

MORNING SESSION

Ways of teaching and learning in The Child-in-the-Family-in-the- Community
(The Educational Role of the Family)

Meg Harris Williams

Introduction

Usually in our groups here we discuss the links between psychoanalysis and literature. Today however our theme is the slightly different but related one of education. It is a field in which I have no direct experience; however, using the writings of others, in particular Meltzer's *A Psychoanalytical Model of the Child in the Family in the Community*, I would like to consider how the modern psychoanalytic model of the mind has influenced our view of educational principles. As is intended by the Model, there are many practical implications to be drawn from the absorption of psychoanalytic ideas into the wider social world; the practical aspect is of course the realm of those in charge of policy in schools, clinics, prisons and other educational institutions. For most institutions that have a genuine concern for the welfare of those within or affected by them can be considered educational, in theory at any rate, and in their most enlightened functions.

Education, in both a narrow and a wide sense of the term, is that which links the condition of childhood with that of adulthood, and the inner world with the outer – internal self-development with external usefulness to society. Because of this natural link there is a huge amount of constructive potential in the relationship between psychoanalysis and education, for both disciplines, and as far as I am aware it has not been explored as fully as it might be, probably owing to the usual organizational and financial restrictions. This morning we will focus on the Model of the Child; this afternoon on ideas set in motion by my mother and father some years before that (in the late 1960s) which resulted in establishing the Tavistock Schools' Counselling Course.

SESSIONE MATTUTINA

Modi di Insegnamento e Apprendimento in Il Bambino-nella-Famiglia-nella-Comunità (Il Ruolo Educativo della Famiglia)

Traduzione: Marina Vanali

Introduzione

Di solito nei nostri gruppi qui discutiamo i legami tra psicoanalisi e letteratura. Oggi però il nostro tema è quello leggermente diverso ma correlato dell'educazione. Si tratta di un campo in cui non ho esperienza diretta, tuttavia, utilizzando gli scritti di altri, in particolare *Il ruolo educativo della famiglia – un modello psicoanalitico dei processi di apprendimento* di Meltzer, vorrei considerare come il modello moderno psicoanalitico della mente abbia influenzato la nostra visione dei principi educativi. Come previsto dal Modello, si possono trarre molte implicazioni pratiche dall'assimilazione delle idee psicoanalitiche da parte del mondo sociale più ampio; l'aspetto pratico è, naturalmente, il regno di coloro che sono responsabili della politica nelle scuole, negli ambulatori, nelle carceri e in altre istituzioni educative. Infatti la maggior parte delle istituzioni che ha una genuina preoccupazione per il benessere delle persone al loro interno o sotto la loro influenza può essere considerata educativa, almeno in teoria, e nelle sue funzioni più illuminate.

L'educazione, sia in un senso stretto che in un senso più ampio del termine, è quello che lega la condizione dell'infanzia con quella dell'età adulta, e il mondo interno con quello esterno – lo sviluppo interno del sé con l'utilità per la società esterna. A causa di questo collegamento naturale vi è una quantità enorme di potenziale costruttivo nel rapporto tra psicoanalisi ed educazione, per entrambe le discipline, e per quanto ne so non è stato esplorato nel modo più completo possibile, probabilmente a causa delle consuete restrizioni organizzative e finanziarie. Questa mattina ci concentreremo sul Modello del Bambino, questo pomeriggio sulle idee messe in moto da mia madre e mio padre alcuni anni prima che (alla fine degli anni '60), portassero all'istituzione del Corso di Counselling della scuola Tavistock.

Before turning to the Model, I would like to quote a much older text, Milton's 1644 treatise *Of Education*, which gives us a historical perspective on how the problem of devising a meaningful educational system has been thought about in the past. Milton's definition of a "complete and generous education" is that it should enable a man to "perform justly, skilfully and magnanimously all the offices both private and public of peace and war". He states that the first necessity is to establish educational objectives; and of these, the underlying goal is "to repair the ruins of our first parents by regaining to know God aright". This is already a proto-psychoanalytic definition, aiming at converting envy into gratitude on the basis of aspiration and inspiration, and at knowing oneself by means of the reparation of internal objects. Personal integrity is the foundation of both public and private "offices" or work-tasks; and self-knowledge cannot be divorced from learning about the world and the body of knowledge that has been built up by others.

In Milton's era, knowledge in the grammar schools was conveyed by learning languages, in particular the classics. He approved of this in principle, because those were the languages of "people industrious after wisdom, so that language is but the instrument conveying to us things useful to be known." But what kind of things are useful, at an early stage? Milton advocated matching the type of knowledge with the stage in mental development of the students – beginning with "arts most easy and obvious to the sense" rather than the "intellectual abstractions of logic and metaphysics" as was usual in the curriculum. He saw knowledge as food, and thought the diet should be matched to the childish consumer, rather than offering an "asinine feast of sowthistles and brambles" which is his description of forcing on students of "tender age" an arid content which is meaningless to their personal development. Linguistic skills are learned more easily if the student can identify with relevant content and take pleasure in the aesthetic qualities such as those in poetry, which is "simple, sensuous and passionate". As part of this process he believed in emphasizing and putting into practice the musical qualities of language: at the same time as learning a few necessary rules of grammar, he wrote,

their speech is to be fashioned to a distinct and clear pronunciation, as near as may be to the Italian, especially in the vowels. For we Englishmen being far northerly, do not open our mouths in the cold air, wide enough to grace a southern tongue.

(It should be remembered that Milton was a musician as well as a poet; also that his poetry was first appreciated by the Italians.) By these poetic and musical means, knowledge could enter in to the youthful mind and become useful and meaningful. We need to open our mouths wider to imbibe the knowledge which is floating around

Prima di passare al Modello, vorrei citare un testo molto più antico, il trattato di Milton del 1644 *Sull'educazione*, che ci dà una prospettiva storica sul modo in cui il problema della definizione di un sistema educativo significativo sia stato pensato in passato. La definizione di Milton di una "educazione completa e generosa" è che dovrebbe consentire ad un uomo di "adempiere giustamente, sapientemente e magnanimamente tutti le funzioni pubbliche e private in pace e in guerra". Egli afferma che la prima necessità sia quella di stabilire gli obiettivi educativi, e tra questi, l'obiettivo di fondo è "riparare i fallimenti dei nostri primi genitori (Adamo ed Eva), guadagnando il conoscere bene Dio". Questa è già una definizione proto-psicoanalitica, che mira a trasformare l'invidia in gratitudine sulla base di aspirazione ed ispirazione, e a conoscere se stessi attraverso la riparazione degli oggetti interni. L'integrità personale è il fondamento delle "funzioni" sia pubbliche sia private o delle attività lavorative; e la conoscenza di sé non può essere separata dalla conoscenza del mondo e dal corpo di conoscenze che è stato costruito da altri.

Nell'epoca di Milton, la conoscenza nei licei veniva trasmessa per mezzo dell'apprendimento delle lingue, in particolare le classiche. Egli le approvava in linea di principio, perché erano le lingue di "popoli laboriosi oltre che saggi, così che il linguaggio non diventava altro che lo strumento di trasporto di cose per noi utili da conoscere." Ma che genere di cose sono utili, in una fase iniziale? Milton sosteneva la corrispondenza del tipo di conoscenza con lo stadio dello sviluppo mentale degli studenti – che iniziano con "materie umanistiche di significato più semplice e ovvio", piuttosto che con "astrazioni intellettuali di logica e metafisica" come era usuale nel programma di studi. Vide la conoscenza come cibo, e pensò che la dieta dovesse essere abbinata al consumatore infantile, piuttosto che offrire uno "stupido banchetto di cardi e rovi", che usa come sua descrizione dell'imporre a studenti in "tenera età" un contenuto arido che è senza senso per il loro sviluppo personale. Le competenze linguistiche vengono apprese più facilmente se lo studente si può identificare con contenuti pertinenti e trarre piacere dalle qualità estetiche, come quelle della poesia, che è "semplice, sensuale e passionale". Come parte di questo processo egli credeva nel valorizzare e praticare le qualità musicali del linguaggio, imparando contemporaneamente alcune regole necessarie di grammatica. Egli scriveva,

il loro linguaggio deve essere modellato ad una pronuncia netta e chiara, il più vicino possibile all'italiano, soprattutto nelle vocali. In quanto noi inglesi essendo molto a nord, non spalanchiamo abbastanza la bocca nell'aria fredda, per onorare una lingua del sud.

(Va ricordato che Milton era un musicista e un poeta, inoltre, che la sua poesia fu in primo luogo apprezzata dagli italiani.) Con questi mezzi poetici e musicali, la conoscenza potrebbe entrare nelle giovani menti e diventare utile e significativa. Abbiamo bisogno di spalancare la bocca per assorbire la conoscenza che gira nell'aria. In caso

in the air. Otherwise, Milton says, it is better for a person not to learn languages at all if he can practise a useful trade and be “competently wise in his mother dialect”, he will be more truly “learned” (educated).

Obvious as this may seem, it was revolutionary at the time, and always needs to be re-stated. The texts we are considering today reiterate the need to match the materials and manner of delivery to the receptiveness of the child at a given state of growth. Thus Martina Campart, in her commentary on Donald Meltzer’s view of education, writes how

Psychoanalysis offers a rich body of data demonstrating that children have different styles of learning and that within pedagogical relationships the educators’ modes of treating the “starting conditions” (emotions, fantasies, thoughts) constitute very important determinants of their formation. (44)

The requirement for the educator is to discover the child’s current starting point – their whole mentality, not just their acquired stock of information – and to engage with it.

The Model of the Child-in-the-Family-in-the-Community

To turn now to the Model – which is quite possibly better known to you here in Italy than in England, where we are in the process of preparing the first edition of the work as an independent volume. (So far it has only been published in the 1994 volume of Donald Meltzer’s collected papers). Although it is attributed to Meltzer and Martha Harris jointly (which is correct in one sense), I shall talk about it as Meltzer’s since he actually wrote it (as is clear from the language and structure); then this afternoon I shall discuss Martha Harris’s views on education as expressed in her own writings, and it will become clearer how they interdigitate.

The main thing to keep in mind about the approach taken in the Model is that the family is itself seen as an educational institution – though this is not its only function (it is also responsible for other aspects of nurturing, and it also has a non-institutional identity). The problem or task is for the most advanced or developed aspects of the institution or community to engage with the child’s own innate thrust for development – a natural phenomenon which exists (as Martha Harris says) in all those who live (though it may shrivel or be thwarted). If there is total mismatch, or tyranny on the part of the educators, there is liable to be delinquency or conformity, rather than education. (Indeed delinquency and conformity can be considered two sides of the same coin.)

contrario, dice Milton, è meglio che una persona non impari le lingue per nulla, se può praticare un lavoro utile ed essere “saggio con competenza nel suo dialetto madre”, sarà più autenticamente “istruito” (educato).

