Что есть супервизорский психоанализ?[1]



Н. Лайонел Блицстен

- президент Чикагского психоаналитического общества (1931),
- психоаналитик, супервизор

Концепция программы обучения, необходимой для подготовки психоаналитика, радикально изменилась с начала этого столетия. Тогда молодые люди с духом первопроходцев собирались вокруг Фрейда для обсуждения новых открытий в мире бессознательного. Они общались в кофейнях и анализировали сны друг друга.[5] Обучение было неорганизованным, неформальным и проходило в очень тесной, сплоченной личной группе. Изучение статей о новых теориях было настолько общепринятым методом обучения, что в 1907 году молодой врач спрашивал Фрейда, может ли он теперь практиковать психоанализ, поскольку прочитал всё, что написали Фрейд и его последователи.[5]

Однако в 1910 году на Нюрнбергском конгрессе Фрейд указал, что, по его мнению, будущий аналитик должен пройти некий собственный анализ.[10] Очевидно,

1 Вестник клиники Меннингера, Июль 1953, Том 17, Номер 4

в то время такой анализ означал лишь очень краткосрочное знакомство студента с собственным бессознательным. В 1918 году на Будапештском конгрессе Нюнберг вновь подчеркнул идею о том, что каждый, кто хочет практиковать анализ, должен пройти его сам, выразив мнение, что этот анализ должен быть более тщательным.[5]

С созданием Берлинского института в 1920 году подготовка аналитиков стала более организованной, и три этапа обучения, которые мы знаем сегодня, были сформулированы в относительно систематической учебной программе.

В то время утверждалось, что продолжительность обучения анализу должна составлять не менее шести месяцев.[2] Дидактическая курсовая работа была вторым этапом, и Берлинский институт ввел концепцию практики анализа под наблюдением (супервизией) до завершения установленного курса обучения.

Эйтингон из Берлинского института стал лидером в области проблем обучения, и в течение следующих двадцати лет велось много дискуссий по таким вопросам, как идея Ференци о том, что не должно быть разницы между учебным и терапевтическим анализами, кто должен супервизировать контрольный анализ у студентов, а также вопрос в том, должен ли супервизор принимать во внимание личные трудности студента в том виде, в каком они проявились при анализе его практики.

Хорошая супервизия является «супервизорским анализом», поскольку она направлена на достижение только что упомянутых целей, помогая студенту осознать свои все еще неразрешенные конфликты, которые мешают ему стать эффективным аналитиком, и помогая ему проработать их.

Эйтингон хотел отделить функции обучающего аналитика от функций супервизора, в то время как венская группа хотела, чтобы они были одинаковыми, полагая, что обучающий аналитик больше знает о личностных проблемах студента и поэтому может помочь ему более эффективно.[2] В 1930-х годах дискуссии на заседаниях Международного тренингового комитета были посвящены именно этой проблеме. Доктор Эдвард Бибринг[4] в 1937 году выразил эти две точки зрения. Одна группа считала, что в контрольном анализе акцент должен делаться на обучении и наблюдении за диагностикой и техникой психоанализа. Другая группа считала, что необходим некоторый «анализ» аналитической работы стажера. Это включало бы интерпретацию контрпереноса и неразрешенных конфликтов у студента. Доктор Бибринг ссылался на «недостатки анализа кандидата в контрольной ситуации».

Ковач[10] была очень твердо убеждена, что работа под наблюдением должна начинаться, пока студент еще находится в анализе, чтобы можно было проанализировать контрпереносы. Она считала, что аналитик студента должен быть его контролирующим аналитиком, и соглашалась с Ференци, что аналитики должны подвергаться более полному анализу, чем их пациенты. Михаель Балинт[2] представил хорошо

Фрейд говорил, что любой анализ может быть терапевтическим не только для пациента, но и для аналитика.

продуманный обзор истории и философии подготовки аналитиков. Он отметил, что тенденция к изменению терминологии отражает изменение отношения к важности трех этапов программы обучения. Термин «учебный анализ» первоначально подразумевал другой вид анализа для обучаемого, как количественно, так и качественно, по сравнению с видом анализа, используемого при терапии пациента. Термин «личный анализ» постепенно начал вытеснять термин «учебный анализ», а в последнее время принимается термин «подготовительный анализ». По мере углубления изучения переноса и контрпереноса становилось все более очевидным, что разрешение собственных невротических конфликтов посредством тщательного терапевтического анализа является необходимой частью учебного опыта студента. В 1948 году Гительсон[9] выразил мнение, что «у нас нет альтернативы тому, чтобы сделать личный анализ необходимым условием, а не внутренней частью обучения психоанализу». Доктор Франц Александер в своем обращении к Чикагской ассоциации кандидатов в 1951 году также высказал эту точку зрения. Такое принцип приводит к концепции, согласно которой после подготовительного терапевтического анализа начинается обучение с поступлением на курсы и супервизируемой работой с пациентами.

