

ЮНГИАНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

редакторы-составители

Дж. Винер, Р. Майзен, Дж. Дакхэм

# СУПЕРВИЗИЯ СУПЕРВИЗОРА

практика  
в поиске  
теории



**Коллектив авторов**

**Джен Винер**

**Дженни Дакхэм**

**Ричард Майзен**

**Супервизия супервизора.  
Практика в поиске теории**  
Серия «Юнгианская психология»

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=66246208](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=66246208)*

*Супервизия супервизора. Практика в поиске теории:*

*ISBN 5-89353-196-5*

**Аннотация**

Данная книга излагает новейший опыт супервизионного процесса, накопленный британской школой юнгианского анализа. Авторы книги являются опытными аналитиками юнгианского направления, имеющими разные взгляды, но объединенными общим стремлением глубже понять природу супервизии. В последние годы понятия «супервизия», «супервизор» стали обычными и для российской психотерапевтической практики. Прохождение супервизионной подготовки является важнейшей частью современного обучения.

Книга будет интересна не только супервизорам и практикантам-аналитикам, но и тем, кто только собирается ими стать.

В формате a4.pdf сохранен издательский макет.

# Содержание

|  |    |
|--|----|
| Предисловие редактора русского издания       | 5  |
| Введение: Размышления по поводу супервизии   | 14 |
| История создания данной книги                | 14 |
| Природа супервизорства                       | 16 |
| История супервизорства                       | 23 |
| Природа теории                               | 31 |
| Чтение данной книги                          | 43 |
| Литература                                   | 45 |
| Часть I                                      | 50 |
| 1. Индивидуирующий супервизор                | 50 |
| Введение                                     | 50 |
| Предчувствие процесса супервизии в мифологии | 52 |
| Конец ознакомительного фрагмента.            | 56 |

# Супервизия супервизора. Практика в поиске теории

## Предисловие редактора русского издания

*Валерий Зеленский*

Данная работа представляет собой новейший опыт супервизионного процесса, накопленный британской школой юнгианского анализа и предложенный в книге «Супервизировать и быть супервизируемым», публикация которой на русском языке осуществилась в рамках совместного издательского проекта Общества аналитической психологии (ОАП) в Лондоне и Информационного центра психоаналитической культуры (ИЦПК) в Санкт-Петербурге. Это коллективная монография, авторы которой являются опытными аналитиками юнгианского направления, имеющими разные взгляды, но объединенными в книге общим стремлением глубже понять природу супервизионных процессов. Замечательно, что на этом пути им удалось достичь значительного консенсуса в отношении главных вопросов по затрагиваемым ими темам.

В последние годы понятия «супервизия», «супервизор» прочно вошли в наш российский психотерапевтический «быт», и появление подобной книги легко вписывается в естественную логику быстрого становления разнообразных форм психологической, психотерапевтической и консультативной деятельности. Прохождение супервизионной подготовки является важнейшей составляющей современного обучения в области так называемых «помогающих профессий». И хотя говорить сегодня о существовании у нас развитой супервизионной культуры можно лишь с крайней осторожностью, де-факто мы имеем множество различных супервизионных групп – учебно-дидактических, терапевтических и аналитических, – действующих в рамках тех или иных психотерапевтических моделей и подходов, и количество таких групп стремительно возрастает. Представляется, что супервизионная практика, существующая в рамках какого-то отдельного глубинно-психологического направления, является и основным структурным элементом общего супервизионного обустройства профессиональной среды. И естественно, что на стадии такого обустройства настоятельно необходимы новые психотерапевтические инструменты и новые сеттинговые «правила супервизионной игры», разработанные в различных психотерапевтических и аналитических школах. В качестве следующего шага зреет и вопрос о создании национального Института супервизорства, обучающие и терапевтические стандарты которого вобрали бы в се-

бя опыт различных направлений в практической психологии и психотерапии. Процесс интенсивного накопления юнгианского знания в России за последние годы подвел нас к осознанию – наиболее отчетливо и ярко выраженному в гуманитарной и психотерапевтической среде – потребности в институализированной подготовке специалистов в области аналитической психологии, причем, не только в узко направленной практической сфере психотерапевтического искусства, но и в сфере базового аналитического знания, заложенного трудами Карла Юнга, и также его практического применения в области экономики, политики, социальной философии, педагогики, культурологии, религиологии. Опыт работы институтов аналитической психологии в Лондоне, США и Австралии органически встроен в логику культурного и научного развития западной цивилизации. В России, возможно, скоро будут возникать институты аналитической психологии – подобно тому, как десять лет назад повсеместно стали возникать институты психоанализа. Некоторые важные шаги в этом направлении уже сделаны – в Санкт-Петербурге и Москве появились первые сертифицированные по классификации МААП (Международная Ассоциация Аналитической Психологии) специалисты, – но главные организационные и концептуальные вопросы по-прежнему ждут своего решения. И на пути формирования предварительных стандартов аналитического образования весьма важным является понимание и природы юнгианского супервизорства – его

истории, специфики, структуры и тонких нюансов взаимоотношений между участниками супервизионного процесса. Супервизорство в известном смысле – «большая политика» любой психотерапии, дальнейший шаг на пути ее развития, показатель ее «зрелости», а переход психотерапевта или аналитика в супервизорский штат означает, по аналогии с армией, и нечто вроде получения генеральского звания. Но выход в «большую политику» или инициация психотерапевта в супервизоры включает в себя и суровые испытания на пути обретения супервизорской идентичности. Чтобы стать профессиональным супервизором, требуются многие годы тщательной теоретической подготовки и тяжелого аналитического труда. Кандидат в супервизоры должен иметь опыт личного анализа, опыт работы с пациентами (клиентами) в различных сеттингах, глубокое знание аналитической теории, личный опыт супервизии до и во время обучения. Не последнюю роль здесь играют и общая жизненная установка, и обычный житейский опыт. Готовность к переходу в супервизоры тесно связана с надежной самоидентификацией в качестве психотерапевта или аналитика, присутствием успешного внутреннего супервизора, способностью к пониманию динамики психотерапевтического контекста и готовностью к расставанию с положением «вечного ученика». Практикующий супервизор включен в сложную систему четверичных отношений: обучающее учреждение – супервизор – стажер (супервизируемый) – пациент (клиент, анализанд). От его внима-

ния не должны ускользнуть психодинамические подробности сознательных и бессознательных отношений пациента и психотерапевта, психотерапевта и супервизора, супервизора и пациента, перекрестные отношения между каждой из сторон, отношения между сознательными и бессознательными аспектами психического каждой из сторон и, разумеется, вся калейдоскопическая игра перечисленных составляющих со специфической профессиональной или обучающей средой учреждения (клиника, институт, обучающая организация), а также тем, что происходит «за окном», в коллективной отечественной профессиональной среде и в обществе в целом.

Предлагаемая книга – первая подобного рода на русском языке – является серьезным изложением принципиальных теоретических и практических вопросов супервизионного процесса в аналитической психологии, но (и это весьма важно) не претендует при этом на главенство в постъюнгианской парадигме и не «говорит за всю Одессу».

Уместно здесь напомнить, что в общем направлении развития юнгианской модели психического существует несколько различных школ и подходов, которые различаются по критерию ортодоксии-неортодоксии (на одном полюсе – установка на фундаментализм, на другом – на ревизионизм), по критерию «порядкового номера» поколения, пришедшего на аналитическое «служение» после Юнга (первое, второе, третье), а также по территориальному признаку (Цюрихская, Лондонская, Берлинская, Американская шко-

лы). Важным является и степень акцентуации (в более широком глубинно-психологическом контексте) на медицинской или, напротив, юнгианской модели психического в аналитических установках. Этот важный аналитический аспект нельзя игнорировать и в плане супервизионной работы, поскольку различия в теоретическом видении ведут к различиям не только в аналитической, но и супервизионной практике. Соответственно, в литературе на Западе существуют и разные книги по супервизорству, написанные, по утверждению их авторов, в юнгианском ключе. Перед читателем – одна из них, и она побуждает к серьезным размышлениям. Собственно, на это и нацелена задача авторского коллектива – обеспечить своего рода форум для обсуждения самых разных аспектов супервизии и предложить широкую мульти-теоретическую перспективу, ибо каждый из участников имеет собственные теоретические предпочтения.

