

Идентичность и чувство принадлежности в психоаналитических институтах в свете диадических отношений

В психоаналитических институтах понятие институции формируется в рамках диадических, тесных отношений обучающего анализа в форме индивидуальных внутренних образов. Это приводит к параллельному сосуществованию различных образов организации, которые часто конфликтуют в повседневной жизни института. Развитие общей институциональной идентичности в рамках структурированных процессов рефлексии, к которой могут ощутить свою принадлежность члены организации, представляет собой триангулирующий проект, направленный на стимулирование развития, по сравнению с узкими диадическими отношениями.

Многим организациям с трудом даются инновации и изменения. Обычно недостатка в знаниях об изменениях в организациях нет. Что противодействует этим знаниям в организациях? Я бы хотела изучить этот вопрос на материале психоаналитических учебных заведений¹ и остановиться на роли отношений в них. Нижеследующие наблюдения являются описанием моих личных впечатлений и не претендуют на полноту и научную значимость. Желательно проведение систематического научного исследования на эту тему.

Марион Верт

[об авторе](#)

Перевод с немецкого Банман П. П.
Переведено и издано с разрешения автора. Все права защищены

¹ В статье речь о европейских стандартах тренинга. В рамках российских реалий «психоаналитический институт» можно заменить на «психоаналитическую институцию», «сообщество», именно при таком прочтении статья, мы надеемся, сможет принести пользу коллегам-соотечественникам. Прим. редактора.

Складывается впечатление, что в психоаналитических учебных заведениях проблема институционализации является достаточно серьезной. Независимо от того, делают ли институты акцент на институциональные руководящие принципы и правила и категорично требуют приспособления к ним, либо используют их лишь в качестве приблизительного руководства, споры возникают по поводу институциональных руководящих принципов. Зачастую они оказываются противоречивыми, затяжными, заканчиваются приходом к «наименьшему общему знаменателю», либо остаются безрезультатными. Зависимости (личные, касающиеся обучения, финансовые), как правило, воспринимаются негативно, подчеркивается важность личной автономии и независимости.

В описаниях института со стороны его участников мы сталкиваемся с его идеализацией. Институт называют

«профессиональной родиной», говорят, что он по-особенному «аналитический», что в нем хорошая атмосфера, что здесь открытые и доброжелательные отношения. С другой стороны, также высказываются разочарования и критика в отношении того, что трудно ориентироваться в том, чего от тебя ожидают в институте, институциональные решения воспринимаются как несправедливые или произвольные. Одна жалоба, звучащая довольно часто и преимущественно являющаяся эмоционально «окрашенной», связана с очевидным отсутствием прозрачности. Встречаются и жалобы на институциональные условия «почему так, а не иначе». Они варьируются, начиная с вопроса об отсутствии оценочных листов на семинарах, с процедуры отбора кандидатов, с разработки и проведения семинаров, заканчивая правилами, касающимися обучающего анализа и супервизии. В связи с оценками, связанными с обучением, прежде всего при оценивании выпускных квалификационных работ, наблюдается повышенная чувствительность на обиды, как среди кандидатов, так и среди супервизоров и обучающихся аналитиков, оценивающих эти работы.

Помимо обид также обнаруживаются такие сильные чувства как гнев, разочарование и зависть. Индивидуальное обращение с этими чувствами разное. В зависимости от личных особенностей участников различают защитную приспособленность и сдержанность, или, скорее, требовательное или агрессивное поведение, проявляющееся в борьбе, индивидуализации, идеализации, критике или обесценивании отдельных лиц и/или института. В отдельных случаях эти чувства могут привести к тому, что участники отходят от деятельности в различных органах, от преподавательской или институтской деятельности в целом, либо отношения разрываются. Зачастую это приводит к досадной потере разнообразия мнений и функциональности института. Разнообразные попытки изменить отношения оказываются в большинстве случаев малоэффективными. Участники чувствуют себя беспомощными и не могут изменить отношения («всегда одно и то же»).

