

Among schoolchildren

Postscript to *Enabling and Inspiring: A Tribute to Martha Harris*
Martha Harris Study Group, Biella, July 2012
Meg Harris Williams

It is not always remembered that Martha Harris was a schoolteacher before she was a psychoanalyst, and taught in a Froebel teacher-training college. When she inherited Esther Bick's Child Psychotherapy training course in 1960, she brought to it a wealth of educational experience that would lie behind her radical restructuring of the course. It was not just her own direct experience but also that of her husband Roland, who taught for many years in secondary schools in disadvantaged areas of London. How to disseminate psychoanalytic knowledge in the wider community and help children who had no access to individual psychotherapy even if they might benefit from it, was a constant preoccupation. They both believed that emotional learning (learning from experience) and vocational learning (learning about) were interdependent; the key to child development lay in the relation between these two. A good school environment could offer opportunities for widening the perspective of any child's internal, core family values. These principles were translated from the schoolroom into the new model for the Child Psychotherapy training.

My mother was very much a realist, as her writings bear out. She stressed the fact that needy children (and adults) exist everywhere, not just in our capital cities, and her papers offer frequent examples of cases where some alternative to traditional psychotherapy has had to be sought, and where the struggle to provide may even have brought to light some unexpected advantages in terms of linking with the wider world. Some of these examples occur in her books for parents on child personality development (1969). Others occur in her papers "Consultation project in a comprehensive school" (1968) and "Teacher, counsellor, therapist – towards a definition of the roles" (1972). The "consultation project" – the pilot for what later became the Schools Counsellors' course at the Tavistock – was carried out at my father's school, Woodberry Down Comprehensive, a flagship school that fostered

Tra gli scolari

Post Scriptum: *Abilitare ed Ispirare: Omaggio a Martha Harris*
Gruppo di Studi Martha Harris, Biella, luglio 2012
Traduzione: Marina Vanali

Non sempre si ricorda che Martha Harris fu un' insegnante prima di essere una psicoanalista, ed aveva insegnato in un college di formazione per insegnanti con il metodo Froebel. Quando ereditò il corso di formazione di Psicoterapia Infantile di Esther Bick nel 1960, vi portò una ricchezza di esperienza educativa che sarebbe stata alla base della sua radicale ristrutturazione del corso. Non era solo la sua esperienza diretta ma anche quella di suo marito Roland, che aveva insegnato per molti anni nelle scuole secondarie di zone svantaggiate di Londra. La sua preoccupazione costante fu come diffondere la conoscenza psicoanalitica nella comunità più ampia ed aiutare i bambini che non avevano accesso alla psicoterapia individuale, anche se avrebbero potuto trarne beneficio. Entrambi credevano che l'apprendimento emotivo (apprendere dall'esperienza) e l'apprendimento professionale (conoscere) fossero interdipendenti; che la chiave per lo sviluppo del bambino giacesse nel rapporto tra questi due. Un buon ambiente scolastico potrebbe offrire l'opportunità di ampliare la prospettiva dell'interno di ogni bambino, centro dei valori familiari. Questi principi furono trasferiti dall'aula scolastica nel nuovo modello di formazione in Psicoterapia Infantile.

Mia madre era molto realista, come confermano i suoi scritti. Sottolineò il fatto che i bambini bisognosi (e gli adulti) esistono ovunque, non solo nelle nostre capitali, e i suoi articoli offrono frequenti esempi di casi in cui si sia dovuto cercare qualche alternativa alla psicoterapia tradizionale, e dove la lotta per provvedere alle necessità potesse anche avere portato alla luce alcuni vantaggi inaspettati relativamente al mondo esterno. Alcuni di questi esempi si trovano nei suoi libri per i genitori sullo sviluppo della personalità infantile (1969). Altri si trovano nei suoi articoli "Progetto di consultazione in una scuola comprensiva" (1968) e "Maestro, consulente, terapeuta – verso una definizione dei ruoli" (1972). Il "progetto consultazione" – progetto pilota per quello che in seguito divenne il corso di Consulenti Scolastici alla Tavistock – fu effettuata presso la scuola di mio padre, la Woodberry Down Comprehensive, una scuola

much educational innovation at that time (the 1960s). My father was deputy head there for five years, at the same time as a very enlightened and dynamic headmistress, Mrs H. R. Chetwynd. When she retired he too left the school. The origins of the school's counselling service are described by Jack Whitehead in his history of the school:

Over the years children came from all over the Commonwealth and we took in refugees from every war zone, so that the school became a complete melting pot. This has been the story of all London schools and has been for years, but I was able to watch the change from close up ...

For me the House system was a completely new and exhilarating experience. Instead of teaching a subject, we were getting to know the pupils, their brothers and sisters and the parents, over a period of years. We interviewed them at eleven and stayed with them until either they left, or we did. Officially their work was not our concern. We could always talk to the subject teachers when things went wrong and perhaps have a word with the child. We were often buffers between conflicting interests and could help smooth things out. Often all that was necessary was a period of closer observation and supervision.