Книга представляет собой диалектическое единство теории и практики, что особенно ценно для российского читателя, стремящегося к поиску не только конкретных рекомендаций или разъяснений в сфере *супервизионного* процесса, но и к более глубокому пониманию подчас трудно осознаваемых нюансов отношений между супервизором и стажером. Не случайно книга имеет подзаголовок «Практика в поиске теории». Другой особенностью книги является мысль о том, что супервизия – это «дорога с двусторонним движением», и обе стороны – супервизор и супервизируемый – могут ме-

няться местами, то есть «мы супервизируем и нас супервизируют». И эти процессы происходят одновременно.

Как объясняют редакторы, настоящее издание было задумано после проведения двенадцатинедельного семинара «Размышление о супервизии», участники которого и были впоследствии приглашены к работе над подготовкой книги.

На чем же выстраивался авторский консенсус? Прежде всего, на общем понимании того, что является первичной задачей аналитической супервизии – поддержка аналитической работы и аналитической установки на индивидуацию в процессе этой работы. Во-вторых, на внимании к динамике работы и важной роли организации, представляющей обучающую программу, частью которой и выступает супервизионная работа со всеми вытекающими отсюда специфическими вопросами (например, защита конфиденциальности или вопрос об интересах детей в аналитической работе). В-третьих, на общей убежденности в том, что для определения профессионализма и этичности работы стажера необходимы соответствующие оценочные критерии. В-четвертых, на стремлении повысить профессиональную репутацию, продолжить разработку стандартов и привлечь большее внимание клинического руководства учреждения. В заключительной главе авторы утверждают, что супервизия не может рассматриваться отдельно от анализа: он должен служить основой проведения супервизионной сессии или интернализированного диалога.

Удалась ли авторам попытка на основе заявленного консенсуса «отыскать теорию через практику»? На этот вопрос лучше всего ответит сам читатель, но ясно одно: чтение глав, помимо знакомства с обширным фактическим материалом, предоставляет значительный простор и воображению, и интуитивному «осязанию» идей, изложенных в книге.

Эта книга представляется чрезвычайно полезной не только для огромной армии отечественных психотерапевтов в их стремлении понять природу супервизионного процесса и уяснить насущные задачи становления супервизии в России, но и для всех вдумчивых «возлюбленных человеческой души» (Юнг) в их исканиях психических и смысловых основ человеческой деятельности. В супервизионном процессе, как в капле воды, отражен и общечеловеческий универсальный смысл, отражающий взаимодействие не только людей, но и культур и времен. В свое время наш соотечественник, М.М. Бахтин, известный филолог и зачинатель диалогического подхода в культурологии, отметил, что «один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов...они [смыслы] не сливаются и не смешиваются, каждый сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» (Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 533-534).

*Нашим супервизорам и супервизируемым с благодарностью посвящается*

# **Введение: Размышления по поводу супервизии**

*Джесен Винер, Ричард Майзен и Джесенни Дакхэм*

## **История создания данной книги**

Мысль о создании этой книги возникла после проведения в конце 1990-х годов нескольких семинаров под общим названием «*Размышления о супервизии*», организованных под эгидой Общества аналитической психологии для квалифицированных аналитиков, психотерапевтов и консультантов. Некоторые идеи, высказанные в процессе этих заседаний, как в докладах, сделанных членами общества, так и при дальнейшем обсуждении конкретных случаев в составе небольших групп, заставили нас еще раз задуматься над природой супервизионных процессов. Затем мы пригласили некоторых докладчиков, а также других специалистов, интересующихся супервизией, изложить свои идеи в соответствующих главах книги. Надеемся, что настоящая работа заинтересует аналитиков-юнгианцев всех стран, а также окажется полезной для психотерапевтов и консультантов-супервизоров при работе в различных лечебных учреждениях и в

частной практике.

Все авторы, за единственным исключением, являются аналитиками-юнгианцами и супервизорами, подготовленными Обществом аналитической психологии. Исключение составляет Анна Шерер, член Независимой группы аналитиков-юнгианцев (ЮАР), принимавшая участие в одном из семинаров. Книга отражает современную юнгианскую ориентацию авторов, однако, поскольку многие аналитики из Общества аналитической психологии (далее сокращенно ОАП) широко используют в своей клинической работе теорию и практику психоанализа – как часть распространенного в Лондоне постъюнгианского<sup>1</sup> подхода – мы надеемся на то, что она привлечет внимание и специалистов других школ, интересующихся процессом супервизии во всем его многообразии.

---

<sup>1</sup> Школа Развития или Школа Фордема – постъюнгианская ветвь развития аналитической психологии, сложившаяся на основе работ одного из учеников Юнга, британского аналитика Майкла Фордема. – *Примеч. рус. ред.*

# Природа супервизорства

В настоящее время супервизия является одной из важнейших составляющих любой подготовки, будь то обучение профессии социального консультанта, психотерапевта или психоаналитика. Получение соответствующей квалификации означает, что данный специалист способен работать с пациентами без супервизии. Однако особенности нашей профессии, в сочетании с относительной приватностью аналитической работы, подталкивают к продолжению супервизии как составной части непрерывного профессионального развития. В отличие от многих других профессий, супервизионная работа продолжается, как правило, вплоть до ухода аналитика на пенсию: она напоминает работу ремесленника, который ищет других мастеров, стремясь узнать о новых методах, или советуется с уважаемыми собратьями по ремеслу в случаях возникновения тех или иных сложностей. При непрерывном психологическом давлении, испытываемом нами в процессе общения с клиентами, жесткие условия постоянной супервизии защищают аналитиков (а, следовательно, и наших пациентов) от утраты профессиональных навыков.

Основная задача данной книги – показать двусторонний характер взаимоотношений между супервизором и аналитиком, *в которых обе стороны могут меняться местами, а*

также (поскольку мы являемся аналитиками) раскрыть бессознательные процессы, пронизывающие эти взаимоотношения. Данная задача является центральной в супервизионной работе как аналитиков-юнгианцев, так и психоаналитиков. Берман написал об этом достаточно ясно (Berman, 2000, p. 284-285):

Этическая задача состоит в том, чтобы создать в супервизии обстановку толерантности и внимания, которая позволила бы стажерам выражать свои личные ассоциации и чувства, когда они потенциально соответствуют решаемой задаче... Достижимая при этом внутренняя свобода может переходить в промежуточное пространство, в рамках которого оба они – супервизор и супервизируемый – генерируют новые смыслы, не достижимые в случае одной лишь внутренней психической работы каждого из партнеров в отдельности.

Моллон (Mollon, 1997, p. 33) также размышляет о пространстве супервизии, описывая его как пространство для размышления:

Такое мышление не является линейным, логичным, «левополушарным»; возможно, что это своего рода свободно-ассоциативное обдумывание, характерное для «правополушарного» функционирования. Стремление овладеть способностью быстрого схватывания сути вещей, казаться компетентным или соперничать со старшими, либо с супервизором, влияет

на это мыслительное пространство. Супервизор должен работать так, чтобы понимать аналитическую суть происходящего и противодействовать потенциальным помехам в мыслительном процессе.

