

Anne Alvarez (2024)

Osiągnięcia rozwojowe w okresie wczesnoszkolnym oraz pewne sprzyjające warunki wstępne – implikacje dla terapii pacjentów borderline.

Wiele lat temu, w późnych latach osiemdziesiątych, przeczytałam w *International Review of Psychoanalysis* artykuł Joela S. Kantera zatytułowany: „Resocialisation in schizophrenia: renegotiating the latency era” [pol. „Resocjalizacja w schizofrenii. Ponowne spojrzenie na erę latencji”] (Kanter, 1984). Autor twierdził, że psychoanaliza, ze swoją ideą wyparcia seksualności, bagatelizuje znaczenie pozytywnych osiągnięć ery latencji. Uważał, że typowe dla okresu utajenia interakcje z rówieśnikami potrafią rozwijać zdolności ego u osób z deficytami i zalecał, aby specjaliści w zakresie rehabilitacji psychiatrycznej brali to pod uwagę. Pisałam wówczas, że jego myśl może pomóc także psychoanalitycznym psychoterapeutom dzieci lepiej rozumieć i leczyć pacjentów borderline. Dzisiaj uwzględniłabym również pacjentów strauumatyzowanych i zaniedbywanych.

Podam ilustracje zastosowania tej idei w pracy klinicznej, czerpiącej z teorii tworzenia symboli oraz teorii rozszczepienia. Byłam i nadal jestem szczególnie zainteresowana sytuacjami, gdy rozszczepianie i zapominanie muszą mieć pierwszeństwo przed pamiętaniem oraz przedwczesnym integrowaniem, które nie prowadzi do przepracowania. Mowa o sytuacjach, w których rozszczepienie zabezpiecza proces ustanawiania poczucia bezpieczeństwa i rozpoznawania dobra.

Kanter zauważył, że obserwacja procesów zdrowienia pacjentów schizofrenicznych często ujawniała ich zaangażowanie w relacje z nieformalnymi grupami rówieśniczymi. Opowiadali sobie sprośne żarty, oglądali horrory. Wydaje się, że istotną sprawą było dzielenie się szokującymi, buntowniczymi czy prześladowczymi treściami, co jest przecież krokiem naprzód w stosunku do zagubienia we własnych omamach czy urojeniach. Rozpoznanie tego zjawiska jako potencjalnie rozwojowego pozwala nam wzbogacić technikę pracy także z innymi zaburzonymi pacjentami. Potrzebujemy zatem jasnego rozumienia, co oznacza rozwój w okresie latencji, czyli w wieku wczesnoszkolnym.

Kanter sądził, że jego pacjenci cierpieli z powodu problemów w zakresie wypełniania zadań tego okresu, a szczególnie z powodu braków zdolności ego, które są potrzebne w środowisku pozarodzinnym (nawiązywanie przyjaźni). Uważał, że nie doceniamy wagi stosunkowo spokojnego czasu utajenia. Myślę, że dobra teoria symbolizacji oraz funkcji alfa może rozjaśnić te kwestie.

Tworzenie symboli w okresie wczesnoszkolnym.

Uważam, że rozumienie różnicy pomiędzy zrównaniem symbolicznym, obiektami przejściowymi i prawdziwymi symbolami pomaga ocenić, czy rozwój dziecka biegnie po prawidłowej czy patologicznej trajektorii. Ważne jest na przykład, aby rozumieć, kiedy szokujące idee i nieświadome fantazje są w istocie ruchem naprzód, do wydobywania się z psychozy lub z perwersyjnych rytuałów, które – powtarzane bez końca – prowadzą donikąd.

Odwołam się nieco szerzej do teorii symbolizacji Hanny Segal (1957/2005). Zauważyła ona, że prawdziwy symbol uznaje odmiennosc obiektów pierwotnych (piersi, penisa, umysłu, osoby, czy wreszcie samej reprezentacji symbolicznej, na przykład skrzypiec). W takiej sytuacji self ani samo nie może być obiektem pierwotnym, ani nie może całkowicie go posiadać – czy to na poziomie edypalnym, czy preedypalnym. Oznacza to, że zachodzi proces żałoby, a obiekt zastępczy, na przykład skrzypce, cechuje ich własna unikalność. Neurotyczny pacjent Segal omawiał swoje muzyczne trudności z instrumentem. Z drugiej strony, w przypadku zrównania symbolicznego, reprezentacja zostaje zrównana z obiektem pierwotnym, co pomniejsza jego wartość i znaczenie. Zatem

psychotyczny pacjent Segal nie mógł publicznie grać na skrzypcach, ponieważ ludzie zobaczyliby, że się masturbuje. Frances Tustin określiła charakter „obiekta autystycznego” pojęciami zbliżonymi do „zrównania symbolicznego” Segal. Tustin zaznaczyła, że ostatecznie zdała sobie sprawę, iż samochodzik autystycznego chłopca, którego leczyła, nie oznaczał Tustin, lecz ją zastępował (Tustin, 1980).

