

СУПЕРВИЗИЯ – СЛОЖНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

И.ШЕКЕДИ, Х.КЕХЕЛЕ, К.ДРЕЙЕР

Профессор Имре Шекеди – президент Шведского психоаналитического института, заведующий отделением психотерапевтической подготовки; профессор Хорст Кехеле – декан факультета психотерапии Ульмского университета, директор Психоаналитического института Ульма; доктор К.Дрейер – частнопрактикующий психоаналитик. Выражаем благодарность госпоже Анне Казанской и ИНФО-центру психотерапевтических исследований за любезно предоставленный журналу материал. Перевод выполнен по тексту: I.Szecody, H.Kahele, K.Dreyer. Supervision – an Intricate Tool for Psychoanalytic Training. // Zeitschr. f. psychoanal. Theorie und Praxis, VIII, 1-1993, p.52-71.

1. Введение

Супервизия, теоретические и практические семинары, опыт прохождения личного психоанализа начиная с 1924 года были официально признаны необходимыми при подготовке кандидатов в психоаналитических институтах. И с самого начала было ясно, что будущему аналитику очень важно получить знания о бессознательных аспектах своих чувств, желаний и мотивов и научиться разбираться в них. Первые приверженцы психоанализа знакомились с ним, сами проходя курс личного дидактического анализа у Фрейда и одновременно применяя полученные идеи и опыт в лечении пациентов. Уже в 1912 году Фрейд говорил, что в процессе работы аналитик сопротивляется открытию в себе каких-то неприятных сторон своей личности точно так же, как и пациент. В 1922 году на психоаналитическом конгрессе в Берлине было признано, что необходима организованная подготовка; параллельно с

теоретическими занятиями кандидат должен пройти курс дидактического психоанализа. Ференци и Ранк (1924) писали, что в ходе работы психоаналитик испытывает значительное напряжение и поэтому должен пройти настоящее психоаналитическое лечение, которое явилось бы и своего рода «надзором» за его собственной психоаналитической работой. Отсюда пошло выражение «контрольный психоанализ» (Kontrollanalyse), то есть самостоятельная аналитическая работа, которая соотносится с опытом прохождения дидактического психоанализа. Такой тип супервизии стал основным в «Будапештской школе психоаналитической подготовки» и напоминал отношения подмастерья с мастером. Зато в первом Институте по психоаналитическому обучению и лечению, основанном в Берлине в 1924 году, практическая подготовка и супервизия были отделены от того курса психоанализа, который проходил кандидат. Есть разные мнения по поводу плюсов и минусов обеих систем (напр., Ковач, 1936; Байбринг, 1937); все же в большинстве психоаналитических институтов применяется берлинская модель, в которой личный психоанализ и работа под руководством супервизора более или менее отделены друг от друга.

Согласно словарю Вебстера, «supervision» (супервизия) означает «осуществление присмотра, надзора, управления; проверка, контроль, направление, забота, ведение». Психоаналитическая работа под руководством супервизора, которую ведет начинающий аналитик в процессе своей профессиональной подготовки, проходит под контролем, надзором, присмотром опытного («контролирующего, управляющего, проверяющего») аналитика. У супервизора как у сотрудника готовящего института есть не только формальный статус, но и власть судить, оценивать и влиять на статус кандидата, стажера. Другой аспект работы под руководством супервизора выясняется из внутренней формы слова «руководить» – вести за руку: то есть помогать младшему, менее опытному, менее умелому, менее знающему коллеге, кандидату, стажеру приобрести знания, умение, опыт. Помогать ему не упасть, не сбиться с пути, избежать ловушек и, если надо, умерять его пыл.

Имея опыт личного психоанализа и теоретические знания, стажер обращается к супервизору за поддержкой и помощью, за защитой от хаоса и тревоги, которые его захлестывают при встрече с первым пациентом. Он нуждается в опоре и надеется, что сможет опереться на своего супервизора. Из-за неуверенности и сомнений он может утаивать от него свои проблемы и недовольство и даже скрывать свои терапевтические действия. Иногда ему хочется подражать или он действительно подражает супервизору, иногда он разными способами ему противится. Иногда он «переносит» на супервизора свои инфантильные желания и конфликты, свои чувства по отношению к авторитету, соперничеству, подчинению и свои надежды на чье-то всемогущество и всеведение. Иногда он отказывается признать свои проблемы. Иногда отменяет визит пациента, бросает пациентов или обещает им больше, чем может исполнить. Иногда у него оказывается много «слепых пятен» (Валлерстейн, 1981), то есть

защитной невосприимчивости по отношению к пациентам или к своему поведению и реакциям. Иногда он отождествляет себя со своими пациентами и воспроизводит в отношениях с супервизором их бессознательные процессы (см. *Арлоу*, 1963; *Серлз*, 1965). А иногда он переносит взаимодействие со своим супервизором на терапевтические отношения с пациентами¹. И последнее, хотя и немаловажное обстоятельство: для самого супервизора общение со стажером может стать увлекательным и поучительным опытом.

В работу психоаналитика неизбежно вовлечена вся его личность. Его интеллект и эмоции должны откликаться на сознательные и бессознательные аспекты взаимодействия с пациентом: то есть он должен одновременно как наблюдать, так и переживать. Он должен научиться применению специфических методов (в том числе «прояснение», «конфронтация» и интерпретация), приближающих инсайт. Неудивительно, что часто психоаналитическую работу уподобляют искусству и считают следствием скорее личной одаренности, чем обучения. Сама супервизия тоже не имеет формализованных процедур, и многие практикуют и рассматривают ее как род искусства. И все же психоаналитический метод можно и необходимо изучать, как пишет Тайлер (1974) в статье о психоаналитическом обучении: психоанализ «нельзя выучить, наблюдая за «мастером» и подражая ему. Психоаналитические методы основаны на наборе принципов, связывающих воедино теорию и конкретные технические процедуры. Эти составляющие профессионализма занимают не меньше двух третей в уме профессионала, но лишь крохотная их часть открыта для подражания новичков» (с.91).

II. Динамика стажерства и супервизии

Пусть даже супервизор и стажер сходятся в уединенном помещении, чтобы заниматься своим делом: стажер – учиться, супервизор – учить, – они все равно остаются частью той организации, внутри которой работают, они испытывают ее воздействие и воздействуют на нее сами (см. *Шекеди*, 1990). Руководителя могут использовать ради защиты или разгрома какой-то группы, идеи, плана или ради противопоставления одной «школы» другой. Соперничество внутри учреждения может проявляться в образовании групп вокруг разных супервизоров. А конфликты между супервизорами в обучающих учреждениях иногда приводят к тому, что их стажеры бросают своих пациентов, и наоборот. В «казенной» организации направленный отбор стажеров и предвзятые мнения о том, что правильно и что нет, угрожают творчеству и парализуют инициативу. С другой стороны, ясность задач, ценностей и согласованность целей – необходимые предпосылки для определения функций отдельного работника и для оценки качества его работы и компетенции. «Администратор» во внешней реальности и

¹ Например, *Бромберг*, 1982; *Калигор*, 1984; *Эпштейн*, 1985; *Гедиман и Волкенфельд*, 1980; *Грей и Фискалини*, 1987; *Гросс-Дерманн*, 1976; *Зак и Шатино*, 1976.

