Бурдьё демонстрирует парадоксальность этой установки объективного научного познания следующим образом. «Практическое отношение со своим предметом, в которое вступает этнолог — отношение чужого, исключенного из реального функционирования социальных практик в силу того, что он не имеет своего места в изучаемом пространстве (если только это не его выбор и не как бы в игре), и что ему не нужно занимать там место — являет одновременно предел и истину отношения, которое наблюдатель — хочет он того или нет — поддержива-

ет со своим предметом. Статус зрителя, стоящего в стороне и наблюдающего, подразумевает не только эпистемологический, но и социальный разрыв, который никогда так тонко не направлял научную деятельность, как в случае, когда он перестает выглядеть таковым, подводя к имплицитной теории практики, вытекающей из забывания социальных условий возможности этой деятельности <...> Интеллектуализм вписан в факт включения в предмет интеллектуального отношения к нему, в подмену практического отношения практикой отношения к предмету, свойственного наблюдателю. Этнологи смогут уйти от всякого рода метафизических вопросов об онтологическом статусе или о «месте» культуры, только если объективируют свое отношение к предмету, отношение чужака, который должен довольствоваться субституту практического освоения в форме объективированной модели» [Бурдые, 2001].

Оппозиция интеллектуальных средств: конкретные представления индивидуальных случаев против абстрактных и обобщенных моделей

Еще одна оппозиция и еще один важный акцент, вытекающий из оппозиции «научное познание» — «философия практики и практического действия» [Выготский, 1982, 1986] касается характера **средств деятельности**.

Когда инструментами и средствами организации терапевтического действия являются **абстрактные и обобщенные модельные представления** об объекте (например — о типах расстройств, об особенностях психических функций, о типах заболеваний, о типах характеров и личности и т. д.), которые создаются в рамках тех или иных научных теорий и на основе соответствующих экспериментальных исследований, они выполняют функцию, прежде всего, предсказания развития ситуации и организации соответствующего «правильного» воздействия на нее.

Развитие гуманитарных наук идет неравномерно. Некоторые тенденции развития современной психология воспроизводят то, что, скажем, социология, культурология или антропология переживали несколько десятков лет назад.

Так, в далекие уже 60-е годы социология переживала бум количественных исследований и была ориентирована на построение общих макросоциологических теорий [Семенова, 1998].

Но позже социологи «разочаровались» в возможностях количественных методов и в способности универсальных макросоциологических моделей объяснять конкретную «человеческую» реальность повседневных практик социальной жизни. С тех пор методологическая ориентация той же социологии, как за рубежом, так и в России, существенно изменилась.

В культурной антропологии, культурологи, социологии начали активно развиваться так называемая качественная методология исследования и качественные методы исследования, чувствительные к «микропроцессам», конкретным локальным социальным и психологическим проблемам, к частным культурно-исторически заданным контекстам, к психологическим смыслам произошедшего социального действия.

Общий смысл произошедшего поворота состоял в поиске нового понимания сути научного познания и его методологии.

Богатство и неоднородность конкретной ситуации исследования требует отступления от универсальных схем и создания новых, более тонких и нюансированных конкретных способов анализа.

Здесь-то и оказываются уместными и продуктивными методологические решения и методы качественных исследований. Именно качественная исследовательская методология — которая к тому же позволяет объединять сегодня самые различные науки (антропологию, культурологию, социологию, социальную психологию и т. д.) позволяет решать познавательные задачи, не теряя сложности и многомерности исходной ситуации.

Живая психотерапевтическая работа требует изменения, трансформации познавательных и технологических схем.

Исследователь-практик часто оказывается перед существенными методологическими проблемами, начиная с тех, что связаны с изменениями предмета, и заканчивая разработкой методологических сочленений знаний различного типа.

Проблема «единичного случая»

Чем дальше, тем больше обнаруживается важность такого «жанра» научных исследований, как анализ единичного случая.

Исключительная важность анализа единичного случая для психотерапии и консультирования очевидна. В то же время в ситуации единичного случая дают себя знать все проблемы, связанные с оппозицией знание/опыт. Проблема единичного случая состоит в том, что знания, полученные в результате анализа одного случая, оказываются прямо не приложимы к другому. И в то же время понятия, представления и мыслительные схемы, выработанные при этом, могут послужить в совершенно других ситуациях.

В случае традиционного научного познания во главу угла ставится получение и передача **знания** — через модельные представления, тексты, сохраняющие равенство себе понятия и т. д. Их можно понять, прочитать, технологически использовать и т. д.

Практическая психология пытается соответствовать богатству и многомерной конкретности и сложности реальных жизненных ситуаций.