Ważne jest, aby odróżnić wcześniejsze koncepcje rozwojowe prowadzące do okresu latencji od późniejszych, opartych na wspomnianych wyżej teoriach tworzenia symboli. Teorie sublimacji, przemieszczenia i wyparcia sugerują coś w rodzaju mechanicznej zmiany, gdzie przesunięcie lokalizacji w umyśle (mózgu) może pociągać za sobą zmianę mechaniki lub umiejscowienia, ale tożsamość i charakter przenoszonej treści pozostają niezmienione. [Laplanche i Pontalis (1973/1996) zauważają, że według Freuda w okresie latencji nie dochodzi do nowej organizacji seksualności].

Sublimacja oznacza, że to, co pozostaje na powierzchni, jest przykrywką lub przebraniem oryginału, który utrzymuje swój pierwotny status. Teoria symbolizacji natomiast nie zajmuje się mechaniką, a procesem, umożliwiającym rzeczywistą zmianę dzięki pracy żałoby, która zawiera poczucie winy i reparację zamiast obsesyjnych czy maniakałnych obron lub zaprzeczenia. Prawdziwa reparaacja zmienia i obiekt, i self, a więc relacja z obiektem jest inna. Stary dowcip rysunkowy w piśmie New Yorker przedstawia młodego człowieka, który pyta siedzącą przed domem starszą panią, jak się dostać do Carnegie Hall. „Ćwiczyć, ćwiczyć, mój drogi!” odpowiada kobieta. Słyszałam, jak pewien jedenastolatek tłumaczył komuś, dlaczego jego równie utalentowany brat nie gra w krykieta tak dobrze jak on. Chłopiec odpowiedział prosto i jasno: „no bo nie trenuje...”. Odniosłam wrażenie, że on sam uwielbiał trenować. Kiedy patrzy się na treningi wielkich sportowców i tancerzy, widać, że nie chodzi w nich tylko o rywalizację, lecz także o wykonanie czegoś dobrze, kiedy mają znaczenie również wdzięk i styl, kiedy piękno i zbliżanie się do doskonałości znaczą tyle samo, a nawet więcej, niż triumf i zwycięstwo. Może się okazać, iż wówczas w większym stopniu potrzebne będzie zajęcie pozycji depresyjnej. Shapiro i Perry zaznaczają, że wydaje się, iż społeczeństwo od zawsze wie, że trzeba popchnąć dziecko w kierunku większej autonomii, kiedy ma około 4 lat. Warszawa, 23 listopada 2024 Konferencja Polskiego Towarzystwa Psychoanalitycznego siedmiu lat i twierdzą, że są ku temu biologiczne przesłanki. Istnieje uderzająca zbieżność pomiędzy zmianami w anatomii mózgu, jego fizjologii i chemii w wieku około siedmiu lat. Autorzy podkreślają motywację wywołaną pragnieniem opanowania czegoś, nie zajmują się natomiast kwestiami estetyki własnych umiejętności, o których wspominałam wcześniej. Ale cofnijmy się w czasie rozwojowym...

Możliwy warunek wstępny rozwoju symbolizacji w okresie wczesnoszkolnym – udane rozszczepianie i zapominanie.

Segal stwierdziła, że kiedy jej schizofreniczny pacjent wrócił ze szpitala do domu, nie myślał już, że papieros to penis, ale nie mógł też pozwolić by papieros kojarzył się z penisem, ponieważ było to zbyt niebezpieczne dla jego zdrowia psychicznego. Papieros musiał pozostać tylko papierosem. W swoim poprzednim artykule połączyłam to z pięknym przykładem klinicznym Margaret Hunter, w którym straszliwie nadużyta mała dziewczynka zaczęła wracać do zdrowia w terapii. Pewnego dnia powiedziała terapeutce, że zabiera swoje kijanki do stawu, żeby robiły dzieci (Alvarez, 1989). Terapeutka zapytała: „Jak?”, a dziewczynka odpowiedziała, że „idą tam z kumplami¹”. Terapeutka zaczęła interpretować treść seksualną, ale dziecko poprawiło ją, mówiąc: „Nie, po prostu idą tam z przyjaciółmi i wtedy dzieci przychodzą”. Dziewczynka wreszcie zdołała zapomnieć o seksie i przeznaczyć niewielką przestrzeń na inny rodzaj kreatywności – poprzez przyjaźń (Hunter, 1986). Reakcje obojga pacjentów przypominają nam, że możemy myśleć o rozszczepieniu nie tylko jako o obronie, ale także jako o ochronie, czymś ułatwiającym i umożliwiającym wzrost i rozwój.