ОТСУТСТВИЕ ЧЕТКОСТИ

В психоаналитических институтах можно увидеть ряд двусмысленностей, нечеткостей, затрудняющих общение и работу и приводящих к появлению напряжения между членами института.

- Неясность ролей: отдельные «представители» организации берут на себя выполнение организационных задач, например, в качестве члена правления, комитета по обучению, в качестве руководителя семинара или занимают должность в руководстве организацией. Содержание и объем этих функций обычно точно известны только тем, кто их выполняет.

Чем меньше определена эта роль, тем больше вероятность того, что она будет построена в соответствии с собственными представлениями и интересами.

- Отсутствие четкости в коммуникации: содержательной рамкой оценки знаний для институциональных феноменов является психоаналитическая терминология. Использование психоаналитических терминов для обозначения организационных феноменов («правило Супер-эго») предполагает, что каждый имеет одинаковое понимание институциональных феноменов. Это особенно важно, когда значение определенных действий в соответствующем и текущем контексте подробно не разъясняется.

- Отсутствие четкости на уровнях рефлексии и мотивационных взаимоотношений: психоаналитические концепции зачастую просто применяются к учреждению. Например, простое указание на бессознательные аспекты конкретного намерения переносится на индивидуальные, групповые или институциональные бессознательные аспекты или на все выше перечисленное.

- Неясная перспектива: при общении разных органов и в диадических отношениях до сих пор остается неясным, что в настоящее время является предметом рассмотрения: индивид, кандидат, формальности обучения, процесс лечения или организационная структура или динамика. Кроме того, могут возникнуть различия в понимании и использовании того, что, где и в какой форме обсуждается.

• Неясность относительно обязательного характера рамочных требований: хотя формальные «права и обязанности» в обучении или в институтах действительно существуют, но в то же время есть желание найти индивидуальные решения, чтобы справиться с проблемами отдельных лиц или решать институциональные задачи. Так ко многим правилам возникают «обоснованные» исключения.

ОСОБЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Чтобы исследовать вопрос о том, как отношения влияют на жизненную реальность психоаналитических учебных заведений, я бы хотела коснуться вопроса о некоторых особенностях психоаналитических учебных заведений по сравнению с другими организациями. В психоаналитических учебных заведениях институт, так же как и содержание психоанализа, передаются определенным образом, а именно в процессе интенсивных диадических отношений, то есть в рамках обучающего анализа и супервизии. Эти связи более тесные и личные по сравнению с профессиональными отношениями в других организациях. Они приводят к очень личному знанию друг друга.

Диадические отношения, в свою очередь, находятся в напряженных отношениях с институтом. Аналитики, супервизоры и доценты-преподаватели вовлеченные в учебный процесс обычно выполняют двойную роль в качестве членов институциональных органов, а также в качестве учителей и экспертов.

Последствия этого факта разнообразны и могут проявляться с обеих сторон, например, в форме реальной или мнимой зависимости от кандидатов или чрезмерной лояльности со стороны аналитиков по отношению к кандидатам или коллегам своего поколения.

Во многих учебных заведениях институты набирают своих членов, доцентов-преподавателей, обучающихся аналитиков и супервизоров почти исключительно из числа прошедших в них обучение специалистов. В результате от участников требуется преобразовать учебно-аналитические отношения в коллегиальные.

Тот факт, что эти отношения продолжают существовать после завершения обучения (при изменившихся ролях), влияет на эти отношения уже во время обучения. И наоборот, учебные отношения влияют на организационный уровень, например, в форме попыток сблизиться или наоборот сохранить дистанцию и т. д.