интернализированные правила и идеалы могут способствовать как развитию и росту, так и боязни, приниженности, уклончивости, упадку.

Супервизор должен уметь выстроить свою работу с учетом всех действующих в организации сил. Шеврин (1981), кандидат, чья аналитическая работа супервизировалась и оценивалась «Сан-Францисской исследовательской группой», критически писал:

«План обучения, не обсуждавшийся ни со стажером, ни с пациентом, был воплощением административной власти. Супервизор и учебный совет решали все самостоятельно. Это было бы невозможно, не будь они административными начальниками стажера. «Синкретизм» психоаналитического обучения – сомнительная комбинация ролей и функций. Поэтому кандидат попадает в тормозящее его рост, инфантильное положение. Зачастую никто из участников не представляет себе результата. Кандидат может отвечать на действия власти хитрыми уловками или покорной пассивностью. Так возникает закрепленный ролевой конфликт, очень часто остающийся неразрешенным».

В работе под руководством супервизора важно различать две задачи стажера: с одной стороны – накопление знаний, умений, опыта, с другой – приобретение статуса. В зависимости от этих мотиваций в супервизоре могут видеть либо учителя, наставника, ментора, того, кто служит другом, опорой, примером; либо судью (оценивающего и надзирающего от имени и в интересах корпорации профессионалов), представителя «учреждения». Он может оказаться или соперником стажера, или начальником. Таковы более или менее правдоподобные ожидания и переживания, связанные с заданными культурой ролями и статусами участников. Очевидно, что эти роли предоставляют огромный простор игре бессознательных фантазий и сценариев переноса.

Любопытно, что супервизия, используемая в процессе любой профессиональной подготовки и во всех учебных институтах, редко рассматривается с точки зрения ее плодотворности. И за немногими исключениями о ней нет систематических исследований. Есть несколько работ о «дурных последствиях» супервизии. Хейзинг (1976) и Санделл (1985) пишут о «супервизорской дисфункции». Их данные показывают, что супервизия может в принципе влиять положительно на общий результат терапии, но отнюдь не всегда – в тех именно случаях, которые поднадзорны супервизору. Многие видят в обучении прежде всего процесс личного развития стажера. В большинстве психоаналитических заведений опытные аналитики, получившие признание за свои теоретические статьи, лекции или обширную практику, становятся «обучающими аналитиками», что дает им соответствующий статус и право иметь стажеров. Из такого статуса право на супервизию следует более или менее автоматически. Педагогическая компетентность в качестве обязательной предпосылки такой работы обычно не фигурирует.

Такой подход вызван, видимо, идеализацией аналитической работы и основан на той идее, что если человек обладает пониманием и умением в работе как таковой, то, значит, способен передать это умение и знание другим. Это видно и во множестве статей о супервизии, написанных отрывочно, излагающих более или менее индивидуальные и личные взгляды как общезначимые. И даже работы, более систематически изучающие супервизию, сосредоточены скорее на том, как учат, чем на том, как учатся.

III. Динамика взаимодействия участников супервизии

Супервизия должна обеспечить условия, в которых можно учиться. Создать такие условия трудно, и помехой может быть как стажер, так и супервизор. Наряду с желанием учиться и меняться, существуют страх перед неизвестным и склонность держаться за привычное и не подвергаться переменам.

В ситуации супервизии есть много противоречивого.

– Стажер – новичок, у него мало знаний и/или умений. Это он должен честно и открыто признавать как перед супервизором, так и перед собой. С другой стороны, предполагается, что для своего пациента он будет максимально хорошим терапевтом.

– Другое противоречие проистекает из того, что в терапевтических отношениях он является одновременно и «реальным лицом» с определенными профессиональными и личными свойствами, и «объектом переноса» для своего пациента. В качестве объекта переноса он играет разные и нередко чуждые себе роли.

– В рамках взаимодействия с супервизором стажер воссоздает тот лечебный процесс, который он сам проводит. Но здесь он – стажер, отдающий себя в распоряжение супервизора – своего помощника, учителя и судьи.

– Супервизор непосредственно отвечает за создание наилучших условий для обучения. Но на нем же лежит ответственность и за обеспечение наилучшего лечения для пациента.

Эти позиции стажера и супервизора вызывают разные эмоции и реакции – рациональные и иррациональные, сознательные и бессознательные. В кабинете супервизора уместается «целая толпа»: наставник, учитель, оценщик, судья, супервизор, будущий коллега, сотрудник организации, репутация которого зависит от успеха стажера, – и еще сам стажер, тоже вынужденный играть сразу несколько ролей.

Супервизор должен быть готов ко всем этим противоречиям и к вытекающим из них проблемам и уметь их учитывать, уметь справляться с ними разными способами. На взаимодействие стажера и супервизора влияет множество факторов: как личные свойства пациента, стажера, супервизора, так и условия того места, где работают двое последних. С другой стороны, обучение в рамках супервизии не стандартизировано и не

разложимо на «формальные процедуры». Ситуацию еще больше осложняет до сих пор не нашедший ответа вопрос: подгоняют ли участники свои рабочие стратегии к особенностям конкретных проблем или же они при встрече с ними просто применяют излюбленные стратегии. Тенденция не только разрешать, но даже приветствовать подражание стажеров учителям и супервизорам затрудняла серьезное обучение и развитие во многих учебных институтах (см. *Балинт*, 1948; *Бенедек*, 1954; *Гловер*, 1952; *Кернберг*, 1984; *Сас*, 1958).

IV. Учить и учиться

Важно помнить еще, что учить и учиться – разные вещи. Действия преподавателя можно исследовать по ходу дела, и при этом преподавателя можно спросить о его целях, намерениях и проблемах. Научиться же гораздо труднее; и трудно решить, выучился ли человек, может ли применять то, чему выучился, и не идет ли речь об иллюзорном «устранении когнитивных диссонансов» (*Фестингер*, 1957). Для понимания того, что происходит с обучаемым, мы будем опираться на несколько предварительных гипотез.

Стажеры Психоаналитического института в Денвере решили сравнить свой опыт и свои впечатления относительно супервизии. Этот план натолкнулся на сильное внутреннее сопротивление, вызванное боязнью разбираться в сложных чувствах переноса и контрпереноса. Преодолев эти трудности, они пришли к нескольким весьма интересным выводам. Чаще всего стажеры выбирали супервизоров не за какие-то «наставнические достоинства», а в соответствии с их влиянием в данном учреждении или с их репутацией как хороших руководителей семинара или как известных авторов статей и книг, или еще по какой-нибудь внерациональной или малосущественной причине. Они также сформулировали характерные черты супервизора («преподавательский профиль»), на основе которого можно описать отличия одного супервизора от другого. Применяя «супервизорский профиль» для формальной оценки супервизоров Института, они надеялись помочь стажерам выбирать супервизора в большем согласии с его объективными достоинствами и с собственными потребностями (см. *Мартин и др.*, 1978).