Как заметит читатель во время чтения данной книги, пространство супервизии и возникающие в его рамках отношения отличаются значительной сложностью, и различные авторы используют разнообразные понятия и метафоры для формулировки теории и целей супервизии и описания протекающих в ней процессов. Кларксон пишет следующее (Clarkson, 1998, p.148):

В любой момент времени, у любого супервизора может возникнуть необходимость стать Цербером, стоящим на страже аналитической территории и границ, или же Психеей, отделяющей пшеницу от ячменя, первичные реальности от вторичных. Или же, уподобившись Зевсу, он должен будет выбирать между несовместимыми друг с другом внутренними и внешними факторами; или, как наставник Хирон, обучать навыкам целительства, или даже превратиться в пламя Гестии, указывающее направление профессионального совершенствования и роста.

Зинкин (Zinkin, 1995, p. 240) полагает, что «Супервизорство может приносить радость, но часто оказывается довольно мучительным делом». Далее он обсуждает, насколько часто супервизоров обучают и выбирают без проверки их

способности к проведению супервизии. Мы согласны с той точкой зрения, что, хотя имеющаяся тенденция к государственному регламентированию нашей профессии не приветствуется с особым энтузиазмом, бесконтрольное обучение кандидатов все же бесперспективно. Совершенно очевидно двойственное отношение Зинкина к супервизии, когда он пишет: «Супервизия на самом деле представляет собой разделяемую двумя людьми фантазию... лучше всего она работает, когда оба осознают, что продукт их совместного воображения не соответствует истине. И супервизор, и супервизируемый могут получить огромный выигрыш... В таком воображаемом совместном начинании можно будет не только передавать, но и обретать новые знания» (Zinkin, 1995, p. 247). При всей сложности супервизорства Зинкин полагает, что целесообразно подвергать супервизии работу наших молодых коллег. Я думаю, что если бы мы, редакторы данной книги, придерживались другого мнения, то не занимались бы в течение двух лет такой трудной подготовительной работой!

Не все переживания, связанные с супервизией, позитивны. Крик (Crick, 1992), беседуя с супервизируемыми, обнаружил, что под «хорошей супервизорской сессией» подразумевалась такая сессия, по завершении которой оставалось ощущение понимания чего-то нового в отношении терапии; в то же время «плохая супервизорская сессия» оставляла ощущение несогласия со взглядами своего супервизи-

ра. «Плохие супервизоры» описывались как склонные к соперничеству люди нарциссического склада или как люди, расценивающие «незнание» или «неуверенность» супервизируемого как его «проигрыш в состязании» и препятствующие его попыткам «обретения знания».

Авторы используют различные метафоры или аналогии для выяснения природы процесса супервизии. Хьюз и Пенджелли (Hughes and Pengelly, 1997, p. 47) повторяют вслед за Хокинзом и Шоетом (Hawkins and Shohet, 1989, p. 37), что супервизор должен обладать *способностью вертолета* то приближаться вплотную к цели, то резко отдаляться от нее для получения более широкого обзора. Это может оказаться относительно легким делом для хорошо обученного вертолетчика, но менее легким – для начинающего супервизора, пытающегося удержать в голове матрицу сложных, но важных динамических взаимодействий. Некоторые авторы (Marshall, 1997; Hughes and Pengelly, 1997; Mander, 1998) используют понятие *треугольника*, или *триады* как базовой формы супервизии. Пери, в данной книге, отдает предпочтение понятию *матрицы*. Берман (Berman, 2000) также помещает супервизию на углах *матрицы отношений, состоящей, по меньшей мере, из трех человек*. Кларксон (Klarkson, 1998) описывает *перекрывающиеся друг друга системы супервизии*; Гендерсон (Henderson, 1998) – *архетип отшельника*; Экштейн и Валлерштейн (Ekstein and Wallerstein, 1992) – *клинический ромб* с четырьмя взаимосвязанными точками контак-

та, а Ган (Hahn, 1998) – *супружескую чету*, ведущую диалог о ребенке. Метафоры Бермана (Berman, 2000) о «третьем лишнем» *во время медового месяца* о супервизоре в качестве *Сирано деБержерака*, вкладывающем слова в уста супервизируемого, напоминают нам о тени и о более докучливых сторонах супервизии.

Роль и функции супервизоров варьируют в зависимости от той обстановки, в которой они работают. Протекает ли их работа в условиях частной практики или в кабинете какой-либо организации? Заключен ли добровольный договор с квалифицированным аналитиком, или он участвует в программе обязательной подготовки супервизируемого? Осуществляется ли индивидуальная супервизия наедине с супервизируемым или она проводится в присутствии группы? Супервизия ли это работы с детьми или работы со взрослыми? В настоящей книге будет внесена некоторая ясность во все эти вопросы.

Супервизия прежде всего должна решать следующие принципиальные задачи:

(а) облегчать, стимулировать и обогащать знаниями работу с пациентами, поддерживая индивидуацию и аналитическую установку супервизируемого аналитика на протяжении всей его профессиональной деятельности;

(б) контролировать динамику супервизионных отношений, включая степень участия организации и другие специфические моменты, возникающие в

процессе работы;

(с) контролировать степень компетентности супервизируемого, соблюдения им этических правил, и в случае, когда супервизируемый является практикантом, оценивать степень его профессиональной квалификации;

(d) поддерживать хорошую репутацию профессии в целом, обращая внимание на профессиональные стандарты и на приоритеты клинической работы.

Различные авторы расходятся во мнениях в отношении самой природы супервизии. Одни считают, что миссия супервизии состоит в том, чтобы помочь практикантам понять и эффективно использовать чувства, которые вызывают *у них пациенты*, другие – в том, чтобы *обучить* практикантов терапевтическим методам и стратегиям лечения. В какой мере супервизия должна касаться лечения? Чтобы понять аргументацию, используемую в данной дискуссии, следует обратиться к истории супервизорства.

# История супервизорства

Потребность в критическом рассмотрении клинического материала конкретного случая, а также необходимость иметь надежного, заслуживающего доверия человека (коллегу) остро ощущалась с самых первых дней появления анализа. Еще до того, как было сформулировано понятие супервизии, спонтанно возникали запросы на такого рода интенсивное обсуждение личных и профессиональных проблем, с которыми пришлось столкнуться еще отцам-основателям в их отношениях с пациентами. У Фрейда, Юнга и их современников не было ни супервизоров, ни обучающих аналитиков, не было и учебных занятий для желающих пройти подготовку по психоанализу. Супервизия, если мы можем это так назвать, осуществлялась неформально. По поводу клинических случаев коллеги консультировались с Фрейдом и Юнгом письменно, во время личных встреч, на международных конгрессах и, что важно отметить, в собственном личном анализе. До 1920-х годов не было других способов распространения аналитических знаний, кроме такого, неформального, в значительной степени бессистемного, обучения. Флеминг и Бенедек (Fleming, Benedek, 1983, p. 7) используют предложенное Бибрингом слово *schlampigkeit*, означающее сырой, неупорядоченный, для описания этих первых неформальных схем обучения через переживания.

Юнг первым предложил, чтобы аналитики-практиканты подвергались личностному анализу (Mattoon, 1995, p. 31), и с 1918 г. психоаналитики формально приняли эту идею. Якобс и др. (Jacobs et al., 1995, p. 20) пересказывают одну не вполне достоверную историю, согласно которой идея супервизии зародилась в Берлине, когда психоаналитик Ганс Закс пожаловался своему коллеге Эйтингону на то, что устал выслушивать жалобы своих практикантов на анализируемых ими пациентов. При этом он заметил, что прежде анализ и супервизия обычно проводились совместно. Такая традиция соединения личностного анализа с супервизией была описана Экштейном (Ekstein, 1960) как неисторическая (антиисторическая, ahistorical), а Балинт (Balint, 1948) назвал ее доисторической (prehistorical)! Камнем преткновения первых разногласий относительно природы аналитического обучения, касающихся роли супервизорства, послужили два термина – *контрольный анализ*, употреблявшийся для описания супервизии, в которую входил анализ эмоциональных реакций практиканта на контрперенос, направленный на пациентов, и *аналитический контроль*, использовавшийся для описания личностного анализа.