МНЕНИЯ

Вопрос о том, как может выглядеть психоаналитическое обучение и его институционализация, возник еще во времена Фрейда. Определенной вехой стало соглашение о «базовой структуре — отбор кандидатов, обучающий анализ, супервизия, наблюдение за контрольными случаями и теоретические семинары» (Wiegand-Grefe u. Schumacher 2014, S. 20), которое было утверждено в 1923–1924 гг. Берлинским психоаналитическим институтом под руководством Макса Эйтингтона. В значительной степени данная модель осталась неизменной и по сей день (исключением является введение «непредставления отчетности» для обучающихся аналитиков в 1980-х гг.). И именно эта так называемая модель Эйтингтона, с помощью которой вопрос о надлежащей институционализации психоаналитического обучения получил первый ответ, теперь в свою очередь вызывает новые вопросы у ряда авторов.

Кернберг (Kernberg, 2012) помимо недостаточной квалификации доцентов-преподавателей и отсутствия научной эмпирической подготовки сожалеет о концентрации власти в функции обучающихся аналитиков. В этом он видит причину деструктивности психоаналитических обществ и институтов. В качестве решения он предлагает отменить статус обучающего аналитика и повысить квалификацию доцентов-преподавателей, следуя существующим в естественных науках научным стандартам. Я солидарна с Кернбергом в том, что роль обучающего аналитика дает пространство для маневра и может привести к осуществлению власти, но я не считаю это неизбежным.

Я вижу здесь скорее необходимость структурированно размышлять о роли обучающихся аналитиков в институте,

например, в отношении понимания поставленных задач, представленности в институциональных органах, участия в принятии решений и мероприятиях, а также в отношении дилемм, возникающих в результате различных ролей обучающихся аналитиков в учреждении.

Херрманн (Herrmann, 2014) задается вопросом о том, «почему так сложно успешно совместно работать в психоаналитических институтах» и полагает, что недостаточно просто применить психоаналитические объяснительные концепции к психоаналитическим учебным заведениям. Напротив, он выступает за большой объем знаний в области консультирования организаций и за большее проявление мужества при принятии решений. Он считает, что психоаналитическая работа связана с особыми нагрузками и что «[возникает] бессознательное ожидание ощутить гармонию и безопасность через наши институты» (Psyche 02/2014, S. 107). Дополнительно он признает за участниками необходимость в принадлежности к институциональной или профессиональной группе аналитиков, которая находится в опасности из-за понимания того, что все мы разные: «Различия между нами настолько чреватые конфликтами, насколько мы связываем их с нашей идентичностью в качестве психоаналитиков в смысле «все или ничего» (S. 112).

Херрманн предлагает различные стратегии для того, чтобы сделать сотрудничество наиболее «плодотворным». Сюда входит применение концепций, связанных с организацией, например, определение «основной задачи организации» (ср. Obholzer 2000, S. 89), анализ различных ролей и позитивных коннотаций власти и руководства. Я согласна с Херрманном в том, что определение важных институциональных целей, содержания и функций, а также предметное рассмотрение данных вопросов представляет собой важные шаги в развитии институциональной идентичности. Подобного направления в своих рассуждениях придерживается Деринг (Döring, 2016), который, прежде всего, видит проблему руководства в психоаналитических организациях. Как и Херрманн, он считает

важным определить главную задачу организации и системно ориентироваться на нее при принятии решений. Он видит недостаточную компетентность в процессе нахождения решений и предлагает практические методы, которые учреждения могут использовать для нахождения решений.

Интересные, несколько радикально сформулированные данные относительно возникающих в процессе обучения аффективных отношениях, можно найти у Лазара (Lazar, 2016). Он говорит о возникновении «токсикозов» в качестве побочного продукта обучения, обучающего анализа и общей групповой динамики, и подчеркивает, что «институты срочно нуждаются [...] в возможности восстановления психогигиены индивида и группы, для того чтобы токсичные остатки терапий, обучения и [...] групповых процессов трансформировались в полезную, плодотворную для рабочей группы «энергию» [...]» (Lazar 2016, S. 353). Он подробно не уточняет, как должна выглядеть подобная «система рисайклинга» (переработки). Он ссылается на теорию контейнера и контейнируемого Биона. В то время как в понимании Лазара «детоксикация» (обеззараживание) происходит в диадических отношениях, например, под руководством супервизора. Я бы также увидела решение данной задачи, прежде всего, на институциональном уровне, что я объясню подробнее дальше.