Oto kolejny przykład ilustrujący tę kwestię. Ta winieta kliniczna dotyczy pracy z bardzo agresywnym chłopcem z zaburzeniem borderline, który zajmował się w terapii ideą metafory oraz ideą osób, które nie znajdują się na żartach. Na przykład kiedy mówił komuś, że go zabije, to ta osoba nie zawsze rozumiała, że nie mówił poważnie. Jego terapeuta odkrył, że demaskujące interpretacje odnoszące się do agresywnej motywacji – „Chcesz mnie dźgnąć” – tylko bardziej zaburzały dziecko. Jednak interpretacje pokazujące, że terapeuta rozumie, że John niekoniecznie chce to zrobić – na przykład: „Boisz się, że mógłbyś mnie dźgnąć” – przynosiły mu pewną ulgę.

Pewnego dnia John narysował mapę Bristolu, która była pełna ogrodzeń, jednak zaraz zdecydował, że są za cienkie, więc zamienił je w granice i zaczął po kolei pogrubiać mówiąc: „Będą o wiele grubsze”. Rzeczywiście namalował je o wiele grubsze, szczególnie tę pomiędzy Avon i Gloucestershire. Zrobił to, ponieważ jak powiedział: „W Gloucestershire dzieją się szalone rzeczy. Na przykład trzy sekundy to może być dziesięć minut. Ludzie jeżdżą po niewłaściwej stronie drogi. Most pomiędzy Avon i Gloucestershire otwiera się i zamyka bardzo szybko”.

1 W oryginalnym tekście i w tłumaczeniu Witolda Turopolskiego książki Anne Alvarez Żywy kontakt (2021, Gdańsk: Wydawnictwo Pomorskiego Centrum Psychotraumatologii, s. 230) nieporozumienie między pacjentką a terapeutką polega na użyciu przez dziewczynkę słowa mate, który terapeuta rozumie jako „partner seksualny w świecie zwierząt”, zgodnie ze znaczeniem tego słowa w dialekcie standardowym. Natomiast dziewczynka, posługująca się gwarą cockney, użyła go w znaczeniu: „kumpel”. Przytoczony tu przykład kliniczny autorka opisuje bardziej szczegółowo w dwunastym rozdziale Żywego kontaktu (przyp. red. n.).

2 Por. Alvarez, A. (2021). Żywy kontakt. Przeł. W. Turopolski, s. 227-228 (przyp. red. n.).

John czuł, że musi wzmocnić barierę, która utrzymuje rzeczy na zewnątrz, ponieważ jeśli tego nie zrobi, będą wchodziły i wychodziły bez ograniczeń. To rodzi pytanie dotyczące techniki pracy terapeutycznej: do której strony tej granicy kierujemy nasze komentarze i uwagę? A może ośmielimy się odnosić do obu stron? Pamiętam, jak pewnego razu mój pacjent, bardzo agresywny chłopiec z zaburzeniem borderline, skorygował moją interpretację. Przychodził pięć razy w tygodniu i codziennie dotkliwie mnie kopał. Żeby chronić piszczele chodziłam wtedy w wysokich butach nawet latem. Pewnego piątku chłopiec przyszedł do mnie i zaczął z dezaprobatą opowiadać o agresywnych chłopcach ze szkoły. Zmęczona sytuacją powiedziałam: „Cóż, chyba wiemy, o kim mówimy, prawda?”. Na co on, nieco zszokowany, odpowiedział: „Ale dzisiaj ja pani nie kopię!!!”. Miał rację. Dzięki temu zrozumiałam, że zamiast próbować przedwcześnie wymuszać integrację, mogłam nazwać fakt, że tym razem to nie on, lecz ktoś inny był agresywny, a on nie lubił tych chłopców właśnie dlatego, że tak się zachowywali. Klein i Segal zawsze bardzo wyraźnie podkreślali, że pozycję depresyjną (a w związku z tym i tworzenie prawdziwego symbolu) można osiągnąć jedynie wtedy, gdy pozytywna strona rozszczepienia, to znaczy dobre self i dobry obiekt, jest silniejsza od złej. Wydaje się, że temu służyło wzmocnianie granic przez Johna (Klein, 1935/2007, Segal, 1957/2005). Zaczęłam zauważać, że zbyt często traktowałam przelotny przebieg czegoś dobrego tak, jakby zawsze chodziło o zaprzeczenie złym, agresywnym uczuciom. A mogłam pozwolić temu dobremu pooddychać, rosnąć, a nawet wzmocnić się, jeśli było bardzo słabe. Warto tu przytoczyć względnie nowy artykuł Grahama Shulmana o potrzebie pomocy pacjentom, których poczucie nadziei i życia przejawia się w przelotnych, drobnych impulsach. Wtedy zadaniem terapeuty jest sprzyjanie przedłużaniu chwil życzliwości i zaufania (Shulman, 2019).