Постоянно воспроизводится разделение на тех, кто предпочитает дидактическую манеру супервизии, и тех, кто выбирает эмпирический путь (напр., *Де Белл*, 1963; *Гребен*, 1979; *Штигель и Грюнебаум*, 1977). По мнению первых, супервизор является в прямом смысле учителем: он объясняет, поправляет, указывает и, в общем, предлагает себя самого в образцы для подражания. Эмоциональные проблемы решаются в рамках личного психоанализа стажера (см. *Бибринг*, 1937; *Эйтингтон*, 1937; *Тарахов*, 1963). По мнению других, задача супервизора – стимулировать профессиональный личностный рост ученика (см. *Экстейн и Валлерстейн*, 1958; *Флеминг и Бенедек*, 1966; *Майерсон*, 1981). Проблемы понимания собственных реакций по отношению к пациенту и к

супервизору решаются в рамках самой супервизии почти в той же степени, что и в ходе терапии. Ведется работа как над реакциями контрпереноса в отношениях стажера с пациентом, так и над его реакциями переноса в отношениях с супервизором (см. *Готье*, 1984; *Гойн и Клайн*, 1974, 1976; *Хант*, 1981; *Исахаров*, 1982;

Лакович, 1983; *Лоуер*, 1972; *Томе и Кехеле*, 1988). Большинство супервизоров сходятся в том, что важнее всего – создать условия, в которых разовьется способность учиться. Поэтому нужно установить прочный учебный союз в рамках супервизии. Он зиждется на взаимном доверии и на общности задач, ясно сформулированных и близких обоим участникам (см. *Экстейн и Валлерстейн*, 1958; *Штадт*, 1985; *Шекеди*, 1981). Имеющий мотивацию учиться стажер должен доверять способности и желанию супервизора обучать и помогать. А супервизор должен служить стажеру опорой и поддержкой (см. *Шекеди*, 1974). Он должен, используя устойчивые рамки, создать прочную базу (см. *Лангс*, 1979), опираясь на которую, они могли бы спокойно разбираться в отношениях пациента и терапевта.

Большинство супервизоров согласны, что слишком мало известно о процессе обучения, особенно обучения взрослых. Считается, что взрослые способны отбирать и оценивать поступающую информацию (см. *Дийкуйс*, 1979). Но это мнение противоречит нашему знанию о том, насколько на отбор информации влияют бессознательные фантазии и эмоциональные факторы, касающиеся предмета обучения. Согласно центральной психоаналитической предпосылке, люди строят свои действия по достижению определенных целей в соответствии со своим толкованием конкретной ситуации. Опираясь на психоаналитическую теорию, Шекеди (1979) указывает, что знание существует в контексте предметных отношений и не сводимо к сумме запомненного:

«Знание представлено в уме в виде иерархической и эпигенетической организации когнитивных и эмоциональных схем. Знание подвержено тем же воздействиям, что и объектные отношения, и подчинено тем же критериям отбора, как то: перенос, вытеснение, регрессия и пр. Неналаженность отношений между стажером и супервизором может мешать как приобретению, так и поиску знаний. От того, насколько успешно стажер решал свои проблемы по отношению к фигурам родителей, зависит линия, которую он выберет в отношениях с супервизором: некритическое принятие, враждебная оппозиция, интеллектуальное подчинение и пр. Отличительной чертой знания является организованность, зависящая от операций, относящихся к разным этапам развития. Стажеры могут ждать от супервизии каких-то магических знаний. Несколько линий развития должны пересечься в подходе к этой трудной задаче, чтобы получился терапевт или аналитик с «настоящим» знанием».

В соответствии с определением Пиаже (1958), можно предположить, что обучение стажера может идти двумя путями: ассимиляции и аккомодации. Ассимиляция предполагает, что новая информация добавляется к предыдущей, увеличивая уже имеющиеся знания. Терапевт может добавлять вновь приобретенные опыт, наблюдения, информацию, теории к уже имеющимся у него сведениям, которые тем самым обогащаются, уточняются и подкрепляются. Аккомодация предполагает, что столкновение с новой информацией приводит к радикальному преобразованию наличных когнитивных схем, которое и позволяет с этой новой информацией справиться. При таком подходе, чтобы справиться с новой информацией, человек должен или отталкивать ее, или к ней «приспосабливаться», перестраивая свои прежние знания, точки зрения и теории.

V. Как возможно учиться в ситуации супервизии?

Какие в супервизии есть способы поставить и решить трудную задачу обучения, как помочь стажеру понять и пациента, и свое собственное участие в том сложном взаимодействии, в которое вступают отношения пациент-аналитик и стажер-супервизор? Флеминг и Бенедек (1966) развили концепцию «аналитика как инструмента», опираясь на слова Фрейда (1912e) о том, что аналитик должен избавиться от сопротивлений, искажающих его бессознательное восприятие. Такой взгляд мог бы внушить надежду на незамутненное понимание и привести к опасной идеализации. «Но, нравится нам это или нет, я считаю, что у всех у нас есть своя (большей частью бессознательная) иерархия в восприятии, отборе, оценке важности наблюдаемых фактов, ведущая в итоге к конкретным действиям в ходе анализа» (Джекоб, 1981, с.197). Изучая стажеров и супервизоров, можно распознать какие-то постоянные и характерные отличия в стиле познания, то есть в устойчивой схеме восприятия и познания; в стиле работы, связанном с выборочным использованием базовых концепций и теорий; в защитном стиле, состоящем из характерных черт, переносов, контр-переносов, контр-сопротивлений, контр-идентификаций и пр. Встает важный вопрос: можем ли мы в качестве супервизоров наметить разумную стратегию для наших учеников? Или же мы им навязываем наши любимые стратегии? (см. Джекоб, 1981). Где в процессе источник изменений? Какие условия или стратегии оптимальны для обучения? Изучать изменения – сложное дело, в котором больше вопросов, чем ответов. Полученные результаты не объясняют ни того, как происходит изменение, ни его причин или условий. Многие советуют собирать, для систематического исследования в дальнейшем, подробные, документированные «истории болезней», аудио- и видеозаписи отдельных сеансов. Уже в 1958 году Кьюби указывал на первостепенную важность непосредственной записи аналитических сеансов для науки и для проведения супервизии. Правда,

многие критически относятся к подобным «вторжениям», к нарушению рамок терапевтической ситуации и конфиденциальности, к вводу «третьей стороны», то есть к вмешательству в терапевтические взаимоотношения. Тем не менее, записи (аудио или/и видео) терапевтических сеансов все шире входят в обиход и используются в исследовательских целях. Отправная точка такова: сбор информации и ее упорядочение с целью сформулировать разумные предположения по поводу наблюдаемых феноменов. Сколь бы многообразны ни были цели, влияющие на взаимодействие супервизора и стажера, одна общая цель и задача у них есть: повысить способность стажера понимать свое взаимодействие с пациентом.

Чтобы решить эту задачу, стажер и супервизор, даже имея разные или несогласующиеся стратегии, должны, вероятно, использовать данные и правила их систематизации в соответствии с теорией и правилами психоанализа, которые в той или иной степени известны обеим сторонам. Согласно этой теории, во время рассказа пациент – прямо и косвенно, явно и латентно – выражает желания, потребности и намерения по отношению к аналитику. Наряду с этим, пациент ждет реакций – как от другого, так и от себя, – которые часто образуют регулярную схему. Распознавать такие схемы и работать с ними в рамках терапевтического взаимодействия – главная цель психоанализа.