ОТНОШЕНИЯ И ИНСТИТУТ

Возможность доступа к сотрудничеству в психоаналитическом учебном заведении — обучение. В рамках обучения между обучающим аналитиком и кандидатом формируется интенсивное диадическое пространство, особенно в процессе обучающего анализа. Эти отношения являются первым центральным скрепляющим элементом с учебным заведением. Следует исходить из того, что **образ «института» формируется у кандидатов на обучение в рамках этих диадических отношений, и что по сути речь идет о передаче образа, который сам аналитик имеет об институте.**

Таким образом, в группе кандидатов, а позднее и членов института формируются

различные внутренние образы института, которые лишь отчасти являются осознанными. **Единое представление об «институте» таким образом не возникает.**

РЕАЛЬНОСТЬ

Повседневная жизнь в институте требует решения конкретных организационных вопросов, таких как управление бюджетом, предоставление и содержание помещений, набор кандидатов, организация амбулаторной клиники, поддержание отношений с клиентами, обработка различных запросов от кандидатов, органов, доцентов-преподавателей и многое другое.

В соответствии с имеющимися у каждого различными индивидуальными представлениями об «институте» потенциально среди участников могут быть различные точки зрения на все дела института. Например, при возникновении вопросов об использовании финансовых ресурсов, назначении на определенную должность, организации занятий и организации амбулаторной клиники.

Если нет четкой позиции в понимании институционального самовосприятия либо оно не может быть сформировано в ходе дискуссий, имеющих интегрирующую и создающую идентичность силу, подобные вопросы могут быстро стать конфликтными, затяжными, безрезультатными, оскорбительными, личными или агрессивными и могут быть разрешены только через разделение в институте или даже через разделение самого института. В соответствующей литературе и дискуссиях есть множество примеров подобных сценариев развития.

ВЗАИМНАЯ ЛЮБОВЬ

Практически все институты обязаны добровольной деятельностью своих членов за то, что в институте в принципе решаются повседневные вопросы. При этом данная деятельность не «компенсируется» вознаграждением в такой же степени, что и работа, прописанная в трудовом договоре. Можно исходить из того, что подобная деятельность осуществляется в ожидании «встречного удовлетворения потребностей», т. е. в ожидании «взаимности» со

стороны «института». Подобные ожидания, например, проявляются в желании получить признание или привилегии, занять должности, получить определенные свободы или права. Такие «бонусы» весьма незначительны по своей материальной ценности: я имею в виду, что свое значение они приобретают вследствие осознания получателем чувства принадлежности к институту. Отсюда становится понятно, что может возникнуть опасная ситуация, если эти возможности не будут реализованы в институте. Тогда человек чувствует себя исключенным из институциональной группы, что может вызвать чувство разочарования, гнева и зависти по отношению к тем, кто на самом деле или якобы получает больше «взаимности», или по отношению к тем, кто отказывается от этого внимания. Эти чувства, в свою очередь, могут поставить под угрозу чувство принадлежности.

Сопоставление различных существующих представлений об «институте», описанное выше, означает, что принадлежность к отдельным людям, аспектам или взглядам является необходимой. В повседневной жизни института зачастую появляются альянсы либо имеет место параллельное сосуществование участников, предложений, решений и правил по урегулированию отдельных случаев.

Институциональное отношенческое пространство, институт как социальная группа формирует «групповую матрицу» различных проекций, идентификаций и переносов на участников и институты.

Они не помогают сформировать общее представление об институте, к которому могут чувствовать в принципе свою причастность большинство участников, даже если не полностью.