Per quanto possa sembrare ovvio, ciò fu rivoluzionario, al tempo, ed ha sempre bisogno di essere riaffermato. I testi che stiamo considerando oggi ribadiscono la necessità di abbinare le materie e le modalità di esprimersi alla ricettività del bambino in un determinato stato di crescita. Così Martina Campart, nel suo commento al punto di vista di Donald Meltzer sull’educazione, scrive

La psicoanalisi offre un ricco insieme di dati che dimostrano che i bambini hanno diversi stili di apprendimento e che nell’ambito dei rapporti pedagogici “i modi di trattare le condizioni di partenza da parte degli educatori” (emozioni, fantasie, pensieri) costituiscono fattori decisamente importanti della loro formazione. (44)

Il requisito per l’educatore è quello di scoprire l’attuale punto di partenza del bambino – la sua mentalità globale, non solo la scorta di informazioni acquisite – e di entrarci in contatto.

Il Modello del Bambino-nella-Famiglia-nella-Comunità

Passiamo ora al Modello – che probabilmente è meglio conosciuto qui in Italia che in Inghilterra, dove siamo in fase di preparazione della prima edizione dell’opera come un volume indipendente. (Finora è solo stato pubblicato nel volume del 1994 della raccolta di articoli di Donald Meltzer). Anche se è attribuito a Meltzer e a Martha Harris insieme (che è corretto in un certo senso), ne parlerò come appartenente a Meltzer visto che in realtà lo ha scritto (come è chiaro da linguaggio e struttura); poi questo pomeriggio parlerò delle opinioni di Martha Harris sull’educazione espresse nei suoi scritti, e diventerà più chiaro il modo in cui loro interagiscono.

La cosa principale da tenere a mente sull’approccio adottato nel Modello è che la famiglia è di per sé considerata come istituzione educativa – anche se questa non è la sua unica funzione (è responsabile anche di altri aspetti di nutrimento, ed ha anche un’identità non-istituzionale). Il problema o compito degli aspetti più avanzati o più evoluti dell’istituzione o comunità consiste nel coinvolgersi con la spinta innata del bambino per lo sviluppo – un fenomeno naturale che esiste (come dice Martha Harris) in tutti coloro che vivono (anche se può avvizzire o essere contrastato). In caso di mancata corrispondenza totale, o tirannia da parte degli educatori, c’è il rischio di delinquenza o di conformismo, al posto dell’educazione. (In effetti la delinquenza e il conformismo possono essere considerate due facce della stessa medaglia.)

The Model is an attempt to use psychoanalytic insights to present a more holistic view of the educational experience, allowing for the interaction of individual and environment – meaning human and social environment. This was traditionally known as the balance between Nature and Nurture and was the subject of heated debate in Shakespeare's day. Bringing psychoanalytic knowledge to this familiar problem increases our capacity to see the complexity of the contributing forces. The changeable dynamics within the mind of the individual (Ps-D) with its different mental spaces and orientations (which account for different attitudes to learning) interact with the environment which has its own variable dynamics – family, school, community etc.

It is this multi-pointed interaction that Meltzer is intending to picture through his mystifying diagram with its interlocking wheels and crossover points. It is not clear how useful or comprehensible it is as a thing-in-itself. But it makes an impact; and as with Bion's Grid, the overall impression is perhaps as significant as the detail. The Grid has rarely been used successfully in conjunction with clinical detail; nonetheless it gives a powerful impression of the logicity of the process of thought-in-the-making, and also of thought-in-the-unmaking (the negative Grid). In the diagram of the Model, we get an impression of a multiplicity of potential types of interaction that could wheel in varying directions when a contact is sparked – depending on the overall combination of forces. It provides a transgenerational, field model of the child's developmental environment.

The wheels of the model connect like gears that harness greater or wider forces beyond the scope of the child's direct experiential world. Where Dante sees "the love that moves the sun and the other stars" as the prime mover behind the spheres of the medieval universe, psychoanalysis has instead the dynamic forces of Ps-D and of Projection-Introjection – alternating currents of mental energy. The Model, states Meltzer, is intended to "mediate flux within and between the three spheres" of the individual, the family and the community, in order to "provide a means of systematic description (not explanation) of the movements of growth or regression." The concentric wheels coincide with Meltzer's picture of the "gravitational pull" of internal objects, and with his characteristically spatial, three-dimensional view of the "geography" of phantasy and its worlds-within-worlds. For "Man's emotional experiences fall into several great categories according to the nature of the space where they are felt to take place" – named as the external world, the internal world, the world inside objects, and the delusional world.

The diagram offers a visual way of delineating points of contact between the child and his wider environment, familial and social. Each event or relationship that the child encounters in the world will have an underlying meaning that affects his values

Il Modello è un tentativo di utilizzare conoscenze psicoanalitiche per presentare una visione più olistica dell'esperienza educativa, consentendo l'interazione tra individuo e ambiente – intendendo l'ambiente umano e sociale. Questo era tradizionalmente conosciuto come l'equilibrio tra Natura e Cultura ed è stato oggetto di accesi dibattiti ai tempi di Shakespeare. Portare la conoscenza psicoanalitica verso questo noto problema aumenta la nostra capacità di vedere la complessità delle forze in campo. Le dinamiche mutevoli all'interno della mente dell'individuo (Ps-D) con i suoi diversi spazi mentali ed orientamenti (che rappresentano differenti attitudini all'apprendimento), interagiscono con l'ambiente che ha le sue dinamiche variabili – famiglia, scuola, comunità, ecc.

E' questa l'interazione multifocale che Meltzer ha intenzione di illustrare attraverso il suo schema che disorienta con ruote interagenti e punti di incrocio. Non è chiaro quanto sia utile e comprensibile, è come una cosa-in-sé. Ma crea un impatto; e come accade con la griglia di Bion, l'impatto globale è forse tanto importante quanto il particolare. La griglia è stata raramente utilizzata con successo congiuntamente al dettaglio clinico, tuttavia essa dà una forte idea della logicità del processo di pensiero-in-fieri, e anche del pensiero-in-disfacimento (la griglia negativa). Nel diagramma del Modello, otteniamo l'impressione di una molteplicità di potenziali tipi di interazione che possono dirigersi in varie direzioni dopo che un contatto è stato innescato – a seconda della combinazione complessiva delle forze. Esso fornisce un modello di campo transgenerazionale dell'ambiente di sviluppo del bambino.

Le ruote del Modello si collegano come ingranaggi che sfruttano le forze maggiori o più ampie al di là della portata del mondo direttamente esperienziale del bambino. Dove Dante vede "l'amor che move il sole e l'altre stelle" come il primo motore dietro le sfere dell'universo medioevale, la psicoanalisi trova invece le forze dinamiche di Ps-D e di proiezione-introiezione – corrente alternata di energia mentale. Il Modello, afferma Meltzer, ha lo scopo di "mediare il flusso all'interno e tra le tre sfere dell'individuo, della famiglia e della comunità, allo scopo di "fornire un mezzo di descrizione sistematica (non la spiegazione) dei movimenti di crescita o di regressione." Le ruote concentriche coincidono con la raffigurazione di Meltzer dell'"attrazione gravitazionale" degli oggetti interni, e con il suo caratteristico punto di vista spaziale, tridimensionale della "geografia" della fantasia e dei suoi mondi-dentro-mondi. Perché le "esperienze emotive dell'uomo si dividono in diverse grandi categorie a seconda della natura dello spazio in cui hanno luogo" – chiamate il mondo esterno, il mondo interno, il mondo dentro gli oggetti, e il mondo delirante.

Lo schema offre un metodo visivo per delineare i punti di contatto tra il bambino e il suo ambiente più ampio, familiare e sociale. Ogni evento o relazione che il bambino incontra nel mondo avrà un significato di fondo che influisce

and understanding, whether in a positive or a negative way. These points of contact are described in the text of the Model. It is the link, the contact, that needs to be investigated – rather than (as so often) attributing praise or blame to one side or the other, whether this be some traumatic event or an inadequate child or parent. There is movement along the longitudinal axis of the diagram (from past to future), to and from the centre (dynamic and geographic), and clockwise-anticlockwise (economic and epistemological). All act upon one another simultaneously to create the total personality structure, functioning at several levels both intimate and social, and founded upon the preliminary condition of the soma-psyche that we call “temperament”. (Meltzer like Bion sees this as something with both physiological and psychical aspects, mysteriously given to the infant, along with particular qualities that are not specially to be lamented or congratulated, but rather just to be “known” so that the personality can use them constructively.)

The place where meaning is generated is the mind of the individual – which as we well know is not a single structural unit, but has many faces or compartments. This is the central furnace, the core of the model. The closer the concentric circles are to the individual, the more closely they echo the different learning mentalities; thus the family is midway between institution and intimate environment, and has aspects of both, whereas the community has a more tenuous hold on values. In Meltzer’s view a family can itself evolve or learn from experience in an organic way, depending on the implicit values promulgated by the parents as representations of the combined object; a community or institution can at best serve good housekeeping functions, and at worst become a setting for tyranny that echoes the “reversed” family. (It is noteworthy that Meltzer considers the “benevolent” community or institution to be in fact a caricature of the more intimate relations within the “parental” family: a caricature because its benevolence involves a certain tyranny that is liable to collapse under pressure, and depends on nomination of scapegoats.)

The motivating force in both progressive and regressive movements of the personality is pain; and the study begins by observing the constructive and non-constructive ways of dealing with mental pain that arise at any developmental crux. Persecutory, confusional or depressive pains set the wheels in motion. “Pains may be passed serially within any social grouping” and it is always necessary to ask, “Whose pain is it?” Ways of dealing with pain originate innately in the individual mind, and are bound into the structure of the developing personality. We remember Keats’s description in the Vale of Soul-making of how an innate mental spark from birth interacts with a “world of circumstances” and gradually acquires

sui suoi valori e sulla sua capacità di comprensione, sia in modo positivo sia in modo negativo. Questi punti di contatto sono descritti nel testo del Modello. È il collegamento, il contatto, che deve essere indagato – piuttosto che (come spesso accade) l’attribuire lode o biasimo a una parte o l’altra, sia che si tratti di un evento traumatico o di un figlio o di un genitore inadeguato. C’è movimento lungo l’asse longitudinale del diagramma (dal passato al futuro), da e verso il centro (dinamico e geografico), in senso orario e antiorario (economico ed epistemologico). Tutti agiscono l’uno sull’altro allo stesso tempo per creare la struttura della personalità totale, funzionando a diversi livelli, sia intimi sia sociali, e fondati sulla condizione preliminare del soma-psyche che noi chiamiamo “temperamento”. (Meltzer come Bion vede questo come qualcosa con aspetti sia fisiologici sia psichici, misteriosamente dato al bambino, insieme a qualità particolari che non esistono appositamente per lamentarsene o congratularsene, ma solo per essere “conosciute” in modo che la personalità possa utilizzarle in modo costruttivo.)

Il luogo in cui si genera il significato è la mente dell’individuo – che come ben sappiamo non è una singola unità strutturale, ma ha molte facce o compartimenti. Questo è il fulcro centrale, il nucleo del modello. Quanto più i cerchi concentrici sono verso l’individuo, il più strettamente essi riecheggiano le diverse mentalità di apprendimento; così la famiglia è a metà strada tra istituzione e ambiente intimo, e contiene aspetti di entrambi, considerando che la comunità ha un ascendente più debole sui valori. Secondo Meltzer una famiglia può evolversi o imparare dall’esperienza in modo organico, a seconda dei valori impliciti promulgati dai genitori come rappresentazioni dell’oggetto combinato; una comunità o ente è in grado di supportare al meglio le funzioni di buona economia domestica, e nel peggiore dei casi diventa una collocazione per la tirannia che richiama la famiglia “rovesciata”. (È interessante notare che Meltzer ritiene che la comunità o l’istituzione “benevola” sia di fatto una caricatura dei rapporti più intimi all’interno della famiglia “genitoriale”: una caricatura perché la sua benevolenza comporta una certa tirannia che rischia di crollare sotto pressione e conta sulla designazione di capri espiatori.)