Каждая реальная конкретная практическая ситуация представляет собой сложное сочетание подчас случайных, совпавших во времени и в пространстве, обстоятельств, которые могут влиять на исследуемую/практическую ситуацию, кластер обстоятельств, который в его полноте и многомерности не просто выявить и, тем более, изменить. Конкретная практическая ситуация чаще всего устроена нелинейно и противоречиво. Действуя в таких конкретных ситуациях, которые располагаются одновременно в самых различных и трудно совместимых между собой планах жизни клиента (да и терапевта — тоже) практик всегда рискует, действует в условиях принципиальной неопределенности и недостаточной полноты знания ситуации и отсутствия твердых оснований и убедительных доказательств правильности своего действия.

К тому же, в каждой конкретной ситуации, в том числе и особенно в ситуации психотерапевтической работы, существует множество других — непсихологических — измерений и факторов (микро- и макросоциальных, этических и многих других), которые также необходимо учитывать.

Это не означает, конечно, ненужность и бесполезность для практики собственно научных знаний. Это означает только, что внутри психотерапевтической системы необходимо найти правильное место для знаний научного типа. Равно как и для других типов знания, а также — и для различных технологий.

Каждая ситуация практического действия и исследования, включенного в это действие, уникальна, и прямой перенос на эту ситуацию уже готовых схем понимания и действия без специального анализа и осмысления этой уникальности, а следовательно — без изменения выработанных схем, невозможен.

Фактически в каждом случае необходимо — что и отмечают наиболее проницательные практики, начиная с Фрейда — изобретать — в плане концептуализаций и стратегий психотехнического действия — что-то уникальное, индивидуальное, чтобы наиболее точно оказать помощь.

В случае консультативной реальности речь должна идти уже не только и не столько не о выработке и передаче знаний, сколько — об **извлечении и передаче опыта**, передачи его от одной ситуации к другой, от одного человека к другому. Во главу угла тут необходимо поставить понятие **опыта** и особую **методологическую проблему** способов его извлечения и передачи — извлечения и передачи опыта, быть может, уже не

только и не столько в форме знания, сколько — в форме воспитания и развития соответствующих способностей [Генисаретский, 1993, 2003].

Время

В случае научного познания присутствию временного измерения, как правило, не придается особого значения. В научном познании в каком-то смысле «нет времени». Для познания нет временного ограничения.

С одной стороны, это обусловлено тем, что ученый только «открывает» вечные и неизменные природные законы. В методологии и в практике научного исследования до сих пор достаточно сильны еще представления о том, что научное исследование доставляет объективное, абсолютное знание, которое по существу не зависит от времени. Поэтому ученый, в принципе, не ограничен во времени. Научное исследование может быть ограничено во времени внешними обстоятельствами, но не внутренней природой научного познания.

Время же практического действия принципиально ограничено необходимостью действия здесь и сейчас. Ситуация практического действия заставляет актора принимать решение и действовать в условиях дефицита времени и знаний, неопределенности и ограниченности своего видения ситуации.

Психологу, осуществляющему практическое действие, во-первых, всегда не хватает всей полноты знания и контроля над ситуацией для того, чтобы точно предсказать результат и достичь точно предсказуемого эффекта. Как в случае научного познания, так и в случае познания, включенного в практическое психо-консультативное или терапевтическое действие, психологу приходится где-то «остановиться», и — для того, чтобы перейти к действию — принять за основание своего действия некоторые гипотезы, не имея возможности точно знать, верны они или нет.

Имманентная всякой практике необходимость действовать здесь и сейчас — в зависимости от подхода — образует своего рода «развилку».

В случае **научного** и **«психотехнологического»** подхода — когда действие организуется и разворачивается по законам знания, в одном случае, и по логике движения самих психотехнических инструментов и средств (чисто инструментальное понимание психотехники), в другом — возможна опора на позитивное знание, в рамках которого существует и с необходимостью сохраняется константность предметов исследования, методов и понятий.

В случае же философско-практического **методологического** подхода — в случае «общей психологии» в смысле Выготского, понимаемой как «психология распределенного знания», — в случае такой психоло-

гии, в рамках которой реализуется **не предметная**, но собственно **методологическая организация действия**, в этом случае приходится иметь дело с постоянно меняющимися предметностями, приходится по ходу развертывания действия изменять и изобретать новые методы познания и действия, каждый раз наиболее точно соответствующие ситуации.

По сути это означает отказ от идеи накопления и «непрерывного роста» позитивного знания, но предполагает постоянное методологическое вопрошание и проблематизацию, т. е. постоянное открытое и живое движение и изменение отношений субъекта, объекта и методов познания и практического действия.