Динамика принадлежности/аффилированности может занимать важное место в каждом человеке и в повседневной организационной рутине института. При отсутствии систематического размышления над ними их обработка ограничена обучающим анализом и супервизией, и способствует установлению связи в диадических отношениях.

С моей точки зрения, институциональное «принуждение к повторению»²

в психоаналитических учебных заведениях — это попытка стабилизации, возникающая по причине отсутствия идентичности на уровне института и институциональной группы. В этом отношении принуждение к повторению сравнимо с навязчивыми невротическими симптомами на индивидуальном уровне. По мнению Квинта, рассматриваемого «принуждение к повторению» с точки зрения самопатологии, обсессивно-компульсивный симптом представляет собой не столько регрессивное движение, сколько «примитивную предварительную форму интегративных и синтезирующих Эго-услуг» (Quint 1984, S. 717). Функция повторения состоит в том, что последнее «дает жизнь [...] [и] является гарантом существования личности». В этом смысле «принуждение к повторению» можно рассматривать как фундаментальный процесс, составляющий переживание самого себя и идентичности» (Quint 1984, S. 732).

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ / ОРГАНИЗАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ

В соответствующей литературе организационная форма психоаналитического обучения в основном рассматривается с точки зрения ее проблем. Сюда, в основном, входят властные отношения, подавление и инфантилизация кандидатов, удовлетворение личных нарциссических тенденций, навязывание определенных психоаналитических концепций как условие для появления чувства принадлежности к профессии психоаналитика, элитарное мышление, идеализация и зависимость, дистанцированность от науки, дистанцированность от реальности и изоляция от внутреннего и внешнего влияния. Психоаналитическими учебными заведениями они воспринимаются как следствие обучающего анализа и как причины «сопротивления изменениям» (Wiegand-Grefe u. Schumacher 2014, S. 43).

Подходы к изменению касаются, прежде всего, роли обучающего анализа.

² Wiederholungszwang/ Repetition compulsion — «автоматизм повторения» или «принуждение к повторению»

Предложение об «исключении обучающего анализа из обучения» озвучивалось с конца 1980-ых г. Кремериусом, Эрманом, Веймером (Wiegand-Grefe u. Schumacher 2014, S. 106). Другие авторы (Thomä, Thomä u. Kächele, Kernberg) рекомендуют «оставить обучающий анализ в системе обучения, но не делать его центром обучения, а обратить внимание на максимально полное ознакомление с теорией для того, чтобы в центр обучения поставить мотивацию к творческим исследованиям и тщательную супервизию практики» (Wiegand-Grefe u. Schumacher, 2014, S. 107). Объем обучающего анализа должен быть ограничен максимум 300–400 часами.

Сами Виганд-Грефе и Шумахер выступают за комбинацию этих двух предложений, а также призывают к «фундаментальной реформе организационной структуры аналитических институтов» (Wiegand-Grefe u. Schumacher 2014, S. 108).

В своих размышлениях я также рассматриваю диадические отношения, полученные в результате обучающего анализа, как решающий фактор, влияющий на трудности в развитии институциональной идентичности и интегрированности. Однако я хотела бы призвать вас к использованию подобных разработок в качестве возможности отхода от диадических связей и усилению триангуляции. Таким образом, учреждение могло бы действовать не как инструмент подавления и принуждения, а как надежная, последовательная и посредническая третья сторона.

Здесь я хотела бы добавить некоторые наблюдения и рассказать об опыте, который мне удалось собрать за пределами психоаналитических институтов в коммерческих организациях. Интересно то, что подобные явления, точно такие же, как и в психоаналитических учебных заведениях, встречаются на предприятиях и в концернах, есть и интересные решения. Там тоже есть иерархии и властные структуры, историческое наследие и внутренняя (а также внешняя) конкуренция. Институциональное самопонимание, «культура» организации в коммерческих организациях также передаются преимущественно индивидуально. Разработка идентичности организации,

«корпоративной идентичности» также является важной задачей. Решение этой задачи зачастую поручают экспертам (например, в области коммуникационного дизайна, бизнес-психологам и организационным консультантам) и нередко результат или дизайн (логотипы, цвета, слоганы) воспринимаются скорее как представление себя во вне («реальность на бумаге») и как нечто чуждое для самой организации, а не как выражение организационной (настоящей) реальности.