С таким же методом надо подойти и к предмету нашего исследования – к постоянному, регулярному взаимодействию между стажером и супервизором. И предыдущие работы, и собственный опыт показывают, как легко соскользнуть с позиции участвующего наблюдателя к позиции конкурирующего участника. Поэтому важно обеспечить открытый доступ к фактическим данным и четко сформулировать методику их систематизации. Экстейн и Валлерстейн (1958) и позже Флеминг и

Бенедек (1966) предложили использовать «диагностику обучения» (educational diagnosis) как в клинической супервизии, так и в ее изучении. Исследуя процесс обучения в ситуации психотерапевтической супервизии, Шекеди предложил метод «микроанализа взаимодействия в рамках супервизии, основанный на условных прогнозах и идеальном алгоритме» (1990). При чтении протоколов сеансов супервизии для каждого сеанса с помощью диагностики обучения² формулировалась «центральная проблема» – гипотетическая задача для работы супервизора. Для этой гипотетической задачи таким же образом – в качестве «мысленного эксперимента» – строился идеальный алгоритм, описывающий стратегию подхода к данной проблеме. Алгоритм не описывал общезначимых правил поведения супервизора, а просто помогал прояснить методы конкретного исследователя-наблюдателя. Гринберг

² На основе клинического и супервизорского опыта оценивается: а) качество взаимодействия между аналитиком и анализируемым (со слов стажера); б) умение стажера распознавать и понимать контекст и/или смысл этого взаимодействия; в) способ его изложения и проработки на сеансах супервизии; г) качество взаимодействия между стажером и супервизором.

(1984) предложил применять мыслительный эксперимент Гуссерля, «в котором разные решения задачи свободно варьируются в воображении, превращая протокол наблюдения в проверку идеальной схемы». Упрощенная версия «микроанализа» может показать, что «изучение процесса супервизии, рассмотрение различных возможностей упорядочения и толкования ее фактов, постановка вопросов относительно их значения – все это само по себе является обучающим процессом» (*Экстейн*, 1981, с.211).

VI. Сокращенный протокол сеанса супервизии в качестве иллюстрации

Воспроизведем ситуацию одной из супервизорских сессий. С этой целью мы воспользуемся ее дословным транскриптом, часть которого приводится ниже. Кроме того, этот текст мы снабжаем комментариями, которые сфокусированы на гипотетической центральной проблеме стажера и идеальной стратегии действий супервизора.

Кандидат вводит свою центральную проблему первой же фразой во время сеанса супервизии: «Главное было, как мои расспросы действуют на пациентку и зачем она меня соблазняет?» Кажется, что он беспокоится оттого, что потерял контроль над ситуацией, и встревожен тем, что случится, если пациентка его соблазнит. Несмотря на это, он продолжает расспросы, которые, судя по всему, не нейтральны. Кажется, что он скорее стремится выглядеть компетентным, понимающим, контролирующим ситуацию, чем задуматься, пересмотреть и проверить свои идеи. Идеальной тактикой, чтобы повысить у кандидата уверенность в себе и вызвать у него интерес к пересмотру взаимодействия с пациенткой, было бы применение не конфронтационного, а ободряющего метода, и использование ошибки стажера как толчка к размышлениям о причине ошибки. В центре – взаимодействие, предмет – идеи и действия стажера в данном контексте.

Кандидат (А) начинает сеанс супервизии с рассказа о последнем визите пациентки. «Главное было, как мои расспросы действуют на нее и зачем она меня соблазняет?» Дальше он описывает сеанс в четверг, отмеченный многими паузами. Сеанс в пятницу начинается сама пациентка замечаниями о кабинете. Через какое-то время неожиданно звонят в дверь. Это раздражает кандидата, который должен решить, выйти ли и посмотреть, кто там, или открыть дверь сигналом «входите». Он решает не делать ни того, ни другого, но ждет, что им снова помешают. Когда пациентка заговаривает о «проблемах с отношениями», он не поддерживает ее, а начинает свои расспросы: «Мне хотелось бы знать, о чем вы думали во время паузы», – называя момент, когда им помешали, паузой, и сосредоточивается на том, как переменялись ее мысли в этой ситуации и как она «хотела, чтоб здесь был такой домик улитки – который дает убежище, где все не пойдет кувырком от неуместной встречи...» Его шаги, судя по всему, соответствуют предположительной «центральной

проблеме обучения»: «при потере контроля расспросы перестают быть нейтральными». Его тревогу может вызывать то, что эти его шаги были каким-то образом спровоцированы пациенткой и что может показаться, будто она его соблазняет. Защищаясь, он становится активен, «обгоняя» пациентку интерпретациями и прерывая ее описание того, как она купила сервиз для кукольного домика. Супервизор (С) выдвигает предположение, что кандидат вел себя так, поскольку чувствовал свою вину.

С: И возможно, для пациентки этот звонок в дверь связан с кем-то, с каким-то человеком, который мог бы звонить к ней. И ей хочется заинтересовать вас кукольным сервизом, отношениями кукольного домика. И я начинаю думать, что вы, пациентка и вы, наткнулись на тот факт, что нужно создать какой-то замкнутый мир, и вот она хочет заинтересовать вас кукольным сервизом. И еще возможно, что чувство вины – не обязательно что-то взаимное, и вы слышите, как звонят, и не знаете, что вам делать, а пациентка сидит и думает, что ж он не посмотрит, кто там.

А: Точно, так и есть. То есть у меня была мысль, что она как бы все время хочет мысленно меня победить и меня удержать, но этого не показывает. В этом моменте особенно ценно, что она, наконец, высказалась на этот счет. А я, в общем, не проявил интереса.

С: Именно так, и очень характерно для пациентки, что она хочет что-то общее, совместное вам предложить, за пределами ее кукольного мира. У вас у самого кукольный мир, ваш кабинет еще и как первобытная пещера, картины, скульптуры. Вот, а снаружи плохой, враждебный мир, и это вас ограничивает... и поэтому все, что можно понять – можно понять, прояснить только в этом частном мире. Это могло бы...

