

Robin McGlashan*

PROCES INDYWIDUACJI SUPERWIZORA¹

THE INDIVIDUATING SUPERVISOR

Autor, analizując proces indywiduacji superwizora, przedstawia kilka ilustracji negatywnych wzorców superwizora w oparciu o postawy postaci mitologicznych, które zmagają się z odpowiedzialnością podobną do tej, jaka spoczywa na współczesnych superwizorach. Autor zwraca uwagę na istotną rolę identyfikacji z jakimś zewnętrznym modelem w procesie poszukiwań przez superwizora własnego sposobu pełnienia nowej roli. Indywiduacja będzie oznaczała pozbywanie się tych zapożyczeń, zdejmowanie warstw. Sposób ich pozbywania się opisany jest w świetle teorii Fordhama, Freuda, Biona i Kolba.

**individuation
supervision**

Summary: The author when analyzing the individuation process of a supervisor presents his negative examples based on mythological persons struggling with the responsibility similar to that laying on contemporary supervisors. The author points out the important role of the identification with an external model in the process of looking for supervisor's own way of playing a new role. Individuation will mean getting rid of these borrowings; taking off the layers. This is described in the context of Fordham, Freud, Bion and Kolb.

Wprowadzenie

Indywiduacja to proces rozwoju osobowego, dzięki któremu osoba staje się bardziej świadoma tego, kim jest. Można to ująć jako dążenie do scalenia świadomych i nieświadomych części osobowości [1, s.102]. Zazwyczaj pod tym pojęciem rozumie się proces, który obejmuje całą osobę i dotyczy całego zakresu jej rozwoju. W niniejszej publikacji będzie on jednak używany w ograniczonym znaczeniu, w relacji do jednego szczególnego aspektu funkcjonowania, a dokładnie będzie dotyczył rozwoju w roli superwizora. Koncepcja indywiduacji będzie tu traktowana niejako metaforycznie, po to, by zbadać, co mogłaby wyjaśnić w specjalistycznym procesie stawania się superwizorem. Oczywiście zakłada się, że każdy, kto zaczyna superwizować innych, nawet jeśli sam znajduje się

* Robin McGlashan jest emerytowanym zawodowym członkiem Towarzystwa Psychologii Analitycznej (Society of Analytical Psychology). Jest pastorem Kościoła Anglikańskiego. Uczył teologii w Indiach, był kapłanem w szpitalu psychiatrycznym w Londynie. Przez wiele lat prowadził prywatną praktykę w Londynie, wykładając przy tej okazji na wielu kursach psychoterapii, a także na kursie superwizji w Maudsley Hospital w Londynie. Od czasu udania się na emeryturę został minowany wizytującym profesorem na wydziale teologii pastoralnej w Seminarium Teologicznym Tamilnadu w Madurai w południowych Indiach. Pełni również funkcję analityka treningowego i jest wizytującym wykładowcą dla grup rozwoju psychologii analitycznej w Rosji oraz w Polsce.

¹ Tekst w oryginale ukazał się w książce: Wiener J, Mizen R, Duckham J, red. Supervising and being supervised. A practice in search of a theory. Houndmills: Palgrave; 2003.

dopiero na początku procesu indywiduacji jako superwizor, ma już za sobą pewien etap na drodze indywiduacji jako osoba (whole person).

Jednym z aspektów tego procesu jest to, że indywiduujący się zaczyna mieć większą wolność w kwestii podejmowania świadomych wyborów co do swojego zachowania czy kierunku swojego życia. Stwierdzenie, że indywiduacja obejmuje stawianie się „bardziej świadomym” czy zyskiwanie „większej wolności” implikuje, że na samym początku, zanim ten proces się zacznie, osoba indywiduująca się (w tym kontekście indywiduujący się superwizor) jest – przynajmniej relatywnie — nieświadoma czy pozbawiona wolności¹. Zatem, gdy w końcu nowo upieczony superwizor rozpocznie ten proces, stanie najpewniej w obliczu własnych lęków czy nieznamości nowej roli i najprawdopodobniej, aby zmniejszyć swój dyskomfort, będzie reagował instynktownie i w nieprzemyślany sposób. Aby to zilustrować, przyjrzyjmy się wpierw kilku charakterystycznym przykładom sposobów reagowania postaci mitologicznych, na których spoczywa ciężar odpowiedzialności porównywalny z tym doświadczanym przez superwizorów.

Mitologiczne ilustracje możliwych wzorców superwizji

1. Nestor, król Pylos, był najstarszym z greckich przywódców biorących udział w wojnie trojańskiej, należał do grona nielicznych już żyjących ze starego pokolenia. Przez wzgląd na swój wiek miał bogate doświadczenie i duży zasób wiedzy zdobytej w trakcie zamierzonych wojen. Bardzo chciał przekazać ją pokoleniu młodych dowódców. Był jednak boleśnie świadom tego, że ze względu właśnie na wiek, jego rady mogą być nieprzyjęte. W istocie to, co mówił brzmiało logicznie, niestety, on sam pomniejszał swój możliwy wpływ przez nadmierną gadatliwość i uniżoność. Można powiedzieć, że w roli superwizora Nestor przeżywał ambiwalencję co do swojego autorytetu. Jego doświadczenie dawało mu prawo do zajęcia pozycji autorytetu, nie miał on jednak pojęcia, jak podjąć to zadanie bądź też, jak z niego skorzystać. W rezultacie przyjął on pozycję obronną, przeżywał lęk, prezentował fałszywą skromność i trzymał się na uboczu. Był sparaliżowany lękiem przed wrogą reakcją, co niewątpliwie odzwierciedlało jego własną nieświadomą wrogość do autorytetu.