Myślenie w wieku wczesnoszkolnym

Erikson twierdzi, że ten okres jest swoistą erą przemysłową. Sullivan natomiast pięknie pokazuje, jak niektóre części umysłu dziecka zaczynają redagować własne przekazy tak, by stawały się bardziej zrozumiałe dla innych (Erikson, 1950/2000; Sullivan, 1953). Obaj autorzy sugerują, że w tym okresie życia dziecka następuje ogromny wybuch intelektualny i poznawczy. Moim zdaniem pomijają tym samym wnioski Klein, Biona czy obserwatorów niemowląt, którzy wykazują, że dzieci myślą i

przetwarzają myśli od urodzenia, o ile nie wcześniej. Bion uważał, że myśli poprzedzają myślenie i ukuł pojęcie funkcji alfa. To funkcja umysłu, która czyni myśli możliwymi do pomyślenia, a także możliwymi do łączenia z innymi myślami. Wyobrażam sobie tę możliwość pomyślenia i możliwość łączenia jako rozrost dendrytów wokół neuronu, kiedy to dendryty sięgają do aksonów innych neuronów. Niedawno widziałam film Bruce'a Perry'ego, który pokazywał to zjawisko, jednak nie udało mi się go odnaleźć ponownie!!!³ Wolff, badacz okresu niemowlęctwa, już w roku 1965 na

3 Bruce Perry jest amerykańskim psychiatrą, członkiem Child Trauma Academy Houston w Teksasie, wykłada psychiatrię i nauki behawioralne w Feinberg School of Medicine w Chicago. Jest autorem wielu publikacji. Po polsku dostępne są: Co ci się przydarzyło? (2022, rozmowy z Oprah Winfrey) oraz O chłopcu wychowywanym jak pies (2011, z Maią Szalawitz). Bruce Perry jest też autorem wielu krótkich wykładów online, które popularyzują rozumienie traumy z perspektywy neuropsychologicznej (przyp. red. n.).

podstawie swoich badań stwierdził, że niemowlęta mają nie tylko okresy czujnej aktywności, ale również czujnej nieaktywności, kiedy wydają się badać świat za pomocą wzroku. Zauważył, że Kleitman nazywa ten stan: „Co to? Patrz”. Ten stan różni się od momentów czujnej aktywności, kiedy niemowlę kieruje się taką lub inną potrzebą. Pojawia się, jak twierdzi autor, po karmieniu i gdy dziecko jest wypoczęte. Jest wtedy bardziej rozluźnione, ale nadal uważne. Ten stan trwa około piętnastu minut i pojawia się raz dziennie, dlatego, jak sądzi, nie był wcześniej przedmiotem badań (Wolff, 1965). Zatem jeśli funkcja alfa zaczyna operować od początku życia, radząc sobie z burzami niemowlęctwa i dążeniami edypalnymi, to nie jest też niczym nowym w obliczu wyzwań okresu wczesnoszkolnego. Te wyzwania to: uczenie się, w ogromnym wymiarze, przyjaźń z rodzicami i rodzeństwem, ale też – oczywiście – wrogość. Najpierw jednak przedstawię przykład wczesnego zapędu do nauki. Już we wczesnym niemowlęctwie dzieci komunikują emocje za pomocą spojrzeń i dotyku, co szybko wzbogaca się o wokalizacje i słowa, a stopniowo też o słowa przemyślane. Pewien dwulatek obserwował swego siedmioletniego brata poruszającego ustami w odpowiedzi na to, jak babcia mówiła do niego i kiwającego głową. Powiedział wolno: „On...próbuje...mówić”. Matka przytaknęła, a następnym razem, kiedy to się zdarzyło, dodała: „Słucha buzią”. To interesujący przyczynek do odkrycia, że nowo narodzone dzieci mają zdolność naśladowania (Rizzolatti, 2002), jednak matka miała na myśli coś więcej niż naśladowanie. Opisywała pewien rodzaj głębokich procesów introjekcji i internalizacji. I ona i jej synek myśleli, kiedy mówili. W pewnym sensie niemowlę, być może, również.