Одной из самых серьезных проблем, с которыми в настоящее время сталкиваются коммерческие организации, помимо стратегической ориентации на обеспечение самосохранения организации, является поддержка совместной работы для достижения целей организации.

На современных предприятиях совместная работа больше не ограничивается сотрудничеством внутри команд и отделов, страны или региона. Глобализация, матричные организации, стратегии оптимизации (например, посредством объединения закупок и производства в так называемых «Low-Cost регионах» (регионах с низкими издержками) требуют, чтобы сотрудничество было максимально ориентировано на достижение целей.

Организация как «статичная» данность все больше теряет свое значение в отношении степени структурирования сотрудничества.

Напротив, все более важными становятся процедуры, направленные на то, чтобы предоставить всем участникам, решающим одну задачу, ее общее понимание и облегчить связанные с ее решением трудности. Более важными, чем формальные отношения являются процессы, нацеленные на координацию работы друг с другом, на размышление над процедурами и достигнутым прогрессом, на разработку решений, на управление интеграцией по выполнению формальных требований предприятия и на поиск компромиссов или на принятие решений.

Работая с организациями, я обнаружила, что предприятия с трудом справляются с этими требованиями. Необходимые затраты изначально рассматриваются

как дополнительная нагрузка, с которой приходится справляться наряду с «собственно» работой.

Свою эффективность доказали сопровождение этого процесса консультантом и создание структурированных возможностей для размышлений в виде 1–2-дневных модерируемых рабочих сессий. Речь идет о необходимости создания надежных структур, в рамках которых участники разрабатывают общее понимание целей и задач, а также представление об успехе при достижении цели. Описываются роли, модели поведения и процессы согласования, необходимые для реализации, а также раскрываются препятствия и сопротивление. Часто на основе рабочих сессий возникает необходимость прояснения роли, структуры или процессов, а иногда и их изменения или переработки для более эффективного достижения целей. В процессе размышлений и обсуждений возможных подходов к повседневной работе организационные элементы, такие как ответственность, роли, органы, содержание и поведение, могут восприниматься как полезные или мешающие «инструменты» для достижения целей, при этом тенденция к персонализации проблем значительно уменьшается.

Среди участников развивается все более оживленное обсуждение задач, организационных возможностей и процессов, растет готовность участвовать в этом обсуждении. Конфликты воспринимаются как менее опасные, поскольку в процессе обсуждения возникает большее доверие, так что разные мнения не приводят к обесцениванию человека. В большинстве случаев также улучшаются результаты, поскольку они в значительной степени учитывают разные точки зрения. Со временем участники сами берут под контроль этот процесс. Консультант оказывает поддержку либо в кризисных ситуациях, либо в рамках супервизии.

Предложения Бухингера для психоаналитических учебных заведений сформулированы в том же направлении. Он видит главную задачу в организационной саморефлексии, которая осуществляется представителями института.

Интересно то, что подобные явления ... встречаются на предприятиях и в концернах, есть и интересные решения. Там тоже есть иерархии и властные структуры, историческое наследие и внутренняя (а также внешняя) конкуренция.

Он подчеркивает, что в институциональной рефлексии необходимо проводить четкое различие между организационной и психоаналитической рефлексией. «Организационная саморефлексия — это не тоже самое, что применение психоаналитических категорий к психоаналитическому институту. Важно различать организационную динамику, групповую динамику и психодинамику» (Buchinger, цит. по: Wiegand-Grefe u. Schumacher 2014, S.103).