2. Król Argos, Eurysteusz, przez to, że urodził się dwie godziny wcześniej od Heraklesa, został, zgodnie z obietnicą Zeusa, władcą Teb, a młodszy heros — jego poddanym. Mimo to zjadała go zazdrość, strach przed Heraklesem i pragnienie rywalizacji z nim. Narzucił więc na niego 12 ciężkich prac z nadzieją, że któraś z nich okaże się porażką i zostanie on unicestwiony. Gdy w końcu Herakles stanął przed Eurysteuszem donosząc, że wykonał wszystkie prace, król niechętnie to uznał i pozostał surowy w ocenie. W tym przykładzie Eurysteusz reprezentuje zawistnego superwizora, który żywi ogromną niepewność, co do własnych kompetencji i ma ciągle poczucie potencjalnego zagrożenia ze strony swoich studentów czy podopiecznych. W efekcie staje się wobec nich destrukcyjnie krytyczny, lekceważy ich wysiłki i nieustannie żąda coraz większych osiągnięć.

3. Kolejna postać to przerażający Prokrustes – złoczyńca mieszkający w zamku, do którego należał strategiczny gościniec oddzielający obszar zajęty przez Ateńczyków od

¹ W oryg. ang. unfree, w znaczeniu bezwolna, nieuwolniona od nieświadomych kompleksów (przyj. red.).

terenów Trojan. Miał on zwyczaj zwabiać podróżnych do zamczyska, gdzie kładł ich do swego łoża. Jeśli się w nim nie mieścili, byli np. zbyt wysocy, obcinał im to, co wystawało, jeśli byli za krótki, rozciągał ich do pożądanego wymiaru. W końcu spotkała go śmierć z rąk Tezeusza, który podążał tym gościńcem do Aten, by tam pretendować do tronu. W postaci Prokrustesa można się dopatrzeć superwizora, który nie może znieść indywidualnych różnic i za wszelką cenę usiłuje dopasować każdego do jednej matrycy. Jest to nieco bardziej drastyczna forma „kompleksu Pigmaliona” [2]. Zasadniczo taki prokrustiański superwizor zachowuje się tak samo wobec swoich superwizowanych, jak wobec siebie. Próbuje wpasować siebie i ich w ustaloną, istniejącą, idealną matrycę, gdyż sam ze sobą nie czuje się dobrze. Nie nauczył się rozeznawania i akceptowania własnych indywidualnych cech, a raczej widzi je jedynie jako niepowodzenia i odchylenia od jednej, sztywnej formy.

4. Wraz z Pallas Ateną – boginią mądrości, sztuki – przechodzimy do królestwa bogów i bogiń. Wyjątkowo nieciekawą cechą Ateny było to, że wspierała faworyzowanych przez siebie herosów w rywalizacji z ludźmi, używając przy tym swych boskich mocy. Jednym z jej ulubieńców był Odyseusz, który po śmierci Achillesa w wojnie trojańskiej wdał się w zawziętą walkę z Ajaksem. W tragedii Sofoklesa widzimy Atenę, która, aby ułatwić Odyseuszowi realizację jego celów, sprowadza na Ajaksa potężną hańbę, co w efekcie doprowadza go do samobójstwa. Na tym przykładzie widać odpowiednik rodzicielskiej, zabornej lub ochronnej postawy superwizora wobec superwizowanych, który zastępczo czerpie z ich sukcesów w pracy poczucie triumfu, poprzez na przykład faworyzujące oceny ich pracy czy orędownictwo w sprawie ich dokonań na spotkaniach superwizorów. Najwyraźniej ten typ superwizora używa swoich superwizowanych do rekompensowania sobie silnego i bolesnego poczucia własnej nieadekwatności.

5. Po ostatni przykład udamy się do Delf, miejsca kultu Apollina – najbardziej poważanej wyroczni antycznego świata. Przepowiednie wygłaszała zainspirowana przez bogów kapłanka, która siadywała na trójnogu w najbardziej centralnej części świątyni nad rozpadliną w skale, z której wydobywały się odurzające opary. W ekstazie odpowiadała na pytania błagalników dotyczące spraw religijnych, politycznych czy osobistych, a jej trudne do interpretacji wypowiedzi cechowała wieloznaczność i tajemnicza mądrość. W 546 roku p.n.e. Krezusowi, ostatniemu królowi Lidii, kraju na zachodzie Azji Mniejszej, zaczęła grozić potęgą króla Persji Cyrusa, którego imperium rozciągało się aż po brzegi rzeki Halys na wschodniej granicy Lidii. Pełen obaw udał się Krezus do wyroczni delfickiej, by poradzić się Apolla. Usłyszał tam: „Jeśli przejdiesz rzekę Halys, zniszczysz wielkie imperium”. Zachęcony tym przekroczył Halys i rzeczywiście zniszczył wielkie imperium, lecz nie Cyrusa, a własne. W podobnym do wieszczki delfickiej stylu osłaniać się mogą superwizorzy i za pomocą tajemniczej otoczki stwarzać pozory niemal boskiego autorytetu, którego nie sposób podważyć czy zakwestionować. Aby ochronić ten autorytet mogą, gdy sytuacja tego wymaga, przezornie unikać dawania bezpośrednich oraz jednoznacznych wskazówek.

Początkujący superwizor, chcąc zapanować nad lękiem płynącym z poczucia odpowiedzialności, wpada w pułapki podobnych do wyżej przedstawionych wzorców zachowania i sposobów wchodzenia w relację. Nie są to świadome wybory, lecz efekt działania ślepego instynktu. W większości powyżej przedstawionych mitologicznych przykładów lęk wypływa z bolesnego poczucia pustki, niewiedzy czy niekompetencji, których superwizor może nie być świadom lub mieć jedynie mgliste pojęcie.

Reaktywny wzorec, który służy tu ochronie przed bólem poczucia nieadekwatności, polega na odpiernaniu spodziewanej krytyki czy obronie przed zdemaskowaniem poprzez wytworzenie u superwizora pozornie nieskazitelnej i kompetentnej persony.

Nauka poprzez identyfikację

W wielu przypadkach konkretny wzorec zachowań superwizora może zostać przejęty z zewnątrz. Na przykład jego superwizor mógł zachowując się w pewien sposób posłużyć jako model, który został spontanicznie zaadoptowany. Naśladownictwo modelu stanowi w rzeczywistości niezwywalny, konieczny czynnik w procesie uczenia się roli – nowicjusz uczy się jej poprzez identyfikację z osobą, która ten model prezentuje. Przyjęty model współkształtuje bądź aktywuje wrodzony, archetypowy potencjał uczącego się do wytworzenia takiego wzorca zachowań, który sprosta nowym wymaganiom.

