


[Тест](#) [Новинки](#) [Пособия](#)

[Карта сайта](#)

Хорст Томэ, Хельмут Кехелз.

[Об авторе](#)

Меморандум о реформе психоаналитического образования

[Издателью](#)

Источник: «Вестник Психоанализа» № 1'2000


[Фройд](#)
[Словарь
психоаналитических
терминов](#)
[Последователи](#)
[Россия](#)
[Конгрессы](#)

Прогноз или исполнившееся пророчество

Высказанный прежними Президентами (У. Гилспаем, Л. Рэнджеллом, Р. Валлерштайном, Дж. Сандлером, Г. Эчегойеном) и нынешним Президентом IPA О. Кернбергом прогноз относительно будущего психоанализа, не осуществился.

В условиях традиционной системы обучения, состоящей из обучающего анализа, супервизий и лекций, современные методы исследования и научные открытия по большей части остаются за рамками преподавания.

«В настоящее время учебные программы лишь 4-х из 22-х институтов в Соединенных Штатах включают в себя лекции по психоаналитическим исследованиям» (Schachter and Luborsky, 1998, p. 965). Многие влиятельные аналитики игнорируют научные исследования, наглядной демонстрацией этого является полемика между Гринном и Валлерштайном (Green and Wallerstein, 1996). Им достаточно создания гипотез в клинической ситуации.

В связи с модернизацией обучения необходимо заменить прежнюю трехчленную систему на триаду, состоящую из обучения, лечения и исследования. В наше время психоаналитического плюрализма, учитывая необходимость научного обоснования и подтверждения теории, будущее психоанализа зависит от исследований и знания научных принципов.

Большинство институтов игнорирует междисциплинарные контакты путём приглашения экспертов по другим научным дисциплинам, и даже взаимный обмен с прикладным психоанализом, как правило, не осуществляется (Esmen, 1998).

Обобщенные Д. Такеттом (D. Tuckett, 1998) принципы аттестации рукописей, представленных на рассмотрение в редакцию журнала, вполне могут послужить отправной точкой для оценки знаний и результатов работы претендентов на членство в IPA.

Жалобы на негативные аспекты прежней модели обучения, в особенности на недостатки обучающего анализа и связанные с ним непреодолимые проблемы, раздаются в течение пятидесяти лет. Большинство участников проведенного Пульвером диспута на тему «Система подготовки аналитика: подспорье или помеха?» (сообщение: С. Masur, 1998) поддержало идею реформы образования. Наряду с этим, вследствие дезориентации, вызванной сосуществованием «множества психоанализов» (Wallerstein, 1988), а также их внедрением в динамическую психотерапию и психотерапевтическое пространство, у многих возникает потребность в сохранении устаревших структур и правил.

Политические изменения и психоаналитическая экспансия

Крушение коммунизма и освобождение многих стран от диктатуры положили начало невиданной экспансии психоанализа. Мы разделяем беспокойство Исполнительного совета IPA по поводу соблюдения норм обучения и принципов психоанализа; мы должны способствовать повышению статуса профессиональных и научных стандартов. Опыт первопроходцев приобретает в нынешнее время особое значение, поскольку в восточной части Германии, в странах Восточной Европы и на территории бывшего СССР интерес к психоанализу в ближайшие годы резко возрастет. В этих странах повсеместно появляются психоаналитики-самоучки, которые выбирают свой собственный путь даже в тех случаях, когда IPA отвечает отказом на их заявки, принимая в расчет недостаточную продолжительность их обучающего анализа.

Неустранимое противоречие между терапевтическим и учебным анализом

А.-М. Сандлер (A. Sandler, 1998) пишет, что в Британском обществе «нередко поощряют тех, кто проходит анализ в течение десяти и более лет. По условиям подготовки, обучающий анализ кандидата должен продолжаться до окончания учебного заведения, 4-5 лет, что считается минимальным» (p. 73).

Обучающий анализ задуман как «сверхтерапия» (M. Balint, 1948) и является оством трехчленной модели. Он призван «привить основы психоаналитического метода». Поражает то, что «остов» этой модели значительно усложняет передачу знаний. Кандидаты и аналитики постоянно находятся в состоянии напряжения, которое обусловлено двумя задачами «Lehranalyse» (терапевтической и обучающей), противоречащими друг другу.