Sometimes things were more complicated than that. Some behaviour seemed inexplicable to me. A highly intelligent child could go off the boil. There could be a sudden change of attitude. A previously happy child could withdraw. There was no end of puzzling questions. I travelled into school every day with Roland (Doc) Harris, the deputy head, and one of the most perceptive people I have ever met. Amongst other things, I discussed some of my problems with him, bouncing off his brains. Mattie Harris, his wife, was a psychotherapist at the Tavistock Clinic, in Swiss Cottage. Roland told her about my problems and she came in to my house at lunch time every Thursday for about a year. I interviewed my problem cases and she observed and gently joined in. Her help was invaluable, but there became more to it than that.

The following year Mattie Harris opened a class for Counselling at the Tavistock, with Doc Harris in the chair. By this time he was at Brunel University, organizing work experience in industry for the students. Each week a group of about twenty teachers and social workers met for a lecture and a group discussion and at the end of the year we were all a lot wiser than when we started. Over the years hundreds must have attended these classes and become counsellors. Shirley Hase and I were among the first batch of Tavistock counsellors. And this all started in Doc Harris's van on the way to school. Very sadly Doc Harris had a serious stroke and died during the course of that year. A great loss, felt by everyone. Travelling each day in his van was a liberal education in itself.

(Whitehead, 2009, <http://www.locallocalhistory.co.uk/schools/woodberry/index.htm>)

fiore all'occhiello che favorì molto l'innovazione didattica a quel tempo (gli anni '60). Mio padre fu vice-preside per cinque anni, contemporaneamente ad una direttrice molto illuminata e dinamica, la signora H.R. Chetwynd. Quando lei andò in pensione anche lui lasciò la scuola. Le origini del servizio di consulenza della scuola sono descritti da Jack Whitehead nella sua storia della scuola:

Nel corso degli anni i bambini arrivarono da tutto il Commonwealth e accogliamo i rifugiati provenienti da ogni zona di guerra, tanto che la scuola divenne un perfetto crocevia. Questa è stata la storia di tutte le scuole di Londra e lo è stata per anni, ma io fui in grado di guardare il cambiamento da vicino ...

Per me il metodo Casa è stato un'esperienza completamente nuova ed esilarante. Invece di insegnare una materia, conoscevamo gli alunni, i loro fratelli e sorelle e i genitori lungo un periodo di anni. Li sottoponevamo a colloquio alle undici e rimanevamo con loro fino a quando se ne andavano, o ce ne andavamo noi. Ufficialmente il loro lavoro non era nostra preoccupazione. Potevamo sempre parlare con le insegnanti delle varie materie quando le cose andavano male e magari parlare con il bambino. Facevamo spesso da cuscinetto tra interessi conflittuali e potevamo aiutare ad appianare le cose. Spesso tutto ciò che era necessario era un periodo di stretta osservazione e di supervisione.

A volte le cose erano più complicate di così. Alcuni comportamenti mi sembravano inspiegabili. Un bambino molto intelligente poteva avere meno successo. Ci poteva essere un improvviso cambiamento di atteggiamento. Un bambino in precedenza felice poteva estraniarsi. Non c'era fine alle domande sconcertanti. Andavo a scuola ogni giorno con Roland (Doc) Harris, il vicepresidente, e una delle persone più perspicaci che abbia mai incontrato. Tra le altre cose, discutevo alcuni dei miei problemi con lui, martellando il suo cervello. Mattie Harris, sua moglie, era una psicoterapeuta presso la Tavistock Clinic, in Swiss Cottage. Roland le parlò dei miei problemi e lei venne nel mio alloggio all'ora di pranzo ogni giovedì per circa un anno. Le sottoponevo i miei casi problematici e lei monitorava e partecipava con delicatezza. Il suo aiuto fu prezioso, ma diventò molto di più.

L'anno seguente Mattie Harris aprì un corso per Consulenti presso la Tavistock, con Doc Harris come presidente. In quel momento, organizzava l'esperienza di lavoro nel settore per gli studenti alla Brunel University. Ogni settimana un gruppo di una ventina di insegnanti e assistenti sociali si incontravano per una lezione e una discussione di gruppo e alla fine dell'anno eravamo tutti molto più saggi di quando avevamo iniziato. Nel corso degli anni centinaia devono aver frequentato questi corsi ed essere diventati consulenti. Shirley Hase ed io fummo tra il primo lotto di consulenti Tavistock. E tutto questo è iniziato nel furgoncino di Doc Harris sulla strada verso la scuola. Molto tristemente Doc Harris ebbe un grave ictus e morì nel corso di quell'anno. Una grande perdita, sentita da tutti. Viaggiare ogni giorno nel suo furgone è stato in se stesso una educazione liberale.

(Whitehead 2009, <http://www.locallocalhistory.co.uk/schools/woodberry/index.htm>)

We see how the Course had its roots in conversations about individual children who posed “inexplicable” problems, which could be helped by the psychotherapist acting as “consultant to the counsellor” (as Martha Harris put it), whilst being present at the time. At the same time she saw a training opportunity for her students. In addition to the official counselling course, Mattie arranged for some of them to do therapeutic consultations in London schools (as mentioned by several in the present volume); these provided special or protected time for problem pupils, or pupils with problems. It was an extension of the pastoral care which has always to some degree been a tradition in British schools – owing in part to the boarding school system, later complemented by the need for parenting in schools with more evidently disadvantaged children. She saw the potential for expanding psychoanalytic resources in schools, and at the same time, expanding students’ knowledge of human development and dynamics. Doing this through work discussion groups increased the acquisition of knowledge exponentially in both directions and amongst a greater number of trainees.