La forza stimolante in entrambi i movimenti evolutivi e regressivi della personalità è il dolore; e lo studio comincia con l’osservare i modi costruttivi e non costruttivi di affrontare il dolore mentale che si presenta in qualsiasi punto cruciale dello sviluppo. Le sofferenze persecutorie, confusionali o depressive regolano il movimento delle ruote. “I dolori possono capitare periodicamente all’interno di qualsiasi gruppo sociale” ed è sempre necessario chiedersi, “di chi è il dolore?” I modi di affrontare il dolore hanno origine innata nella mente individuale, e sono vincolati alla struttura della personalità in via di sviluppo. Ricordiamo la descrizione di Keats nella Valle del fare-Anima di come una innata scintilla interagisca dalla nascita con un

identity; the world is a school for the soul, not a vale of tears, and each difficult point of contact is a challenge – an opportunity rather than a disaster.

Ever since Bion put “learning from experience” at the heart of the postKleinian model of the mind, the concept of “knowledge” has come to the forefront of all mental processes and hence of personality development. What are the types of knowledge acquired by the child and what is the manner of its acquisition? How is the acquisition affected by interaction with the family and culture? This subsumes the traditional Kleinian focus on envy and gratitude and puts the epistemological dimension at the hub of all the other dimensions of mental life, with their various perspectives on how mental pain is dealt with. Rather than the old concept of “defences”, the enemy is now seen in terms of “lies”, poison of the mind.

All the so-called mechanisms of defence are lies, known to be false but adopted as the basis of values, attitudes, judgements and actions in a manner essentially cynical... In the unconscious their most primitive form is the acceptance of false symbols to represent the emotional situation; but more sophisticated forms of lying distort history (memory), introduce false logic, semantic ambiguities, spurious generalizations, counterfeit emotions. (Chapter 2)

Lies affect the individual's capacity to see truthfully not just the inner world but also the external world – something which had previously been left out of the psychoanalytic picture since it was assumed that the external world is somehow obvious and objective, seen by everybody in the same way. The new picture of learning processes emphasizes that perception is not separable from endowing with meaning, and the capacity to observe all types of “reality” is not automatic but depends on the links made between the child's innate qualities and their environment.

Meltzer deduces five intimate ways of learning from this postKleinian perspective, listing them as: learning from experience, learning from projective identification, learning from adhesive identification, learning from scavenging, and learning from delusion. “All contrast with learning about”: in other words, all these five are intimate modes that reflect a particular mental state or stage in development and its mental geography. They are all very familiar in psychoanalytic thought, apart perhaps from “learning from scavenging” which has been somewhat neglected, perhaps not even noticed in psychoanalytic circles, since the pressure to produce supposedly original theses and thoughts is so enormous that people are almost driven to become scavengers – to rummage for ideas which they feel have been carelessly dropped by

“mondo di circostanze” e acquisisca a poco a poco identità; il mondo è una scuola per l'anima, non una valle di lacrime, e ogni punto difficile di contatto è una sfida – un'opportunità piuttosto che un disastro.

Da quando Bion mette “l'apprendere dall'esperienza” al centro del modello post Kleiniano della mente, il concetto di “conoscenza” è venuto in primo piano in tutti i processi mentali e, quindi, nello sviluppo della personalità. Quali sono i tipi di conoscenze acquisite dal bambino e quali sono le modalità con cui acquisisce? In che modo l'apprendimento viene influenzato dall'interazione con la famiglia e la cultura? Questo sottintende la tradizionale attenzione kleiniana su invidia e gratitudine e mette la dimensione epistemologica al centro di tutte le altre dimensioni della vita mentale, con le loro diverse prospettive su come il dolore mentale viene affrontato. Piuttosto che il vecchio concetto di “difese”, il nemico è ora visto in termini di “bugie”, veleno della mente.

Tutti i cosiddetti meccanismi di difesa sono bugie, noti per essere falsi, ma adottati come basi di valori, atteggiamenti, giudizi e azioni in un modo sostanzialmente cinico ... Nell'inconscio la loro forma più primitiva è l'accettazione di simboli falsi per rappresentare la situazione emotiva: ma forme più sofisticate di bugie deformano la storia (memoria), introducono false logiche, ambiguità semantiche, generalizzazioni spurie, emozioni contraffatte. (Capitolo 2)

Le bugie compromettono la capacità dell'individuo di vedere in modo veritiero non solo il mondo interno, ma anche il mondo esterno – qualcosa che precedentemente era stato lasciato fuori del quadro psicoanalitico in quanto si era ipotizzato che il mondo esterno fosse in qualche modo evidente e oggettivo, visto da tutti nello stesso modo. La nuova immagine dei processi di apprendimento sottolinea che la percezione non è separabile dal dotare di significato, e la capacità di osservare tutti i tipi di “realtà” non è automatica, ma dipende dai collegamenti effettuati tra le qualità innate del bambino e il suo ambiente.

Meltzer deduce cinque modi intimi di imparare da questo punto di vista post Kleiniano, elencandoli come: apprendimento attraverso l'esperienza, apprendimento per identificazione proiettiva, apprendimento per identificazione adesiva, apprendimento raccattato, e apprendimento delirante. “Tutti contrastano con l'apprendimento su”: in altre parole, tutti questi cinque sono modi intimi che riflettono un particolare stato mentale o fase dello sviluppo e la sua geografia mentale. Sono tutti molto familiari nel pensiero psicoanalitico, a parte forse “l'apprendimento raccattato” che è stato un po' “trascurato, forse nemmeno notato negli ambienti psicoanalitici, dato che la pressione per la produzione di tesi e pensieri apparentemente originali è così smisurata che le persone sono quasi spinte a diventare spazzini – a rovistare tra idee che sentono

their original owners, or not flagged up for special attention, and which may then be rebottled and relabelled under another vintage. (This is of course a different process from reading closely for hidden implications in the work of the original author – which is essentially learning from experience through introjective identification. Yet the two activities may appear much the same.)

It would be difficult to draw up a statistical record from this Model – which doesn't mean it could not be attempted, but only with sufficient psychoanalytic understanding. For Meltzer stresses that what the Model is trying to describe, and help us to perceive and note, is the actual learning experience – not merely its quantifiable manifestations. There are two “great categories” of knowledge: “knowledge directed towards understanding the world, and knowledge directed towards controlling the world”. The significance depends on the person's internal orientation or motivation, and this is “observable only to the person himself, never directly to another”. This type of categorization cuts across the traditional one of Arts versus Sciences, and overrides it, by stressing how it is not the content but the attitude that is psychologically important. A motive is an unconscious or real intention – not necessarily a formulated one. The motive to understand the external world is the same as the motive to understand the inner world – and both contrast with the motive to control the objects of either the external world or the internal world.

Groups as well as individuals have a psychological reality associated with a set of values or ethics that are being put into practice. The Model aims to make describable what is actually happening in the child or family or community – not what appears to be happening. It looks beneath the titular roles of a prototypal nuclear family (mother, father, children, baby, etc) and notes instead the masculine or feminine or dependent roles and functions that are actually performed within a family by its members, whatever their number, age or sex:

It is necessary to put to one side the nominal structure of families in order to describe their real psycho-social arrangement, both with respect to roles (titular) and functions (actual). Taking each member as a human being, unfettered by the preconceptions on stereotype, it is possible in studying a family group to recognize the actual organization of functions and to notice its interaction with the preservation of titular roles. (Chapter 2)

As is discussed in the matriarchal and patriarchal sections, it is clear that a single parent can include sufficient attributes of the opposite sex to enable a “combined

essere state lasciate incautamente cadere dai loro proprietari originari, o non tenute in posizione di particolare attenzione, e che possono quindi essere reimbottigliate ed etichettate con un'altra annata. (Si tratta naturalmente di un processo diverso dal leggere attentamente tra le implicazioni nascoste nei lavori originali dell'autore – che è essenzialmente imparare dall'esperienza attraverso l'identificazione introiettiva. Eppure le due attività possono apparire più o meno simili.)

Sarebbe difficile elaborare una registrazione statistica di questo Modello – che non significa che non possa essere tentata, ma solo con adeguata comprensione psicoanalitica. Infatti Meltzer sottolinea che ciò che il Modello sta cercando di descrivere, e ci aiuta a percepire e notare, è la reale esperienza di apprendimento – non soltanto le sue manifestazioni quantificabili. Ci sono due “grandi categorie” della conoscenza: “la conoscenza diretta alla comprensione del mondo, e la conoscenza diretta al controllo il mondo”. Il senso dipende dall'orientamento interno o dalla motivazione della persona, e questo è “osservabile solo dalla persona stessa, mai direttamente da un altro”. Questo tipo di categorizzazione attraversa quella tradizionale di Arti contro Scienze, e la sostituisce, sottolineando come non sia il contenuto, ma l'atteggiamento ad essere è psicologicamente importante. Una motivazione è un'intenzione inconscia o reale – non necessariamente formulata. La motivazione per comprendere il mondo esterno è la stessa di quella per comprendere il mondo interno – ed entrambe contrastano con la motivazione di controllare gli oggetti sia del mondo esterno sia del mondo interno.

I gruppi così come gli individui hanno una realtà psicologica attinente ad un insieme di valori o etica che vengono messi in pratica. Il Modello mira a rendere descrivibile ciò che di fatto sta accadendo nel bambino o nella famiglia o nella comunità – non quello che sembra stia accadendo. Guarda sotto i ruoli nominali di un prototipo di famiglia nucleare (madre, padre, bambini, neonati, ecc) ed osserva invece i ruoli maschili o femminili o dipendenti e le funzioni che vengono effettivamente svolte all'interno di una famiglia dai suoi membri, qualunque sia il loro numero, età o sesso:

E' necessario mettere da parte la struttura nominale delle famiglie, al fine di descrivere la loro reale disposizione psico-sociale, sia per quanto riguarda i ruoli (nominali) e le funzioni (reali). Considerando ogni membro come un essere umano, liberi da preconcetti di stereotipo, è possibile nello studio di un gruppo familiare riconoscere la reale organizzazione delle funzioni e notare la sua interazione con la conservazione dei ruoli nominali. (Capitolo 2)

Come è spiegato nei gruppi matriarcali e patriarcali, è chiaro che un solo genitore può includere gli attributi sufficienti del sesso opposto per consentire alla rappresentazione

object” representation to be available to the children. And a baby can perform an adult function for the family as a whole. The opposite is also true, when the adults are overtaken by infantile modes or by forms of negative family existence such as the gang or “reversed” mode.