W taki sposób chłopcy uczą się, jak być ojcami, a dziewczynki, jak odgrywać rolę matki. Z perspektywy relacji z obiektem podmiot tworzy więź z obiektem zewnętrznym i internalizuje ten obiekt. W taki sposób powstaje psychiczny wewnętrzny obiekt, z którym podmiot może się identyfikować i który staje się zasadniczą częścią czyjejs rozwijającej się tożsamości. Podmiot może więc później, w sprzyjających warunkach, stać się taki jak wewnętrzny obiekt lub zacząć działać tak, jak on.

Jest to oczywiście pewne uproszczenie procesu identyfikacji, który w praktyce może zupełnie inaczej przebiegać. Na przykład, jeśli uczący się najbardziej obawia się w roli superwizora swojej nieadekwatności i tego, że mógłby nie spełnić oczekiwań superwizorowanych przez siebie osób, może nadmiernie zidentyfikować się z istniejącym wzorcem. To z kolei może prowadzić do rozwoju nadmiernie obronnej i zbyt sztywnej persony, która skutecznie zahamowałaby dalszy rozwój osoby. W sytuacji odwrotnej, gdy istniejący model jest przeżywany jako „zły” lub odrzucany, także wpływa na proces identyfikacji: zniekształca go bądź dominuje. Na przykład, gdy osoba mająca niedobre doświadczenie z własnej superwizji uczy się, jak superwizować, może dążąc do przeciwwagi, usiłować wejść w rolę wyjątkowo dobrego superwizora po to, by w żadnym wypadku nie powtórzyć błędów swojego — „złego” — superwizora. Nadal jednak ten „zły” superwizor oddziałuje, jako uwewnętrznlony obiekt uczącego się, i jako taki niesie ryzyko odgrywania, bądź ucieleśnienia przez nowicjusza tego „zła” w jego czy jej sposobie superwizowania, i to pomimo wysiłków i najlepszych intencji. Inna sytuacja ma miejsce wtedy, gdy doświadczenie superwizji uczącego się wiązało się z nadmiarem zawiści czy rywalizacji. Może się wówczas okazać, że nie jest on w stanie konstruktywnie zidentyfikować się z jakkolwiek rolą czy modelem. Pozostawiony na łasce instynktownych bodźców, będzie ślepo odgrywał swoją rolę superwizora, pozbawiony jakiegokolwiek solidnego punktu oparcia, z którego mógłby rozpocząć proces uczenia się.

Zatem identyfikacja z dostępnym modelem jest pierwszym i niezbędnym krokiem w rozwoju superwizora, nie jest to jednak ostatni ani jedyny krok. Można to najlepiej ująć jako preludium do procesu indywiduacji, który pozostaje celem. Dochodzimy do momentu, w którym warto odwołać się do tego, co sam Jung pisał o indywiduacji. Choć, jak zwrócono wcześniej uwagę, ujmował on ją w kontekście nie tyle częściowego rozwoju pojedynczego aspektu osobowych możliwości, ile rozwoju całej osobowości.

Jung o indywiduacji

Jung pisał, że indywiduacja „oznacza stawanie się pojedynczym, homogenicznym bytem”, stawanie się własną wyjątkową jaźnią. Twierdził więc, że indywiduacja jest „procesem, w którym i poprzez który człowiek staje się określonym wyjątkowym bytem, jakim w istocie jest [3, par. 269]. Rozkodowując nieco to stwierdzenie, można by powiedzieć, że bycie zindywiduowaną jednostką oznacza, że jest się odrębnym bytem, odmiennym od innych ludzi i wyróżniającym się z psychologii tłumu, wolnym od przymusu dostosowywania się do zewnętrznych nacisków. Etymologicznie, rdzeń słowa *individual* oznacza „nie podzielony”, co wskazuje na jego kolejny wymiar, mianowicie wewnętrzną spójność, pogodzenie różnych aspektów, integrację, rozwój i realizowanie swoich możliwości pomimo napięć związanych z wewnętrznymi konfliktami i ograniczeniami, jakie one nakładają. W skrócie indywiduacja oznacza stawanie się i bycie tym, kim się naprawdę jest, superwizorem, jakim tak naprawdę tylko ty możesz się stać. Oznacza rosnący zakres wolności od nacisków kontrolujących zarówno z zewnątrz, jak i od wewnątrz.

W przytoczonym wyżej cytacie Jung definiuje indywiduację w kategoriach jej celu czy też tego, do czego zmierza. Dobrze jednak pamiętać, że indywiduacja jest zasadniczo procesem, w którym nieustannie bierzemy udział i nigdy nie docieramy do punktu, który można by uznać za osiągnięcie jej pełni. Stosuje się to zarówno do superwizorów, jak i poszczególnych jednostek. Stąd też tytuł tego rozdziału brzmi „Proces indywiduacji superwizora”, a nie „Superwizor po indywiduacji”.

Powyższy cytat przypomina kolejne stwierdzenie Junga. „Celem indywiduacji jest, ni mniej, ni więcej, uwalnianie jaźni z fałszywych warstw persony, to z jednej strony, a z drugiej, pozbawienie jej przekonującej mocy pierwotnych wyobrażeń dotyczących innych” [ibid. par. 269]. Widać, że w tym miejscu Jung wprowadza nowy obraz indywiduacji, dotyczący uwalniania jaźni. Tak jak uzyskanie świadomości i wolności implikują, że poprzedza je jakiś stan nieświadomości oraz braku wolności, tak ów proces uwalniania z warstw wskazuje na istnienie uprzedniego stanu zawoalowania czy bycia spowitym. Dobrymi ilustracjami tego stanu są powyższe przykłady zaczerpnięte z greckiej mitologii, został on też opisany w dyskusji na temat identyfikacji. Świeżo upieczony superwizor rozpoczyna swoją drogę jak gdyby spowity w warstwy persony, które nałożył po to, by łatwiej radzić sobie z lękami dotyczącymi poczucia własnej nieadekwatności czy kompetencji. Pozostaje on wówczas na łasce przemożnych instynktownych impulsów i reakcji, które dobrze obrazują sugestywne przedstawienia, jakich dostarcza mitologia. Proces spowijania jest podobny do przyjmowania tożsamości kogoś innego poprzez identyfikowanie się z nim. Nasuwa to kolejne pytania: „Jak właściwie, poczynając od tego momentu, toczy się proces indywiduacji?”. „W jaki sposób przejawia się proces uwalniania z warstw persony?”. Aby odpowiedzieć na te pytania należałoby sięgnąć, w obszarze teorii uczenia się, do prac Fordhama, Biona czy Kolba.