In the two counselling papers, a great variety of experimental modes of interaction are catalogued, exploring “the dynamics of interpersonal relationships between individuals and groups, children and adults, both parents and teachers, and in personality development” (Harris, 1968; 2011, p. 343). My mother’s approach to enabling therapeutic consultations within the school environment was firstly, to make sharp and precise distinctions, clarifying the pros and cons of different settings (as in the “Teacher, counsellor, therapist” paper), but then to ensure the boundaries could be merged at points if it was necessary – depending on the realities of the situation. This, she says, is what happens in real life anyway, whether we like it or not. But it can only be done effectively if there is full self-awareness on the part of the worker: hence the necessity both to make distinctions, and to practice constant self-scrutiny – another of her favourite maxims. With her own students, as evidenced by many accounts in this book, she preferred to stress the growth of wisdom than to insist on rules of technique.

The idea underlying all my mother’s educational projects was the same as that in psychotherapy itself: essentially, how to restore the natural processes of a child’s impaired development – impaired for whatever reason, personal or environmental. She tried to keep opportunities for help flexible, without rigid boundaries, knowing that these would result in exclusions. In the school environment, the worker needed to be prepared momentarily to switch roles. For example, she might be

Vediamo come il Corso abbia avuto le sue radici in conversazioni su singoli bambini che presentavano “inspiegabili” problemi, che avrebbero potuto essere aiutati dall’azione dello psicoterapeuta come “specialista per il consulente” (come disse Martha Harris), pur essendo presente al momento. Contemporaneamente, lei vide un’occasione di formazione per i suoi studenti. In aggiunta al corso di counselling ufficiale, Mattie organizzò per alcuni di loro delle consultazioni terapeutiche da fare nelle scuole di Londra (come menzionato da diversi nel presente volume); questi mettevano a disposizione un tempo speciale o protetto per le problematiche degli alunni, o per gli alunni con problemi. È stato un prolungamento della cura pastorale che è sempre stata in qualche misura una tradizione nei collegi britannici – dovuta in parte al metodo del collegio, successivamente completato, dalla necessità di genitorialità nelle scuole con i bambini più evidentemente svantaggiati. Lei vide la possibilità di espandere le risorse psicoanalitiche nelle scuole, e al tempo stesso, di ampliare le conoscenze degli studenti sullo sviluppo e le dinamiche umane. In questo modo, attraverso il lavoro dei gruppi di discussione l’acquisizione di conoscenze aumentò in modo esponenziale in entrambe le direzioni e tra un maggior numero di tirocinanti.

Nei due articoli sulla consulenza, sono catalogate una grande varietà di modalità sperimentali di interazione, esplorando “le dinamiche delle relazioni interpersonali tra individui e gruppi, bambini e adulti, sia genitori sia insegnanti e nello sviluppo della personalità” (Harris, 1968, 2011, p. 343). L’approccio di mia madre per consentire consultazioni terapeutiche in ambito scolastico è stato in primo luogo, fare distinzioni nette e precise, chiarendo i pro e i contro dei diversi setting (come nell’articolo “Maestro, consulente, terapeuta”), ma poi per assicurare che i confini avrebbero potuto essere superati se fosse stato necessario – a seconda delle realtà della situazione. Questo, dice, è ciò che accade nella vita reale in ogni caso, che ci piaccia o no. Ma può essere fatto solo in modo efficace se vi è piena consapevolezza da parte del lavoratore: da qui la necessità sia di fare distinzioni, sia di praticare il costante auto-esame – un’altra delle sue massime preferite. Con i suoi studenti, come dimostrano molti passaggi in questo libro, ha preferito sottolineare la crescita della saggezza piuttosto che insistere sulle regole della tecnica.

L’idea alla base di tutti i progetti educativi di mia madre era la stessa di quella della psicoterapia stessa: in sostanza, come ripristinare i processi naturali dello sviluppo compromesso di un bambino – deteriorati per qualsiasi motivo, personale o ambientale. Ha cercato di mantenere le possibilità di un aiuto flessibile, senza confini rigidi, sapendo che questi danno luogo ad esclusioni. Nell’ambiente scolastico, il lavoratore doveva essere preparato da un momento all’altro a cambiare i ruoli. Ad esempio, poteva accadere di con-

leading a group session in which one child might show signs of making revelations too intimate for the context – in which case, she says, they should be stopped and asked to come and see her afterwards on their own. Conversely, in a more intimate group, but whose members' main problem is illiteracy, the worker should be prepared to fulfil a teaching role and allow reading and writing to be part of the communication. As Shakespeare said, we all play many roles – some of them simultaneously. Teachers and general practitioners, amongst others, have long known (though maybe not in these terms) that features of the infantile transference in an ongoing consultation process are not confined to official psychotherapy sessions. Bion's dictum, which my mother was fond of quoting, applies in all such situations: it is not necessary to be possessed of extraordinary intelligence, but such intelligence as one does have, needs to be available for use "under fire".