This is all clarified in the later part of the Model (Chapter 6), where the truly psychoanalytic picture is elaborated of the personality organization of the individual, with its potential for flux between the adult state of mind (capable of learning from experience and feeling responsible for the world), infantile states of mind (learning through projective identification), and ganglike states: with the addition of the “perverted” state which is associated with a more fixed lodgement in the Clastrum. It is only the adult state of mind that is capable of learning from experience and feeling responsible for the world – whether weighted towards the masculine or feminine side or evenly balanced between the two, and whether dominant or temporary. The adult state “tends to view every activity as a form of work meant to be useful to those dependent upon it or to meet the expectations of its transference figures (mentors, teachers, parents)”. This adult state is “no respecter of age” or of external precepts, but is bound to other people through a “private sharing of the internal world of objects”.

Each mode of individual learning, from the regressive to the most progressive, has its parallel in the wider circles of family and community. At the regressed end of the spectrum are the basic assumption groups and gang-style families; at the progressive end are the work groups and combined-parental families. When it comes to the community, the Model is not concerned with behaviour or social position, but with the question of whether the link with the family is genuinely commensal, symbiotic or parasitic (to adopt Bion’s terms). These categories are not instantly obvious, but have to be imaginatively deduced through a special interest and observation. Picturing them graphically in the Model is an aid to this kind of imaginative deduction.

The parental ethic of work and responsibility for the world and its children, human, animal or vegetable, is [the] central preoccupation [of the combined maternal-paternal object] and the source of its joy. Its capacity for loving companionship in sexuality generates the family, while its capacity for friendly co-operation makes the work-group (Bion) possible. It begins to form early in childhood. (Chapter 2)

It is the “educational function of the family, rather than the training needs of the community”, that lies at the heart of the Model (Chapter 5). The family mediates between the community (which is associated primarily with basic-assumption values and with going “backwards”) and the progressive development of the individual

di un “oggetto combinato” di essere disponibile per i bambini. E un bambino può svolgere una funzione di adulto per la famiglia nel suo complesso. E’ anche vero il contrario, quando gli adulti sono sopraffatti da modalità infantili o dall’ “esistenza di forme familiari negative, come la banda o modalità “rovesciate”.

Questo è tutto chiarito nell’ultima parte del Modello (Capitolo 6), in cui viene elaborato il quadro realmente psicoanalitico dell’organizzazione della personalità dell’individuo, con il suo potenziale di flusso tra lo stato d’animo degli adulti (in grado di apprendere dall’esperienza e di provare responsabilità per il mondo), gli stati mentali infantili (apprendimento attraverso l’identificazione proiettiva), e gli stati di banda: con l’aggiunta dello stato “perverso”, che è associato ad una locazione più immobile nel Clastrum. E “solo lo stato adulto della mente che è in grado di apprendere dall’esperienza e di sentirsi responsabili per il mondo – sia che propenda verso il lato maschile o verso quello femminile o sia in equilibrio tra i due, e sia dominante o temporaneo. Lo stato adulto “tende a vedere ogni attività come una forma di lavoro intesa ad essere utile a coloro che dipendono da essa o a soddisfare le aspettative delle sue figure transferali (tutor, insegnanti, genitori)”. Questo stato adulto “ignora l’età” o le norme esteriori, ma è legato alle altre persone attraverso una “condivisione privata del mondo interno degli oggetti”.

Ogni modalità di apprendimento individuale, dalla più regressiva alla più evolutiva, ha il suo parallelo negli ambiti più ampi della famiglia e della comunità. Alla più regredita estremità dello spettro si trovano i gruppi in assunto di base e le famiglie-bande; all’estremità più evoluta ci sono i gruppi di lavoro e le famiglie coppie genitoriali. Quando si parla di comunità, il Modello non si occupa del comportamento o della posizione sociale, ma della questione se il legame con la famiglia sia veramente commensale, simbiotico o parassitario (per adottare termini di Bion). Queste categorie non sono immediatamente evidenti, ma devono essere dedotte in modo immaginativo attraverso particolare interesse ed osservazione. Raffigurarle graficamente nel Modello è un aiuto per questo tipo di deduzione immaginativa.

L’etica del lavoro genitoriale e la responsabilità per il mondo e i suoi bambini, umani, animali o vegetali, è la preoccupazione centrale dell’oggetto combinato materno-paterno] e la fonte della sua gioia. La sua capacità di amare la compagnia nella sessualità genera la famiglia, mentre la sua capacità di collaborazione amichevole rende possibile il lavoro di gruppo (Bion). Si comincia a formare nella prima infanzia. (Capitolo 2)

E “la funzione educativa della famiglia, piuttosto che i bisogni formativi della comunità”, che è al centro del modello (Capitolo 5). La famiglia media tra la comunità (che è associata soprattutto con i principi di assunto di base e con l’andare “indietro”) e il progressivo sviluppo del singolo bambino tra le varie (sei) dimensioni della vita mentale

child across the various (six) dimensions of mental life – what Hamlet would call the “undiscovered country” of the future self. Again Meltzer stresses that actual families are mobile and in flux, moving at any moment between progressive or regressive conditions of existence. The presiding atmosphere in a family at any time may be to generate love, to promulgate hate, to promote hope, to sow despair, to contain depressive pain, to emanate persecutory anxiety, to create confusion, or to think. There are lively descriptions of the form these functions take in the various types of family – the couple, the matriarchal, patriarchal, gang, and reversed families. Meltzer stresses the point is not to depict an “ideal” family set-up but rather to analyse the roles and functions and their effect mediating between the wider community and the individual child. He also makes the significant observation, in contradistinction to any notion of an “ideal” family set-up, that

The growth of all members of the family, as evidenced by carefully monitored and frequently discussed indicators of physical, social, intellectual and emotional development, is necessary to maintain the sense of security which is intrinsic to the family and is felt to be utterly independent of the community, despite the overall optimistic and benevolent view taken of the natural and social milieu. Thus the family is felt to be mobile potentially, even though it may be tenderly attached to the home or landscape or community of friends and neighbours. If opportunity glows on the horizon, a pioneer atmosphere begins to scintillate, akin in feeling to the times when the mother is pregnant. (Chapter 5)

The “couple” family has no need of scapegoats or black sheep; its sense of “security” is founded on inclusiveness – the growth of *all* members. The progressive function (love, hopefulness, containing pain and thinking) entails a group sense of being presided over by a combined couple – yet the people who perform this function may or may not be the actual parents, and may perform it only temporarily for a specific situation. They may indeed be therapists, family friends, or schoolteachers, or any of those “transference figures” that support the adult state of mind in the child and facilitates his learning from experience. As Martina Campart puts it in her summary of Meltzer’s talk on “Matching modes of teaching with modes of learning”: the teacher’s task is to marry the maternal and paternal functions of devotion and challenge, emphasizing the role of “interest and inspiration” rather than of comfort and conformity:

The human act of caring and teaching does not involve only dedication, just as the student’s demand for learning does not involve only gratitude. Therefore it is natural for the

– ciò che Amleto chiamerebbe il “paese sconosciuto” del sé futuro. Anche in questo caso Meltzer sottolinea che le famiglie reali sono mobili e in continuo mutamento, si muovono in qualsiasi momento tra condizioni evolutive o regressive di esistenza. L’atmosfera che presiede in una famiglia, in qualsiasi momento può essere quella di generare amore o promulgare odio, promuovere speranza o seminare disperazione, contenere dolore depressivo o emanare angoscia persecutoria, creare confusione o pensare. Ci sono descrizioni vivaci delle forme che queste funzioni prendono nei vari tipi di famiglia – la coppia, la matriarcale, la patriarcale, la banda, e le famiglie rovesciate. Meltzer sottolinea che il punto non è quello di rappresentare una configurazione familiare “ideale”, ma piuttosto di analizzare i ruoli e le funzioni e il loro effetto di mediazione tra la comunità e il singolo bambino. Fa anche l’osservazione significativa, in contrapposizione a qualsiasi nozione di una configurazione familiare “ideale”, che

La crescita di tutti i membri della famiglia, come evidenziato da indicatori monitorati con attenzione e frequentemente discussi di sviluppo fisico, sociale, intellettuale ed emotivo, è necessaria per mantenere il senso di sicurezza che è intrinseco alla famiglia ed è sentito essere del tutto indipendente dalla comunità, nonostante la visione d’insieme ottimista e benevola dell’ambiente naturale e sociale. Così la famiglia è sentita come potenzialmente mobile, anche se può essere teneramente attaccata alla casa o al paesaggio o alla comunità di amici e vicini di casa. Se si accendono opportunità all’orizzonte, un’atmosfera pionieristica comincia a scintillare, simile alle sensazioni dei tempi in cui la madre è incinta. (Capitolo 5)

La famiglia “coppia” non ha bisogno di capri espiatori o di pecore nere; il suo senso di “sicurezza” si fonda sull’inclusione – la crescita di tutti i membri. La funzione evolutiva (amore, speranza, contenimento del dolore e pensiero) comporta un senso grupale di essere presieduti da una coppia combinata – ma le persone che svolgono questa funzione, possono essere o meno i veri genitori, e possono rappresentarli solo temporaneamente per una situazione specifica. Essi potrebbero infatti essere terapeuti, amici di famiglia, o insegnanti, o qualsiasi di quelle “figure transferali” che sostengono lo stato adulto della mente nel bambino e facilitano il suo apprendimento dall’esperienza. Come dice Martina Campart nella sua sintesi del discorso di Meltzer su “Collegando modalità di insegnamento con modalità di apprendimento”: il compito dell’insegnante è quello di sposare le funzioni materne e paterne di devozione e di sfida, sottolineando il ruolo di “interesse ed ispirazione”, piuttosto che di comodità e conformismo:

L’atto umano di cura e di insegnamento non riguarda solo la dedizione, proprio come la domanda di apprendimento dello studente non implica solo gratitudine. Perciò è natu-

teacher and student to confront each other also with unpleasant feelings such as a sense of inadequacy, powerlessness, confusion, envy, greed, sadness and guilt... Given the dialogic origin of our thought structure, such feelings can and do arise within the pedagogical relationship. (46-47)

For the child, the school situation has psychological functions that coalesce with the functions of family organization, just as the home situation has educational functions. They wheel into each other and enact one another's roles, as in the circles of the diagram.

AFTERNOON SESSION

The educational philosophy in Martha Harris' books on teenagers

Introduction

The Model set out to describe the interaction of the child's environmental context and the various dimensions of mental life. Its core is the idea of the family as an educational institution. That is, the family is an informal educational institution, which implies a distinction from, and also a correspondence with, the community where the child receives his formal education – namely the school. The school perspective is only touched on in the Model, but it is structurally significant, as Martina Campart recognized in her interpretation of “Matching modes of teaching to modes of learning”, when she adapted Meltzer's definition of the combined object to describe the tasks of the teacher.

The school is the primary mediator between the child as member of a family and as member of a community. So it would perhaps be helpful to consider more fully how the school, as a specialized feature of the wider community, may reciprocate (or contradict) family values. The roles of school and family interact, either harmoniously or disharmoniously, and to some extent can be temporarily exchangeable. There is an organic link between the inspiring teacher who can use “learning about” the world as a means to help the child's personality development, and the “couple” parents who instill love, hope, etc by showing realistic concern

rale per l'insegnante e lo studente confrontarsi anche con sentimenti spiacevoli, come senso di inadeguatezza, impotenza, confusione, invidia, avidità, tristezza e senso di colpa ... Data l'origine dialogica della nostra struttura di pensiero, tali sentimenti possono agire e svilupparsi nel rapporto pedagogico. (46-47)

Per il bambino, la situazione scolastica ha funzioni psicologiche che si fondono con le funzioni della organizzazione familiare, così come la situazione di casa ha funzioni educative. Esse muovono l'una nell'altra e mettono in atto i reciproci ruoli, come nei cerchi del diagramma.