«Организационная саморефлексия может иметь конструктивный эффект лишь в том случае, если она институционализована в организации. Она должна быть закреплена в коллективе внутри организации и иметь четкую структуру. В процессе обучения важно сформировать саморефлексию собственного института, ориентированную на практику. Это требует дистанцирования от процессов, в которые вовлечены все участники на эмоциональном уровне. Это требует регулярного внешнего наблюдения, супервизии» (Wiegand-Grefe u. Schumacher 2014, S. 103). Пфлихтхофер (Pflichthofer, 2011) указывает на то, что рамка в психоаналитическом лечении не является объективной данностью, как это можно увидеть в аналитическом

процессе и аналитических отношениях. Она рассматривает эту рамку как нечто постоянно воссоздаваемое аналитиком и пациентом. Этот процесс производства ни в коем случае не должен быть оставлен на произвол аналитика. Она требует, чтобы аналитик «при каждом своем шаге [...] учитывал эффект, который может этот шаг вызвать», и чтобы «ответственность не лежала на рамке» (Pflichthofer 2011, S. 51).

В лечении рамка, как для аналитика, так и для пациента, выполняет функцию сдерживания, опоры и защитную функцию. Она устанавливает границы и условия, в которых они могут совместно участвовать в процессе лечения.

Помимо этой формальной функции рамка также играет важную роль в качестве точки кристаллизации сознательного и бессознательного содержания. Например, из-за требования быть пунктуальным темой для обсуждения становится опоздание, и путем рефлексии может быть понято значение пунктуальности.

Если соотнести это с психоаналитическими институтами, **институт или институциональная рамка не состоит из просто существующих «объективных» или «физических» данностей. Она должна создаваться сообща в процессе рефлексии.** В таком процессе организация может быть познаваема всеми участниками.

Она представляет собой защиту от необходимых конфликтов, которые делают возможным и способствуют развитию институционального самопонимания и ценностей. Она представляет собой триангулирующее предложение, способствующее развитию, по сравнению с узкими диадическими отношениями.

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ И ЗАДАЧИ

Таким образом, речь идет о том, чтобы заниматься последовательно и структурированно вопросом об усилиях организации по рефлексии.

Я бы хотела предложить дополнить задачи психоаналитических учебных заведений в плане организационного развития, в дополнение к их «примарной задаче» в понимании Обхольцером (например,

распространение и применение психоанализа, обучение и повышение квалификации, обслуживание амбулаторных клиник и т. д.). Исходя из целей развития индивидуального психоаналитического лечения, представленных Мертенсом (Mertens 2000, S. 127), они будут следующими:

- развитие самоаналитических способностей на уровне организации;
- продолжение и поддержание процесса развития организации;
- достижение достаточного уровня организационной и индивидуальной автономии.

К перечисленному я бы хотела добавить:

- сохранение и расширение (организационных) возможностей;
- сохранение участия членов сообщества в процессе организационного развития;
- обработку двойственных и противоречивых импульсов внутри организации;
- определение, признание и поддержание организационных границ.

Начать можно было бы со следующих мер:

- супервизия за важными органами со стороны соответствующих лиц, не являющихся членами организации, для рефлексии над организационными процессами, динамикой и структурами в их значении для организационной группы, идентичности и развития;
- регулярные мероприятия в больших группах (ежегодно) для выработки или адаптации и достижения консенсуса в отношении целей и приоритетов организации;
- согласование, управление и отслеживание стратегических целей более высокого уровня и ориентация на них при принятии практических повседневных решений в институтских органах;
- кроме того, следовало бы подумать над смещением фокуса и обособлением обучающего анализа или тренинг-анализа, как это было описано некоторыми авторами.

В то время как психоаналитические учебные заведения в своем методе работы и своем самопонимании демонстрируют

и представляют то, как можно организовать организационную жизнь целенаправленно, целесообразно и «плодотворно», кандидаты могли бы приобрести организационные знания и опыт уже во время своего обучения, что представляло бы дополнительным бонус в обучении, как для выпускников, так и для самих институтов/заведений. ■

БИБЛИОГРАФИЯ

Döring, P. (2016): Führen in psychoanalytischen Organisationen. Forum der Psychoanalyse 32/4:359–384.