Following on from Jack Whitehead's historical picture, I would like to delve further back in time, and also in terms of the natural history of an idea, to pinpoint the emotional origins of the school therapeutic consultation: in particular to see what generated the cross-fertilization of the traditional teacher-as-pastoral carer, with the specialist understanding of the psychotherapist. One of my father's poems, written in his twenties (the late 1940s), records the origins of this new idea – which like all ideas, is really an old idea, experienced on the pulses and ready to take root in a new context. The poem was among those selected by my mother for publication after his death in 1969, and has no title, though it may be seen as a response to Yeats's *Among Schoolchildren* and to other poems by Yeats about introjection and projection (especially his "swan" poems). I quote the poem in full here, and will then say a few words about how it works:

The schoolroom empties; down stone steps tumble
a babble of children's voices; straight-backed desks
look upright and surprised; learning humble
as litter lies in wastepaper arabesques.
The sun clings quiet on the distempered wall
in tall oblongs flawed by the window glass.
The master closes a book, and breathes contented,
with the inward smile of one who has seen swans pass
morning time under old elms in the park,
on the tree-dark lake breasting dust from the water;
a vision of swans into October work.

durre una sessione di gruppo in cui un bambino mostrasse segni di fare rivelazioni troppo intime per il contesto – nel qual caso, lei dice, avrebbe dovuto essere interrotto ed invitato ad incontrarlo poi per conto proprio. Al contrario, in un gruppo più intimo, ma il cui problema principale dei soci fosse l'analfabetismo, il lavoratore doveva essere pronto a svolgere un ruolo di insegnamento e permettere alla lettura e alla scrittura di entrare a far parte della comunicazione. Come ha detto Shakespeare, noi tutti giochiamo molti ruoli – alcuni di essi simultaneamente. Insegnanti e medici di medicina generale, tra gli altri, sanno da tempo (anche se forse non in questi termini) che le caratteristiche del transfert infantile in un processo di consultazione, non si limitano alle sedute di psicoterapia ufficiali. Una massima di Bion, che mia madre amava citare, si applica in tutte queste situazioni: non è necessario essere in possesso di straordinaria intelligenza, ma l'intelligenza che uno ha, deve essere prontamente disponibile "sotto attacco".

Sulla scia del quadro storico di Jack Whitehead, vorrei fare ricerche ulteriori indietro nel tempo, e anche in termini della storia naturale di un'idea, individuare le origini emotive della consultazione terapeutica scolastica: in particolare, per vedere che cosa abbia generato la fecondazione incrociata del tradizionale insegnante-come assistente-pastorale, con la comprensione specialistica dello psicoterapeuta. Una delle poesie di mio padre, scritta nei suoi vent'anni (alla fine del 1940), registra le origini di questa nuova idea – che, come tutte le idee, è in realtà una vecchia idea, provata emotivamente e pronta a mettere radici in un nuovo contesto. La poesia era tra quelle selezionate da mia madre per la pubblicazione dopo la sua morte nel 1969, e non ha titolo, anche se può essere vista come una risposta a *Tra Gli Scolari* di Yeats e tra altre sue poesie sulla introiezione e sulla proiezione (in particolare le sue poesie "cigno"). Cito la poesia per intero qui, e dirò poi alcune parole su come funziona:

L'aula si svuota; giù per le scale di pietra
un brusio di voci di bambini, lo schienale dritto dei banchi
guarda eretto e sorpreso; apprendimento umile
come spazzatura giace in arabeschi di carta straccia.
Il sole aderisce silenzioso sulla parete dipinta
in rettangoli alti imperfetti attraverso il vetro della finestra.
Il maestro chiude un libro, e respira soddisfatto,
con il sorriso interiore di chi ha visto cigni passare
durante la mattinata sotto i vecchi olmi del parco,
sullo scuro lago alberato affrontando polvere dall'acqua;
una visione di cigni nel lavoro di ottobre.

The book closes, but questions one to ten
recur unanswered. It is difficult for a man
to enter the minds of children like a swan;
or to close the book on them, for they return
for something they have forgotten, or some whim,
when he is quiet as milk, inch deep in cream,
with their rough tongues they lap at him;
and when he sleeps, they stir him with a dream.
Most often he is wakened by one vague child,
high-bridged, streak-toothed, distemper faced, with spoiled
slum eyes unwinking, wide and wild.

This hair-fallen-forward wrapped-in-self wax idiot,
light-of-life flawed by window of man and wife
faulty or cheap glass, comes in like a cheat
and picks the mind's pocket of all other thought;
runs off and buys himself a gimcrack mirror;
sees ever no world new, nor other self
such as, head down through legs, a boy sees clear
with supernatural creative error;
but least like children, as from growth most far;
nor in one plane, the present, like them all,
but in one place of it, himself, lives caged and small.

Between fulfilment and its prophecy
we live, between worlds unborn and dead;
growth is the principle of our beauty,
striving to speak the inward sense of things:
not learnt-by-heart, nor shop-bought rootless flower,
nor million dead perfections of newsprint,
nor ordered anarchy of absolute political power;
nor holy Aquinas even, scholared saint, in the Vatican,
save as he is both after and before:
one with the tangled childish script, and
with long roots like a prophet's beard and hair.