Indywiduacja w szerszej perspektywie

FORDHAM

Opisując interakcję pomiędzy niemowlęciem a matczynym środowiskiem (maternal environment) Fordham postuluje istnienie pierwotnej czy początkowej jaźni (primary self),

której stanowi zintegrowany magazyn wszystkich potencjalnych psychicznych możliwości niemowlęcia. W zetknięciu się niemowlęcia z otoczeniem, dochodzi do rozpakowania pierwotnej jaźni, co Fordham określa jako „deintegrację” [4, s.71]. Zaczyna wtedy działać konkretna (ta zdeintegrowana) potencja i sterować działaniami i reakcjami niemowlęcia w tym spotkaniu. To, co może zostać zdeintegrowane, dotyczy zarówno afektu, zachowania, jak i prymitywnego poznania, które przyjmuje formę fantazji czy wyobrażeń. Gdy otoczenie-matka (environment mother) zaspokaja potrzeby niemowlęcia, następuje dopasowanie (fit) tego, co zdeintegrowane do otoczenia, a niemowlę przeżywa dobre doświadczenie. Jeśli dojdzie do pełnego cyklu takiej interakcji, pojawia się wówczas „reintegracja”. Oznacza to, że deintegracja się cofa, a przywrócona zostaje początkowa jedność pierwotnej jaźni. Niemowlę powraca do stanu spoczynku, który potrwa aż do następnego zetknięcia z otoczeniem, podczas którego nastąpi kolejna deintegracja.

Opisany wyżej proces deintegracji-reintegracji to przykład dobrego cyklu. Jeśli dobre cykle się powtarzają i dochodzi do nagromadzenia dobrych doświadczeń, to w konsekwencji w psychice dziecka powstaje, według terminologii kleinowskiej, dobry obiekt wewnętrzny. Jeśli jednak nie pojawia się harmonijne dopasowanie tego, co zdeintegrowane, do otoczenia, na przykład, gdy matka nie pojawia się i nie zaspokaja potrzeb niemowlęcia, bądź karmienie nie przebiega dostatecznie satysfakcjonująco, wówczas ma miejsce dezintegracja, czyli urazowe rozproszenie rodzącego się u niemowlęcia świata świadomości. W konsekwencji takiego doświadczenia w psychice tworzy się zły obiekt wewnętrzny, a proces rozwoju świadomości i przystosowywania zostaje wypaczony lub zahamowany.

Artykuł, w którym Fordham wprowadza koncepcję deintegracji nosi tytuł *The Origin of the Ego in Childhood* („Początki ego w dzieciństwie”). Opisuje w nim, jak dochodzi do powstania świadomości, gdy pierwotne i nierozwinięte ego zaczyna się kształtować w kierowanym instynktami kontakcie niemowlęcia z otoczeniem. Fordham wspomina też o procesie indywiduacji, który rozpoczyna się właśnie od tych powtarzalnych w okresie niemowlęcym cykli de- i reintegracji (por. rozdział 4, s. 68). Jest to proces stopniowy, w którym świadomość podmiotu zaczyna się odróżniać od zdominowanej instynktami i archetypami nieświadomości. Z kolei Jung, korzystając z przenośni, wypowiada się tu o pierwotnej ciemności nieświadomości, którą rozświetlają iskierki (scintillae) krzesane podczas tego zetknięcia organizmu ze środowiskiem [5, par. 389]. W późniejszym czasie Lambert zasugeruje, że gdy dopasowanie otoczenia do organizmu jest zbyt dobre, i otoczenie zbyt przytulne, to iskry nie zostaną skrzesane [6]. Aby świadomość ego, nawet jeśli początkowo nieciągnęła, mogła w ogóle zaświtać, konieczne jest pewne niedopasowanie czy jakaś doza dającego się znieść tarcia i niewygody.

Sformułowania Fordhama nie stanowią żadnej specyficznej teorii rozwoju niemowlęcia, choć często tak się je przedstawia. Ten proces deintegracji-reintegracji powtarza się przez całe życie, zawsze wówczas, gdy w kontakcie organizmu ze środowiskiem dochodzi do powstania instynktownych wzorców zachowania wraz z towarzyszącymi im wyobrażeniami archetypowymi. Podobnie w relacji superwizyjnej — superwizor może czasem, pod wpływem nagłego impulsu, zareagować na to, jak prezentuje się jego superwizowany w nieprzemyślany, spontaniczny sposób. Można wówczas powiedzieć, że w jego zetknięciu z otoczeniem pojawiła się deintegracja. Bądź też możemy uznać, że superwizor odegrał to, co jest u niego zawoalowane, pogrążony w sugestywnej sile prymitywnych wyobrażeń,

tak jak Nestor w przykładzie powyżej. Należałoby jeszcze wyjaśnić to, jak przejawia się proces uwalniania z warstw, i w jaki sposób krzesane są iskry świadomości. Co takiego dzieje się w wewnętrznym świecie niemowlęcia (czy indywidualizującego się superwizora), co pozwala na zaiskrzenie w tym deintegrującym zetknięciu się z otoczeniem? Fordham nie zgłębia dalej tego tematu, nie opisuje, co mogłoby potem nastąpić. Pytających odsyła do prac Wilfreda Biona i stwierdza „w kwestii natury wczesnych relacji z obiektem nie potrafię dodać nic więcej ponad to, co zostało opisane przez Biona w jego koncepcji β -elementów, które transformują się w α -elementy” [7, s.71]. Tak więc, po krótkim wstępnym przeglądzie tego, co Freud ma tu do powiedzenia, należałoby odnieść się do pracy Biona.