Между первыми аналитиками – в частности, представителями венгерской и венской школ – в начале 1930-х годов шли жаркие споры по поводу того, кто должен заниматься супервизией. Центральным был вопрос о том, кому следует работать с контрпереносом практиканта. Ковач

(Kovacs, 1936), бывшая членом венгерской группы, полагала, что контрперенос практиканта на его пациента можно будет лучше понять, если рассматривать его в личном анализе. Иными словами, анализ является самой удобной возможностью для проведения супервизии. Обучающиеся практиканты получали шанс исследовать со своими аналитиками свои чувства и сопротивления, возникающие у них в процессе работы с пациентами. Согласно Фрейду, границы, установленные практикантами для пациентов, должны быть такими же, которые практиканты установили для самих себя. С другой стороны, Бибринг (Bibring, 1937) из Вены и берлинские психоаналитики твердо полагали, что аналитик практиканта не должен заниматься супервизией его работы. Его супервизором должен быть другой аналитик. Они создали прецедент формального отделения личностного анализа от супервизии и пришли к выводу, что супервизия пригодна для обучения и объяснения динамики взаимоотношений между пациентом и аналитиком. Предложение венгерской школы обсуждалось на двух международных конференциях, проведенных в 1935 и 1937 гг. Со временем был достигнут компромисс, и венгры согласились с тем, что практикантам необходимо обучение со стороны супервизоров (разбор клинических случаев, включенных в обучающую программу), а представители венской школы согласились с тем, что супервизоры могут работать и над контрпереносом в процессе супервизии, не оставляя все на усмотрение аналитика. Постепенно традиция от-

делять анализ от супервизии укоренилась в институтах, готовящих аналитиков, хотя границы между ними продолжают оставаться предметом горячих споров и разногласий.

Разделение анализа и супервизии в истории юнгианского движения заняло более длительное время. Разойдясь с Фрейдом в 1912 г. и проведя четыре тяжелых года в состоянии, близком к психозу, Юнг – возможно, бунтуя, – занялся развитием аналитической психологии, скорее, в качестве любителя, чем профессионала (Eisold, 2001), и организовал «Психологический клуб». Затем возникли многочисленные аналогичные клубы, и к началу Второй Мировой войны такие клубы существовали уже в Лондоне, Нью-Йорке, Лос-Анджелесе, Сан-Франциско, Париже, Берлине, Риме, Базеле и Цюрихе. В связи с этим Фордем пишет (Fordham, 1979, p. 280):

Не совсем понятно, как можно было в те дни стать аналитическим терапевтом; это следовало рассматривать скорее как побочное занятие, как некое призвание. Но при этом существовал неписанный закон, по которому любой человек, пожелавший называться аналитиком юнгианской школы, должен был отправиться в Цюрих, чтобы познакомиться с самим Юнгом и пройти анализ у него самого или у нескольких его ближайших коллег.

Тогда отсутствовали жесткие правила подготовки аналитиков или их супервизии; скорее, имела место некоторая мо-

дель нерегламентированного ученичества. Только в 1946 г., когда было создано ОАП, юнгианский анализ начал приобретать качества профессиональной деятельности; при вступлении в Общество стали предъявляться определенные требования и вырабатываться критерии и стандарты обучения (подготовки).

В 1920-1930 гг. «подготовка» означала для юнгианцев прохождение личностного анализа у Юнга и посещение его многочисленных семинаров и консультаций по поводу отдельных клинических случаев, которое мы можем рассматривать как неформальную супервизию. Вопрос о «готовности стажера к прохождению клинической практики решал сам Юнг» (Mattoon, 1995, p. 30). Повышенные требования к подготовке аналитиков, возникшие после второй мировой войны, возможно, способствовали созданию более структурированных бюрократических структур. В 1958 г. была основана Международная ассоциация аналитической психологии (МААП), и в 1962 г. были приняты правила, требовавшие от ее членов прохождения через супервизию на протяжении 18 месяцев. В 1971 г. было введено новое требование, согласно которому супервизия должна была составлять 50 часов, а в 1983 г. — 100 часов (Mattoon, 1995, p. 34).

Фордем (Fordham, 1995, p. 41) описывает развитие программы обучения в ОАП, обращая внимание на ту легкость, с которой удалось, следуя требованиям Юнга, прийти к выводу о необходимости того, чтобы у каждого стажера было

два клинических случая (пациента) и чтобы обучение происходило, так сказать, в процессе работы, однако труднее оказалось договориться о критериях супервизорства. Для Фордема предпочтительнее было отделить анализ от супервизии и рассматривать эти процессы как имеющие различные функции. Его взгляды господствуют в ОАП по настоящее время; личностный анализ здесь целиком и полностью остается частным делом аналитика и стажера, в отличие от тех профессиональных групп, где аналитиков просят представлять сведения о своих практикантах.

Краткий обзор истории развития супервизорства за прошедшие 75 лет показывает, насколько изменилось отношение к нему с ростом наших знаний, особенно в той области, которая связана с переносом и контрпереносом. Произошел переход от того, что некогда Балинт (Balint, 1948) довольно критически называл «обучением Супер-Эго» – когда стажерам указывали, что делать и как поступать (такой метод можно считать обучением посредством подражания и заучивания), – к более рациональной модели. Вероятнее всего, установки в отношении супервизии развивались одновременно с установками в практике самого анализа, представляя собой отдельные параллельные процессы. Экштейн и Валлерштейн первыми создали модель отношений в рамках супервизии, когда принимались во внимание пациент, терапевт, супервизор и организация, в рамках которой они действовали. Сирлз (Searles, 1965) ввел понятие «процесса отраже-

ния» – динамического взаимодействия типа перенос-контрперенос, протекающего между пациентом и аналитиком и влияющего на динамические характеристики супервизии, – обсуждение этого процесса представляется весьма продуктивным.

Растущее число публикаций, посвященных проблемам, связанным с супервизией, свидетельствует о возрастающем интересе к указанной теме (Gabbard and Lester, 1995; Jacobs et al., 1995; Kugler, 1995; Hughes and Pengelly, 1997; Martindale et al., 1997; Rock, 1997; Shipton, 1997; Clarkson, 1998; Driver and Martin, 2002).

Однако споры о том, как супервизоры работают с контрсопротивлением практикантов, протекают в настоящее время не менее эмоционально, чем в прошлом. Мур (Moore, 1995, р. 52) следующим образом описывает соотношение между супервизией и анализом обучения: «анализ всегда является центральным моментом обучения... тогда как с супервизией дело обстоит иным образом: хотя последняя и включает в себя эмоциональную реакцию обучающегося, она не занимается реакциями контрпереноса, оставляя это анализу». Далее автор описывает свои впечатления о Фордеме как о супервизоре:

«Сеттинг супервизии с Фордемом был почти таким же, как и в анализе, – границы были четко прописаны. Не являясь анализом, но имея отношение к материалу пациента, супервизия оперировала рядом

близких по смыслу понятий; каждая сессия начиналась с установки супервизора на «не-знание» и на поддержание атмосферы открытости всякому знанию, любому выражению взглядов в излагаемых событиях и совместных обсуждениях аналитического материала – бессознательного или сознательного (Moore, 1995, p. 57).