Jeszcze słowo o myśleniu w niemowlęctwie. Jerome Bruner napisał wspaniałą książeczkę zatytułowaną „Processes of cognitive growth: infancy” (1968) [pol. „Procesy rozwoju poznawczego – okres niemowlęcy”], w której opisuje rozwój poznawczy. Nazwał go zdolnością do „myślenia w nawiasie”⁴ lub zdolnością do trzymania czegoś w zapasie. Fascynujące jest obserwowanie rozwijania się tej zdolności u uprzednio niemyślących, psychotycznych i autystycznych dzieci, a także u dzieci chronicznie depresyjnych i zaniedbanych. Zaczynają nie tylko myśleć, ale też wierzyć w myślenie. To osiągnięcie nie ma jednak charakteru czysto poznawczego. Może nieść ze sobą rozwój fantazji i oczekiwań dziecka, że świat jest dostępny, wytrzymały, a nawet hojny. Jest tak, że poczucie niemowlęcia, że „mogę coś zrobić lub coś mieć” wiąże się z poczuciem, że „jestem z obiektem, który można robić i można mieć”. To nawet może być obiekt, który poczeka na mnie, aż będę mieć go w całości lub całkowicie go zbadam i, co więcej, jest zadowolony z czekania (jakby w nawiasie), wtedy gdy ja zajmuję się czymś innym.

Ściśle poznawcze, choć fascynujące, badania Brunera polegały na obserwacji niemowląt od stanu jednotorowej uwagi w okresie noworodkowym, kiedy niemowlęta mogły albo tylko ssać, albo tylko patrzeć, do zdolności skoordynowania dwóch torów uwagi w wieku czterech miesięcy, gdy potrafiły już wykonywać te dwie czynności w miarę jednocześnie. [Na początku, na pierwszym etapie, zamykają oczy, gdy ssą; na drugim etapie zaczynają móc ssać i patrzeć na zmianę; na trzecim wprowadzają „wyciszenie” ssania za sprawą ssania nieodżywczego, gdy na coś patrzą (można sobie wyobrazić, że to

„coś” z dużym prawdopodobieństwem jest twarzą matki!]). Bruner (1968, s.18-24, s.52) nazywa ten trzeci etap „trzymaniem miejsca” i opisuje obserwację dalszego ruchu do potrójności, a potem jeszcze większej ilości pojęć.

Badacz podaje dziecku jedną zabawkę i natychmiast podaje drugą. W wieku około siedmiu miesięcy dziecko upuszcza pierwszą zabawkę, podnosi drugą tą samą dłonią, bierze ją do buzi i zapomina o pierwszej. W wieku około dwunastu miesięcy dziecko potrafi wziąć drugą zabawkę w wolną rękę, ale jeśli dostaje trzecią, upuszcza którąś z dwóch pierwszych. Radzi sobie z dwiema, ale nie z trzema. Dziecko w wieku około półtora roku, kiedy dostaje trzecią zabawkę, nie upuszcza już poprzednich, ale przytrzymuje jedną z nich łokciem, dzięki czemu ma wolną dłoń na trzecią zabawkę. Wtedy już tym samym sposobem może wziąć ich nawet więcej. Bruner zaznacza, że dziecko przeszło od ograniczenia do jednego, wyznaczanego przez usta, do ograniczenia do dwóch, wyznaczanego przez ręce, i wreszcie – do wielu, wyznaczanego przez posiadanie czegoś w zapasie.

Pomimo powiązań pomiędzy różnymi obszarami badań, myślę, że nadal autorzy z dziedziny psychoanalizy najczęściej przykładają większą wagę do umysłu niż teoretycy psychologii poznawczej. W opisach kognitywistów zauważalnie brakuje idei umysłu jako wewnętrznego świata pełnego żywych obiektów, wspomnień i myśli rozświetlonych znaczeniem. Umysł to rozległy krajobraz „myślanych” uczuć i „czutych” myśli znajdujących się w nieustannej wymianie ze sobą nawzajem. Są dynamiczne i pełne energii. Myśli mają własną moc istnienia: możemy o nich myśleć, możemy je gonić, jeśli wydaje nam się, że je tracimy, podążamy za nimi, dokąd zdołamy. Możemy je zamknąć i stłamsić. Czasami to one zwracają się przeciwko nam, gonią nas i dręczą. Czasami udaje nam się połączyć dwie z nich, a czasami łączą się same, bez naszego pozwolenia. Czasami nas prześladują, często nam się wymykają. Ten obraz zawdzięczamy Bionowi (1955, s. 237), który opisał myśli zachowujące się jak ludzie, to znaczy ścierające się ze sobą. Możemy też dodać, że w poezji lub innych rodzajach sztuki niekiedy sprzęgają się w harmonii. Zdrowo rozwijające się dziecko potrafi trzymać myśl w zapasie, rozważać myśl w myślach, a także rozważać myśl wykraczającą poza myślenie. Z drugiej strony bardziej zaburzeni pacjenci bywają niezwykle konkretni, jednotorowi, przytłoczeni osobliwością własnego stanu umysłu, zagrożeni zrównaniem symbolicznym oraz masywnym rozszczepianiem i projektowaniem. Nam zaś zdarza się uciekać do przedwczesnej integracji, jeśli przeskakujemy ponad ich nagłymi, nieodpartymi, jednoznacznymi stanami umysłu, próbując ich nie uwzględniać.