FREUD, BION

Dla Freuda proces uczenia się poprzez doświadczenie był ściśle powiązany z funkcją myślenia [8]. Wprowadził on schemat wyjaśniający sytuację nadmiernej stymulacji organizmu poprzez percepcję sensoryczną, w której narasta stan napięcia bądź frustracji i organizm poszukuje zaspokojenia w rozładowaniu motorycznym. Gdy zaspokojenie nie następuje natychmiast, wzrasta wóczas napięcie. To, co umożliwia tolerowanie takiej zwłoki i spowodowanego nią wzrostu napięcia, to umiejętność myślenia, dzięki której można odroczyć natychmiastowe reakcje motorycznego rozładowania.

Bionowi udało się bardziej szczegółowo objaśnić znaczenie i rolę myślenia w ramach tej sekwencji proponowanej przez Freuda [9]. Bazując (tak jak Fordham) na interakcji niemowlęcia z matką, Bion twierdzi, że gdy głodne niemowlę płacze domagając się, by została spełniona jego potrzeba, to, według niego, wszystkie obiekty, których ono pragnie, to złe obiekty. Zatem doświadczenie potrzeby (niedostatku) jest ipso facto doświadczeniem „złej piersi”. Takie doświadczenie tworzy i pozostawia w świadomości dziecka nieprzyjemne rezonanse, które on nazywa „ β -elementami”. Niemowlę nie potrafi ich tolerować w swojej jaźni, ani też nie ma zdolności transformacji, więc pozbywa się ich do otoczenia-matki poprzez projekcyjną identyfikację. Możliwe są dwa wyjścia z takiej sytuacji. Pierwsze – matka pojawi się i nakarmi dziecko w takim przedziale czasu, jaki potrafi ono wytrzymać. Ponadto, gdy poprzez swoją zdolność do „marzeń na jawie”, jest ona w stanie przyjąć i poradzić sobie z niepokojem i dystresem dziecka, może służyć jako wystarczająco dobry „kontener” dla zrozpaczonego niemowlęcia. W tym wypadku matka odbiera wprojektowane w nią β -elementy, transformuje je i zwraca dziecku już jako α -elementy, czyli w postaci myśli. Jednym słowem doświadczenie nie do wytrzymania i nie do pomyślenia przekształcane jest w coś, co da się pomyśleć i wytrzymać. Drugi wariant – matka się nie pojawia, bądź przychodzi za późno, lub z innego powodu nie może podołać zadaniu przyjęcia projekcyjnej identyfikacji, a więc nie posłuży jako „kontener” dla niepokoju niemowlęcia. Wówczas nie dochodzi do przekształcenia β -elementów, wzrasta się projekcyjna identyfikacja i niemożliwe jest pojawienie się funkcji myślenia. Niemowlę zostaje skazane na pastwę losu β -elementów i jedyne, co pozostaje, to ślepe odreagowanie swojego niepokoju.

Wszystko to odnosi się najbardziej bezpośrednio do diady matka-dziecko. Jednak na pewnym poziomie można to także odnieść do relacji analityk-pacjent: na przykład w tym, że analityk umożliwia transformację β -elementów pacjenta w α -elementy poprzez swoją

zdolność do kontenerowania. Ponadto wzorzec relacji matka-dziecko jest także odzwierciedlany w diadzie superwizor – superwizowany, w której superwizor może, poprzez zapewnienie wystarczająco dobrego kontenerowania dla zestresowanego superwizowanego, ułatwić pojawienie się funkcji myślenia w relacji superwizowanego z jego pacjentem. Poza tym uczący się superwizor nabywa umiejętności rozumienia swojej pracy jako obecności dostępnego „kontenera”, co zmniejsza jego przymus odreagowywania na sesjach w reakcji na to, jak odbiera superwizowanego. W tych przypadkach rolę kontenera dla superwizora może pełnić ktoś z zewnątrz, na przykład bardziej doświadczony od niego szkoleniowiec, trener czy superwizor, lub może być on dostarczany jak gdyby od wewnątrz, intrapsychoicznie, co zależy już od stopnia i etapu rozwoju superwizora. Moglibyśmy podsumować ten proces, korzystając z terminów Jungowskich, jako przemożną siłę złego doświadczenia archetypowego, które zostaje zmodyfikowane przez wystarczająco dobre matkowanie.

Zatem Bion dodał do pracy Freuda kwestię konieczności pojawienia się myśli, jako kluczowego czynnika w uwolnieniu się od władzy archetypu i potrzebę właściwego kontenerowania, jako macierzy, w której może zakiełkować myśl. Innymi słowy, aby toczyła się indywiduacja, rozumiana jako proces uwalniania z warstw, konieczne jest pojawienie się myśli poprzedzonej procesem kontenerowania i przerwanie kompulsywnych sekwencji (tak jak określał to Freud) nadmiernego pobudzenia, napięcia i motorycznego rozładowania. Tak więc, Nestor i pozostałe mitologiczne postaci, aby mogli przemyśleć to, co robią, potrzebowali wystarczająco dobrego kontenerowania własnych lęków. Pojawienie się takiego kontenera pozwoliłoby Nestorowi przestać rozwódzić się nad sprawami sprzed dziesiątków lat w trakcie wojennej narady Greków i znaleźć sposób na skuteczne przedstawienie swoich pomysłów. Podobnie superwizor, *mutatis mutandis*, dysponując takimi możliwościami, mógłby postępować tak samo.