Гринберг (Grinberg, 1970) проводит различие между явным проявлением контрпереноса в супервизии, который, по мнению супервизора, должен ощущать супервизируемый в отношении своего аналитика, и клиническими случаями с проявлениями проективной контр-идентификации, когда уместно вмешательство супервизора (Gabbard and Lester, 1995, p. 169).

Астор (Astor, 2000, p. 372) возражает против того, чтобы направлять практикантов, испытывающих трудности с контрпереносом, к своим аналитикам: «Я категорически не согласен с супервизорами, которые *указывают* своим практикантам, какие чувства они должны испытывать к своему аналитику. Мы, аналитики, должны поступать аналитически, а не так, как действуют дорожные полицейские». Как следует из вышеприведенной цитаты, угроза расщепления переноса на своего аналитика и на супервизора никогда не теряет своей актуальности.

# Природа теории

Подзаголовок данной книги – *Практика в поиске теории* – выражает нашу надежду на то, что мы сможем внести свой вклад в теорию супервизии. Надлежащая теория супервизии разработана слабо; по большей части супервизоры обучаются супервизионной работе, опираясь на своего собственного внутреннего супервизора, которого они формируют через приятные и неприятные переживания на этапе прохождения собственной супервизии. В современной бюрократизированной атмосфере, насыщенной предписаниями и правилами, такое вряд ли будет продолжаться и далее. Широкое распространение (в Великобритании. – В. З.) в последнее время получили курсы супервизии самого разного направления, и для того, чтобы специалиста приняли на работу, обязательным условием может оказаться их регулярное посещение.

Нет уверенности в том, что рассуждения и статьи авторитетных авторов помогут нам выработать надежную теорию или полезный понятийный аппарат супервизорства. Однако отсутствие последовательно выстроенной теории супервизии, а также возможные причины ее отсутствия интересны уже сами по себе и заслуживают особого размышления. Наша мотивация для написания этой книги вытекает из личного опыта и убежденности в том, что в определенной сте-

пени супервизия носит более сложный характер, чем анализ. Выше уже отмечалось, что супервизорам следует соблюдать крайнюю осторожность на узком и тернистом пути работы с контрпереносом своих практикантов, направленном на их пациентов. Поиск теории поднимает вопрос о том, существует ли специфическая (особая) теория супервизии, или же определенные понятия и теории, к которым мы приходим в нашей аналитической практике при работе с пациентами, могут в достаточной степени прояснить смысл процесса супервизии и оказать содействие в нашей работе.

*Стремление (влечение) к знаниям (Wissentrieb)* – поиск знания – явление, вероятно, архетипическое; иными словами, это универсальный инстинкт. Часто его называют эпистемофилическим или гносеофилическим импульсом. Бриттон полагает, что

... *стремление к знаниям* находится на одном уровне с другими инстинктами и не зависит от них; стремление к знаниям существует наряду с любовью и ненавистью. В отличие от Фрейда и Кляйн, я считаю это стремление не многокомпонентным (зонтичным) инстинктом, а инстинктом с компонентами, к которым относятся исследование, узнавание и вера (Britton, 1998, p. 11).

Накопленная мудрость профессии аналитика находит воплощение в предлагаемой нами теории, и мы полагаем, что имеет смысл поразмышлять над ее природой. Слово «теория» происходит от греческого слова «theoria», означающе-

го размышление или обдумывание. Оно включает в себя также «систему идей или утверждений, что-либо объясняющих, систему, основанную на общих законах, не зависящих от объясняемого явления или рассматриваемого предмета» (Новый краткий Оксфордский словарь английского языка). В то время как первая часть предлагаемого определения не сопряжена с какими-либо трудностями, вторая часть представляется противоречащей самому методу и процессам, происходящим в глубинной психологии. Общепринятой точкой зрения в настоящее время является то, что, возможно, аналитическая психология (и психоанализ) выросла из дисциплины, относящейся к «чистому» естествознанию, она скорее относится к социальным наукам, в которых учитывается как наблюдаемый объект, так и наблюдатель (Sandler, 1983; Rustin, 1985; Wright, 1991; Duncan, 1993; Frosh, 1997; Parsons, 2000). Форрестер (Forrester, 1997, p. 235-236) полагает, что не следует обсуждать вопрос о том, является ли психоанализ наукой; вместо этого мы должны задать вопрос, какого рода науку представляет аналитическое знание. По его мнению, это вполне сложившаяся дисциплина, дающая знания, – «наука, относящаяся к естествознанию, посвященная наблюдению за человеческими существами, учитывающая их сложность и разнообразие».

Фрош (Frosh, 1997) рассматривает аргументы «за» и «против» психоаналитической теории. Он полагает, что разработка аналитической теории является собой прекрасный

пример нового системного подхода к социальным наукам, включающего участие исследователя в том материале, который он изучает. Фрош ценит связь аналитической теории с субъективностью и эмоциями, преднамеренностью и действием, пределами сознания и ролью фантазии и терапевтической честностью. Но он критикует ее слабую доказательную базу, научно-исследовательскую базу (research base) и этноцентричность. Важно отметить, что он выводит на первый план вопрос о том, как рассмотрение центрального предмета в психоанализе и аналитической психологии – бессознательного – приводит к пониманию того, что теория никогда не может быть полностью объективной:

Динамичное бессознательное сметает все претензии на абсолютное знание. При постоянной бессознательной деятельности человек никогда не сможет стоять вне системы и совершенно «объективно» следить за ее функционированием (Frosh, 1997, p. 233).

Об аналитической теории стали размышлять в эпоху современной плюралистической культуры. Для Сэмуэlsa (Samuels, 1989, p. 1) плюрализм является «установкой по отношению к конфликту, когда делается попытка примирить разногласия, не предлагая неверные решения и не теряя из виду уникальную ценность каждой позиции... При такой установке делается попытка сохранить равновесие между единодушием и разногласием... удержать напряжение между одно и много». Далее он описывает цель плюрализма

как «реформу, как всеобъемлющий термин, включающий обновление, возрождение, спонтанные и запланированные эмоции и работу воображения в целом» (Samuels, 1989, p. 230).

Валлерштейн (Wallerstein, 1988, p. 5) подчеркивает также возрастающие психоаналитические расхождения, «плюрализм теоретических перспектив, лингвистических договоренностей, определенных региональных, культурных и языковых предпочтений». И далее: «психоанализ сегодня состоит из многих (притом разнообразных) теорий ментального функционирования, из развития, патогенеза, лечения и исцеления» (p. 11). Он полагает, что нас объединяет работа, которую мы выполняем в своих консультационных кабинетах.

Плюрализм, несмотря на свою демократическую привлекательность, может создавать путаницу. Такие привычные для нас, аналитиков, понятия, как перенос, проективная идентификация и т. д., не всеми понимаются однозначно. Сандлер (Sandler, 1983, p. 36) ценит эластичность аналитических понятий, поскольку она позволяет развиваться новым направлениям без отказа от общих теорий; «эластичные, гибкие понятия вбирают напряжение теоретических перемен, поглощая их до того момента, пока развиваются более структурированные (организованные) новые или частные теории». Он пропагандирует поиск того или иного «ядра соответствия» (*nucleus of appropriateness*) в наших теоре-

тических и технических идеях или представлениях (Sandler, 1983, p. 36). У Такета (Tuckett, 2001, p. 643) мы обнаруживаем больший пессимизм в отношении нашего использования теории:

В рамках нашей профессии большинство школ накопили значительный клинический опыт и провели достаточно хорошую психоаналитическую работу. Верно также и то, что выработать коллективную интеллектуальную позицию *в установлении согласованных и бесспорных утверждений относительно ключевых вопросов теории и методики супервизии пока не удалось.*

Парсонс (Parsons, 2000, p. 63) определяет (аналитическую) теорию как «набор предложений или гипотез, доступных для каждого получателя информации; этот набор может быть применен от общего к частному в любой заданный момент. Таково *публичное лицо теории*». Далее Парсонс говорит: «Сила теории в обеспечении клинической практики зависит от умения увязать этот внешний аспект с внутренним, менее артикулированным ее аспектом... который обнаруживает свой личный смысл через пережитый опыт». В этом, по видимому, в большей мере выражается *личностная сторона теории*. В действительности публичный и личностный аспекты с трудом поддаются разграничению.