Мы призываем вынести личный анализ за рамки психоаналитического обучения.

Введение учебного анализа в качестве обязательного элемента профессионального обучения относится к числу величайших новшеств в рамках психоанализа. Терапевту аналитической ориентации необходимо узнать на собственном опыте, как влияют бессознательные процессы, перенос и защиты. Но с точки зрения обучения терапевтические изменения у кандидата, обусловленные переносом и сопротивлением, являются произвольными эпифеноменами.

Необходима дифференциация терапевтических аспектов и учебных функций анализа кандидата. В противном случае проблема учебного анализа, наделенного двумя функциями, будет и в дальнейшем угрожать будущему психоанализа.

В ходе учебного анализа отмечаются чрезмерные перегрузки кандидатов (Thomae, 1993). В девяти публикациях видных аналитиков, представленных в журнале «Psychoanalytic Quarterly» (1988, 1989), обнаруживаются по меньшей мере намеки на несбалансированность учебной программы. Зачастую профессиональная корректность заставляет прибегать к языку дипломатии: например, А. Фройд (A. Freud, 1971), уступая нажиму академической общественности, вопреки убеждению назвала своё требование всестороннего психоаналитического образования, включающего в себя научные исследования, «утопией».

С точки зрения преподавания позиция **Фрейда (Freud, 1937)** остается актуальной: учебный анализ может помочь *«начинающему обрести твердую уверенность в существовании бессознательного, если позволяет в момент активизации подавленного материала ощутить в себе то, что в иных обстоятельствах показалось бы неправдоподобным, и если демонстрирует образцы приемов, которые доказали свою исключительную эффективность в аналитической работе»* (р. 248). (Определение «Lehrling», которое **Фрейд** употребляет в оригинальном тексте, мы переводим как «начинающий», в отличие от **Стрейчи**, который перевел его как «ученик».)

Наше решение: психоаналитические институты назначают строго определённое количество аналитических сессий (например, 200 сессий), выполняющих роль «Lehranalyse» (под началом аналитика-наставника). После этого кандидаты сами решают, продолжать ли анализ дальше, не сообщая об этом обучающему комитету.

Во многих случаях невозможно вынести обоснованное суждение до тех пор, пока студент не представит случай из практики и не выскажет свое мнение на семинарах. Многие видные аналитики признаются, что им понадобились десятилетия для того, чтобы почувствовать себя как дома в нашем профессиональном сообществе.

Эрнест С. **Вольф** в автобиографии (Ernest S. **Wolf**, 1998) называет неоконченный курс анализа с Максвеллом **Гительсоном** «напастью». Многие аналитики разделяют это мнение (**Lichtenberg**, 1998; **Menaker**, 1995).

Введение модели отношений «мастер-начинающий»

Необходимо, чтобы психоаналитический метод преподавали опытные аналитики, представляя случаи из собственной практики. Участие в супервизии может помочь начинающему аналитику ознакомиться не только с «первоначальным образцом приемов», о чем писал **Фрейд**, но и с вариантами этих приемов (**Szesdy et al.**, 1993).

Данные, приведённые в последней обзорной работе **Морриса** «Современный психоаналитический тренинг» (Psychoanalytic training today. **Morris**, 1992), говорят о необходимости реформы: *«Ни в одном из 28 институтов Американского психоаналитического общества тренинг аналитиков никогда не проводился в форме регулярных конференций с обсуждением конкретных случаев из практики. Повсеместно распространена иная практика: кандидаты представляют текущие материалы, ни один институт не ставит своей целью последовательное изучение отдельного случая от начала до конца. Таким образом, за все время стажировки кандидат доводит до конца лишь один анализ, предмет которого он сам»* (р. 1200). **Моррис** сожалеет о том, что инициатива **Лёвальда (Loewald, 1956)**, направленная на «привлечение опытных профессоров к преподаванию на основе демонстрации студентам материалов случаев из собственной практики, не воплотилась в жизнь, да и участие в супервизиях сдвигается до завершения обучающего анализа» (р. 1209).