Grubendorfer, C.; Schmitz, H. (2015): Ein neuer Blick auf Führung. Wie Unternehmen Führung wirksamer machen. Abruflbar unter: www.simon-weber.de; zuletzt abgerufen am: 10.09.2017.

Herrmann, A. (2014): Warum es so schwierig ist, in psychoanalytischen Institutionen gedeihlich zusammenzuarbeiten. Psyche 68/02: 97–121.

Kernberg, O.F. (2012): Suicide prevention of psychoanalytic institutes and societies. Journal of the American Psychoanalytical Association, 60: 707–719.

Lazar, R. A. (2016): Phönix aus der Asche – oder Asche auf unser Haupt? Die Rekonstruktion der psychoanalytischen Institutionen und ihre Auswirkungen. Forum der Psychoanalyse 32/4: 335–358.

Mertens, W. (2000): Einführung in die Psychoanalytische Therapie Band 1. Stuttgart: Kohlhammer.

Obholzer, A. (2000): Führung, Organisationsmanagement und das Unbewusste. In: Lohmer, M. (Hg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 79–97.

Pflichthofer, D. (2011): Zwischen Gesetz und Freiheit. Die Suche nach dem Rahmen und dem Objekt. Psyche 65/01: 30–62.

Wiegand-Grefe, S.; Schumacher, M. (2014): Strukturelle Gewalt in der psychoanalytischen Ausbildung, Psychosozial-Verlag.

Quint, H. (1984): Der Zwang im Dienste der Selbsterhaltung. Psyche 38/8: 717–737.

Институция — неотъемлемая «третья сторона», определяющая парадигму функционирования профессионального сообщества¹

В то время как на Западе англичане, голландцы, французы, немцы, итальянцы говорят и пишут о «Любви и ненависти в психоаналитических институциях» («Hate and Love in Psychoanalytic Institutions», Jurgen Reeders, 2004), о фанатизме, расколах, сомнениях и очевидном упадке психоанализа, психоаналитики Востока, и мы вместе с ними, пройдя через определенные историко-политические метаморфозы, с надеждой спрашивают себя: как психоаналитической институции стать той необходимой и жизнеспособной «третьей стороной», которая будет сублимировать личные тревоги, нарциссическую невожденность, зависть или ненависть, или просто неспособность к адаптации, контейнируя их в институциональной среде, наполненной уважением и способной поддерживать эволюцию и независимое мышление практиков психоанализа?

Янина Мику

[об авторе](#)

Перевод с английского
Фостиропуло Х. Г.

Возможно, что мы, искренне и с надеждой, направляемся лишь к тому, что другие, уже прошедшие через эти стадии, стремятся преодолеть, испытывая неудовлетворенность результатами принятых решений?

Индивидуальный путь человека, предполагаемый практикой психоанализа, значительно короче, чем история человека в целом. Мы начинаем аналитический тренинг уже обладая собственной историей развития, набором значимых близких отношений, представлений и идеалов/идеализаций, порождаемых повторяющимися идентификациями себя с различными образцами и многообразием моделей и форм любви к объекту. Аналитическая работа неоднократно приводит нас к «диадным отношениям²», в которых мы являемся одной из двух вовлеченных в них сторон: мы и наш аналитик; затем, мы и наш пациент; мы и наш супервизор.

¹ Gianina Micu «The Institution — the necessary party that changes the paradigm of the functioning framework in the professional group». Переведено и опубликовано с разрешения автора, все права защищены.

² Здесь и далее: использование термина «диадные (диадические) взаимодействия/отношения» подразумевает лишь количество участников/вовлеченных в отношения объектов, не уточняя характер отношений. Прим. редактора