KOLB

Przejdziemy teraz do prac grupy amerykańskich psychologów, zajmujących się, zarówno w specjalistycznych laboratoriach, jak i w warunkach naturalnych, procesami uczenia się opartego na doświadczeniu u dorosłych [10]. Ich prace różnią się na wiele sposobów od koncepcji cytowanych dotąd analityków. Koncentrują się oni bardziej na uczeniu się dorosłych niż dzieci czy niemowląt i ich matek oraz bardziej na świadomych niż nieświadomych procesach. Przyjmują oni behawioralną, a nie analityczną perspektywę. Pomimo tego istnieje pewien obszar wspólny dla tych dwóch grup.

Aby opisać proces uczenia się, Kolb odwołuje się do opracowanego przez Lewina cyklu, złożonego z czterech faz, które są konieczne do optymalnego przebiegu uczenia się.

1. Faza wstępna cyklu jest konkretnym doświadczeniem zdobywanym w sytuacji uczenia się. Nie jest to ani teoria, ani informacja z drugiej ręki, lecz osobisty i żywy kontakt z doświadczeniem. Dla uczącego się superwizora kluczowym punktem wyjścia będzie jego doświadczenie w sesji z superwizowanym.

2. Po tym wstępnym doświadczeniu, uczący się wycofuje się z obszaru doświadczenia, by przypomnieć sobie to konkretne przeżycie i zreflektować je w takim stopniu, w jakim jest to tylko możliwe. Zgłębia to doświadczenie, patrząc z różnych perspektyw na to, co się wydarzyło i jak to odczuwał. Początkujący superwizor może być zachęcany do

samodzielnej analizy tego doświadczenia, choć najkorzystniej jest, gdy dokonuje jej pod okiem nauczyciela, relacjonując mu dosłownie swoje przeżycia lub stosując inną wybraną przez siebie metodę.

3. Osoba ucząca się poszukuje i wdraża rozmaite koncepcje do tego, by pełniej zrozumieć swoje doświadczenie i sformułować jego ocenę. Na tym etapie można już do prezentowanego materiału zastosować teorię lub w oparciu o niego stworzyć nową i tym samym zaktywować myślenie.

4. W ostatniej fazie, bazując na konceptualizacji doświadczenia, jaka powstała w poprzedniej (trzeciej) fazie, uczący się może zacząć korzystać z uzyskanego rozumienia i wypracowywać tymczasowe strategie, mające posłużyć następnemu etapowi procesu uczenia się. Tak wyposażony, będzie gotów do powrotu na obszar doświadczenia i ponownie wejdzie w pierwszy etap czterofazowego cyklu. Czyli uczący się superwizor przygotowując się do następnego spotkania ze swoim(i) superwizowanym(i) będzie myślał o tym, jak i gdzie wykorzystać skutki tej całościowej refleksji.

W tym ujęciu uczenie się jest procesem, który wymaga roztropnej integracji działania i refleksji. Kolb cytuje w tej kwestii Deweya: „Zasadniczym problemem w nauczaniu jest uzyskanie odraczania natychmiastowych działań w kierunku pożądanego obiektu do momentu, gdy może zadziałać funkcja obserwacji i ocena”. [10, s.140]. Dla uczenia się kluczowa jest zatem zdolność do wytrzymania napięcia, jakie pojawia się wówczas, gdy odroczone jest natychmiastowe działanie zgodne z impulsem (por. Freud [8, s. 26]). Umiejętność kontroli impulsywnych działań daje szansę obserwacji i osądowi, w znaczeniu refleksji, oceny i wyboru. W ten sposób spontaniczne i nieprzemyślane początkowo uczucia czy impulsy mogą zostać zmienione w celowe i zamierzone działania.

By móc lepiej wyjaśnić ten proces, można odwołać się do następującego klinicznego przykładu.

W szpitalu psychiatrycznym na oddziale z ostrymi stanami psychotycznymi, John, przełożony personelu pielęgniarstwa, został superwizorem świeżo przyjętej młodszej koleżanki – pielęgniarki Mary.

1. Podczas nocnego dyżuru Mary jeden z pacjentów zaczął grozić jej nożem. U przeżalonej pielęgniarki początkowy strach przekształcił się w złość. Napisała ostry list protestacyjny, zaadresowany do kierownictwa jednostki, dotyczący procedur bezpieczeństwa na oddziale.

2. Na superwizji Mary opowiedziała Johnowi historię incydentu z nożem i przyniosła ze sobą do pokazania szkic listu, ewidentnie licząc na jego wsparcie i aprobatę. John w głębi duszy potępiał ten pomysł, gdyż obawiał się konsekwencji, jakie mogłoby to pismo spowodować. Wysunął mocne argumenty przeciwko wysłaniu przez nią tego listu, uzasadniając, że nie przyniesie to nic dobrego, a w dodatku, z listem czy bez listu, taka kontrola bezpieczeństwa i tak ma się niedługo odbyć. Mary była jednak niewzruszona i zdeterminowana, by wysłać pismo. Zaatakowała stanowisko Johna nazywając je „owijaniem w bawełnę i potulnością”. John próbował jeszcze zbadać uczucia Mary dotyczące incydentu z nożem, lecz napotkał na swojej drodze mur nie do przejścia.

3. John, będąc początkującym superwizorem, miał to szczęście, że był uczestnikiem grupy superwizyjnej, gdzie mógł przeanalizować swoją superwizyjną pracę z Mary. Opowiedział o napięciu związanym z tym, w jaki sposób potoczyła się sesja z Mary. Po nieudanej

próbie odwiedzenia jej od wysłania listu, miał poczucie, że kompletnie sobie nie poradził, czym sprowokował grupę do udzielenia mu natychmiastowej pomocy i podsuwania mu praktycznych rozwiązań tej trudnej sytuacji. Grupa rozumiała to wówczas tak, że John pragnął uchronić Mary przed niekorzystnymi konsekwencjami jej planu, które równie dobrze mogły się obrócić przeciwko niej samej.