DISCORSO DEL POMERIGGIO

La filosofia dell'insegnamento nei libri sugli adolescenti di Martha Harris

Traduzione: Selina Marsoni Sella

Introduzione

Il Modello si propone di descrivere l'interazione fra il contesto ambientale del bambino e le varie dimensioni della vita mentale. Il nocciolo è un'idea della famiglia come istituzione educativa. Vale a dire, la famiglia è un'istituzione educativa informale il che implica una differenziazione da, ma anche una corrispondenza con la comunità dove il bambino riceve la sua educazione formale cioè la scuola. La prospettiva della scuola viene solo adombrata nel Modello, ma è strutturalmente significativa, come riconobbe Martina Campart nella sua interpretazione del “coniugare modi di insegnamento con modi di apprendimento” quando utilizzò la definizione di Meltzer dell'oggetto combinato per descrivere i compiti dell'insegnante.

La scuola è il primo mediatore fra il bambino come membro di una famiglia e come membro di una comunità. Sarebbe così di aiuto considerare più attentamente come la scuola, in quanto aspetto specializzato della più larga comunità, possa dare conferma (oppure contraddire) i valori della famiglia. I ruoli di scuola e famiglia possono interagire sia armoniosamente oppure in maniera disarmonica e, entro certi limiti, possono essere temporaneamente intercambiabili. Esiste un legame organico fra l'insegnante ispirato in grado di utilizzare l'insegnamento “sulle cose del mondo” come mezzo per aiutare lo sviluppo della personalità del bambino e i genitori “coppia” che instillano

for all the “babies” of the world – “human, animal, and vegetable” (Model). And both these relationships have analogies with that of the psychotherapist and the child-within-the-adult who is their patient; given that analysis is essentially a “conversation between internal objects”.

Meltzer (left to himself) could be rather ambivalent towards formal education, as when he writes that:

Learning about the world has its source in the motives of the teacher. Its methods are essentially those of animal training, stick-and-carrot ... Its achievements effect no deep modification of the person but rather decorate his social persona for purposes of adaptation to the demands of the environment, and have little connection with ultimate goals or ethical principles. (Model, Chapter 1)

This “tragic” view of the school community is different from Milton’s view of the importance of educational content to the formation of character; and different from the view expressed elsewhere in the Model of the teacher as an inspiring figure. Indeed it is the “aspirational” identification with “teachers and mentors” that defines the adult mental structure, “identification with the combined object being a precondition for creative mental functioning”.

“Learning about” can be done in a way that encourages “learning from experience” – it is not necessarily a mechanical adaptation to the demands of the world. Its meaning depends on the individuals concerned; but also the values of the school. The school is the place where a child has a chance either to enhance their parental family values or to correct the too-male, too-female or ganglike qualities of their actual family.

In the late 1960s my mother wrote a series of books for parents on their relationship with their children, at the same time as collaborating with Roland Harris on the pilot counselling project that resulted in the Schools Counselling Course at the Tavistock Clinic. She also wrote about the roles of teacher, counsellor and therapist in a way that aimed to investigate both the differences and the overlaps in these roles. I think it would illuminate the Model to look at the philosophy of education implicit in her books for parents: in particular to see how “learning from experience” is envisaged in the special context of the child’s various worlds – home, school, and internal world.

But first I would like to quote some passages from the opening lecture given by my father at the Tavistock to launch the Schools Counsellors’ Course, in 1968. The lecture was entitled “The School as Counsellor” and presents a holistic view of the curriculum as encompassing the child’s education in the widest sense of everything that is intended to affect him within the school environment:

amore, speranza, ecc. mostrando preoccupazione realistica per tutti i “bambini” del mondo – “umani, animali e vegetali” (Modello). E tutte queste relazioni hanno analogia con quella dello psicoterapeuta e del bambino-entro-l’adulto che è il loro paziente; dato che l’analisi è essenzialmente una “conversazione fra oggetti interni”.

Meltzer (lasciato a sé stesso) poteva essere piuttosto ambivalente nei confronti dell’educazione formale come quando scrive che:

Apprendere intorno al mondo ha la sua origine nella maturazione dell’insegnante. I suoi metodi sono essenzialmente quelli del training degli animali, bastone e carota Il suo effetto non raggiunge una profonda modifica della persona, ma piuttosto decora la persona dell’insegnante con lo scopo di adattarlo alle domande dell’ambiente, ed hanno poco rapporto con le finalità ultime o principi etici. (Modello, Capitolo I)

Questa visione “tragica” della comunità della scuola è diversa dalla visione di Milton sull’importanza del contenuto educativo per la formazione del carattere; ed è diversa dalla visione espressa altrove nel Modello dell’insegnante come figura ispiratrice. Invero è l’identificazione mossa da “aspirazione” con “insegnanti e mentori” che definisce la struttura mentale adulta, dal momento che “l’identificazione con l’oggetto combinato è una preconditione per un funzionamento mentale creativo”.

“L’apprendere intorno” può essere fatto in modo da incoraggiare “l’apprendere dall’esperienza” – non è necessariamente un adattamento meccanico alle richieste del mondo. Il suo significato dipende dagli individui coinvolti; ma anche dai valori della scuola. La scuola è un luogo dove un bambino ha l’opportunità sia di migliorare i valori della famiglia genitoriale oppure di correggerne i tratti troppo-maschili, o troppo-femminili o di tipo-gang della loro effettiva famiglia.

Negli ultimi anni ’60 mia madre scrisse una serie di libri per genitori sulla loro relazione con i loro bambini, collaborando allo stesso tempo con Roland Harris per il progetto pilota che fu attuato come corso di counselling nelle scuole nella Clinica Tavistock. Scrisse anche sui ruoli dell’insegnante del counsellor e del terapeuta in modo finalizzato a esplorare sia le differenze che le sovrapposizioni di questi ruoli. Io penso che illuminerà il Modello considerare la filosofia dell’educazione o dell’insegnamento implicito nei suoi libri per genitori: in particolare vedere come “apprendere dall’esperienza” sia previsto nel contesto speciale dei vari mondi del bambino – casa, scuola, e mondo interno.

Prima però vorrei riportare alcuni passaggi del discorso di apertura che mio padre fece al Tavistock per promuovere il Corso per Counsellor nella scuola, del 1968. La conferenza aveva per titolo “La Scuola come Counsellor” presenta una visione olistica del curriculum in quanto comprensivo dell’educazione del bambino nel senso più largo di tutto quanto è volto ad avere effetto su di lui all’interno dell’ambiente scolastico:

In the curriculum everything works together so that the school as a whole affects the child as a whole. There is still a strong and widespread tendency to think of counselling as essentially therapeutic, something to be done only when things go wrong. The departmental specialism of the academic curriculum still fosters the isolation of social from intellectual growth. ... That is why it is necessary to emphasise that the school is the central organization for counselling, and that the teacher is the central functionary in the process, whether he operate under the title counsellor, house teacher, year-tutor, form teacher, subject teacher, etc.

Counselling, like teaching and parenting, is a “fundamental process, not simply an additional one” and operates in all school activities. Harris says it is necessary to consider the school itself as “counsellor” in its community role, otherwise the presence of specialist counsellors will not be effective. This involves the school in examining its own values – not just the professed values and educational objectives, but undertaking some deliberate research to judge what are the actual values that are being promulgated, which is what the children will unconsciously imbibe and react to. As in parenting, there is a major problem of “doublethink” – that is, not practicing what is preached. Values dictate methods; and examining the practise of values with an objective eye is “always something of a shock” – like “seeing what you look like in the mirror after having had your eyes closed”.

The curriculum thus defined is not simply the academic programme; it is

... everything that is intended to happen to the child in school. There is an inclusiveness, an interaction about this which is most important. When we discipline a child, we are trying to condition him to obey our injunctions; when we teach him to write correctly, it is not for the skill's own sake but for that of (say) his own self-respect, his adjustment to social pressures and needs; when we teach him the facts of history, it is not for the facts alone but for his better functioning as a member of our social and political system; when we pay attention to his personal troubles, it is not only out of human sympathy but because we want as teachers to make the educational programme effective – that is, we hope that the child will be able to learn more effectively after resolving his personal crisis. Counselling... is educational and vocational and personal.

“Everything that happens to the child” includes intimate emotional aspects as well as good behaviour and the tools for passing exams. The carrot-and-stick element may be an inevitable part of school life; but the teacher should be able to switch from the “conditioning” mode to the type of teaching that makes the educational

Nel curriculum ogni cosa lavora insieme in modo che la scuola come un tutto abbia effetto sul bambino come un tutto. Esiste ancora una tendenza tenace e diffusa a pensare al counselling come essenzialmente terapeutico, qualcosa da farsi solamente quando le cose vanno male. Lo specialismo dipartimentale del curriculum accademico continua a promuovere l'isolamento della crescita sociale da quella intellettuale ... Questa è la ragione per cui è necessario dire con enfasi che la scuola è l'organizzazione centrale per il counselling, e che l'insegnante è il funzionario centrale nel processo, sia che egli operi con il titolo di counsellor, di maestro di casa, di tutore dell'anno, di insegnante di classe, di insegnante di materia specifica, ecc.

Counselling, così come insegnare e come essere genitori, è un “processo fondamentale, non semplicemente aggiunto” ed è operativo in tutte le attività della scuola. Harris dice come sia necessario considerare la scuola stessa come “counsellor” nel suo ruolo di comunità, altrimenti la presenza di counsellor specialisti non avrà effetto. Ciò comporta che la scuola prenda in esame i suoi propri valori – non solo i valori professati e gli obiettivi educativi, ma anche intraprendere una ricerca deliberata per giudicare quali siano i valori reali che vengono promulgati, il che è quanto i bambini assorbiranno inconsciamente e a cui reagiranno. Come nell'essere genitori, esiste monte un problema di “doppio pensiero” – cioè non mettere in pratica quanto si predica. I valori dettano metodi; ed esaminare la pratica dei valori con un occhio obiettivo provoca “sempre qualcosa di simile a uno shock” – come “vedere come appari nello specchio dopo avere tenuto gli occhi chiusi”.

Il curriculum così definito non è il semplice programma accademico; è

... tutto quanto si intende possa accadere al bambino all'interno della scuola. Esiste una implicazione, una interazione in merito a questo che è della massima importanza . Quando castigiamo un bambino, stiamo cercando di condizionarlo a obbedire alle nostre ingiunzioni; quando gli insegniamo a scrivere correttamente, non è solamente per la competenza ma il suo proprio auto-rispetto, per il suo adattamento alle pressioni e necessità sociali; quando gli insegniamo i fatti della storia, non è solo per i fatti in sé stessi ma per un suo miglior funzionamento come membro del nostro sistema sociale e politico; quando ci preoccupiamo dei suoi disturbi personali, non è soltanto per simpatia umana, ma perché desideriamo come insegnanti di rendere effettivo il programma educativo. Cioè noi speriamo che il bambino sia poi in grado di apprendere più efficacemente dopo aver risolto la sua crisi personale. Counselling ... è professionale e personale.