Та же тенденция к изменению концепции того, что входит в контрольный анализ, проявляется в переходе от термина «контрольный анализ», который означал обучение технике, к термину «практическая работа с супервизией», который означал ориентацию на контрперенос студента, а позднее и к более широкому термину «супервизорский анализ», который включает в себя аналитическую терапевтическую работу со студентом в процессе супервизии.

Под аналитической терапевтической работой мы подразумеваем: (1) продолжение выявления невротических конфликтов; (2) продолжение попыток сделать сознательным то, что бессознательно; (3) попытку усилить интеграцию личности студента.

Тезис данной статьи заключается в том, что хорошая супервизия является «супервизорским анализом», поскольку она направлена на достижение только что упомянутых целей, помогая студенту осознать свои все еще неразрешенные конфликты, которые мешают ему стать эффективным аналитиком, и помогая ему проработать их.

Принятая в настоящее время программа обучения психоанализу, состоящая из трех основных

Не все инфантильные аспекты могут быть воспроизведены в рамках одного анализа или, возможно, с помощью одного аналитика. Безусловно, многие неинтегрированные детские переживания остаются вытесненными или скрытыми в течение даже длительного периода анализа.

частей — подготовительного анализа, дидактической курсовой работы и супервизии, — по-прежнему рассматривается многими студентами и даже некоторыми преподавателями психоанализа как изолированные события, а именно опыт терапии, теории и практики. Было много споров о том, какой из этих видов опыта важнее. Кажется очевидным, что ни один из них не может быть эффективным без другого; и ни один студент сегодня не считает себя подготовленным, не пройдя все три части программы.

Супервизор сталкивается с проблемой того, как справиться с сопротивлением студента и как помочь ему проработать поведение, которое является препятствием для успешного анализа данного пациента, а также для развития в направлении лучшей интеграции его собственной личности.

Взаимосвязь и интеграция каждого из трех этапов обучения требуют дальнейшего и большего изучения и должны стать объектом интенсивного исследования преподавателями психоанализа. Даже поверхностный взгляд покажет, что феномены переноса проявляются у студентов не только на терапевтическом этапе обучения, но и в аудиторной ситуации, а также в очень сложной форме во время супервизионных переживаний. То же самое можно сказать и о наблюдении явлений контрпереноса, демонстрируемых аналитиками и преподавателями на каждом из этапов обучения. Поэтому кажется, что для получения полного и оптимального опыта обучения студенты и преподаватели психоанализа должны рассматривать каждый этап программы как часть непрерывного аналитического опыта для студента и возможность для дальнейшего самоанализа для преподавателей.

Фрейд говорил, что любой анализ может быть терапевтическим не только для пациента, но и для аналитика. Это верно только в том случае, если аналитик осознает эту возможность и использует ее для своего собственного понимания и собственной интеграции. Для достижения этой цели необходимо тесное сотрудничество между преподавателями, которые участвуют в подготовке аналитика.

Сотрудничество необходимо не только для интеграции трех этапов учебной программы, но и для интеграции личного опыта студента в межличностных отношениях, которые стали частью его жизни в аналитической семье, по отношению к членам которой он обычно проявляет признаки иррационального отношения, еще не проанализированного.

Мы не думаем, что это такая уж новая идея или что она не практикуется многими преподавателями психоанализа. Однако литературы по этому вопросу очень мало, а попытки обсудить проблемы обучения, по-видимому, вызывают личное сопротивление и слишком часто подчеркивают частный вклад обучающего аналитика в «своего ученика». Мы считаем, что отсутствие откровенного и открытого обмена идеями и опытом привело к возникновению ситуации, которая препятствует развитию системы подготовки аналитиков.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СУПЕРВИЗИИ

В этой статье мы ограничимся рассмотрением некоторых аспектов супервизии в общем опыте обучения студента. Мы попытаемся подробно описать некоторые феномены переноса-контрпереноса, демонстрируемые в ситуации супервизии, и предложить несколько способов обращения с ними.