У Юнга (Jung, 1946, par. 181) к теории было весьма двойственное отношение:

Если же вы начинаете анализ с безоглядной верой в некую теорию, в которой утверждается, что сущность невроза полностью схвачена, то это означает лишь мнимое облегчение трудных задач. В таком случае врач рискует пройти мимо действительной психологии пациента и оставить без должного внимания его индивидуальность.

Он подчеркивал необходимость отдельной теории для каждого пациента:

Поскольку каждый индивид представляет собой уникальное сочетание психических элементов, исследование истины должно в каждом случае начинаться заново, ибо каждый «случай» является индивидуальным и не может выводиться на основании какой-либо заданной формулы... Мы не поймем значение индивидуальной психики, если будем ее интерпретировать на основе любой фиксированной теории, как бы она нам ни нравилась (Jung, 1946, par. 173).

У Юнга (Jung, 1938, p. 7) было явно выраженное эмоциональное отношение к теории:

Теория в психологии является дьяволом. Справедливо, что нам требуются определенные точки зрения, позволяющие ориентироваться в теориях и давать им эвристическую оценку; однако их всегда следует рассматривать всего лишь в качестве вспомогательных понятийных инструментов, которые в

любой момент можно отложить в сторону.

Возможно, Юнг и преувеличивал в последнем случае, утверждая, что теории – это «всего лишь вспомогательные понятийные инструменты». Возможно, что с ними следует обращаться осторожно и внимательно. Опасно использовать теорию в качестве вспомогательного механизма. Райт (Wright, 1991) напоминает нам о тирании понятий, приводящей к доктрине или догме в аналитических организациях (институтах), и о необходимости приходить к согласию исключительно на основе доверия и благонадежности. Он полагает, что теория может также явиться укрытием от реальности, «своего рода утешением» или иллюзией прогнозируемости в тех случаях, когда хаос нашей субъективности грозит нас затопить.

Аналитическая теория вырастает непосредственно из нашего опыта общения с пациентами в консультационном кабинете и использования нами собственной Самости. Говоря словами Юнга, «каждый психотерапевт обладает не только собственным методом, но и сам является таким методом» (Jung, 1945, par. 198). Парсонс (Parsons, 2000, p. 53) соглашается с Юнгом и говорит: «понимание растет благодаря интегрированию того, что усвоено извне, с тем, что приобретает смысл изнутри; при этом теорией, эффективной в консультационном кабинете, будет такая теория, которую сами аналитики поняли на основе личного опыта».

Парсонс весьма элегантно передает эту мысль:

Аналитикам требуются интерактивные взаимоотношения со своими теориями. Как они открывают своих пациентов, выслушивая их и реагируя на них, так они и обнаруживают свои аналитические знания, прислушиваясь к ним и реагируя на них. Аналитик служит истине не только когда пытается увидеть ее и показать своему пациенту, но и когда пытается опереться на нее в своих отношениях к пациенту и к теории... Психоанализ уникальным образом сочетает научное и личностное... Его научная сторона воплощается в его личностном аспекте: психоанализ научен лишь до тех пор, пока он остается личностным (Parsons, 2000, p.67).

Саймон (Simon, 1988) пишет об анализе Сэмюэля Беккета, проведенном Бионом, когда терапевтический контакт оказал на обоих длительное и глубокое воздействие и определил их собственную работу на все последующие годы: «Нечто незаконченное, неудовлетворенное, нерешенное, однако интригующее и привлекательное входит в "систему" аналитика и не отпускает его» (Simon, 1988, p. 331). Как Фрейд, так и Юнг обнаружили наличие «приватного пространства», включавшего строгую (хотя и не проверенную и не прошедшую анализ) самооценку, которая использовалась ими в процессе разработки своих теорий. Идея Фрейда об Эдиповом комплексе возникла у него из его сновидений, тогда как Юнг при разработке собственных теоретических положений опирался на личный психологический кри-

зис и на свои дневниковые записи. Первые клинические случаи Фрейда и Юнга служили понятийным каркасом для последующих теоретических разработок; их труды могут рассматриваться как своего рода самосупервизия.

Если разработка или обоснование метапсихологической теории происходит в бессознательном (Parsons, 2000, p. 54), то нам нелегко будет сформулировать ее даже для себя. Она не поддается интроспекции или обдумыванию, поскольку остается, по сути, бессознательной. Возможно, мы обнаруживаем вновь то, что нам *уже* известно, придавая создаваемой теории архетипическое качество, – неважно, на микро- или макроуровне, на сессии, проводимой для одного пациента, или на сессии для нескольких пациентов.

В итоге существует как публичная, официальная, осознанная теория, так и частная, личная теория, которая «формируется» менее осознанно. Для той и другой важную роль играет существующее между ними соотношение. Можно видеть, как авторы, пишущие в данной книге, пытаются сформулировать теорию и изменить ее формулировку в течение одной сессии, проводимой ими со своими пациентами. Написание отдельных глав преследует иную цель – стремление уяснить приводимые доводы, а затем оценить их (Tuckett, 2001, p. 646). Однако для осмысления предлагаемых нами теорий нам требуется клинический материал, без которого теории могут остаться идеями, лишенными конкретного содержания. Некоторые авторы данной книги тяготеют в боль-

шей степени к внешним, публичным аспектам теорий, изложенных понятным для коллег языком. Другие авторы стремятся найти смысл в разработке частных, внутренних теорий.

Сказанное позволяет заключить, что наша теория, подобно Янусу, имеет два лика, одновременно обращенных вовнутрь и наружу. Независимо от того, заняты ли мы анализом или супервизией, мы постоянно ищем смысл в нашей работе с пациентами и практикантами. Обращенная вовнутрь, эта работа может быть совершенно частной; она может ограничиваться в этом случае консультационным кабинетом, однако наряду с этим мы обращены и наружу и стремимся поделиться своими знаниями. Теория становится общедоступной, когда люди пишут и публикуют статьи. Чтобы понять, что собой представляет супервизия, необходимо согласовать публичную теорию с нашим личным, порой бессознательным теоретизированием и, набравшись смелости, бросить вызов публичной теории, когда она, как нам кажется, противоречит нашим личным убеждениям. Примером этому служит данная книга. Ее авторы излагают свой материал, исходя из своих уникальных, личных позиций; поэтому читатели могут отдать свое предпочтение различным главам. Одни авторы предпочитают рассказывать о своей деятельности в стенах консультационных кабинетов, другие же в большей степени сосредоточены на публичной стороне теории. Поскольку теория и практика всегда неразрывно связаны, чита-

тели могут самостоятельно делать выводы относительно этих важных связей.