“Ogni cosa che accade al bambino” implica sia aspetti emotivi intimi quanto buon comportamento e strumenti per passare gli esami. L'elemento bastone-e-carota può essere una parte inevitabile della vista scolastica; ma l'insegnante dovrebbe essere in grado di passare da una modalità “condizionante” a un tipo di apprendimento

programme “effective” because it involves the child as a whole being and affects his relation to society. This is where “learning about” and “learning from experience” come together. “The objectives of education always are statements of values, even at their most mechanical”, he writes. The system can only be considered effective if the child is “educated”, not merely conditioned; this is the teacher’s aim and source of his own wellbeing, not only that of the child.

To e-ducate means to draw out the potential adult from the chrysalis of the child. This means establishing a reliable link with the adult values of the combined object – work and concern for the world. For in the adult state of mind “all activities are work” (Model). Psychoanalysis recognises that an adult part may be present in the youngest infant; and also, that no adult is ever entirely grown-up but, like the child, is in a state of “becoming”, powered by Ps-D, in a continuous flux between adult and infantile types of mentality. The “educated” individual will be able to recover his adult self in the face of the infantile fluctuations and regressive dynamics that constantly occur in response to disturbing circumstances. As Bion said, it is not necessary to be possessed of great intelligence: what is necessary is to be able to use one’s intelligence when “under fire”. Life has “internal wars” as well as external ones (as Martha Harris puts it (III, 134).

The central task of the teenager (writes Martha Harris) is to find “identity” (III, 221): this is the ultimate goal of education. This does not happen in a vacuum, but only in relation to realistic encounters with the external world of relationships, nature and facts, in all types of environment – the family, the school, the wider world. It can take place in any context that is part of the child’s life – academic, sporting, music and drama, or hobbies. Any of these can become a “theatre of fantasy”. “Play is a child’s work”, and “Playing with ideas is as important to the adolescent child as free imaginative play is to the three to six or seven year old” (II, 100). There are many forums for playing with ideas – home, school, formal lessons and “gossip”. In the case of discussion or debate, the parent (or teacher) is liable to find they are required to stand in for facets of the child’s self:

For many of his arguments and rebellions against his parents are really arguments against himself and, though he and you may not know it, he is often really asking for his saner and more reasonable self to be supported. He is looking to you for arguments that can be used against the voices that tempt him to despise and turn away from his parents and from consideration for others. (II, 114)

che renda il programma educativo efficace perché considera il bambino come un essere intero ed influenza il suo rapporto con la società. E’ questo il punto in cui “l’apprendere intorno” e “l’apprendere dall’esperienza” si fondono. “Gli obiettivi dell’educazione sono sempre affermazioni di valori, persino nella loro modalità più meccanica”, così egli scrive. Il sistema può essere considerato efficiente se il bambino è “istruito” non soltanto condizionato; è questo il fine dell’insegnante e la sorgente del proprio benessere, non solo di quello del bambino.

E-ducare significa estrarre il potenziale adulto dalla crisalide del bambino. Ciò significa stabilire un legame affidabile con i valori adulti dell’oggetto combinato – lavoro e preoccupazione per il mondo. Poiché nello stato adulto della mente “tutte le attività sono lavoro” (Modello). La psicoanalisi riconosce possibile che una parte adulta possa essere presente nel più piccolo dei neonati; ed anche, che nessun adulto è mai completamente cresciuto, ma come un bambino è in uno stato di “divenire”, messo in moto da Ps-D, in un flusso continuo fra un tipo di mentalità adulta ed uno infantile. L’individuo “istruito” sarà in grado di recuperare il suo sé adulto di fronte alle fluttuazioni infantili e a dinamiche regressive che costantemente si presentano in risposta a circostanze disturbanti. Come disse Bion, non è necessario essere posseduti da una grande intelligenza: ciò che è necessario è essere in grado di usare la propria intelligenza quando si è “sotto tiro”. La vita ha “sia guerre interiori” come quelle “esterne”, come disse Martha Harris (III, 134).

Il compito centrale dell’adolescente (scrive Martha Harris) è trovare “identità” (III,221): è questo l’ultimo fine dell’istruzione. Ciò non avviene in un vacuum, ma solamente in rapporto con incontri realistici con il mondo esterno delle relazioni, natura e fatti, in tutti i tipi di ambiente – la famiglia, la scuola, il mondo allargato. Può aver luogo in ogni contesto che sia parte della vita del bambino – accademico, sport, musica e teatro, oppure hobbies. Ciascuno di questi può diventare un “teatro di fantasia”. “Il gioco è il lavoro del bambino”, e “Giocare con le idee è per l’adolescente altrettanto importante del gioco immaginativo del bambino fra i tre e i six o sette anni” (II, 100). Ci sono diversi campi per giocare con le idee – la casa, la scuola, lezione formale e “gossip”. In caso di una discussione o di un dibattito, il genitore (od insegnante) si sente indotto a sostenere gli aspetti del sé del bambino:

Poiché molti delle sue argomentazioni e ribellioni contro i suoi genitori sono realmente argomentazioni contro sé stesso e, sebbene egli, e tu stesso, possa non saperlo, egli sta spesso realmente chiedendo che venga sostenuto il suo più sano e responsabile sé. Egli si rivolge a te per cercare argomenti che possano venire usati contro le voci che lo tentano a disprezzare, a voltare le spalle ai genitori ed alla considerazione per gli altri (II, 114).

The parental role-playing is not merely artificial however. It will not be effective unless there is a genuine possibility of modifying our own opinions, thus demonstrating we have been “stimulated to take a fresh look at our reasons” (I, 35). “The topics must matter to us too, and the education will follow automatically” (III, 155). It does not matter whether the parents have a “correct” or sophisticated opinion about a subject, because children are affected by what we mean, rather than by what we say: “We may hold broad and generous views meanly, and stern opinions with tolerance” (III, 154). Formulating a viewpoint is associated with the more sophisticated concept of “speaking well”. This does not mean just learning to speak correctly, with a good delivery and good accent, to demonstrate one’s status to others. It means to know the grounds or evidence for one’s own opinions – part of knowing oneself. For the adolescent is not only a tangle of feelings but also a “rational being”, and the parental function is to provide “a space where reason can operate” (III, 166).

The adult in close contact with adolescents finds their own identity constantly challenged. Adolescence is “a time when our sons and daughters may cause us to think furiously for ourselves and about ourselves” (II, 141), and “we can only expect to educate [our teenager] by re-educating ourselves” (III, 155). As in the school counsellor situation, it is the practice that counts, not the preaching. For:

The tie between parents and adolescent child is such that we cannot hide our feelings though equally we rarely verbalise them. But they emerge and are noted. (III, 164).

The turbulent feelings aroused in the parent by their adolescent child mirror the child’s own state, assailed by heightened infantile emotionality on the one hand, yet on the other hand poised on the verge of adulthood, and continuously switching between modes. “The responsible thoughtful young adult of one day can suddenly be the heedless infant of the next” (III, 193). Through an increase in self-awareness, parents can help their child to engage that part of himself that desires to grow and develop.

Thus parents and adolescent children need to develop in tandem, pursuing the goal that Yeats in his old age formulated as “Myself must I remake”. Living with adolescent children can be an opportunity for renewed personal interests for the parents. “By keeping ourselves alive as parents”, Martha Harris suggests, “we help also to keep our children’s interests growing.” (II, 88). But only if the parental model does not “depend on the children for its vitality” can the children “use it as a basis

Tuttavia interpretare il ruolo genitoriale non è solo un atto artificiale. Non sarà efficace senza la genuina possibilità di modificare le nostre opinioni e questo mostrerà come siamo stati “stimolati” a guardare con occhi nuovi le nostre ragioni (I, 35). Questo argomento deve interessare anche noi, e ne seguirà naturalmente la capacità di educare (III, 155)? Non importa che i genitori abbiano un’opinione “corretta” o sofisticata a proposito di un argomento, perché i bambini sentono l’influenza di quanto noi veramente intendiamo, piuttosto che da quanto diciamo: “possiamo tenere larghe e generose vedute in modo grezzo e, opinioni rigorose con tolleranza” (III, 154). Formulare un punto di vista viene associato al concetto sofisticato del “parlar bene”. Ciò non significa semplicemente apprendere a parlare in modo corretto, con una buona dizione e buon accento, in modo da mostrare il proprio status agli altri. Significa conoscere le fondamenta o l’evidenza delle proprie opinioni – che è parte della conoscenza di sé stessi. In quanto l’adolescente non è solamente un groviglio di sentimenti ma anche un “essere razionale”, e la funzione genitoriale è quella di provvedere “uno spazio dove possa operare la ragione” (III, 166).

L’adulto in stretto contatto con adolescenti scopre che la propria identità viene costantemente sfidata. L’adolescenza è “un tempo quando i nostri figli e figlie possono indurci a pensare con rabbia per noi stessi e a noi stessi” (II, 141), e “possiamo soltanto aspettarci di educare (i nostri adolescenti) rieducando noi stessi” (III, 155). Come nella situazione di counsellor nella scuola è il praticare che conta non il predicare. Poiché:

Il legame fra genitore e adolescente è tale che noi non possiamo nascondere i nostri sentimenti anche se raramente li verbalizziamo. Ma questi emergono e vengono riconosciuti. (III, 164)

I sentimenti turbolenti sollevati nel genitore dai figli adolescenti rispecchiano lo stato proprio del figlio, da una parte assalito da una più intensa emotività infantile, e dall’altra sospeso al confine dello stato adulto, oscillando continuamente fra le due posizioni. “Il giovane adulto responsabile e pensante di un giorno può improvvisamente essere il bambino sventato del giorno dopo” (III, 193). Attraverso un aumento in autoconsapevolezza, i genitori possono aiutare il loro figlio ad impegnare quella parte di sé che desidera crescere e svilupparsi.

Genitori e figli adolescenti hanno bisogno di crescere in tandem, perseguendo quel fine che nella sua tarda età Yeats formulò come “devo rifare me stesso”. Vivere con figli adolescenti può essere un’opportunità per un rinnovato interesse per i genitori. “Mantenendoci vivi come genitori” suggerisce Martha Harris “aiutiamo anche a crescere l’interesse dei nostri figli” (II, 88). Solamente però se il modello genitoriale non “dipende dai figli per la propria vitalità” essi possono “usarla come base da cui

from which to develop their own” (III, 213). This does not mean the parental creed, but the model they provide in psychological reality. For:

To have given up learning as so many of us adults have is not an inspiring example to the young learner, and to have so much knowledge that we never use except to pass it on to our children is equally dispiriting. (III.4)

A child may actually acquire more knowledge than his parents – not simply in the sense of being better at coping with his maths homework, but in the ethical sense. She notes (here and in the Model) the possibility that problems may arise when “dislocation” is caused in a family not by the delinquent part of a child but by his progressive or adult part. This may happen in a family bonded together rigidly through behavioural patterns (projective identification) as in strict ethnic, classbound or ideological communities (the “Doll’s House” family in the Model). But generally, it is “those who have failed in childhood to become reconciled to being children” (II, 136) who are most liable to regress into the antithesis of adulthood – such as gang mentality – owing to having no means of self-awareness, no internal objects securely established.