Il libro si chiude, ma le domande da una a dieci
si ripetono senza risposta. E 'difficile per un uomo
entrare nella mente dei bambini come un cigno;
o chiudere il libro su di loro, perchè loro ritornano
per qualcosa che hanno dimenticato, o qualche capriccio,
quando lui è tranquillo come il latte, pollice affondato nella crema,
con le loro lingue ruvide lo lambiscono;
e quando dorme, lo agitano con un sogno.
Molto spesso viene svegliato da un bambino indistinto,
arcuato, riga di denti, viso disturbato, con
sguardi fissi sciupati dai bassifondi, profondi e selvaggi.

Questa caduta-avanti di capelli avvolti-in-sé aspetto idiota,
luce-della-vita danneggiata dalla finestra di un uomo e sua moglie
vetro difettoso o economico, entra come un imbroglione
e prende dalla tasca della mente ogni altro pensiero;
scappa e si compra uno specchio dozzinale;
non vede mai nessun nuovo mondo, né altro sé
come, a testa in giù tra le gambe, un ragazzo vede chiaro
con il soprannaturale errore creativo;
ma almeno come i bambini, a partire da crescita più lontana;
non in un piano, il presente, come tutti loro,
ma in un luogo di esso, egli stesso, vive imprigionato e piccolo.

Tra il compimento e la sua profezia
viviamo, tra mondi non ancora nati e morti;
la crescita è il principio della nostra bellezza,
sforzandosi di esprimere il senso interiore delle cose:
non imparato-per mezzo del-cuore, né fiore comprato senza radici,
non milioni di perfezioni morte di carta da giornale,
né anarchia ordinata di assoluto potere politico;
neanche san Tommaso d'Aquino, santo erudito, in Vaticano,
salva poichè egli è, sia dopo e prima:
uno con la scrittura intricata infantile, e
con radici lunghe, come la barba e i capelli di un profeta.

But not so complex is the idiot present,
made of a past identical and empty,
and futured so to no development.
Cracked in the fit's heat, Dostoevsky's held
All in the fragile vase; but this child ill
with emptiness is dropsy-full of wind.
The master thinks: an outworn style in masonry,
eventually too the poetry is still;
growth moves, and beauty, like a vision of swans.
His peace the idiot pierces to the centre,
child who in enters, whom he cannot enter.

The outworn school dark prison high and fast;
the cast-off socks of learning, like waste paper,
are not the tragic buskin of plays past.
It would be well, he thinks, losing his swans,
to hold the wall as effortless as the sun
brightens the steep, drab, school partition,
in centuries of flame quiet as a nun;
which rises, as on seamen long adrift,
first warm from night (stirring the swans at home);
then high and fierce its terrible gaze does loom
over their vacant faces, grazed by the sheetless boom.
(Harris, R.J., 1970, pp. 14-15)

The poem opens with the everyday world, as children's voices go like a babbling brook down stone steps and fade away. The classroom is now quiet and so is the mind of the teacher. When he closes his book, he can breathe contented, conscious of the beauty that infuses his everyday work, as figured in the vision of swans beneath the trees – the mellow autumnal phase of his “October work”. The swans “breast the dust”, cleansing the water of the mind's lake, which is rippled but serene. The children's formal learning lies in wastepaper arabesques, picturesque but discarded. But they return, as in a dream, finding some pretext to lap at the milk of that other knowledge which they believe is contained in his head. The dream carries their real, unformulable, questions: questions about their growth and development. How can such questions be received and answered in the context

Ma non è così complesso il presente idiota,
fatto di un passato identico e vuoto,
e così in futuro verso nessun sviluppo.
Incrinato nel calore dell'adattamento, fermato da Dostoevskij
Tutto nel vaso fragile; ma questo bambino malato
di vuoto è idropico pieno di vento.
Il maestro pensa: un modello consumato in muratura,
alla fine c'è ancora poesia;
muove la crescita e la bellezza, come una visione di cigni
L'idiota penetra la sua pace al centro,
bambino che entra in colui in cui non può entrare.

La scuola logora prigione buia grande e solida;
i calzini smessi dell'apprendimento, come la carta straccia,
non sono le tragedie molto tristi di passate rappresentazioni.
Sarebbe bene, pensa, perdendo i suoi cigni,
lasciare il muro così come il sole senza sforzo
illumina la ripida, grigia, parete scolastica,
in secoli di fiamma silenziosa come una monaca;
che sorge, come su marinai da molto alla deriva ,
come il primo calore dalla notte (mescolando i cigni a casa);
poi alto e feroce lo sguardo terribile incombe
sui loro volti vacanti, sfiorati dal boma senza vela.
(Harris, R.J., 1970, pp 14-15)

Il poema si apre con il mondo quotidiano, come le voci dei bambini che scendono come un ruscello le scale di pietra e svaniscono. L'aula è ora tranquilla così come la mente del maestro. Quando lui chiude il suo libro, egli può respirare soddisfatto, consapevole della bellezza che infonde il suo lavoro quotidiano, come simboleggiato dalla visione dei cigni sotto gli alberi – la matura fase autunnale del suo “lavoro di ottobre”. I cigni “affrontano la polvere”, pulendo l'acqua del lago della mente, che è increspato, ma limpido. L'apprendimento formale dei bambini giace in arabeschi di carta straccia, pittoresco ma abbandonato. Ma loro tornano, come in un sogno, trovando qualche pretesto per leccare il latte di quell'altra conoscenza che credono sia contenuta nella sua testa. Il sogno porta le loro reali, non formulabili, domande: domande riguardo la loro crescita e il loro sviluppo. Come si possono ricevere queste domande e rispondere loro nel

of ordinary lessons? “It is difficult to enter the minds of children like a swan”. So, reciprocally, the teacher finds he cannot “close the book” on them; they find a way into his mind and stir its contents. Somehow, introjection and projection take place; they are “learning”, and so is he.