## Чтение данной книги

Нам представляется, что читатель подойдет к этой книге с уже имеющимися убеждениями, узнает среди некоторых рассмотренных в ней тем уже известные ему и, надемся, захочет исследовать их дальше. Каждому автору было предложено сосредоточиться на конкретном аспекте супервизии, учитывая собственные теоретические представления и то, как они возникали в процессе его супервизорской деятельности. Диапазон стилей и методов свидетельствует о многочисленных возможностях, имеющих место в современной практике аналитика-юнгианца. По нашему мнению, это придает глубину и многосторонность подходу к супервизии, которые, как мы надеемся, оценят наши читатели. Хотя некоторые главы частично перекрываются в плане описания клинической деятельности авторов и их теоретической ориентации, каждая из них фокусируется на конкретном аспекте супервизии и возникающих при этом отношениях. Читатель может приступить к чтению книги с самого начала и последовательно прочитать ее до конца, или же погрузиться в чтение тех глав, которые представляются ему наиболее интересными. Для сохранения единства стиля мы попросили авторов говорить о себе как о супервизорах в третьем лице (он или она); то же самое относилось и к практикантам. Мы также попросили авторов о соблюдении конфиден-

циальности при описании личных материалов посредством изменения персональных данных и, по возможности, о получении разрешений пациентов на публикацию. Некоторые темы повторяются в различных главах на протяжении всей книги. Эти темы являются центральными. В Части I говорится о супервизорских отношениях во всех их проявлениях; в Части II рассматривается влияние условий, в которых протекает процесс супервизии. В Части III внимание сосредоточено на специфических проблемах, встречающихся на практике, и, наконец, в Части IV рассматриваются идеи, относящиеся к теории супервизии, и отличие специфических понятий и теорий, связанных с супервизией, от тех, которые возникают в нашей повседневной аналитической работе. В заключительной части подводятся итоги наших размышлений в отношении теории и практики Мы не только подходим к важным и противоречивым темам, рассмотрение которых началось в предшествующих главах, но и решаем вопросы, связанные с взаимоотношением теории и практики, которые волновали нас в течение многих лет, с того момента, как зародилась мысль о написании данной книги

# Литература

Astor, J. (2000). Some Reflections on Empathy and Reciprocity in the Use of Countertransference between Supervisor and Supervisee, *Journal of Analytical Psychology*, 45(3), 367-385. System, *International Journal of Psychoanalysis*, 29(3), 163-173.

Berman, E. (2000). Psychoanalytic Supervision The Intersubjective Development, *International Journal of Psychoanalysis*, 81(2), 273-290.

Bibring, E. (1937). Methods and Techniques of Control-analysis, *International Journal of Psycho Analysis*, 18, 369-370.

Britton, R. (1998). *Belief and Imagination* (London and New York: Routledge).

Clarkson, P. (ed.) (1998). *Supervision Psychoanalytic and Jungian Perspectives* (London: Whurr).

Crick, P. (1992). Good Supervision. On the Experience of being Supervised, *Psychoanalytic Psychotherapy*, 5(3), 235-245.

Driver, C. and Martin, E. (2002). *Supervising Psychotherapy* (London: Sage).

Duncan, D. (1993). Theory in Vivo, *International Journal of Psychoanalysis*, 74, 25-32.

Eisold, E. (2001). Institutional Conflicts in Jungian Analysis, *Journal of Analytical Psychology*, 46(2), 335-355.

Ekstein, R. (1960). A Historical Survey of the Teaching

of Psychoanalytic Technique, *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 8, 500-516.

Ekstein, R. and Wallerstein, R. S. (1972). *The Teaching and Learning of Psychotherapy* (2nd edn.) (Madison, CT International Universities Press).

Fleming, J. and Benedek, T. E. (1983). *Psychoanalytic Supervision A Method of Clinical Teaching* (New York International Universities Press).

Fordham, M. (1979). Analytical Psychology in *England*, *Journal of Analytical Psychology* 24, 279-297.

Fordham, M. (1995). Suggestions towards a Theory of Supervision, in P. Kugler (ed.), *Jungian Perspectives on Clinical Supervision* (Einsiedeln: Daimon), Chapter 3.

Forrester, J. (1997). *Dispatches from the Freud Wars: Psychoanalysis and its Passions* (London and Cambridge, MA: Harvard University Press).

Frosh, S. (1997). *For and Against Psychoanalysis* (London and New York: Routledge), Chapter 9.

Gabbard, G. O. and Lester, E. P. (1995). *Boundaries and Boundary Violations in Psychoanalysis* (New York: Basic Books), Chapter 9.

Grinberg, L. (1970). The problems of supervision in psychoanalytic education, *International Journal of Psycho-Analysis*, 51, 371-374.

Hahn, H. (1998). Supervision: Seen, Sought and Reviewed, in P. Clarkson (ed.), *Supervision: Psychoanalytic and Jungian*

*Perspectives* (London: Whurr), Chapter 6.

Hawkins, P. and Shohet, R. (1989). *Supervision in the Helping Professions* (Milton Keynes: Open University Press).

Henderson, J. (1998). Solitude and Solidarity, in P. Clarkson (ed.), *Supervision Psychoanalytic and Jungian Perspectives* (London: Whurr).

Hughes, L. and Pengelly, P. (1997). *Staff Supervision in a Turbulent Environment* (London and Philadelphia: Jessica Kingsley).

Jacobs, M., David, P. and Meyer D.J. (1995). *The Supervisory Encounter* (Newhaven, CN, and London: Yale University Press).  
Рус. пер. – Джейкобс М., Дэвид П., Мейер Д. Супервизорство. СПб., 1977.

Jung, C. G. (1938). Psychic Conflicts in a Child, foreword to the Third Edition, *Collected Works Volume 17*.

Jung, C. G. (1945). Medicine and Psychotherapy, *Collected Works Volume 16*.

Jung, C. G. (1946). Analytical Psychology and Education, *Collected Works Volume 17*.

Kovacs, W. (1936). Training and Control-analysis, *International Journal of Psycho-Analysis*, 17, 346-354.

Kugler, P. (1995). *Jungian Perspectives on Clinical Supervision* (Einsiedeln: Daimon).

Mander, G. (1998). Dyads and Triads: Some Thoughts on the Nature of Therapy Supervision, in P. Clarkson (ed.), *Supervision: Psychoanalytic and Jungian Perspectives* (London:

Whurr), Chapter 4.

Marshall, R.J. (1997). The Interactional Triad in Supervision, in M. H.

Rock (ed.), *Psychodynamic Supervision* (London and Northvale, NJ: Jason Aronson), Chapter 3.

Martindale, B., Morner, M., Roderiguez, M. E. C and Vidit, J.-P. (1997). *Supervision and its Vicissitudes* (London: Karnac Books).

Mattoon, M. A. (1995). Historical Notes in P. Kugler (ed.) *Jungian Perspectives on Clinical Supervision* (Einsiedeln: Daimon).

Mollon, P. (1997). Supervision as a Space for Thinking, in G. Shipton (ed.), *Supervision of Psychotherapy and Counseling* (Buckingham: Open University Press), Chapter 3.

Moore, N. (1995). Michael Fordham's Theory and Practice of Supervision, in P. Kugler (ed.), *Jungian Perspectives on Jungian Supervision* (Einsiedeln: Daimon).

Parsons, M. (2000). *The Dove that Returns, The Dove that Vanishes: Paradox and Creativity in Psychoanalysis*, The New Library of Psychoanalysis, 39 (London and Philadelphia: Routledge), Chapter 1.

Rock, M. (1997). *Psychodynamic Supervision* (Northvale, NJ: Jason Aronson).

Rustin, M. (1985). The Social Organisation of Secrets: Towards a Sociology of Psychoanalysis, *International Review of Psycho-Analysis*, 12, 143-161.