А: Именно, именно, и как раз сюда – сегодняшней сеанс. Пациентка входит. За выходные я переставил мебель, и цветы теперь стоят по-другому. Пациентка приходит, укладывается на кушетку и говорит: «Теперь у меня перед глазами большой цветок». Потом длинная пауза, минут пять. Потом она говорит: «Может, мне что-нибудь сказать про весь этот беспорядок». А сама все время ерзает на кушетке, и ясно, что в голове у нее все время что-то вертится. Я говорю: «Вы говорите себе под нос, то ли мне, то ли себе. Если я должен вам ответить, то ладно, да, ошибся я с этой перестановкой». Пациентка говорит: «Причем тут ошибся или виноват? Вы всегда соглашаетесь». Тогда я говорю: «Наверно, вам это мешает, наверно, вам бы легче было высказаться, если б я не соглашался». Пациентка говорит: «Ладно, я выскажусь. Я уже осмотрелась и вижу, что здесь переставлено». Потом она описала разные вещи и сказала, что теперь она рада, что у нее в поле зрения горшок с большим цветком, а раньше она думала, что после перестановки упрется в голую стену. «Еще я думала о пятнице и о картине, как она освещена, и так далее». Я говорю, что, в общем, когда

свет так падает, там мало что разглядишь. Потом она говорила, что картину перевесили, снова про сеанс в пятницу, потом: «Вам ее, наверно, не видно. Вы бы ее увидели, если бы обернулись». Но потом она подумала и решила, что если б я сам ее видел, это другое, чем когда она мне ее описывает. Ей трудно было эту мысль сформулировать, потом она говорит: «Но если я вот так делаю, описываю, что я про это чувствую, то я сама лучше разбираюсь». Потом она перескакивает с темы на тему и говорит о том, что она продолжает думать, что если бы я ее встретил, она бы мне тоже что-нибудь показала. Например, встретил бы, когда она находится в обществе своих коллег или знакомых. Я говорю: «Видимо, вам перестановка кажется неудачной, это ясно из того, как вы ее описали. Вы описали только то, что касается вас, что в вашем поле зрения, и не сказали ни о чем другом». И я говорю: «Помоему, вам не хочется идти моим путем. Все больше и больше не хочется. Что ж, вы можете найти свой. Да, это и есть переход, и в психоанализе тоже, ведь вы мне сказали, что вам уже хочется говорить, что у вас уже прошла привычка молчать, то есть привычка, которая у вас развилась, пока вы жили с отцом, и сохранялась всю жизнь». Пациентка в ответ говорит: «Ну, сейчас я не знаю, что сказать». А когда я, немного погодя, собрался что-то сказать, пациентка начала говорить, и я замолчал. Такой был момент, когда было непонятно, чья очередь говорить. Потом она сообщила, что провела уикенд с сестрой и деверем. И сказала, что они не очень ладят, плохо друг друга понимают. Я говорю: «Ну, все-таки отношения продолжаются». Она отвечает: «Помоему, нет». Вот что ее беспокоит. Она дальше говорит: «Я думала, могла бы я вот так». Потом рассказывает про детей, одному только что исполнилось восемнадцать, и говорит: «В общем, не знаю. Я бы волновалась, если б у меня были конфликты с детьми, особенно, если одному восемнадцать. Это совсем не так, как пятнадцать лет назад, когда они были маленькие. Вот и все, сеанс кончился».

С: Что ж, я смотрю на это иначе, чем вы. Особенно момент с цветком, крайне важный, мне кажется, момент, что пациентка себя включает в вашу комнату, что комната так ее увлекает, так ей важна. И очень серьезно я смотрю, что она сказала о встрече не у вас. Она в итоге кое-что говорит, и кое-что о вас тоже становится ясно. Она мне тут кое-что раскрывает. Она вам говорит, я вам что-то покажу при такой встрече, а вы в ответ шарахаетесь, по крайней мере, на мой взгляд. Вам своим путем хочется идти. И мне все время кажется, будто она в восторге, что вы вместе идете, что вы ей перед глазами поставили цветок, и что комната, наконец, стала и ее тоже, потому что она думает, что вы вместе с ней делали перестановку, что она тоже вносит, значит, свой вклад, а на вашу интерпретацию она отвечает: «Мне нечего сказать». Мне бы на ее месте тоже сказать было нечего, а потом она все-таки продолжает, хотя слегка отстраненней, у сестры и деверя, говорит, все разладилось. Вот, а вам надо что-то сказать, вы думаете, что бы ей

хотелось услышать, ну и – «все наладится». Она опять – нет, нет. Это, мол, не так, это для меня очень реально, так тяжело. Как ужасно, если жизнь может так повернуться и все равно все наладится. Нет, теперь я вижу контекст, и для остальных сеансов тоже. Вы шарахаетесь – такое вот у меня ощущение. Это вы хотите идти своим путем. А она вам хочет что-то показать. Что-то из кукольного домика, ну, на мой взгляд, хочет вас включить в свой мирок. Она говорит о том, что снаружи происходит, больше того, о знакомых.

А: Но это ведь не то, чтобы, так сказать, очень точно, очень много есть противоречащего, или... я согласен, что в начале сеанса она мне дала понять кое-что, и это было, я думаю, ее такое желание, желание пациентки. Она могла, она хотела это сама развить. Ну а от меня она, конечно, знает, что я на этот счет думаю.

С: Мое ощущение остается очень острым. М-да, отношение к вам. Это выходит так, что вы переехали, наконец, ко мне, в мою комнату, как я и хотела.

А: По-моему, тоже. Но, по-моему, она оживляется, потому что с помощью этого может стать другой. Пациентка решает вести себя более активно и, значит, поэтому она и хочет чувствовать не то, что я, по-другому хочет чувствовать. Поэтому я подумал, что теперь я... да, именно так, что теперь у меня другая идея, но, с другой стороны, я ощущал это по ходу сеанса как подтверждение и повторение. На сеансе подтвердилось, что пациентка выражает мне своими мыслями, вот я и сказал: вы не идете моим путем, потому что хотите своим путем идти.

Комментарий: в течение всей беседы для А, судя по всему, крайне важно оказаться правым, и чтобы его правота была подтверждена. На признание пациентки: «Если я описываю, что чувствую, то сама лучше разбираюсь», – А реагирует почти злобно: «Вы описали только то, что в поле вашего зрения». Также он настаивает на том, что пациентке «не хочется идти моим путем». После «испытующей» паузы пациентка говорит об отношениях сестры и деверя, «что они плохо друг друга понимают», на что А реагирует с нажимом: «Ну, все-таки отношения продолжаются», но пациентка отвечает: «По-моему, нет». Можно увидеть здесь описание того, как она воспринимает свои отношения с А в данный момент, то есть когда А, судя по всему, не дает ей развернуться с ее явными и/или скрытыми чувствами по поводу происходящего между ними. С вмешивается агрессивно, не соглашаясь с А. По мнению С, «пациентка хотела включить А в свой мирок, а А шарахнулся прочь». С высказывается следующим образом: «Я смотрю иначе; мне кажется крайне важным; она мне кое-что раскрывает; это вы хотите идти своим путем; шарахаетесь». «Она говорит: «Мне нечего сказать», – мне тоже было бы нечего». Прямое и агрессивное внимание С к ошибкам А, уверенность, что он понимает контекст этого и прошлых сеансов, что он высказывает мысли пациентки, – все это увеличивает риск того, что он

будет казаться союзником не А, а пациентки, и лучшим аналитиком, чем А, – это может обескуражить А, который и так не уверен в себе! Неуверенная защитная позиция А видна в его реакции на слова С, что «пациентка хочет включить вас в свой мирок». Объяснения А очень невнятные, противоречивы, в них есть такие выражения: «Она от меня знает, что я думаю; поэтому я подумал, что теперь я... да, именно так, что теперь у меня другая идея; на сеансе подтвердилось... вот я и сказал». Он задает вопросы, которые отнюдь не нейтральны, и точно так же он хочет скорее выказать себя компетентным, понимающим, контролирующим ситуацию, чем продумать, проверить и пересмотреть свои идеи. Идеальная стратегия: нападки и объяснения, С только увеличивают неуверенность А. С должен убедиться, что А открыт для его слов, расширить базу А, чтобы тот чувствовал себя спокойней и мог размышлять, открыто и заинтересованно, над тем, как диалог между ним и пациенткой формируется в их взаимодействии, и С должен узнать от А, как тот оценивает свои шаги, и побудить А к новому взгляду на свои мысли и на то, как он оценивает значение своих толкований и реакции на них пациентки.