Dalsze myśli dotyczące pewnych warunków wstępnych, aby myślenie zasilane emocjami mogło rozpocząć się zdrowo, twórczo i wystarczająco stabilnie

We włoskim badaniu przeprowadzonym na niemowlętach urodzonych przedwcześnie Negri, opierając się na pracy Sandera, dowodzi, że z prognostycznego punktu widzenia, kiedy homeostaza zostanie już osiągnięta, kamieniem milowym w rozwoju zdrowia psychicznego wcześniaka jest organizacja różnych stanów do czterdziestego drugiego tygodnia życia. Pediatrzy szukają faktycznego czuwania i faktycznego spokojnego snu, a nie stale niezróżnicowanych stanów. „Stany dziecka można definiować jako zorganizowane dopiero, kiedy potrafi ono pozostać w wyraźnie określonym stanie przez odpowiedni czas” (Negri, 1994, s. 109). Autorka zaznacza także, że zdolność do stopniowego przechodzenia pomiędzy stanami jest kluczowa dla poziomu organizacji. Ci z nas, którzy pracowali z pofragmentowanymi, niezintegrowanymi pacjentami wiedzą, jak ważne jest, aby spowalniać ich tempo i pomagać im doświadczać własnych przeżyć, a nawet można powiedzieć: doświadczać pojedynczo kolejnych doświadczeń. Jedna z moich pacjentek, bardzo zagubiona dziewczynka, była w stanie w końcu lepiej myśleć, kiedy zrozumialiśmy, jaką presję odczuwa w związku z tym, że chce powiedzieć na przykład cztery rzeczy. Odbywało się to tak, że ostatecznie mówiła rzecz pierwszą, potem czwartą, trzecią i drugą. Wtedy obie doświadczyliśmy całkowitego zaburzenia myślenia. Długo zajęło nam zrozumienie, że spieszyła się, aby powiedzieć czwartą i trzecią rzecz, ponieważ czuła, że

domagają się one powiedzenia. Bała się, że znikną, jeśli jak najszybciej się nimi nie zajmie. Inna nastolatka wprawiała mnie i siebie w lekkie zagubienie poprzez mieszanie metafor. Był w tym pewien brak precyzji i nieuważność, ale nie tylko to.

Pewnego razu powiedziała na przykład o niektórych dziewczynach w szkole, że to „walka o najsilniejszych”. Zrozumiałam, że to kondensacja, zbitka idei walki o przetrwanie i przetrwania najsilniejszych. Przytaknęła i powiedziała: „Jestem jak żaba, która wystawia tak język (błyskawicznie), żeby złapać owada”. Ciekawie byłoby się zastanowić, jaki rodzaj obiektu wymaga tego rodzaju szalonej introjekcji. Bion uczył, że myślenie w żadnym razie nie jest aktywnością czysto poznawczą. Sander pisze o znaczeniu oczekiwania i przewidywania (Sander, 2000). A ja sądzę, że interesujące jest wyobrażenie sobie połączenia – spójnika „i” – pomiędzy rolą wesołych, trzymających w napięciu zabaw, w które rodzice bawią się z małymi dziećmi, a wydłużeniem czasu koncentracji ich uwagi oraz zapewnieniem przy tym przyjemnej i ekscytującej, choć nie zbyt ekscytującej, niespodzianki. Niektóre puste i zagubione dzieci zaczynają odkrywać świat i swoje umysły wtedy, gdy w końcu rozumieją, że mogą bawić się myślą. Zaniedbane dzieci często nie mają doświadczenia wystarczającej ekscytacji i pobudzenia. Wiele z nich może poradzić sobie co najwyżej z jedną myślą naraz. Nie mają pojęcia, że jedna myśl może prowadzić do drugiej, a nawet trzeciej, a jeszcze może być otoczona innymi łączącymi się myślami. Co więcej, myśli mogą łączyć się z myślami przeciwnymi, a nawet tworzyć przeciwieństwa. Dzieci mogą potrzebować zachęty, aby uczyć się podążać za myślą, badać ją z różnych stron, na przykład znajdować przymiotnik określający rzeczownik albo przysłówkę modyfikujący czasownik. Musiałam się dopiero nauczyć, że niektóre nasze wyjaśniające interpretacje są zbyt skomplikowane dla dzieci, które nie radzą sobie z myśleniem dwutorowym i myśleniem w nawiasie.