- Samuels, A. (1989). *The Plural Psyche* (London and New York: Routledge).
- Sandler J. (1983). Reflections on some Relations between Psychoanalytic Concepts and Psychoanalytic Practice, *International Journal of Psycho-Analysis*, 64, 35-47.
- Searles, M. (first pub. 1955). The Informational Value of the Supervisor's Emotional Experiences, in J. D. Sutherland (ed.) (1965), *Collected Papers on Schizophrenia* (New York International Universities Press).
- Shipton, G. (ed.) (1997). *Supervision of Psychotherapy and Counseling* (Buckingham: Open University Press).
- Simon, B. (1988). The Imaginary Twins: The Case of Beckett and Bion, *International Review of Psycho-Analysis*, 15(3), 331-53.
- Tuckett, D. (2001). Towards a more Facilitating Peer Environment. Editorial, *International Journal of Psychoanalysis*, 82, Pt. 4, 643-651.
- Wallerstein, R. S. (1988). One Psychoanalysis or Many, *International Journal of Psycho-Analysis*, 69(1), 5-23.
- Wright, K. (1991). *Vision and Separation: Between Mother and Baby* (London: Free Association Books).
- Zinkin, L. (1995). Supervision: The Impossible Profession, in P. Kugler (ed.), *Jungian Perspectives on Clinical Supervision* (Einsiedeln: Daimon).

# Часть I

## Отношения в супервизии

### 1. Индивидулирующий супервизор

*Робин Маглашан*

#### Введение

Индивидуация представляет собой процесс личностного развития, по ходу которого люди начинают более ясно осознавать, кто они такие. Ее можно рассматривать как «движение к целостности через интеграцию сознательной и бессознательной составляющих личности» (Samuels, 1985, p. 102). Этот термин принято употреблять для обозначения процесса, совершаемого целостной личностью, и охватывает весь цикл ее развития. В настоящей главе этот термин используется в ограниченном смысле; он относится к одному конкретному аспекту функционирования человека, а именно к его развитию в процессе клинической практики супервизии. Здесь понятие индивидуация используется метафорически: а именно – что может сказать оно о процессе становления

супервизора. Предполагается, конечно, что любой человек, достигший стадии супервизирования других, пусть даже находящийся на самом начальном этапе индивидуации как супервизор, уже прошел некоторый этап индивидуации как целостная личность.

Один из аспектов этого процесса состоит в том, что человеку, вставшему на путь индивидуации, гораздо легче делать осознанный выбор относительно своего поведения и жизненных целей. Утверждение, что индивидуация сопряжена с приобретением «большой осознанности» или «большой свободы», подразумевает, что изначально (еще до того, как процесс начался) индивидуирующая личность (в данном контексте – супервизор) была относительно бессознательной и несвободной. Таким образом, в начале процесса индивидуации существует вероятность того, что начинающий супервизор, испытывая тревогу и не до конца осознавая свою роль, будет вынужден прибегать к инстинктивному и бездумному реагированию с целью снизить ощущение собственного дискомфорта. Чтобы проиллюстрировать данное утверждение, рассмотрим вначале некоторые примеры из греческой мифологии, демонстрирующие способы реагирования людей, которые достаточно ответственно выполняют роли, аналогичные роли супервизора.

## Предчувствие процесса супервизии в мифологии

1. Нестор, царь Пилоса, старейший среди греческих вождей в Троянской войне, являлся представителем старшего поколения. Он обладал мудростью и богатым опытом, накопленным в течение жизни, и стремился передать их окружающим его молодым вождям. Однако он болезненно ощущал свой возраст; ему казалось, что к его советам могут отнестись скептически. Как правило, он давал полезные советы, но нивелировал их значение своим многословием, неуверенным видом и извинениями, которыми он их сопровождал. Как о супервизоре мы могли бы сказать, что Нестор был амбивалентен по отношению к своему авторитету, которым он, несомненно, обладал. Он просто не умел им воспользоваться. Поэтому Нестор *вел себя* тревожно, проявлял ненужную скромность, стремился держаться в тени. Его парализовал страх перед возможной враждебной реакцией, страх, который, безусловно, отражал его собственную враждебность по отношению к авторитету.

2. Эврисфей, царь Аргоса, родился в один день с Гераклом, однако двумя часами ранее. Поэтому Зевс даровал Эврисфею право первородства и власть над молодым героем. Несмотря на это, Эврисфей завидовал Гераклу, испытывал к нему ревность и боялся его. И он заставил его совершить

двенадцать подвигов, в каждом случае надеясь на то, что когда-нибудь тот потерпит неудачу. Каждый раз, когда Геракл возвращался к Эврисфею с рассказом об успешно выполненном задании, тот поступал неблагородно, проявляя мелочность при вознаграждении героя. Такое поведение Эврисфея соответствует поведению завистливого супервизора, совершенно не уверенного в собственной компетентности и видящего соперников в молодых учениках. В результате он сурово критикует их и пренебрежительно оценивает их усилия, требуя от них все более высоких достижений.

3. Прокруст был людоедом, который жил в замке, расположенном вблизи дороги, ведущей в Афины; он заманивал путников в этот замок и укладывал их на свое ложе. Если оказывалось, что ложе им мало, то он отпиливал те части тела, которые там не умещались; если ложе оказывалось велико, он бил их молотом, чтобы растянуть тела. В конце концов, Прокруст был убит Тесеем, когда тот проходил мимо по дороге в Афины, где намеревался захватить власть. В Прокрусте можно увидеть прототип супервизора, который не способен смириться с индивидуальными различиями и во что бы то ни стало пытается привести всех к единому образцу. Это один из наиболее ярких вариантов описанного Ги «комплекса Пигмалиона» (Gee, 1992). По сути, супервизор типа Прокруста относится к своим практикантам так же, как к себе. Он пытается втиснуть их и себя в некую заданную идеальную форму, поскольку не уверен в себе. Такой супер-

визор не способен распознать и принять свои индивидуальные особенности, а видит в них одни только недостатки или отклонения от жесткой нормы.

4. С Афиной Палладой, богиней мудрости и искусств, мы вступаем в сонм богов и богинь. Одна из ее отрицательных черт заключалась в том, что ей нравилось быть покровительницей и защитницей любимых героев; она поддерживала их, используя свои божественные силы во вред их соперникам – обыкновенным людям. Одним из ее любимцев был Одиссей, который вступил в жестокую схватку с Аяксом после гибели Ахилла в Троянской войне. В трагедии, написанной Софоклом, мы видим, как Афина, стремясь помочь Одиссею, навлекла на Аякса несмываемый позор, тем самым вынудив последнего совершить самоубийство. Здесь мы обнаруживаем параллель с супервизором, который относится к своим супервизируемым практикантам с родительской заботой и опекой и упиваются их успехами, когда они получают, например, похвалу и положительные оценки на встречах супервизоров. Супервизор такого типа использует своих подопечных для компенсации болезненного ощущения собственной немощи.

5. В последнем из приводимых примеров мы отправимся в Дельфы, где находился самый известный оракул древнего мира, а главным божеством был Аполлон Пифийский. Здесь оракул вещал устами жрицы, вдохновленной богом. Она сидела в глубине храма в состоянии транса, склонив-

шись над расщелиной в скале, из которой поднимались зловонные испарения. Ее знаменитые предсказания, касающиеся религии, политики и личной судьбы, были полны таинственной мудрости; из-за своей неоднозначности эти предсказания часто с трудом поддавались толкованию. Например, в 546 г. до н. э. Крезу, царю Лидии, расположенной в Малой Азии, угрожал персидский царь Кир, империя которого распространялась вверх по течению реки Галис на восточной границе Лидии. В страхе и растерянности Крез обратился за советом к Аполлону в Дельфах. Ему было сказано: «Если ты перейдешь Галис, ты разрушишь великую империю». Этот совет придал Крезу уверенность, он перешел Галис и разрушил великую империю, но не империю Кира, а свою собственную. Супервизоры могут также рядиться в одежды высокого и таинственного авторитета, высказывания которого не могут подвергаться сомнениям, и для защиты этого авторитета они порой избегают давать однозначные, недвусмысленные указания, когда их об этом просят.

# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.