В ходе подготовительного анализа студент ожидает разрешения многих своих личных конфликтов и переживания природы переноса, который проявляется в его отношениях с обучающим аналитиком. После периода терапии, более или менее продолжительной по времени, студент достигнет некоего разрешения своих конфликтов и некоторой личностной реинтеграции, но устранить все «слепые зоны» невозможно. Фрейд8 осознавал это, когда рекомендовал аналитикам периодически возвращаться к личному анализу. Конечно, не все инфантильные аспекты могут быть воспроизведены в рамках одного анализа или, возможно, с помощью одного аналитика. Безусловно, многие неинтегрированные детские переживания остаются вытесненными или скрытыми в течение даже длительного периода анализа. Некоторые из этих забытых переживаний могут быть вновь пробуждены материалом, представленным пациентом. Если эти переживания не были поняты и интегрированы аналитиком, то их возвращение в ответ на стимул в виде поведения пациента может привести к нежелательному и терапевтически неблагоприятному поведению со стороны аналитика.

Похоже, что некоторые аналитики-супервизоры неохотно участвуют в обсуждении проблем контрпереноса со студентом. Конечно, гораздо проще относиться к супервизорскому часу, как к занятию в классе, на котором супервизор обсуждает смысл содержания материала пациента и делает замечания о том, как бы он сам обработал этот материал и как бы его интерпретировал. Другими словами, супервизору часто гораздо проще действовать так, как если бы пациент студента был его собственным пациентом, и, как если бы он сам проводил анализ. Этот дидактический метод, конечно, во многих отношениях проще не только для супервизора, но и для студента. С помощью этого метода у него есть возможность понаблюдать за тем, как другой человек мог бы провести анализ, а также самому оставаться достаточно отстраненным и чувствовать себя комфортно. Многие студенты склонны излагать материал на супервизионном часе таким образом, чтобы не упоминать о своем собственном поведении. Используя эту технику, студенты превращают отношения с пациентом в триангулярные, в которых студент-аналитик часто является

К тому времени, когда студент начинает самостоятельно проводить анализ, он должен достичь той точки в своем подготовительном анализе, когда сознательное сопротивление решению его собственных личностных проблем сведено к минимуму, а признание необходимости тщательного изучения любого аспекта своего поведения, мешающего развитию его аналитических умений, выведено на максимум.

лишь средством передачи идей супервизора. Использование супервизии таким образом гарантирует, что студент ничего не узнает о своем контрпереносе, и позволит ему сохранять изолированную интеллектуальную позицию по отношению к своему пациенту. Это не помогает ему приобрести навык самостоятельного осмысления наиболее важных и сложных аспектов проведения психоанализа, а именно явлений переноса и контрпереноса. Можно обсудить реакцию пациента на перенос, не затрагивая контрпереносных реакций аналитика. Такой опыт не приводит к терапии ни пациента, ни студента.

Многие аналитики-супервизоры будут возражать, что такое описание супервизионного часа встречается редко и что несправедливо обвинять аналитика-супервизора в том, что он не смог распознать и указать студенту на признаки контрпереноса. Возможно, это правда. С другой стороны, указание студенту на такие признаки — это только начало оказания ему помощи в преодолении этих препятствий для прогресса.

Если какое-то отношение или чувство студента относится к его собственным неразрешенным конфликтам, то он будет сопротивляться не только попыткам понять это, но даже признанию того, что такая ситуация существует. Следовательно, супервизор сталкивается с проблемой того, как справиться с сопротивлением студента и как по-

> Неосознанное сопротивление признанию контрпереноса является распространенной проблемой. Но более серьезным является сопротивление на сознательном уровне, в частности, сопротивление принятию мер по анализу этих контрпереносов.

мочь ему проработать поведение, которое является препятствием для успешного анализа данного пациента, а также для развития в направлении лучшей интеграции его собственной личности.

Решение вопроса о том, как справиться с сопротивлением студента осознанию своего собственного контрпереноса, облегчается в том случае, если студент все еще находится в процессе проработки некоторых из этих проблем в своем собственном терапевтическом анализе. Тогда задача супервизора может заключаться только в указании на наличие какого-то неразрешенного конфликта и предложении студенту обсудить его со своим аналитиком. Если это сделано, то проведение психоанализа студентом и часы супервизии за ним обычно показывают более быстрый прогресс в его способности справляться с явлениями переноса, которые составляют суть психоанализа. Но чаще, хотя супервизор может сделать такое предложение студенту, студент может не захотеть говорить об этом со своим аналитиком. Такое поведение может быть реакцией в рамках его переноса на своего личного аналитика или результатом некоторых чувств, которые он испытывает по отношению к супервизору.

Очевидно, что, если такая ситуация возникает, это препятствует прогрессу студента в его обучении. В обязанности супервизора должно входить распознавание этого препятствия и принятие мер по его устранению. Это может включать в себя простой

вопрос студенту, обсуждал ли он проблему со своим аналитиком, или же это может включать в себя совещание между личным аналитиком и супервизором.