But there is one “vague” child who, “caged and small”, returns in a different, more disturbing, insistent way. He returns not because he has questions but because he has none, neither conscious nor unconscious. He does not swim in the stream of that growth which “is the principle of our beauty”. In what does the ugliness of this child consist? At first it appears to be an ugliness of the physical, everyday world, conveyed by the clumsy, unmellifluous (consonant-blocked), unrhythmical lines “high-bridged, streak-toothed, distemper faced, with spoiled/ slum eyes” and “This hair-fallen-forward wrapped-in-self wax idiot”.

This external ugliness then leads to the possibility of broken, mismatched, or poorly endowed internal parents. How can he enter the “vacancy” within this child’s mind? Vacancy seems one with impenetrability – a faulty container. Running through the poem is a metaphysical-style conceit of a glass or mirror through which the child sees himself, in relation to the light of his objects. The “window of man and wife” that engendered him was perhaps made of cheap glass that has resulted in a “flaw” in his life-light. This goes back to the first stanza where there was a naturalistic description of the sunlit patterns on the wall, broken by shadows from the window-bars. The external world now becomes dream-image; the words “distemper” and “flaw” take on psychical connotations, no longer referring merely to the material reality of paint and patterning, but to the psychological reality of splitting and disintegration. This “caged” child has no window of imagination such as that with which the normal child can experimentally reverse the perspective of his vision “with supernatural creative error”, and foresee his potentialities.

The vacancy of the idiot child denotes the absence of a life-force, and reminds the teacher of “cast-off socks of learning” that have been consigned to the bin or that can turn the schoolroom into a “prison”, “an outworn style in masonry”, all external shell with no inward light. The deprived child has no voice in his head that can “speak the inward sense of things”, no vision of white paper arabesques turning into swans. The concept of mental rubbish expands through the teacher’s meditation into more sophisticated versions, such as may be found in the “perfections of newsprint” or the “ordered anarchy of political power”. Even the brilliant Aquinas is pictured as truly alive mentally only when an old man

contesto delle lezioni ordinarie? “E ‘difficile entrare nella mente dei bambini come un cigno”. Così, reciprocamente, l’insegnante scopre che non può “chiudere il libro” su di loro; loro trovano un’entrata nella sua mente e mescolano il suo contenuto. In qualche modo, introiezione e la proiezione accadono, sono “apprendimento”, e così è.

Ma c’è un bambino “indistinto” che, “intrappolato e piccolo”, ritorna in un modo diverso, più inquietante, in maniera insistente. Lui non torna perché ha domande, ma perché non ne ha, né consce né inconscie. Non nuota nel flusso di quella crescita, che “è il principio della nostra bellezza”. In che cosa consiste la bruttezza di questo bambino? In un primo momento sembra essere una bruttezza del mondo fisico, quotidiano, comunicata con impacciati, striduli (consonante-bloccato), versi irregolari “arcuato, riga di denti, viso disturbato, con sguardi fissi / sciupati” e “questi capelli caduti-avanti avvolti-in-sé aspetto idiota”.

Questa bruttezza esterna conduce poi alla possibilità di genitori interni infranti, male assortiti, o scarsamente dotati. Come può entrare nel “vuoto” all’interno della mente di questo bambino? Il vuoto sembra tutt’uno con l’impenetrabilità - un contenitore difettoso. Ricapitolando la poesia è un paragone ricercato in stile metafisico di un vetro o specchio attraverso il quale il bambino vede se stesso, in relazione alla luce dei suoi oggetti. La “finestra di marito e moglie” che lo ha generato è stata forse fatta di vetro a basso costo che ha portato ad un “difetto” nella sua vita-luce. Questo ci riporta alla prima strofa dove c’era una descrizione naturalistica dei motivi soleggiati sul muro, interrotti dalle ombre delle barre della finestra. Il mondo esterno diventa immagine onirica; le parole “dipingere a tempera” e “difetto” assumono connotazioni psichiche, non rinviando semplicemente alla realtà materiale di pittura e motivi, ma alla realtà psicologica di scissione e disintegrazione. Questo bambino “in gabbia” non ha una finestra di immaginazione come quella con cui il bambino normale può sperimentalmente invertire la prospettiva della sua visione “con soprannaturale errore creativo”, e prevedere le sue potenzialità.