До самого конца С продолжает сообщать, как он смотрит на взаимодействие с пациенткой и что она выражает свой интерес к А и желание вступить с ним в особые отношения, чтобы он выбрал ее вместо своей жены; что она хочет устроить такую комнату, которая бы принадлежала только А и ей, быть с ним наедине, играть с ним в куклы... как дочь с отцом. «Это можно истолковать как соблазнение, считайте это началом». А частично соглашается и частично не соглашается:

А: Я здесь немного упрямлюсь... и ошибаюсь, конечно, но... да. У меня теперь ощущение, будто то, что я знаю и что вы мне говорите, это тоже относится... ну, по-моему, это две разные вещи. Ох, я не знаю.

С: Ну да, но я бы сказал, что, по-моему, эти два шага ваших были как-то слишком...

А: Да, да, эти шаги не были такими уж прекрасными, потому что я...

С: Потому что в самом начале, да, потому что ее реакция, гм, ладно, незачем в это вдаваться, все равно.

А: Да.

Выводы:

Проблема, сформулированная в начале – что вопросы стажера не нейтральны и каким-то образом спровоцированы пациенткой, так что может показаться, что пациентка его соблазняет, – во время сеанса с супервизором была обнаружена. Стажер старался показать, что он умело пользовался интуицией и техникой и не утратил контроля над ситуацией. Тем не менее он часто защищался, стремясь скорее оправдать свое мнение и свои шаги, чем продумать их и изучить другие возможности.

Супервизор был активен, часто сообщал стажеру, как он смотрит на пациентку, на взаимодействие, предлагал объясняющие метафоры, нападал на него за ошибки, промахи, упущенные шансы. Возможно, супервизор действовал, исходя из предположения, что стажер способен воспринять и использовать эти поправки, хотя тот явно занимал оборонительную позицию и подчеркивал, что у него есть свои идеи, что он способен сформулировать свои интерпретации, и рассчитывал на одобрение. Супервизор и стажер вплотную приблизились к обнаружению и изучению неуверенности стажера, к его замешательству, вызванному, возможно, «инцестуозными обертонами в отношениях с пациентками»; они могли бы сосредоточить внимание на происходящем между пациенткой и аналитиком, на том, как они влияют и реагируют друг на друга. Этому помешали слишком активные и конфронтационные предположения и объяснения супервизора. Вместо того, чтобы создать прочную и надежную базу для стажера, облегчить и продолжить его изыскания, супервизор выдвигал свои идеи, настаивал на своем понимании происходящего, что явно загоняло стажера в оборону. Несмотря на согласие с некоторыми советами супервизора и признание двух своих шагов «не такими уж прекрасными», стажер продолжал защищаться, и маловероятно, что он лучше стал разбираться в постоянной схеме своих не нейтральных «распросов».

Что заставляло супервизора вести себя именно так? Чего он хотел? Что он думал о затруднениях и желаниях стажера? Это неясно и остается без ответа. Обдуманное действие нужно отличать от стиля супервизии, то есть от манеры, в которой делаются замечания. Было бы поучительно узнать мнение супервизора и стажера о сеансе супервизии и присоединить их позднейшие комментарии к протоколу. Несмотря на отсутствие таких комментариев, просмотр разных протоколов подтверждает впечатление, полученное от этого сеанса. Стажер в трудном и двусмысленном положении, поскольку отдает себя «на суд», и его склонность оправдывать свои идеи и шаги сильнее, чем желание их пересматривать. Хотя Кьюби (1974) и считал, что усилия индивида расширить свой внутренний мир, исследовать новые области, ответить на новые стимулы, проявлять любопытство в стремлении к новым знаниям – это «предпосылки выживания» и «инстинкт эго», но, похоже, интерес выживает не при всяких обстоятельствах! Если отвлечься от возможного негативного воздействия протоколирования на процесс супервизии, то все же ясно, что всегда есть более или менее всеобщая возможность ощутить какую-то угрозу, на которую оба участника реагируют уходом в оборону или уклончивостью. Для стажера проблемы процесса обучения всегда связаны с его второй ролью, то есть с его терапевтическим взаимодействием с пациентом. Чтобы выяснять и обсуждать его идеи, шаги и реакции в путанице взаимодействий в рамках как терапии, так и сеансов супервизии, нужны определенные предосторожности и условия.

VII. Важность «позиции супервизора»

Обучение часто удается в том случае, когда супервизор занимает «равноудаленную позицию». Такая позиция подразумевает не только открытое, не-судящее, не-соревновательное отношение, но и непрерывную сосредоточенность на том, как стажер реконструирует свое взаимодействие с пациентом, и взгляд на взаимодействие стажер-пациент как на систему с собственными границами. Неявные и явные правила психоанализа создают базовую опору или «рамку» для взаимодействия пациента и терапевта. «Правила обеспечивают единство смысла, поскольку они гарантируют, что соответствующие правилам феномены можно отыскать как некие постоянные величины среди множества событий» (*Томе и Кехеле, 1987, с.216*). Поэтому, если очертить правила для терапии и правила для супервизии, то может возникнуть набор условий, ясно отграниченный фактически и функционально от условий вне данной рамки.

Часто приводящие к конфликтам динамические факторы всегда имеются в системе супервизии и воздействуют на процесс обучения. И, несмотря на это, возможно и желательно очертить рамки и границы как вокруг системы пациент-терапевт, так и вокруг системы стажер-супервизор (см. *Шекеди, 1990*). В дополнение к статическому и подвижному аспектам, мы хотим предложить третий – фокусирующий – аспект рамок. Статические аспекты суть: соглашение о целях, оплате, методах, общие правила как супервизии, так и ведущегося стажером курса терапии; подвижный аспект: постоянный критический обзор совместной работы. Направленный аспект – это всеобъемлющая и постоянная сосредоточенность (неявная или явная) супервизора на взаимодействии пациент-терапевт, его стремление понять, как личность именно этого пациента, прошлый опыт, конфликты и акты переноса выражены во взаимодействии именно с этим терапевтом и как последний взаимодействует с пациентом и реагирует на него (см. *Шекеди, 1990*). Возможно и даже выгодно определить этот третий аспект сохранения рамок с помощью «соблюдения границ». Понятие границы используется как метафора, чтобы описать отделенность личности, взаимодействия, организации от их окружения с помощью явных или неявных соглашений о ценностях, целях и средствах. Границы взаимодействия между стажером и супервизором последний может и обязан блюсти с помощью постоянной сосредоточенности на главной задаче. Тогда можно добиться ясной (но не жесткой) границы или рамок, которые бы помогли различать намерения, реакции и интерпретации, входящие в эти две системы или чуждые им. При изучении взаимодействий и отношений в рамках супервизии стало ясно, насколько тесно так называемый опорный аспект (см. *Шекеди, 1974*) связан с соблюдением границ.