Ciekawość i poczucie przyszłości

Chcę powiedzieć trochę więcej o rozwoju niemowląt. Jestem pewna, że obserwacja niemowlęcia, które prostuje kończyny, sięga po coś rękami, chwyta dłońmi, raczkuje i chodzi, pokazuje nam, że wszystkie te aktywności niosą ze sobą emocjonalne, projekcyjne impulsy sięgania do obiektu. To, co wcześniej było poza zasięgiem, wraz z postęпами dziecka znajduje się w zasięgu. Wtedy to, co poza zasięgiem, jeszcze się poszerza. Wszystko to zasila, jak twierdzi Isaacs, nieświadoma fantazja o tym, co leży tuż poza zasięgiem dziś i wymaga odwagi, nadziei i ciekawości oraz oczywiście identyfikacji z ojcem, matką i starszym rodzeństwem (Isaacs, 1948). Dlatego to, co poza zasięgiem, musi być wystarczająco interesujące, żeby nas przyciągnąć. Nieśmiałość i depresja mogą spowalniać ten proces. Dlaczego dzieci uwielbiają skakać do góry, do przodu i w dół? Czy przestrzeń u góry albo z przodu kusi czy zabrania? Nie chodzi jedynie o pewność ani nawet o wiarę w siebie. Chodzi o to, że to ciekawe.

W ramach niedawnej obserwacji usłyszeliśmy o dziecku, które przesuwano na pupie zamiast raczkować. Może być ku temu wiele powodów, niektóre wynikają z przypadku. W tej konkretnie sytuacji zastanawialiśmy się, czy postawa matki, dość kontrolująca wobec niezależności córki, nie zniekształcała w jakiś sposób apetytu dziecka na odkrywanie, co leży przed nim. Mama zawsze też sadzała dziewczynkę na podłodze, nigdy nie kładła jej na brzuszku. Wyraźnie różniła się od dziecka w podobnym wieku, które raczkowało do przodu i którego apetyt na nowość był ewidentny. Uwidaczniał się w ochoczym przemieszczaniu i badaniu wszystkiego. Jak już powiedziałam, nieśmiałość i depresja mogą spowolnić i wyrzucić znaczący wpływ na procesy poznawcze.

Bruner nie omawia, jakie warunki wspierają lub osłabiają poczucie posiadania czegoś w zapasie, psychoanalicy jednak twierdzą, że przejście od relacji dwuosobowych do trzyosobowych może odgrywać rolę w rozwoju przydatnej tu umiejętności liczenia (Britton, 1989/2010; Klein, 1923/2007). Trevarthen we wspomianej pracy o krokach rozwojowych (1978) opisuje przejście od pierwotnej do wtórnej intersubiektywności, w ramach której dziecko uczy się bawić zabawką na zmianę z

opiekunem. Jest to również ważne. Tutaj matka i niemowlę razem interesują się trzecim obiektem: zabawką lub osobą. W tym miejscu pojawiają się pytania dotyczące warunków pozwalających na rozwijanie się ciekawości. Niezmiennie zastanawiająca jest kwestia rozwoju poznawczego i to, dlaczego niektóre dzieci wydają się w tym obszarze rozkwitać, a inne – ze względu na nieśmiałość lub lekką depresję – powiedzmy, że wolniej odkrywają świat. Kilka lat temu mieliśmy w grupie seminarium obserwacji niemowląt dwoje dzieci, które wydawały się rozwijać szybko. Jedno i drugie miało inteligentne rodziny i dobre wyposażenie genetyczne. Jednak zauważaliśmy pewne subtelne różnice w tym, jak matki zachęcały dzieci do uczenia się. Jednej z nich trudno było po prostu pozwolić dziecku badać nową zabawkę. Na przykład miała potrzebę pokazania, do czego tak naprawdę ona służy, co czasami hamowało zapał dziecka. Była jednak bardzo kochająca i tak ogromnie cieszyła się, kiedy synek szedł za jej wskazówkami, że ogólnie funkcjonowali w diadzie dosyć dobrze i chłopiec rozkwitał w rozwoju poznawczym. Cała rodzina wydawała się często porównywać go i jego rodzeństwo do innych dzieci z otoczenia, więc istniał tam pewien rodzaj rywalizacji o osiągnięcia. Naciski matki na instruowanie chłopca bywały dla niego bardzo irytujące, ale im był starszy, tym bardziej uczył się czasami rozpychać łokciami i podążać wybraną przez siebie drogą. Co ważne, matka uczyła się to przyjmować.