Вполне вероятно, что существует много разногласий относительно целесообразности такого шага, поскольку частный и конфиденциальный характер отношений между пациентом и его аналитиком — это то, что подчеркивается и, очевидно, имеет важное значение для успешного проведения анализа. Однако, когда речь идет о подготовке молодого аналитика, нам кажется, что ситуация несколько иная. К тому времени, когда студент начинает самостоятельно проводить анализ, он должен достичь той точки в своем подготовительном анализе, когда сознательное сопротивление решению его собственных личностных проблем сведено к минимуму, а признание необходимости тщательного изучения любого аспекта своего поведения, мешающего развитию его аналитических умений, выведено на максимум. Если эти условия соблюдены, нам кажется, что совещание между личным аналитиком и супервизором студента-аналитика следует рассматривать как ценную совместную работу в наилучших интересах обучения студента.

Супервизор находится в более выгодном положении, чтобы наблюдать за тем, как студент действует в отношениях со своими пациентами и с такой авторитетной фигурой, как он сам.

На таких встречах не должны разглашаться конфиденциальные личные материалы, которые были раскрыты во время терапевтического анализа студента. Основной целью сотрудничества между обучающим аналитиком и супервизором является информирование друг друга о проблемах студента, рассматриваемых с разных точек зрения, и обсуждение того, как каждый из них может работать со студентом в его интересах. Обучающий аналитик часто оказывается в невыгодном положении из-за своих относительно изолированных отношений. Практически в любом анализе бывают моменты, когда объективная проверка или опровержение аналитических данных было бы значимо. Это, по-видимому, особенно верно на более поздних стадиях психоанализа будущего аналитика, когда стандарты зрелости и интеграции личности неизбежно более высокие, чем те, что предъявляются к обычному пациенту в психоанализе. Супервизор находится в более выгодном положении, чтобы наблюдать за тем, как студент действует в отношениях со своими пациентами и с такой авторитетной фигурой, как он сам. Он может поделиться своими наблюдениями с личным аналитиком, если сочтет это необходимым. Аналитик-супервизор может получить помощь в выполнении своих собственных задач, получив представление об особых проблемах конкретного студента, которому может потребоваться особая помощь.

Мы не поддерживаем совместные совещания между личным и супервизорным аналитиками как стандартные процедуры, но мы одобряем такие встречи там, где они кажутся необходимыми и целесообразными, и мы хотели бы выступить против чувства подозрительности и недоверия, которое вызвало такое предложение. Хорошо известно, что такие совещания проводятся в образовательных комитетах и среди преподавателей. То, что такие встречи стали общепринятой частью учебных процедур, а их

цели были поняты и признаны ценными как преподавателем, так и студентом, кажется нам разумным шагом к улучшению отношений в «аналитической семье».

Неосознанное сопротивление признанию контрпереноса является распространенной проблемой. Но более серьезным является сопротивление на сознательном уровне, в частности, сопротивление принятию мер по анализу этих контрпереносов. Ниже приведены примеры такого сознательного сопротивления.

Студент-аналитик, который проходил анализ у одного из нас, прокомментировал, что он использовал факт наличия анализа в качестве защиты от рассмотрения его контрпереноса одним из супервизоров. Другими словами, супервизор указал на какое-то проявление контрпереноса, а студент защитил себя от обсуждения этого в часы супервизии, сказав, что он в анализе, подразумевая, что он обсудит это там. Однако он снова защитил себя, не упомянув об этом в своей аналитической работе, пока не прошло много месяцев.

Еще одна причина рекомендовать проведение совещаний между супервизором и личным аналитиком заключается в том, чтобы предоставить студенту опыт, при котором его отношения с другими людьми, особенно с родительскими фигурами, находятся на более зрелом уровне. Тенденция изолировать отношения между учеником и его личным аналитиком допускает повторение самых ранних отношений в младенчестве — отношений между ребенком и матерью.

Другой стажер, который, был довольно замкнутым человеком, пришел обсудить пациентку, у которой были большие трудности с орально-инкорпоративными и орально-деструктивными импульсами. У студента возникли трудности с анализом этой пациентки, потому что она обвиняла его в том, что он ничего ей не дает. Супервизор задал вопрос о том, что произошло за последние месяцы, что вызвало это чувство, сказав, что такое обвинение часто является защитой от желания что-то получить от аналитика. Во время разговора студент начал рассказывать о своем собственном поведении и сказал: «Всякий раз, когда я указываю ей на что-либо, она хватается за это, как за свое, и говорит мне, что она сама только что до этого додумалась или что она знала это с самого начала». Произнося это заявление, он сделал движение, будто схватил что-то обеими руками, а затем прижал ладони к собственной груди. Супервизор отметил это, и студент рассмеялся, когда он продолжил рассказывать о своем ощущении, что то, что он сказал, было чем-то конкретным и осязаемым, как будто он давал пациентке кусочек своей груди, который она принимала как свой собственный. Он отреагировал на это так, как будто она действительно что-то у него отняла, и заметил, что чувствует угрозу в таком поведении с ее стороны и что он не знает, что с этим делать.