4. Uczestnicy grupy superwizyjnej początkowo próbowali zbadać wraz z Johnem uczucia wszystkich zaangażowanych w tę sprawę stron: pacjenta z nożem, superwizowanej Mary i samego Johna oraz jego kolegów z oddziału. Uwaga skupiła się na lęku i złości Mary, a także na lękowej reakcji Johna na pełen złości list Mary. Członkowie grupy, w związku z żądaniem przez Johna konkretnych wskazówek, poczuli się w pewien sposób zastraszeni i zmuszeni do podążania w praktycznym kierunku. W efekcie grupowej dyskusji i w oparciu o pracę Eksteina i Wallersteina dotyczącej procesów paralelnych [11], pojawiło się teoretyczne opracowanie tego problemu.

W tym przykładzie paralela istnieje pomiędzy parą: wyrażający złość pacjent i przeżrana pielęgniarka – w kontekście oddziału, oraz parą: wyrażający złość superwizowany i przeżony superwizor – w kontekście sesji superwizyjnej. To, co wydarzyło się na oddziale zostało odtworzone w superwizji Mary. Dalsze paralele można dostrzec w następnym etapie tej historii – jak John w roli aktywnego superwizowanego siebie postrach w swojej grupie superwizyjnej, powielając ów pierwowzór. Wzorzec uczuć i działań mających miejsce pomiędzy parą aktorów dramatu (pielęgniarką Mary i pacjentem) został przeniesiony ze swojego pierwotnego kontekstu i odtworzony w relacji pomiędzy kolejnymi parami (Mary i jej superwizorem, w końcu Johnem i jego grupą superwizyjną) w rozciągniętej serii paraleli indukujących się na wzór infekcji. Można to przedstawić w następujący sposób:

Pacjent: Mary || Mary: John || John: grupa superwizyjna

Dlatego właśnie superwizor, czy też grupa superwizyjna, pozostając poza pierwotnym kontekstem, mają szansę doświadczyć tego, co odbywa się pomiędzy główną parą aktorów. Superwizor może więc wykorzystać taki wgląd i pomóc superwizowanemu ulokować na powrót te gwałtowne i bezpośrednie emocje w sytuacji, w której powstały, i do której zasadniczo należą.

5. Dzięki takiemu zrozumieniu sytuacji, John potrafił dostrzec także i to, że uczucia, których on doświadczył i którym dał upust zarówno w superwizji z Mary, jak i podczas swojej superwizji grupowej można wykorzystać tak, aby rzucić światło na wewnętrzne procesy Mary. Strach i złość zanim przeniosły się na Johna, a potem na grupę, pierwotnie należały do Mary. Gdyby udało się zwrócić Mary te uczucia, John mógłby odzyskać swoją siłę i opanowanie. Zatem mógłby również, po odpowiedniej dyskusji i refleksji, pozwolić Mary wziąć odpowiedzialność za jej własne postępowanie w sprawie listu, nie uciekając się do rozpaczliwych prób wywierania nacisku i narzucania jej własnych wątpliwości. Tak więc, możemy mieć nadzieję, że będzie on teraz mógł wrócić do superwizji z Mary z nową świadomością ograniczeń płynących z archetypowych reakcji nieświadomie przekazywanych przez superwizowanego i z większym w tej mierze zakresem wolności.

Gdyby spojrzeć na tę sytuację z perspektywy Biona, można zobaczyć, że Mary była przeciążona przez β -elementy, które wprojektowała w Johna (par. 1). Również John zo-

stał przeciążony jako superwizor i utracił zdolność kontenerowania intensywnych emocji Mary, które przez to nie mogły zostać zmodyfikowane. Funkcja myślenia nie mogła się zatem tu pojawić, i Mary pozostała z zamiarem odegrania (acting out) swoich uczuć (par. 2). John przyszedł na sesję wypełniony β -elementami, których siły mogli doświadczyć członkowie jego grupy superwizyjnej (par. 3). To jednak nie osłabiło ich zdolności marzenia na jawie oraz wysuwania hipotez i refleksji, przez co John mógł doświadczyć w grupie odpowiedniego kontenerowania, dzięki któremu pojawiła się myśl, a β -elementy zostały przetransformowane w α -elementy (par. 4 i 5). Tym, co pozwoliło odkryć dynamikę tej sytuacji była właśnie siła działania rozpaczliwego żądania Johna, które zostało rozpoznane w procesie świadomej introspekcji członków grupy.

Gdy natomiast spojrzymy na te dwa procesy superwizyjne z punktu widzenia czterofazowej koncepcji Kolba, dostrzeżemy, że w superwizji Mary z Johnem nie znalazła się pełna relacja Mary o jej przeżyciu, a co za tym idzie nie została podjęta gruntowna refleksja nad nim (faza 2). Konsekwencją tego był brak adekwatnej konceptualizacji czy sposobu myślenia o tym doświadczeniu (faza 3). Zamiast tego Mary z pierwszej fazy tego procesu przechodzi prosto do czwartej i z tego miejsca planuje dalsze swoje kroki. Nie widać tu odroczenia reakcji natychmiastowych działań. Przez to cały ten proces jest wadliwy i nieefektywny. Gdy jednak John wprowadza ten materiał do własnej superwizji, dzięki gruntownemu zgłębianiu opisywanych wydarzeń, grupa nie pozwala mu pominąć fazy relacji i refleksji (par. 3). Na tym etapie pracy superwizyjnej grupa może już sformułować koncepcje i osądy (par. 4), a John ma okazję przygotować się do następnego spotkania z Mary (par. 5) przechodząc tym samym trzecią i czwartą fazę Kolba. W taki sposób superwizyjna grupa umożliwiła Johnowi proces uczenia się na jego własnym doświadczeniu i pomogła w dalszym rozwoju jako superwizora.