One of the topics that Martha Harris considers to be a part of a teenager’s education is “courtesy” – especially since teenagers are generally considered not to have it. As in the case of “speaking well”, she offers a subtly unusual definition, differentiating it from “manners” which are purely behavioural: “Real courtesy takes into account the needs and potentialities of the child” so will be imbibed eventually by a species of reflection of our actual values, not just of our self-image: “Much patience, and much self-awareness, is called for if courtesy is to become an inward growth and not an imposed hence unreliable regulation” (II, 117-20). The fostering of courtesy takes place in an environment in which the parent is respectful of the child’s privacy and “snail-like sensitivity”. The need for parents to scrutinize themselves is constantly stressed, just as it is necessary for the school to observe and analyse its operational values, if a truly educational environment is to be provided.

As parents, teachers or psychoanalysts we need to ask whether, when either protecting or driving a child, we are helping to develop his own innate potentialities, or really treating him as “an attribute of ourselves”:

The child does not wish to be caught in a commercial transaction in which if he delivers the goods (success) he will be loved, but if he does not deliver, he will be despised. (II, 85-86).

sviluppare la propria” (III, 213). Ciò non significa le loro convinzioni ideologiche, ma il modello che provvedono nella realtà psicologica (psichica). Poiché:

Avere rinunciato ad apprendere così come tanti di noi adulti hanno fatto non è un esempio ispiratore per il giovane apprendista, ed avere tanta conoscenza che non usiamo mai da consegnarle ai nostri figli è altrettanto scoraggiante. (III, 4)

Un bambino può in effetti acquisire più conoscenza dei propri genitori – non semplicemente nel senso di essere più capace nell’affrontare il suo compito a casa di matematica, ma in senso etico. Ella osserva (qui e nel Modello) la possibilità che i problemi possano insorgere quando lo “scompiglio” in una famiglia viene causata non dalla parte delinquente di un bambino ma da una sua parte progressiva o adulta. Ciò può accadere in una famiglia tenuta insieme in modo rigido attraverso modelli comportamentali (identificazione proiettiva) come in comunità strettamente etniche o unite da spirito di classe o ideologizzate (la famiglia “casa di bambola” nel Modello). In genere tuttavia, sono “coloro che nell’infanzia hanno fallito nel riconciliarsi con l’idea di essere bambini” (II, 136) che sono più sovente passibili di regredire ad uno stato antagonista a quello adulto – quale la mentalità da banda – non avendo mezzi di consapevolezza e non avendo oggetti interni stabilizzati in modo sicuro.

Uno degli aspetti che Martha Harris considera come parte della formazione (education) dell’adolescente è la “cortesia” – specialmente dal momento che si ritiene che gli adolescenti generalmente non l’abbiano. Come nel caso del “parlar bene” ella offre una sottile insolita definizione, differenziandola dalle buone “maniere” che sono puramente comportamentali: “la vera cortesia tiene conto dei bisogni e delle potenzialità del bambino e così saranno infine assorbite attraverso una specie di riflesso dei nostri veri valori non solo della nostra immagine”: “molta pazienza, e molta autoconsapevolezza vengono richieste affinché la cortesia possa diventare un elemento di crescita interiore e non una regola imposta e perciò inaffidabile” (II, 117-20). Il promuovere la cortesia ha luogo in un ambiente in cui un genitore sia rispettoso della privatezza del bambino e “della sua sensibilità da lumaca”. Viene costantemente sottolineata la necessità da parte dei genitori di scrutare sé stessi, proprio come è necessario per la scuola osservare e analizzare i suoi valori operativi, affinché sia possibile provvedere un autentico ambiente educativo.

Come genitori, insegnanti o psicoanalisti abbiamo bisogno di domandarci se, sia proteggendo o guidando un bambino, lo stiamo veramente aiutando a sviluppare le sue innate potenzialità, oppure se in realtà lo trattiamo come un “attributo di noi stessi”:

Il bambino non desidera essere coinvolto in una transazione di tipo commerciale in cui se consegna i beni (successo scolastico) egli sarà amato, ma se non li consegna, sarà disprezzato. (II, 85-86).

The carrot-and-stick approach to success is not “useful”, though neither is it useful to gloss over failure and pretend it does not signify. Both are self-indulgent on the part of the parent – manifestations of their own pride or guilt.

The “uneducated” child could be defined as one who has always been led to believe that acquiring knowledge is a matter of controlling the world, rather than of understanding the world – as in the Model’s description of the “epistemological dilemma of the individual” – and he has failed to gain control over his bit of it. What may be less obvious is that the child who has been successful in a poor education system may be equally demoralized internally – being perhaps one of those who has taken on a load of useless knowledge that (he feels) the adults have been trying to get rid of. Whatever the school’s or family’s precepts may be regarding the nature of achievement, their practise or underlying value-system will have reinforced this pessimistic outlook and starved the child of a sense of meaningful knowledge suited to his realistic powers of attainment. The educational system, Martha Harris believed, was responsible for many teenagers having “a poor opinion of themselves”.

Instead of the types of exhortation which are liable to produce either “pale copies of ourselves” or rebellious caricatures, she advocates learning to cultivate an objective interest in the child as a unique phenomenon, respecting the “spark of uniqueness that was in him from the day of his birth, and that sets him apart as a separate human being” (I, 26). The spark of uniqueness echoes Keats’s formulation of the “spark of identity” in the “Vale of Soul-making”, in which the world is regarded as a school, providing opportunities in the form of circumstances on which the soul can hone and shape its identity. The key to igniting the spark is “realism” – how to encourage the child’s realistic capacities – and that entails being realistic ourselves, not idealising or dismissive or domineering. When we learn to distinguish encouragement from the kind of “overpraising” that one part of the child seems to evoke in us, it is easier to resist the child’s demands for it, and to ally with the more realistic adult part of the child that wants “to be understood and to relate to the world and themselves truthfully” (I, 38) – to become educated.

Before concluding, I would like to go back again to the importance of content in education, which cannot be separated from educational principles and values, and to quote another older author for the sake of historical perspective on this perennial topic.

Two hundred years ago the poet Coleridge wrote a short essay on “The Education of Children” in which he said that “the imagination is the distinguishing characteristic

Il metodo del bastone-e-della-carota per avere successo non è “utile”, ma neppure passar sopra all’insuccesso e pretendere che non significhi nulla. Entrambi gli atteggiamenti sono auto-indulgenti da parte del genitore – manifestazioni del loro orgoglio o colpa.

Il bambino “non-educato” potrebbe essere definito come uno che è stato sempre indotto a credere che acquisire conoscenza sia una questione di controllo del mondo, piuttosto che di comprensione del mondo – come nella descrizione del modello del “dilemma epistemologico dell’individuo” – ed egli ha fallito nel prendere controllo sulla sua piccola parte di questo. Quello che potrebbe essere meno ovvio è che il bambino che ha ottenuto successo entro un sistema educativo povero possa essere egualmente demoralizzato internamente – come se avesse preso su di sé un inutile carico di conoscenza di cui sospetta gli adulti abbiano cercato di liberarsi. Qualunque siano i precetti della scuola o della famiglia riguardanti la natura del successo, la loro pratica, oppure il sottostante sistema dei valori, rafforzano questa visione pessimistica affamando il bambino di un senso di conoscenza significativa adatta al suo potere reale di raggiungimento. Martha Harris credeva che tale sistema educativo fosse responsabile del fatto che molti adolescenti avessero una “povera opinione di sé stessi”.

Invece dei tipi di esortazione che sono responsabili di produrre sia o “pallide copie di noi stessi” o caricature ribelli, ella difende l’apprendere a coltivare un oggettivo interesse nel bambino nella sua individualità, rispettando la “scintilla di unicità che fu in lui sin dal giorno della sua nascita, e che lo distingue come un essere umano separato” (I, 26). La scintilla di unicità fa eco alla formulazione di Keats, a proposito della “scintilla di identità” nella “Valle del fare-anima” in cui il mondo viene visto come una scuola che offre opportunità nella forma delle circostanze sulle quali l’anima può levigare e modellare la propria identità. La chiave per accendere la scintilla è “realismo” – come incoraggiare le capacità realistiche del bambino – e questo implica essere noi stessi realisti, non idealizzanti né svalutanti o autoritari. Quando impariamo a distinguere l’incoraggiamento da quel tipo di sopravvalutazione che una parte del bambino sembra evocare in noi, è più facile resistere alle sue richieste ed allearsi con la sua parte adulta più realistica che “desidera essere compreso e rapportarsi al mondo e a sé stesso in maniera veritiera” (I, 38) per diventare istruito.

Prima di concludere, vorrei ritornare sull’importanza del contenuto nell’educazione, che non può essere separato dai valori e dai principi educativi, e citare un autore più vecchio a vantaggio della prospettiva storica su questo argomento.

Duecento anni fa il poeta Coleridge scrisse un breve saggio su “L’educazione dei Bambini” in cui egli disse che “l’immaginazione è la caratteristica distintiva

of man as a progressive being”. He advocated encouraging the use of memory and imagination in young children, and like Milton, he discouraged argument and analysis:

The comparing power, the judgment, is not at that age active, and ought not to be forcibly excited, as is too frequently and mistakenly done in the modern systems of education, which can only lead to selfish views, debtor and creditor principles of virtue, and an inflated sense of merit.

The field that Coleridge suggests is the most fertile ground for imagination is not fiction as one might expect, but natural history:

I think the memory of children cannot, in reason, be too much stored with the objects and facts of natural history. God opens the images of nature, like the leaves of a book, before the eyes of his creature, Man – and teaches him all that is grand and beautiful in the foaming cataract, the glassy lake, and the floating mist.

One of Martha Harris’ examples is that of a boy watching a leaf fall as he fishes in the river; in doing so he may semi-consciously establish recollections that will “refresh him for all his life” (III, 175); the experience of feeling part of a larger world (of nature) will contribute to shaping his own identity, giving him a sense of the bounds of his existence.

Whether an activity is educational or not cannot be judged superficially but only in association with the (often unknown) motives and underlying phantasies. Coleridge was an avid reader as a child himself, and would certainly have recommended good reading, but he regarded the popular novels of his time as lacking in imagination, offering only “a miserable struggle to excite and gratify mere curiosity” and thought they should be “wholly forbidden to children”. It is similar to the way we might regard television or computer games, fearing lest they diminish the child’s mental vitality.

In contexts such as these, Martha Harris has some additional comments, based on her fundamental principle of withholding judgment and practicing interested observation. She suggests for example that we may discover the significance of the TV for a particular child at a particular time is to provide a cocoon “less troublesome than silence” to protect his privacy (II, 98); or that undesirable material in his reading or entertainment may likewise have no penetrating power. “For that matter there has always been plenty of sadistic or unsavoury material in children’s entertainment” (I, 14). She also reminds us that we all seek some form of “drug... to sweeten reality”:

dell’uomo come essere che progredisce”. Egli invocava l’incoraggiamento dell’uso della memoria e dell’immaginazione nei bambini piccoli, e come Milton, scoraggiava argomenti e analisi:

Il potere di discriminare, la capacità di giudizio, non sono attivi a quell’età, e non dovrebbero essere stimolati forzatamente come viene fatto erroneamente e troppo frequentemente nei sistemi educativi moderni, che può soltanto condurre a visioni egocentriche, principi debitori e creditori di virtù, ed a un esagerato senso di merito.