Супервизор указал на то, что это был какой-то его собственный конфликт, который необходимо было разрешить, потому что до тех пор, пока он чувствовал угрозу в ее стремлении взять, и до тех пор, пока он ощущал, что если он даст ей что-нибудь,

Когда студенту позволяют чувствовать, что его личный аналитик вообще не общается с другими аналитиками, его поощряют к поддержанию более инфантильного типа отношений и не предоставляют возможности для роста.

то у него этого больше не будет, она никогда бы не смогла разобраться и понять смысл собственных побуждений и ее поведения.

Супервизор снова заметил, что недавнее поведение пациентки, обвинившей его в том, что он ничего ей не дает, должно быть, основано на какой-то реальности в данной ситуации. Студент сообщил, что уже некоторое время он осознавал развитие чего-то подобного, но думал, что просто оставит это на потом. Супервизор ответил, что, по-видимому, он на самом деле что-то скрывал от пациентки, чтобы она не взяла что-то у него, и что пациентка, должно быть, тоже это почувствовала. Следовательно, ее обвинение в том, что он ничего ей не давал, было на каком-то уровне оправдано. Затем студент сообщил, что в последнее время всякий раз, когда он что-нибудь говорил, она замечала: «Ну, теперь ты видишь, что ты мне ничего не дал, и мне приходится вытягивать это из тебя». Когда он рассказывал об этом инциденте, он делал движения, как будто пытался вытащить что-то из кого-то правой рукой.

Снова ему указали на этот жест, и он рассмеялся с явным смущением. Далее он продолжил: «Я испытываю чувство бессилия в ведении этого случая и чувствую, что потеряю пациентку, если не найду, что ей дать, так что в такой момент я могу впасть в отчаяние и сказать просто что угодно». Ему было указано, что это чувство страха потерять пациентку, если он не даст ей что-нибудь, было его старым конфликтом по поводу потери контакта с другим человеком. Было высказано предположение, что это, безусловно, та тема, о которой ему следует поговорить со своим аналитиком. Студент ответил, что часто, когда он начинал обсуждать какую-либо проблему, возникшую во время супервизии, он не мог вспомнить, о чем шла речь. В этот момент он с большим чувством в голосе заметил, что его собственный аналитик за последние несколько дней ничего не дал ему, что он едва ли сказал хоть слово. Супервизор отметил, что он использовал по отношению к своему собственному аналитику те же выражения и язык, что и его пациентка по отношению к нему.

Это иллюстрация наличия специфических и очень глубоких конфликтов у студента-аналитика и того, как они влияют на его работу с пациентом. Это также иллюстрация того, как эти конфликты могут быть выявлены и подчеркнуты в отношениях с супервизором. Здесь они были представлены еще более четко, чем в аналитических отношениях, так что опыт, полученный во время супервизионного часа, становится материалом для исследования в личном анализе. Однако в этой иллюстрации сопротивление работе над контрпереносом в его собственном анализе было на более бессознательном уровне, чем в предыдущем примере.

Можно задуматься о том, пойдет ли на пользу этому студенту, если супервизор расскажет о содержании этого часа его личному аналитику. После признания в том, что он сопротивлялся представлению этого материала для анализа, и студент,

и супервизор осознали это сопротивление. Поскольку факт сопротивления известен каждому, возможно, не было бы необходимости разговаривать с личным аналитиком. С другой стороны, возможно, в результате такого совещания студенту было бы легче поднять эти проблемы и попытаться над ними поработать.

Бывают случаи, когда такое сопротивление не осознается студентом. В этом случае супервизор должен принять решение о разговоре с личным аналитиком, чтобы проинформировать его об этих проблемах и выяснить у личного аналитика, есть ли сопротивление решению этих проблем или нет. Возможно, если бы студент воспринял вопрос о сотрудничестве между личным и супервизорным аналитиками как нечто само собой разумеющееся, это помогло бы ему преодолеть свое сопротивление. Если студент знает, что на этом продвинутом этапе своего обучения аналитик-супервизор обычно консультируется с личным аналитиком, у него будет меньше возможностей избежать обсуждения этих проблем, и личный аналитик, вероятно, мог бы проявить некоторую инициативу, чтобы привлечь к ним внимание. Еще одним аргументом в пользу совещания между ведущим и персональным аналитиками является возможность искажения стажером того, что сказал супервизор. Сотрудничество между двумя аналитиками, участвующими в обучении студента, может способствовать предотвращению таких искажений, предоставляя возможность для согласованной проверки интерпретаций поведения каждого из вовлеченных лиц.

СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБЛАСТИ АНАЛИЗА

Ниже приведен пример, когда сотрудничество было чрезвычайно полезным не только для того, чтобы сфокусировать внимание на проблемах контрпереноса у студента, но и для того, чтобы помочь супервизору понять, как материал пациента вызвал у студента такие реакции из-за сходства с его все еще неосознаваемыми конфликтами. В данном случае пациент реализовывал некоторые из своих побуждений использовать брата в своих интересах. Студент испытывал большие трудности с распознаванием этих импульсов и оказывал сильное сопротивление интерпретации материала супервизором. Он не мог увидеть, что пациент обладал такими эксплуататорскими побуждениями или что он, студент, защищался от их распознавания. Очевидно, что в такой ситуации было бы слишком ожидать, что этот студент сам начнет обсуждение этой проблемы в своем анализе, поскольку, должно быть, было сильное сопротивление тому, чтобы поднять ее и до начала супервизии. Более того, этот конкретный студент больше не проходил анализ. В ходе совещания двух супервизоров этого студента выяснилось, что аналогичная

Еще одним аспектом контрпереноса супервизора является проблема его соперничества со студентом, либо как с младшим братом или сестрой, либо как с ребенком, который растет и угрожает заместить его как родителя.

проблема возникала и при анализе другого пациента. Студент отказался рассматривать целесообразность обращения к своему бывшему аналитику для обсуждения этой ситуации. Когда супервизор обсудил это с личным аналитиком студента, причина сопротивления стала более очевидной. Личный аналитик знал о собственных эксплуататорских побуждениях студента и о сильном сопротивлении их прорабатыванию. Он также знал, что в то время, когда пациенты студента сами боролись с этой проблемой, в жизни студента были обстоятельства, которые, скорее, стимулировали его эксплуататорские желания. С этой информацией было легче убедить студента вернуться для дальнейшего анализа. Вполне вероятно, что этот студент решительно возражал бы против сотрудничества между супервизором и его бывшим терапевтом — сотрудничества, которое в конечном итоге принесло ему большую пользу.

Нам кажется, что еще одна причина рекомендовать проведение совещаний между супервизором и личным аналитиком заключается в том, чтобы предоставить студенту опыт, при котором его отношения с другими людьми, особенно с родительскими фигурами, находятся на более зрелом уровне. Тенденция изолировать отношения между учеником и его личным аналитиком допускает повторение самых ранних отношений в младенчестве — отношений между ребенком и матерью. Эти самые ранние отношения «один на один», в которых ребенок получает удовлетворение от исключительного владения родителем и не принимает во внимание не только свои собственные отношения с другим человеком, но и факт отношений между родителем и другим человеком, из которых он сам исключен или в которых он не участвует.

Развитие такого типа объектных отношений, позволяющих делиться с другим человеком, а также допускающих существование отношений между двумя другими людьми, в которых ребенок не участвует, является проявлением социальной зрелости, которая является желаемой целью. Нам кажется, что особенно на более поздних этапах учебного анализа следует поощрять такие зрелые отношения. Когда студенту позволяют чувствовать, что его личный аналитик вообще не общается с другими аналитиками, его поощряют к поддержанию этого более инфантильного типа отношений и не предоставляют возможности для роста.

При принятии позиции, согласно которой отношения между студентом и его личным аналитиком должны быть отделены от других отношений, существует тенденция разрешения студенту не только повторять ранние инфантильные отношения,

Тенденция поддерживать отношения на взаимоисключающей основе «один на один» не позволяет развить способность разделять опыт с другими, что является частью реальности семейной жизни и неотъемлемой частью нормального разрешения Эдипова конфликта. К тому времени, когда студент будет готов к супервизии, он должен достичь той точки в своем аналитическом обучении, когда он сможет более реалистично подходить к отношениям в аналитической семье.

но и продолжать придерживаться модели разрушительного поведения, при которой ребенок хочет разлучить родителей и помешать им поддерживать совместные отношения, особенно те, в которых он непосредственно не участвует. Это позволяет учащемуся быть не в состоянии признать, что сотрудничество между родителями в интересах их ребенка имеет важное значение для роста и интеграции ребенка.