* * *

Вернемся теперь к исходному вопросу о статусе консультативной психологии как науки. Методологическая сложность консультативной психологии — если принять, в качестве одной из ее возможных задач построение научно обоснованных психотерапевтических и консультативных практик — заключается в том, что она должна методологически совмещать столь неустраимо противоречивые установки. Исследователь-практик в области консультативной психологии находится в очень необычном по сравнению с другими областями положении. Взять ли создателя терапевтической системы, взять ли включенного в терапевтическую систему терапевта или ученика — все они оказываются в ситуации особого отношения между субъектом исследования и самой исследуемой реальностью, сложность которой необходимо суметь сохранять так, чтобы знания, полученные в процессе исследования, соответствовали экологической валидности. А также раскрывали возможность не просто передать знания, но и передачи опыта и роста «оснащенности» консультанта.

ЛИТЕРАТУРА

- Аристотель*. Физика. М., 1934. 192 в 23—27.
- Бор Н.* Квантовая физика и человеческое познание. М., 1961.
- Бурдые П.* Практический смысл. СПб.: Алетейя, 2001.
- Василюк Ф.Е.* Психология переживания. М.: МГУ, 1986.
- Василюк Ф.Е.* От психологической практики к психотехнической теории // Консультативная психология и психотерапия. 1992. № 1.
- Василюк Ф.Е.* Понимающая психотерапия: опыт построения психотехнической системы // Труды по психологическому консультированию и психотерапии. 2005. С. 159—203.

- Волошинов В.Н. Фрейдизм. Критический очерк. М.-Л.: Государственное издательство, 1927.
- Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Собр. соч. Т. 1. М., 1982.
- Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Вестник МГУ, серия 14: психология. 1986. № 1.
- Генисаретский О.И. Психопрактика культуры (выступление на круглом столе «Психология и новые идеалы научности») // Вопросы философии. 1993. № 5.
- Генисаретский О.И. Схема двойного знания, связи рефлексивного управления и параллельные серии Ж. Делеза // Чтения памяти Г.П. Щедровицкого. 2003. Консультативная психология и психотерапия, 2010, № 1.
- Лакан Ж. Инстанция буквы в бессознательном или судьба разума после Фрейда // Московский психотерапевтический журнал. 1996. №№ 1.
- Левин К. Психоанализ и топологическая психология // Психология личности. М., 2008.
- Леви-Стросс К. Структурный анализ мифов // Структурная антропология. М., 2001.
- Мамардашвили М.К. О психоанализе // Логос 1994. № 5.
- Минделл А. Работа со сновидящим телом // Московский психотерапевтический журнал. 1993. №№ 1, 2.
- Нардонэ Д. Страх, паника, фобия: Краткосрочная терапия. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2008.
- Паршин А.Н. Путь. М.: Добросвет, 2002.
- Поппер К. Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983.
- Психология и новые идеалы научности // Вопросы философии 1993. № 5.
- Пузырей А.А. Новые идеалы научности и путь практической психологии личности // Психология — психотехника — психагогика. М.: Смысл, 2005.
- Пузырей А.А. К. Левин и проблема эксперимента в психологии // Психология — психотехника — психагогика. М.: Смысл, 2005.
- Пузырей А.А. Психология — психотехника — психагогика. М.: Смысл, 2005.
- Розин В.М. Психологическая реальность, способности и здоровье человека. М., 2001.
- Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. М., 1998.
- Франкл В. Психотерапия и экзистенциализм. М., 2004.
- Фрейд З. Очерк истории психоанализа // Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа: Сборник. СПб.: Алетейя, 1998.
- Фромм Э. Миссия Зигмунда Фрейда. Анализ его личности и влияния. М., 1990.
- Хайдеггер М. Сущность понятия фюзис. Аристотель. Физика, бета 1. М., 1998.
- Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта // Московский психотерапевтический журнал. 1994. № 4.
- Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов (1) // Из архива Г.П. Щедровицкого. Т. 9 (1). М., 2004.
- Юнг К.Г. Воспоминания, сновидения, размышления. Мн.: Харвест, 2003.

CONCEPTUAL STRUCTURE OF COUNSELING PSYCHOLOGY AND A PROBLEM OF PRACTICAL KNOWLEDGE STATUS

V.V. ARHANGEL'SKAJA

The article highlights some key problems of counselling psychology methodology which is seen as a field of work which needs basic principles for connection and juxtaposition of theoretic and practical considerations in psychotherapy carried out in different spheres of psychology. The article argues main principals for theorizing and contradictions arising from scientific research and a practical application

Keywords: methodology, scientific cognition, counseling, psychotherapy.