Artykuł ten otwiera cytat z pracy Samuela, dotyczący relacji pomiędzy świadomymi a nieświadomymi procesami. W kontekście uczenia się w ramach procesu superwizji konieczne jest szczegółowsze wyjaśnienie tego związku. Analitycy (Fordham, Freud czy Bion) głównie dotyczą relacji pomiędzy matkami i ich dziećmi, w których reakcje niemowlęcia są zasadniczo nieświadome. Nie są jednak one totalnie nieświadome. Na przykład u Fordhama, rodzące się ego wyłania się z procesu deintegracji, a to wyłanianie się jest właśnie procesem, który on usiłuje opisać. Dodatkowo, gdy opisywane przez analityków procesy zachodzą w życiu dorosłego, to nawet jeśli nie będą nigdy w pełni świadome, można oczekiwać, że świadomość odegra u nich dużo większą rolę niż w procesie uczenia się przez niemowlę. Jeśli dorosła osoba będzie uczyła się superwizji, to w jej zawodowym funkcjonowaniu pojawią się liczne czynniki kreatywne, które pozostaną nieświadome. Jeśli jednak mają się one stać zasobami dla rozwoju i uczenia się, jeśli ma nie dojść do jakiegoś uszczerbku w procesie superwizji i jeśli superwizor nie ma być skazany na nieustanne działanie po omacku – to jakaś część tych czynników musi znaleźć się w świadomości. To jest perspektywa Kolba. Słabym punktem tego, co on prezentuje jest nie wyrażone założenie, że świadomość obejmuje wszystko. W rzeczywistości, jak mogliśmy zobaczyć w przytaczanym klinicznym przypadku (par. 2), niemożność zapewnienia sobie przestrzeni dla obserwacji i refleksji nad tym, co się wydarzyło, może równie dobrze wynikać z czynników nieświadomych. I właśnie Bion pomaga w pełniejszym zrozumieniu tego fenomenu.

Wnioski

Na początku tego artykułu odwołałem się do pięciu mitologicznych postaci, które zmagają się z odpowiedzialnością podobną do tej, jaka spoczywa na współczesnych superwizorach. Przez to, że w ich zachowaniu widać nieprzemyślane i nie poddane refleksji impulsy, można na ich przykładzie zilustrować punkt wyjściowy w procesie indywiduacji superwizora. Skoro superwizor stara się znaleźć własny sposób pełnienia nowej roli, to identyfikacja z jakimś zewnętrznym modelem, który odpowiada wewnętrznym możliwościom tej osoby, może odgrywać tu istotną rolę. Indywiduacja według Junga wymaga jednak, aby osoba, która ma odkrywać i stawać się tym, kim naprawdę jest, umiała odróżnić siebie od takiej identyfikacji. Aby zbadać to pojęcie wykorzystaliśmy jungowską metaforę nawarstwienia (vesting) i uwalniania z warstw (divesting). Jeśli superwizor, na początku swej pracy przyjmie rozmaite dostępne wzorce, w celu zmniejszenia lęku i ułatwienia sobie funkcjonowania w nowej roli bezrefleksyjnie nałoży je na siebie jak warstwy, indywiduacja w jego przypadku będzie oznaczała pozbywanie się tych zapożyzczeń, zdejmowanie warstw.

Odwołaliśmy się do czterech teorii różnych autorów, żeby zobaczyć, w jaki sposób odbywa się to pozbywanie warstw. Dla wszystkich centralną sprawą jest wyłanianie się świadomości. Koncepcje analityczne, choć wyrosłe na bazie obserwacji relacji matki z dzieckiem czy niemowlęciem, stosują się również do relacji pomiędzy dorosłymi. Tak więc zarówno pomysły Freuda, jak i Biona dadzą się zaaplikować do opisu tego, jak u dorosłych procesy myślenia pomagają jednostce radzić sobie ze stresującymi doświadczeniami i wspomagają zmianę zachowań. Według Biona, aby do tego mogło dojść, koniecznym warunkiem jest pojawienie się właściwego kontenerowania. Kolb, akcentując to, że refleksja może zaistnieć tylko wówczas, gdy odroczone są działania natychmiastowe, mimo że patrzy z perspektywy procesu uczenia się dorosłych, prawdopodobnie jest tu najbliższy myśli Freuda.

Superwizor uwalnia się z nieświadomych identyfikacji i ograniczających go w relacjach superwizyjnych, wzorców zachowania w stopniu, który umożliwi mu powstrzymanie impulsywnych, nieprzemyślanych wypowiedzi lub działania, czyli przeszkodzi w odegraniu tych identyfikacji i ograniczeń. Pozwala to na zaistnienie refleksji, poszerzenie świadomości, zwiększenie wolności wyboru i indywiduacji. Aby ten proces mógł być kontynuowany i by rozwój był owocny, superwizor sam potrzebuje bezpiecznej przestrzeni kontenerującej, w której mógłby rozwijać swoją zdolność myślenia. Zapewnienie sobie takiej przestrzeni jest najlepszą ofertą dla superwizorowanych przez niego osób.

Piśmiennictwo:

1. Samuels A. Jung and the Post-Jungians. London: Routledge & Kegan Paul; 1985.
2. Gee H. Supervision – problems in the relationship. W: The practice of supervision: some contributions. London: British Association of Psychotherapists; 1992.
3. Jung CG. The relations between the Ego and the Unconscious. W: Collected works. Volume 7; 1945.
4. Fordham M. The origin of the Ego in childhood. W: Fordham M, red. New developments in analytical psychology. London: Routledge & Kegan Paul; 1957.

-
5. Jung CG. On the nature of the psyche. W: Collected works. Volume 8; 1954.
 6. Lambert K. Analysis, repair and individuation. London: Academic Press; 1981.
 7. Fordham M. Freud, Jung, Klein: the fenceless field – essays in psychoanalysis and analytical psychology. London: Routledge & Kegan Paul; 1995.
 8. Freud S. Formulations on the two principles of mental functioning. Standard edition XII; 1911.
 9. Grinberg L, Sor D, Bianchedi ET. Introduction to the work of Bion. London: Maresfield Library; 1985.
 10. Kolb DA. The process of experiential learning. W: Thorpe M, Edwards R, Hanson A, red. Culture and processes of adult learning. London: Routledge & Kegan Paul/Open University; 1993.
 11. Ekstein R, Wallerstein R S. The teaching and learning of psychotherapy (drugie wyd.). Madison, CT: International Universities Press; 1972.

Tłumaczyła: *Katarzyna Gdowska*
Redakcja naukowa: *Krzysztof Rutkowski*