Сам супервизор может демонстрировать переносно-контрпереносные установки, например, свое желание использовать студента в качестве прикрытия в своем соревновании с личным аналитиком студента, как он мог бы использовать брата, или сестру, или ребенка в своем соревновании с родителем. Еще одним аспектом контрпереноса супервизора является проблема его соперничества со студентом, либо как с младшим братом или сестрой, либо как с ребенком, который растет и угрожает заместить его как родителя. Проявление этой последней проблемы возникает, когда супервизор не в состоянии помочь студенту осмыслить проблемы переноса-контрпереноса, возникающие в отношениях с его пациентом, или когда супервизор пытается взять анализ на себя, стремясь показать студенту свою большую власть.

Доктор Бенедек[3] описала ситуацию, когда обучающий аналитик может воспринимать себя, как родительскую фигуру по отношению к студенту и неосознанно играть определенную роль в «психоаналитической семье», в которой склонен поддерживать со студентом постоянные детско-родительские отношения. Нам кажется, что эти идеи, озвученные доктором Бенедек, применимы также к аналитику-супервизору и его отношениям со студентом, но здесь образ «психоаналитической семьи» может быть расширен и включать отношения между обучающим аналитиком и супервизирующим аналитиком как родительскими фигурами или старшими сиблингами. В любом случае, тенденция поддерживать отношения на взаимоисключающей основе «один на один» не позволяет развить способность разделять опыт с другими, что является частью реальности семейной жизни и неотъемлемой частью нормального разрешения Эдипова конфликта. К тому времени, когда студент будет готов к супервизии, он должен достичь той точки в своем аналитическом обучении, когда он сможет более реалистично подходить к отношениям в аналитической семье, и к тому времени, когда аналитик достигнет статуса обучающего аналитика и супервизора, он должен разрешить свои собственные конфликты относительно искаженного образа взаимоисключающего, чрезмерно заботливого родителя и враждебных, деструктивных, соревновательных побуждений по отношению к другим родительским фигурам.

> Иногда трудность, возникающая в ситуации супервизии, не является проявлением контрпереноса по отношению к пациенту, а относится к некоторому явлению переноса-контрпереноса между студентом и супервизором.

Студент в своих отношениях с пациентом может впасть в ту же модель восприятия пациента как ребенка, с которым у него никогда не будет никаких отношений, кроме тех, которые существуют между ребенком и его матерью на самых ранних стадиях

развития ребенка, или который никогда не будет иметь отношений с другими людьми. Очевидно, что такое отношение не может помочь пациенту достичь зрелости, и для того, чтобы иметь возможность сделать это, студент должен сам решить эту проблему для себя.

Иногда трудность, возникающая в ситуации супервизии, не является проявлением контрпереноса по отношению к пациенту, а относится к некоторому явлению переноса-контрпереноса между студентом и супервизором. Эта сложность может проявляться в нежелании студента принимать какие-либо предложения супервизора по поводу его трудностей в распознавании контрпереноса. Когда возникает такая ситуация, обычно это та или иная форма переноса импульсов соперничества с какой-то значимой фигурой из прошлого. Они могут быть смещены с личного аналитика или быть выражением отношения к значимой фигуре, отличной от той, с которой личный аналитик иден-

Наиболее важным аспектом супервизии, на наш взгляд, является то, как распознаются и решаются проблемы переноса и контрпереноса у студентов. Супервизию следует рассматривать как продолжение аналитического опыта студента, независимо от того, находится ли он еще в процессе подготовительного анализа или нет.

тифицируется в данный момент. Если студент больше не проходит анализ, то этот тип переноса может быть повторением чего-то, что, как считалось, было проработано в ходе его анализа, или же это может быть что-то, что ускользнуло там от внимания. В любой из этих ситуаций реакция супервизора-аналитика и то, как он справляется с поведением студента, может иметь терапевтическую ценность для студента, или же это может быть проявлением контрпереноса супервизора, выражением его способа реагирования на конкуренцию путем возмездия и отвержения.

При таких обстоятельствах напряжение, которое возникло бы во время супервизорного часа, помешало бы студенту эффективно использовать супервизию и стало бы препятствием для эффективной работы супервизора. Очевидно, что, когда супервизор осознает такое напряжение, важно диагностировать причину и попытаться оценить, насколько это относится к студенту, а насколько к супервизору. Представляется очевидным, что бремя ответственности за эту оценку лежит на супервизоре, поскольку студент находится в положении, при котором ему было бы неудобно пытаться указать на необоснованное, по его мнению, отношение к нему со стороны супервизора.