Il vuoto del bambino idiota denota l’assenza di una forza vitale, e ricorda il maestro di “calzini di apprendimento smessi”, che sono stati consegnati al raccoglitore o che possono trasformare l’aula scolastica in una “prigione”, “un modello consumato in muratura”, un guscio tutto esterno senza luce verso l’interno. Il bambino deprivato non ha voce nella sua testa che possa “parlare il senso interiore delle cose”, nessuna visione di arabeschi di carta bianca che si trasformano in cigni. Il concetto di spazzatura mentale si espande attraverso la meditazione del maestro in versioni più sofisticate, come ad esempio può essere trovato nelle “perfezioni di carta da giornale” o “anarchia ordinata del potere politico”. Anche il geniale Tommaso è raffigurato come veramente vivo mentalmente solo quando è un vec-

and a child, “after and before” but not during his enshrinement in the Vatican. In between “fulfilment and its prophecy”, perhaps he too was a deprived child.

The teacher returns in his reflections to the idiot child, who is “less complex” in himself, yet more complex in the problems that he raises about the failure of the poetic principle in life: “ill with emptiness”, he is “dropsy-full of wind”. If he remains outside the stream of life, not part of its overall picture, then “eventually too the poetry is still”. The opposite end of the spectrum is Dostoevsky’s famous Idiot who, “cracked in the fit’s heat... held all in the fragile vase” – the ultimate poetic container, that (in the ancient Chinese definition) encloses “heaven and earth in the cage of form”. Thus two kinds of idiot are compared and contrasted, two kinds of constricted mental space: the claustrophobic, and the highly condensed; the empty, and the full to bursting. In one the container is flawed by too little poetic sensibility; in the other, by too much.

In the final stanza of the poem a strange change is heralded. The teacher has been unable to close the book on the idiot child. As in Yeats’ *The Second Coming* (“the centre cannot hold”), he is “pierced to the centre” by the child who enters his mind and yet “whom he cannot enter”. Forced to receive projections that do not even have the quality of a cry for help, so cannot be digested and returned, the teacher finds his own mind is on the point of undergoing some catastrophic transformation. He takes another look at the blocks of sunlight on the school-room wall with the cracks traced across them. They no longer bring to mind tranquil swan-thoughts – those are “lost”. Now they are re-structured, through the faces of the entire group of children, who are no longer a babbling brook or a rippled lake: they are at sea, adrift, with “vacant faces” like the idiot child. The swans become huge sails; the window-bars that cross the light with shadows, turn into the “sheetless boom” that warns the ship is beyond the sailors’ control. A warmth is engendered by the sunlight that “stirs the swans at home” – new shapes, new thoughts are born.

In the gradual crescendo of the last five lines of the poem, the quiet, secluded, nun-like flame expands with a rhythmic inevitability, growing into the “terrible gaze” of the noonday sun, “high and fierce” like Coleridge’s “hot and copper sun”. The onward sweep culminates in the deep resonance of the final triplet’s rhyme, “home-loom-boom”. The boom heralds the blow that will deliver the new knowledge and change the teacher’s mind for ever, setting him on a new course that must somehow find a way of communicating with the nongrowing idiot child that exists in every classroom, every mind. The ends of the spectrum – the two types of idiot – are

chio e un bambino, “prima e dopo”, ma non durante la sua consacrazione in Vaticano. Tra “il compimento e la sua profezia”, forse anche lui era stato un bambino privato.

L’insegnante ritorna nelle sue riflessioni al bambino idiota, che è “meno complesso” in se stesso, ma più complesso dei problemi che ha sollevato riguardo il fallimento del principio poetico nella vita: “malato di vuoto”, egli è “idropisia-piena di vento”. Se lui resta al di fuori del flusso della vita, non parte del suo quadro complessivo, allora “alla fine anche la poesia è ferma”. L’estremità opposta dello spettro è il famoso Idiota di Dostoevskij che “incrinato nell’attacco di calore ... tiene tutto in un vaso fragile” – il contenitore finale poetico, che (nell’antica definizione cinese) racchiude “il cielo e la terra nella gabbia della forma”. Così due tipi di idiota sono confrontati e contrapposti, due tipi di limitato spazio mentale: il claustrofobico, e quello altamente condensato, il vuoto e il pieno fino a scoppiare. In uno il contenitore è incrinato da troppo poca sensibilità poetica; nell’altra, da troppa.

Nella strofa finale della poesia uno strano mutamento viene annunciato. L’insegnante non è riuscito a chiudere il libro sul bambino idiota. Come in *The Second Coming* di Yeats (“il centro non può tenere”), egli è “trafitto al centro” del bambino che entra nella sua mente e tuttavia “che non può entrare”. Costretto a ricevere proiezioni che non hanno nemmeno la qualità di un grido d’aiuto, perciò non possono essere digerite e restituite, l’insegnante trova la sua mente sul punto di subire una trasformazione catastrofica. Egli dà un’altra occhiata ai blocchi di sole sulla parete dell’aula con le crepe tracciate su di essi. Essi non fanno venire in mente tranquilli pensieri-cigno – quelli sono “persi”. Ora sono ri-strutturati, attraverso i volti di tutto il gruppo dei bambini, che non sono più un ruscello che mormora o un lago increspato: sono in mare, alla deriva, con “facce vuote”, come il bambino idiota. I cigni diventano enormi vele, le sbarre della finestra che attraversano la luce con le ombre, si trasformano in “boma senza scotta” che segnalano che la nave è fuori dal controllo dei marinai. Un tepore è generato dalla luce del sole che “muove i cigni verso casa” – nuove forme, nuovi pensieri sono nati.