VIII. Нелинейная ситуация обучения

Обучение, приводящее к (более или менее явно подтвержденным) переменам в позиции стажера, регулярно встречается в контексте, который мы хотели бы назвать «нелинейная (mutative) ситуация обучения». Это близко к нелинейным ситуациям, описанным в психотерапии (см. *Лоувальд*, 1960). Они имеют место, когда стажер (и/или пациент) испытывает что-то противоречащее его ожиданиям, одновременно осознавая как ожидаемый, так и реальный опыт.

Это можно назвать и феноменом выхода за пределы (собственной) системы. Решая задачу согласно известным правилам внутри системы, можно отойти на какую-то дистанцию от решаемой задачи и провести ряд наблюдений. Это предполагает выход за пределы системы и рассмотрение правил, в данной системе существующих, а затем нахождение способа, которым задача может быть решена (см. *Гофштедтер*, 1980). Люди используют и создают теоремы (утверждения о мире на основе известных правил и теорий), чтобы упорядочить опыт своей жизни. Этот опыт хранится и стратифицируется в виде неких «комплектов» следов памяти, которые могут быть невербальными, вербальными, знаковыми, образными. Вследствие постоянного взаимодействия людей внутри культуры эти «комплекты» организуются согласно определенным правилам, которые формируются во взаимодействии субъектов (например, мать-ребенок) и которые затем определяют способ организации «комплектов» и становятся правилами системы. По большей части, мы живем, не замечая правил наших систем, как рыбы не замечают воду. Но с помощью разума мы способны уловить границы и правила наших систем. Чтобы суметь наблюдать систему, важно выйти за ее пределы. Наши затруднения с аккомодативным обучением вызваны нашей ограниченностью и нежеланием расстаться с шаблонными способами воспринимать системы интрапсихических и межличностных отношений и реагировать на них. Если признать, что перемены связаны с «нелинейной ситуацией обучения», то можно сформулировать главную задачу супервизии: специфическая задача супервизора заключается в том, чтобы помочь стажеру разобраться в системе взаимодействия со своим пациентом. Из этого следует, что стажер должен уметь «выходить за пределы» той системы взаимодействия, которая сложилась у него с пациентом, наблюдать и понимать ее. Этому может помочь создание «формальной системы супервизии». То есть супервизор и стажер должны прийти к соглашению не только о теории развития, психопатологии и психотерапевтической технике, но и о «правилах» своего взаимодействия. Такие правила – эта та константа, которая позволяет держаться рамок и соблюдать границы. Чтобы определить эти «правила», супервизор должен обеспечить четкость рамок, отделяя свою задачу по супервизии от задачи стажера, состоящей в проведении психоанализа. Супервизор должен не столько давать советы, разъяснения и подсказки, сколько побуждать стажера активней обрабатывать информацию. Непрерывно направляя свое

и стажера внимание на его взаимодействие с пациентом, супервизор поддерживает формальную систему и помогает стажеру выйти за пределы своей системы и наблюдать ее. В целом, супервизор должен обладать почти бесчисленными качествами, умениями и знаниями, чтобы достичь указанных целей. За пределами Швеции едва ли существует систематическая подготовка супервизоров, и для проверки или повышения квалификации супервизора нет систематического учебника. Такое положение вещей может проистекать как из неизбежных трудностей оптимальной супервизии, так и из иррациональной, всемогущей идеализации статуса супервизора. Мы надеемся, что смогли внести какой-то вклад в систематизацию имеющихся по этой проблеме данных и побудить супервизоров и стажеров к участию в эмпирических исследованиях процесса психологического изменения и обучения.

Дополнение

Начиная с 1974 года в Швеции супервизоров готовят в постоянно растущем (сейчас в одиннадцати) числе учреждений и организаций. Программы такой подготовки довольно близки по структуре – они сочетают теоретические семинары с изучением литературы и «супервизии» сеансов супервизии, которые стажеры, будущие супервизоры, проводят в течение трех или четырех семестров. Цель – повысить способность каждого стажера:

- создавать учебный союз с супервизируемым;
- сосредоточиваться на обоюдодовляющем взаимодействии как между стажером и пациентом, так и между супервизором и стажером;
- распознавать наличие и роль параллельных процессов;
- повышать способность подопечного к умелому применению теории и техники, к рефлексии и к самооценке;
- повышать его интерес к выдвижению пробных и ясно сформулированных гипотез по поводу текущих аналитических процессов, распознавать реакции переноса и контрпереноса;
- формулировать «промежуточные диагнозы», постоянно стараясь оценивать трудности и проблемы руководимого, связанные как с нехваткой знаний и умений, так и с защитным неприятием информации;
- распознавать воздействие собственных привычек, свойств и реакций контрпереноса на процесс супервизии.

ЛИТЕРАТУРА

- Arlow J.A. (1963): The supervisory situation. J. Amer. Psch. Assn., 11, 576-594.*
- Balint M. (1948): On the psychoanalytic training system. Int. J. Psycho-Anal. 29, 163-173.*
- Benedek T. (1954): Counter-transference in the training analyst. Bull. of the Menninger Clinic, 18, 12-16.*

- Bibring E. (1937): *Methods and technique of control analysis. Report of the second Four Countries Conference of the International Training Commission. Int. J. Psycho-Anal., 18, 369-372.*
- Bromberg P. (1982): *The supervisory process and parallel processes. Contemp. Psychoanal. 18, 92-94.*
- Caligor L. (1984): *Parallel and reciprocal processes in psychoanalytic supervision. Contemp. Psychoanal. 17, 1-27.*
- Carkhuff R.R. (1965): *Training in counseling and psychotherapy: an evaluation of an integrated didactic and experiential approach. J. of Consulting Psychology, 29, 333-336.*
- DeBell D. (1963): *A critical digest on the literature on psychoanalytic supervision. J. Amer. Psyc. Assn., 11, 546-575.*
- DeBell D. (1981): *Supervisory styles and positions. In: Wallerstein R. (Hrsg.): Becoming a Psychoanalyst. New York: Int. Univ. Pr.*
- Dewald P. (1987): *Learning Process; in Psychoanalytic Supervision: Complexities and Challenges. New York: Int. Univ. Pr.*
- Dijkuis J.H. (1979): *Research on training in psychotherapy. In: DeMoor W. & Wijngaarden H.R. (Hrsg.): Psychotherapy: Research and Training. Amsterdam: Elsevier & North Holland Biomedical Pr.*
- Eitingon M. (1937): *Report of general meeting of the International Training Commission. Int. J. Psycho-Anal., 18, 346-348.*
- Ekstein R. (1981): *Supervision hour 5: on the supervision of the supervisor. In: Wallerstein R. (Hrsg.): Becoming a psychoanalyst. New York: Int. Univ. Pr.*
- Ekstein R. & Wallerstein R. (1958): *The Teaching and Learning of Psychotherapy. New York: Basic Books.*
- Epstein L., (1985): *Der reziproke Parallelprozess. Forum Psychoanalyticum, 1, 131-142.*
- Ferenczi S. & Rank O. (1924): *Die Entwicklungsziele der Psychoanalyse. Wien/Leipzig/Zurich: Internat. Psychoanal. Verl.*
- Festinger L. (1957): *A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford: Stanford Univ. Pr.*
- Fleming J. (1981): *Perspective: The Fleming-Benedek approach: In: Wallerstein R. (Hrsg.): Becoming a Psychoanalyst. New York: Int. Univ. Pr.*
- Fleming J. & Benedek T. (1966): *Psychoanalytic Supervision: A Method of Clinical Teaching. New York: Grune & Stratton.*
- Freud S. (1912e): *Ratschlage fur den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. GW, 8, 376-387.*
- Gauthier M. (1984): *Countertransference and supervision: a discussion of some dynamics from the point of view of the supervisee. Canadian J. of Psychiatry, 29, 513-519.*
- Gediman H.K. & Wolkenfeld F (1980): *The parallelism phenomenon in psychoanalysis and supervision: its reconsideration as a triadic system. Psychoanal. Quart., 44, 234-255.*