Drugie dziecko również rozkwitało, a jego matka nie wydawała się myśleć o tym w kategoriach rywalizacji. Raczej podziwiała i zachwycała się kolejnymi osiągnięciami, tak jakby rozwój sam w sobie był fascynujący. Wyglądało to tak, jakby zawsze jakimś sposobem była trochę za synkiem, dając mu oparcie – często dosłownie. Na początku martwiliśmy się nieco pierwszym dzieckiem. Zastanawialiśmy się, czy mógłby się zniechęcić do nauki albo czy mógłby później mieć w sobie poczucie pewnej pustki, jakby brakowało czegoś trudnego do określenia. Z drugiej strony chłopiec był darzony wielką miłością i lubił też sprawiać przyjemność, więc sprawy układały się pomyślnie. Czuliśmy jednak, że prawdopodobnie drugie dziecko będzie miało w życiu więcej radości i przyjemności. Może również trochę więcej zamiłowania do przygody. Drugiego chłopca cechowały niezwykle umiejętności. Trwał przy rozwiązywaniu trudnych zadań dłużej niż jakiegokolwiek inne znane mi dziecko w tym wieku. Ostatecznie jeśli uznawał, że mu się nie udało, przechodził do czegoś trochę łatwiejszego, ale nadal stanowiącego wyzwanie. Dzięki temu kończył z poczuciem osiągnięcia sukcesu. Poczułam, że my wszyscy, przyglądając się drugiej parze, powinniśmy wyciągnąć z tego lekcję. Ci z nas, którzy pracują z dziećmi opóźnionymi poznawczo, powinni stale myśleć o momencie, tempie i dawkowaniu interwencji – jak nie być intruzywnym, nie będąc też nadmiernie zdystansowanym. Jak trochę spowolnić tempo dziecka, ale nie za bardzo.

Być może wiąże się z tym kwestia tolerowania przez rodzica momentów, kiedy jest dla dziecka tym, co Grotstein nazywa „obiektem w tle” (ang. background object). Są to chwile, gdy niemowlę jest zafascynowane czymś innym niż to, co akurat proponuje rodzic. Grotstein łączy tę koncepcję z obrazem rodzica trzymającego na kolanach dziecko, które obserwuje świat, mając poczucie własnego pochodzenia. Wcześniej wspominałam, że można to odnosić do obiektu rodzicielskiego, który chętnie poczeka przez chwilę, gdy dziecko zajmuje się czymś innym niż to, co on oferuje (Alvarez, Furguiele, 1997). Pewna matka chciała zainteresować swoje niemowlę nowym rodzajem jedzenia, w końcu nieco zrezygnowana poddała się i powiedziała: „Dobrze, to popatrz sobie na swojego przyjaciela-zawieszkę”. Potem zaproponowała trzeci rodzaj jedzenia, a dziecko spróbowało i posmakowało mu. Bardziej wymagający obiekt, który byłby mniej dostosowany do bieżących zainteresowań dziecka, mógłby je jedynie rozdrażnić swoim działaniem. Gotowość rodzica do tolerowania trzeciego staje się natomiast modelem pomocnym dziecku w jego wysiłkach poradzenia sobie z własną rywalizacją edypalną i rywalizacją z rodzeństwem oraz w przejściu do nowych obiektów i nowych umiejętności charakterystycznych dla wieku szkolnego. Istnieje wiele form niewrażliwości – niektóre poważne, inne umiarkowane. W innym miejscu starałam się nakreślić kwestię charakteru irytacji i drażliwości oraz ich

skutków. Pamiętam pewną matkę, która podczas pierwszej konsultacji z dziewięcioletnim autystycznym synem za każdym razem, gdy on podnosił jakąś zabawkę, szybko podawała mu drugą. Początkowo był posłuszny i brał tę drugą, ale zaraz matka podawała trzecią, a on w końcu się poddawał, rzucał je na podłogę i żądał przytulenia. Czasami to rodzic ma ADHD, a dziecko musi je nabyć, aby zwyczajnie nadążyć.

Zakończę to wystąpienie, wskazując kilka warunków wstępnych w niemowlęctwie, które mogą okazać się konieczne, by zapewnić dalszy emocjonalny i poznawczy rozwój w okresie szkolnym. Są to: udane rozszczepianie i identyfikacja projekcyjna, myślenie dwutorowe, zorganizowane stany, ciekawość, wykształcenie obiektu wewnętrznego, który jest interesujący, zainteresowany, a także zdolny do pozostawania w tle, kiedy niemowlę podąża za własną ciekawością.

Tłumaczenie: Iwa Magryta-Wojda. Redakcja naukowa: Edyta Biernacka