Nel graduale crescendo degli ultimi cinque versi del poema, la quiete, solitaria, come-una-monaca espande una fiamma con un’inevitabile ritmica, crescendo nello “sguardo terribile” del sole di mezzogiorno, “alto e forte” come “il sole caldo e ramato” di Coleridge. La volata progressiva culmina nella profonda risonanza della rima della terzina finale, “casa-telaio-boma”. Il boma annuncia il colpo che porterà nuove conoscenze e cambierà la mente dell’insegnante per sempre, ponendolo in una nuova rotta che deve in qualche modo trovare un modo di comunicare con il bambino idiota che non cresce che esiste in ogni aula, in ogni mente. Le estremità dello spettro – i due tipi di idiota –

brought into contact. The “terrible gaze” of the new sun will “graze” those vacant faces – but not destroy them utterly. As Yeats put it, “a terrible beauty is born” (Easter 1916).

Dr Johnson, considering the problem of the origins of language in mankind, observed that once an idea has been had, it is easy to see how we may make modifications of it. But for the idea to be had in the first place – for men to realize that they could have language – is a sacred mystery that can only be put down to “inspiration”. The same applies to all poetic ideas. In this case, the new idea is that the idiot child is an aspect of ourselves, representing what Martha Harris referred to as “lacunae”, unreachable parts of the mind. These are parts that cannot engage with growth in themselves, yet without which, the whole personality cannot progress or be “born”. “What rough beast/Slouches towards Bethlehem to be born?” asked Yeats. What catastrophic change is required of the personality for such elements to be acknowledged, empathized with, and enticed into the turbulent waters of life – the growth that is the principle of our beauty? The schoolroom-mind requires some psychoanalytic insight and methodology to include the parts which cannot keep up with the Pied Piper of the developmental process – or which result in “inexplicable behaviour” (Whitehead). The hope for humanity lies in the recognition that the “idiot child” is internal and universal. This recognition makes communication possible, available for use in transference situations. As was later stressed in *A Psychoanalytical Model of the Child-in-the-Family-in-the-Community* (Meltzer & Harris, 1976), in the “couple family” it is not enough to help most of the children to develop; only the growth of all members is sufficient to maintain a “sense of security”. An inaccessible tragic part of the personality, or non-developing child, means tragedy for all. This was the perceptual basis on which Martha and Roland Harris worked out their marriage of educational and psychoanalytic principles, amongst the schoolchildren.

References

Harris, M. (1968). “Consultation project in a comprehensive school”. First published 1987; reprinted in *The Tavistock Model* (2011), ed. M. H. Williams.

Harris, M. (1969). *Your Eleven Year Old, Your Twelve-to Fourteen Year Old, Your Teenager*. 3 volumes, reprinted in *Your Teenager* (2007).

Harris, M. (1972). “Teacher, counsellor, therapist: towards a definition of the roles”. First published 1987; reprinted in *The Tavistock Model* (2011).

sono portati in contatto. Lo “sguardo terribile” del nuovo sole “scalfisce” quei volti liberi – ma non li distrugge completamente. Come Yeats ha detto, “è nata una bellezza terribile” (Pasqua 1916).

Il Dr Johnson, considerando il problema delle origini del linguaggio nel genere umano, osservò che, una volta che ci si è fatti un’idea, è facile capire come le si possano apportare modifiche. Ma avere l’idea in primo luogo – affinché gli uomini si rendano conto che potrebbero avere il linguaggio – è un mistero sacro che può essere attribuito soltanto all’ “ispirazione”. Lo stesso vale per tutte le idee poetiche. In questo caso, l’idea nuova è che il bambino idiota sia un aspetto di noi stessi, che rappresenta ciò che Martha Harris chiamò “lacune”, le parti irraggiungibili della mente. Queste sono parti che non possono impegnarsi con una crescita in se stesse, ma senza la quale, tutta la personalità non può progredire o essere “nata”. “Quale bestia sgraziata / Si trascina verso Betlemme per nascere?” chiese Yeats. Quale cambiamento catastrofico è richiesto alla personalità perché tali elementi possano venire riconosciuti, ci si possa identificare, e esserne sedotti nelle acque agitate della vita- la crescita che è il principio della nostra bellezza? L’aula-mente richiede un certo insight psicoanalitico e la metodologia per includere le parti che non possono tenere il passo con il pifferaio magico del processo di sviluppo – o che portano a “un comportamento inspiegabile” (Whitehead). La speranza per l’umanità sta nel riconoscimento che il “bambino idiota” è interno ed universale. Tale riconoscimento rende possibile la comunicazione, disponibile per l’utilizzo in situazioni di transfert. Come è stato poi sottolineato in *Un Modello Psicoanalitico del Bambino-nella-Famiglia-nella-Comunità* (Meltzer & Harris, 1976), nella “coppia famiglia” non è sufficiente ad aiutare la maggior parte dei bambini a svilupparsi; solo la crescita di tutti i membri è sufficiente a mantenere un “senso di sicurezza”. Una parte inaccessibile tragica della personalità, o bambino che non si sviluppa, è una tragedia per tutti. Questa era la base percettiva in cui Martha Harris e Roland elaborarono il loro matrimonio di principi educativi e psicoanalitici, tra gli scolari.