Aristotel. Fizika. M., 1934. 192 b 23–27.

Bor N. Kvantovaya fizika i chelovecheskoe poznanie. M., 1961.

Burd'e P. Prakticheskij smysl. SPb.: Aletejya, 2001.

Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya. M.: MGU, 1986.

Vasilyuk F.E. Ot psikhologicheskoy praktiki k psikhotehnicheskoy teorii // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. 1992. № 1.

Vasilyuk F.E. Ponimayushhaya psikhoterapiya: opyt postroeniya psikhotehnicheskoy sistemy // Trudy po psikhologicheskomu konsul'tirovaniyu i psikhoterapii. 2005. C. 159–203.

Voloshinov V.N. Frejdzizm. Kriticheskij ocherk. M.—L.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1927.

Vygotskij L.S. Istoricheskij smysl psikhologicheskogo krizisa. Sobr. soch. T. 1. M., 1982.

Vygotskij L.S. Konkretnaya psikhologiya cheloveka // Vestnik MGU, seriya 14: psikhologiya. 1986. № 1.

Genisaretskij O.I. Psikhopraktika kul'tury (vystuplenie na kruglom stole “Psikhologiya i novye idealy nauchnosti”) // Voprosy filosofii. 1993. № 5.

Genisaretskij O.I. Skhema dvojnogo znaniya, svyazi refleksivnogo upravleniya i paralel'nye serii ZH. Deleza // Chteniya pamyati G.P. Shhedrovitskogo. 2003. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya, 2010, №1

Lakan ZH. Instantsiya bukvy v bessoznate'l'nom ili sud'ba razuma posle Frejda // Moskovskij psikhoterapevticheskij zhurnal. 1996. №№ 1.

Levin K. Psikhoanaliz i topologicheskaya psikhologiya // Psikhologiya lichnosti. M., 2008.

Levi-Stross K. Strukturnyj analiz mifov // Strukturnaya antropologiya. M., 2001.

Mamardashvili M.K. O psikhoanalize // Logos 1994. № 5.

Mindell A. Rabota so snovidyashhim telom // Moskovskij psikhoterapevticheskij zhurnal. 1993. №№ 1, 2.

Nardoneh D. Strakh, panika, fobiya: Kratkosrochnaya terapiya. M.: Izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2008.

- Parshin A.N.* Put'. M.: Dobrosvet, 2002.
- Popper K.* Logika i rost nauchnogo znaniya. M.: Progress, 1983.
- Psikhologiya i novye idealy nauchnosti // Voprosy filosofii 1993. № 5.
- Puzыrej A.A.* Novye idealy nauchnosti i put' prakticheskoy psikhologii lichnosti // Psikhologiya – psikhotehnika – psikhagogika. M.: Smysl, 2005.
- Puzыrej A.A.* K. Levin i problema ehksperimenta v psikhologii // Psikhologiya – psikhotehnika – psikhagogika. M.: Smysl, 2005.
- Puzыrej A.A.* Psikhologiya – psikhotehnika – psikhagogika. M.: Smysl, 2005.
- Rozin V.M.* Psikhologicheskaya real'nost', sposobnosti i zdorov'e cheloveka. M., 2001.
- Semenova V.V.* Kachestvennye metody: vvedenie v gumanisticheskuyu sotsiologiyu. M., 1998,
- Frankl V.* Psikhoterapiya i ehkzistentsializm. M., 2004.
- Frejd Z.* Oчерk istorii psikhooanaliza // Frejd Z. Osnovnye psikhologicheskie teorii v psikhooanalize. Oчерk istorii psikhooanaliza: Sbornik. SPb.: Aletejya, 1998.
- Fromm Eh.* Missiya Zigmunda Frejda. Analiz ego lichnosti i vliyaniya. M., 1990.
- Khajdegger M.* Sushhnost' ponyatiya fyuzis. Aristotel'. Fizika, beta 1. M., 1998.
- Tsapkin V.N.* Edinstvo i mnogoobrazie psikhoterapevticheskogo opyta // Moskovskij psikhoterapevticheskij zhurnal. 1994. № 4.
- Shhedrovitskij G.P.* Organizatsionno-deyatel'nostnaya igra. Sbornik tekstov (1) // Iz arkhiva G. P. Shhedrovitskogo. T. 9 (1). M., 2004.
- Yung K.G.* Vospominaniya, snovideniya, razmyshleniya. Mn.: Kharvest, 2003.