И здесь, по-видимому, необходимо некоторое сотрудничество с личным аналитиком студента, независимо от того, проходит ли студент все еще анализ или нет, поскольку личный аналитик находится в гораздо лучшем положении, чем студент или супервизор, чтобы распознать ответственность за соответствующее поведение в переносе-контрпереносе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В этой статье мы попытались описать место супервизии в общей программе подготовки студентов-аналитиков. Наиболее важным аспектом супервизии, на наш взгляд, является то, как распознаются и решаются проблемы переноса и контрпереноса у студентов. По нашему мнению, вопреки мнению некоторых наших коллег, супервизию следует рассматривать как продолжение аналитического опыта студента, независимо от того, находится ли он еще в процессе подготовительного анализа или нет. Другими словами, супервизор должен принимать активное участие в интерпретации контрпереноса студенту. Мы считаем, что он также должен взять на себя ответственность за то, чтобы студент приложил усилия для аналитической проработки поведения, которое является препятствием для его прогресса в качестве терапевта. Мы считаем, что супервизионные отношения следует называть «супервизионным анализом», поскольку они включают в себя гораздо больше, чем обучающую процедуру интерпретации содержания материала, предоставляемого пациентом, изучение определенных технических приемов для решения конкретных проблем по мере их возникновения или простое осознание явлений переноса-контрпереноса. В дополнение к приобретению технических навыков в результате супервизии, опыт работы с аналитиком-супервизором и способ решения проблем контрпереноса у студента дают возможность получить опыт развития в различных отношениях, в отличие от изолированных, взаимоисключающих отношений, к которым так часто стремится личный анализ.

Супервизионные отношения следует называть «супервизионным анализом», поскольку они включают в себя гораздо больше, чем обучающую процедуру интерпретации содержания материала, предоставляемого пациентом, изучение определенных технических приемов для решения конкретных проблем по мере их возникновения или простое осознание явлений переноса-контрпереноса.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. АЛЕКСАНДЕР, ФРАНЦ: Психоаналитическая подготовка в прошлом, настоящем и будущем. Обращение к Ассоциации кандидатов Чикагского института психоанализа, 26 октября 1951 г.
2. БАЛИНТ, МАЙКЛ: о системе психоаналитического обучения. Международный Журнал Психоанализа. 29: 163-173, 1948.
3. БЕНЕДЕК, ТЕРЕЗА: Контрперенос в обучении аналитика. Дискуссионный форум, заседание Американской психоаналитической ассоциации, Детройт, 1950. Не опубликовано.

4. БИБРИНГ, ЭДВАРД: Доклад конференции четырех стран. Международная учебная комиссия по методам и технике анализа контроля. Международный Журнал Психоанализа 18: 369-371, 1937.
5. ЭЙТИНГОН, МАКС: Доклад Международной комиссии по обучению — выступление председателя. Международный Журнал Психоанализа 18: 350-358, 1937.
6. Доклады Международной комиссии по обучению. Международный Журнал Психоанализа, Тома с 7 по 20, с 1926 по 1939 год.
7. ФЕРЕНЦИ ШАНДОР И РАНК ОТТО: Развитие психоанализа. Нью-Йорк, издательство «Нервные и психические заболевания», 1925.
8. ФРЕЙД, ЗИГМУНД: Анализ окончательный и бесконечный. Международный Журнал Психоанализа 18: 373-405, 1937.
9. ГИТЕЛЬСОН, МАКСВЕЛЛ: Проблемы психоаналитического обучения. Психоанализ Кварт. 17: 198-211, 1948.
10. КОВАЧ, ВИЛМА: Анализ обучения и контроля. Международный Журнал Психоанализа 17: 346-354, 1936.

1. Alexander, Franz: Psychoanalytic Training in the Past, the Present and Future. Address to the Association of Candidates of the Chicago Institute for Psychoanalysis, Oct. 26, 1951.
2. Balint, Michael: On the Psychoanalytic Training System. Int. J. Psa. 29: 163-173, 1948.
3. Benedek, Therese: Countertransference in the Training Analyst. Panel discussion, American Psychoanalytic Association Meeting, Detroit, 1950. Unpublished.
4. Bibring, Edward: Report of Four Countries Conference. International Training Commission Methods and Technique of Control Analysis. Int. J. Psa. 18: 369-371, 1937.
5. Eitingon, Max: Report of International Training Commission—Chairman's Address. Int. J. Psa. 18: 350-358, 1937.
6. Reports of the International Training Commission. Int. J. Psa., Vols. 7 through 20, 1926 through 1939.
7. Ferenczi, Sandor, Rank, Otto: The Development of Psychoanalysis. New York, Nervous and Mental Disease Publishing Co., 1925.
8. Freud, Sigmund: Analysis Terminable and Interminable. Int. J. Psa. 18:373-405, 1937.
9. Gitelson, Maxwell: Problems of Psychoanalytic Training. Psa. Quart. 17:198-211, 1948.
10. Kovacs, Vilma: Training and Control Analysis. Int. J. Psa. 17: 346-354, 1936.

Перевод Я. Ноздриной