Il campo che Coleridge suggerisce è il più fertile terreno per l’immaginazione e non è “fiction” come uno potrebbe aspettarsi, ma storia naturale:

Penso che la memoria dei bambini non può ragionevolmente venire stipata con gli oggetti fatti dalla storia naturale. Dio apre le immagini della natura, come le pagine di un libro davanti agli occhi della sua creatura, l’uomo – e gli insegna tutto ciò che è magnifico e bello nelle cateratte spumeggianti, nel lago ghiacciato e nella nebbia fluttuante.

Uno degli esempi di Martha Harris è quella di un ragazzo che osserva una foglia cadere mentre pesca nel fiume; nel fare ciò egli potrebbe in maniera semi-conscia stabilire “una raccolta di ricordi per tutta la sua vita” (III, 175); l’esperienza di sentirsi parte di un mondo più grande (nella natura) contribuirà al formarsi della sua identità, dandogli il senso dei limiti della sua esistenza.

Se un’attività sia educativa o no non può essere giudicata in maniera superficiale ma solo in associazione con i motivi (spesso sconosciuti) e le soggiacenti fantasie. Coleridge era lui stesso da bambino un avido lettore, ed avrebbe certamente raccomandato buone letture, ma egli considerava i romanzi popolari del suo tempo come mancanti di immaginazione, e che offrivano solamente “un miserevole contrasto interiore per sollecitare la mera curiosità” e pensava che dovessero essere “completamente proibiti ai bambini”. E’ simile al modo in cui noi potremmo considerare la televisione o i giochi del computer, che potrebbero diminuire la vitalità mentale del bambino.

In contesti come questi, Martha Harris aggiunge alcuni commenti, basati sul suo principio fondamentale del trattenere il giudizio e praticare una interessata osservazione. Suggestisce per esempio che è possibile scoprire che il rilievo che può avere la televisione per un particolare bambino, in un particolare momento, è di provvedere un bozzolo “meno problematico del silenzio” per proteggere la sua privacy (II, 98); oppure che similmente quell’ indesiderabile materiale nella sua lettura o gioco può non avere alcun potere penetrante. “A questo riguardo è sempre esistita grande quantità di materiale sadico o insipiente nei giochi dei bambini” (I, 14). Ci ricorda anche che tutti noi cerchiamo qualche forma di “dipendenza ... per addolcire la realtà”:

Forms range from smoking and alcohol to daydreams, flattery and reassurance. The harmfulness of the drug depends on the degree to which we rely on it, and on how much it is used as a substitute for self-awareness. (III, 226)

In psychological terms therefore, it is motivation rather than quantity that clarifies how harmful a drug may be. Awareness of our own “drugs” whatever their form can help the teenager to manage their own in a less harmful manner; then it is easier to return to reality and the adult orientation. Drugs are not necessarily the same as the poison of “lies” in Bion’s definition; and given sufficient innate vitality, the human mind can tolerate a certain amount of rubbish or even put it to constructive use, like the “cocoon” around the child.

How protective does the parental function need to be, in school or at home? As always, the question is whether we are protecting the child or ourselves. Martha Harris takes as one example the young teenager climbing a cliff: he begins as a child, but

when he gets to the top it is as a man, and it is the sort of climb which, in one form or another, all our children have to make. (II, 97).

The climb of forward development entails “seriously tasting a little of the flavour of death”, without the “safety net of fantasy” of a younger child. We cannot empathise with the struggles of development without recognising its real dangers; growing up is a serious business. Our role as parents is to distinguish between necessary and unnecessary dangers, avoiding both the “indifference which will result in foolhardiness” and the “overprotection which will result in rebellion against our clinging refusal to let them grow up” (II, 97). Correspondingly there can be a situation where a child wishes for “safer parents than his own” and finds ways of engineering this (II, 111). The cliff-climbing aspect of the child is his adult self, the escapism (as in drugs, “opting out”, etc) his infantile self. One is driven by “competing with oneself”, the other by envy of internal parents. They can both end in “death” but the motivation – the danger – and so the meaning, is different.

In all this the essential type of “security” that the child needs is the one described in the Model, namely: concern with all the members of the family, treating them equally and avoiding the creation of black sheep. Security in the couple family depends on “the growth of all members” (Model). But as explained the *Teenager* books, “an appropriate share may not mean an exactly similar shape” (I, 27). She cites the familiar dictum “To each according to his needs, from each according to

Forme che vanno dal fumo, all’alcool, al sognare a occhi aperti, all’adulazione e alla rassicurazione. Il danno della droga dipende dal grado con il quale noi ci affidiamo ad essa ed a quanto questa viene usata come sostituto dell’auto-consapevolezza. (III, 226).

In termini psicologici perciò, è la motivazione piuttosto che la quantità che chiarisce quanto dannosa o meno possa essere una droga. La consapevolezza delle nostre personali “droghe”, qualsiasi possa essere la loro forma, aiuta l’adolescente a gestire la sua propria in modo meno dannoso; allora diventa più facile ritornare alla realtà ed all’orientamento adulto. Le droghe non sono necessariamente la stessa cosa del veleno delle “menzogne” secondo la definizione di Bion; e data sufficiente vitalità innata la mente umana può tollerare una certa quantità di spazzatura o persino adattarla ad un uso costruttivo, come il “bozzolo” intorno al bambino.

Quanto protettiva ha bisogno di essere la funzione genitoriale, nella scuola o nella casa? Come sempre, la questione è se stiamo proteggendo il bambino o noi stessi. Martha Harris prende come esempio l’adolescente che si arrampica su una roccia: egli inizia come un bambino, ma

quando raggiunge la cima è come un uomo, ed è il tipo di arrampicata che, in una forma o nell’altra, tutti i nostri bambini devono fare (II, 97).

L’arrampicata dello sviluppo in avanti implica “assaggiare seriamente un po’ del sentore di morte”, senza la rete di sicurezza della fantasia del bambino più piccolo. Non possiamo provare empatia con i tormenti dello sviluppo senza riconoscerne i pericoli reali; crescere è un affare serio. Nel nostro ruolo come genitori si tratta di distinguere fra pericoli necessari e non necessari, evitando sia “l’indifferenza che provocherà la temerarietà” e “l’eccessiva protezione che susciterà in ribellione contro il nostro rifiuto adesivo di permettere loro di crescere” (II, 97). In maniera corrispondente può esservi una situazione in cui un bambino può desiderare di avere genitori più sicuri dei propri e trova modi per costruirsi tale situazione (II, 111). L’aspetto dell’arrampicarsi sulla roccia del bambino è il suo sé adulto, l’evasione (come nelle droghe, “rinunciare” ecc.) è il suo sé infantile. Uno è spinto da “competere con sé stesso”, l’altro da invidia nei confronti dei genitori interni. Entrambi possono finire con la “morte” ma la motivazione – il pericolo – e così il significato, è diverso.

L’essenziale tipo di “sicurezza” di cui il bambino ha bisogno è quello che viene descritto nel Modello cioè: preoccupazione per tutti i membri della famiglia trattandoli in maniera uguale ed evitando la creazione della pecora nera. La sicurezza nella famiglia coppia dipende da “la crescita di tutti i membri” (Modello). Ma come viene spiegato nei libri sull’adolescenza, “una condivisione appropriata può non significare esattamente la stessa forma” (I, 27). Ella cita il detto familiare “a ciascuno secondo

his abilities”. It is harder to delineate the needs of each child as a unique individual than it is to formulate rules; yet even in the wider society of school this is still possible if its counselling role is appreciated. Indeed the school environment by virtue of sheer numbers of children offers special opportunities for learning the value of “fair shares for all” (I, 47): a central ethic which can be learned on the sports field as well as in the philosophy lesson, depending on the child. For even in the context of playing for a team, the child may be essentially “competing against himself” – the orientation which leads to strength of personality.

The child who is becoming educated – whose values are developing in whatever context is congenial to his innate propensities and talents – will be doing so in line with some idea of internal combined-object parents whose ethos will be formed from all the parental figures available to him, as well as from innate qualities of his own. Older teenagers who sense their parents have constricted their own lives – supposedly on their behalf – may develop “a grudge towards inward parents, leading in turn to an inner expectation of being deprived of fulfilment themselves (III, 231). Martha Harris concludes that the best help parents (or teachers or therapists) can give is to continue to educate themselves, through realistic self-scrutiny and evaluation. We have a duty to our adolescent children to enjoy the work-play of our own lives, so that they can climb the cliff of their adulthood, no longer reliant on their actual parents but following that more abstract pursuit of regaining their gods within – what Milton called “repairing the ruins of our first parents by regaining to know God aright.” They can become educated in the self-knowledge that makes all other forms of knowledge meaningful, and appreciate “the privacy which in the end, can exist only in the mind” (II, 98). Ultimately both children and parents may take their place in “the great social class of the truly educated people, the people who are still learning” (III, 156).

i suoi bisogni, da ciascuno secondo le sue abilità”. E’ più difficile delineare i bisogni di ogni bambino in quanto individuo unico che non formulare regole; ebbene anche nella società allargata della scuola questo è ancora possibile se viene apprezzato il suo ruolo di counselling. In virtù del grande numero di bambini l’ambiente della scuola offre invero opportunità speciali per apprendere il valore di “equie condivisioni (shares) per tutti” (I, 47): un principio etico centrale che può essere appreso nel campo degli sport, come anche nella lezione di filosofia a seconda del ragazzo. Perché anche nel contesto del giocare in una squadra, il ragazzo può ben essenzialmente “competere contro sé stesso” – l’orientamento che conduce verso la forza della personalità.

Nel processo del divenire istruito, il bambino – i cui valori si stanno sviluppando in qualsiasi contesto sia congeniale alle sue propensioni e talenti innati – farà così secondo una certa idea di genitori interni come oggetto combinato il cui ethos sarà formato da tutte le figure genitoriali che gli sono disponibili, come pure dalle innate sue stesse qualità. Adolescenti più grandi che abbiano la sensazione che i loro genitori abbiano costretto le loro proprie vite – presumibilmente a loro beneficio – possono sviluppare un risentimento nei confronti dei genitori interni, che a sua volta conduce a una aspettativa interna dell’essere deprivati della loro stessa auto-realizzazione (III, 231). Martha Harris conclude che il migliore aiuto che genitori (o insegnanti, o terapeuti) possono dare è quello di continuare a educare sé stessi, attraverso una realistica valutazione e auto-scrutinio. Abbiamo un dovere nei confronti dei nostri figli adolescenti di godere del lavoro e dello svago nella nostra propria vita, in modo che essi possano arrampicarsi sulla roccia del loro stato adulto, non più affidandosi ai loro genitori ma perseguendo quella ricerca più astratta del riguadagnare le loro proprie divinità interne – ciò che Milton chiamava “riparare le rovine dei nostri primi genitori riguadagnando la vera conoscenza di Dio”. Possono diventare istruiti nell’autoconoscenza la quale rende tutte le altre forme di conoscenza significative, ed apprezzare “la privacy che infine, può esistere solamente nella mente” (II, 98). Infine sia i figli che i genitori possono prendere il loro posto nella “grande classe sociale delle persone veramente istruite, le persone che stanno ancora imparando” (III, 156).