- Glover E. (1952): *Research methods in psychoanalysis. Int. J. Psycho-Anal.*, 33, 403-409.
- Coin M.K. & Kline F.M. (1974): *Supervision observed. J. of Nervous and Mental Diseases*, 158, 208-213.
- Coin M.K. & Kline F.M. (1976): *Countertransference: a neglected subject in clinical supervision. Amer. J. of Psychiatry*, 133, 41-44.
- Greben S.E. (1979a): *Introduction and background to the supervisory relationship. Canadian J. of Psychiatry*, 24, 499-506.
- Greben S.E. (1979b): *The influence of the supervision of psychotherapy upon being therapeutic. Canadian J. of Psychiatry*, 24, 507-513.
- Greenberg L.S. (1984): *Task analysis; the general approach. In: Rice L.N. & Greenberg L.S. (Hrsg.): Patterns of Change. Intensive Analysis of Psychotherapy Process. New York: Guilford Pr.*, 124-148.
- Grey A. & Fiscalini J. (1987): *Parallel process as transference-countertransference interaction. Psychoanal. Psychol.*, 4, 131-144.
- Gross-Doehrman M.J. (1976): *Parallel Processes in supervision and psychotherapy. Bull. of the Menninger Clinic*, 1, 9-105.
- Heising G. (1976): *Zur Psychodynamik der Supervision. Praxis der Psychotherapie*, 21, 185-191.
- Hofstaedter D.R. (1980): *Godel, Escher, Bach: An Eternal Golden Braid. New York: Basic Books.*
- Hunt W. (1981): *The use of Countertransference in psychotherapy supervision. J. of the Amer. Academy of Psychoanal.*, 9, 362-373.
- Issacharoff A. (1982): *Countertransference in supervision: Therapeutic consequences for the supervisee. Contemp. Psychoanal.*, 18, 1-15.
- Jacob P. (1981): *The San Francisco project: the analyst at work. In: Wallerstein R (Hrsg.): Becoming a Psychoanalyst. A Study of Psychoanalytic Supervision. New York: Int. Univ. Pr.*
- Kernberg O. (1984): *Changes in the nature of psychoanalytic training; structure of training and standards of training. In: Wallerstein R. (Hrsg.): Changes in Analysts and in their Training. The Internat. Psychoanal. Assn. Monograph Series No 4.*
- Kovacs V. (1936): *Training and control analysis. Int. J. Psycho-Anal.*, 17, 346-354.
- Kubie L. (1958): *Research into the process of supervision in psychoanalysis. Psychoanal. Quart.*, 27, 226-236.
- Kubie L. (1974): *The drive to become both sexes. Psychoanal. Quart.*, 43, 349-426.
- Lakovics M. (1983): *Classification of countertransference for utilization in supervision. Amer. J. of Psychotherapy*, 37, 245-251.
- Langs R. (1979): *The Supervisory Experience. New York: Jason Aronson.*
- Loewald H. (1960): *On the therapeutic action of psychoanalysis. Int. J. Psycho-Anal.*, 41, 16-33.
- Lower A.J. (1972): *Countertransference resistance in the supervisory situation. Amer. J. of Psychiatry*, 129, 156-160.

- Martin G.C. et al. (1978): *Candidates evaluation of psychoanalytic supervision. J. Amer. Ps. Assn.*, 25, 407-424.
- Myerson P.G. (1981): *On being Member of a Supervision Study Group. In: Wallerstein R. (Hrsg.): Becoming a Psycho-analyst. New York: Int. Univ. Pr.*
- Piaget J. (1958): *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures. New York: Viking.*
- Sachs D.M. & Shapiro S.H. (1976): *On parallel processes in therapy and teaching. Psychoanal. Quart.*, 45, 394-415.
- Sandell R. (1985): *Influence in supervision, therapist's competence and patient's ego level on the effect of timelimited therapy. Psychotherapy and Psychosomatics*, 44, 103-109.
- Searles H. (1965): *Problems of psychoanalytic supervision. In: Ders.: Collected Papers on Schizophrenia and Related Subjects. London: Hogarth.*
- Shevrin H. (1981): *Supervision and treatment. In: Wallerstein R. (Hrsg.): Becoming a Psychoanalyst. New York: Int. Univ. Pr.*
- Spiegel D. & Grunebaum H. (1977): *Training versus treating the resident. Amer. J. of Psychotherapy*, 31, 618-625.
- Strupp H.H. et al. (1988): *Training in psychodynamic therapy. J. of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 1-7.
- Studt C. (1985): *Lehr- und Lernziele der Kontrollanalyse. Forum der Psychoanal.*, 1, 117-130.
- Szasz T.S. (1958): *Psychoanalytic training: a socio-psychological analysis of its history and present status. Int. J. Psycho-Anal.*, 39, 1-16.
- Szecsody I. (1974): *Handledning i psykoterapi.. Psykisk Hals, 1, 23-32.*
- Szecsody I. (1981): *The supervisory process. Theory and research in psychotherapy supervision. (A research project) Enheten for Psykoterapiutbilding, Rapport 2. Karolinska Institutet, Stockholm.*
- Szecsody I. (1986): *Feedback in psychotherapy and training. Nordisk Psykiatrisk Tidskrift*, 40, 193-200.
- Szecsody I. (1990a): *The Learning Process in Psychotherapy Supervision. Stockholm: Karolinska Institutet.*
- Szecsody I. (1990b): *Supervision: a didactic or mutative situation. Psychoanal. Psychotherapy*, 4, 245-262.
- Szekely L. (1979): *Some thoughts on psychoanalytic education. (Not published).*
- Tarachow S. (1963): *An Introduction to Psychotherapy. New York: Int. Univ. Pr.*
- Thoma H. & Kachele H. (1987): *Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie. Bd. I u II (1988). Berlin: Springer.*
- Tyler R. (1974): *Coper Commission I: The Tripartite System of Psychoanalytic Education. New York: Amer. Ps. Assn.*
- Wallerstein R. (1981): *Becoming a Psychoanalyst. A Study of Psychoanalytic Supervision. New York: Int. Univ. Pr.*