

Mentalizarea – de la relația de atașament la instrument de (auto)cunoaștere în activitatea de intelligence

Ciprian PRIPOAE-ȘERBĂNESCU

Psiholog, Universitatea Națională de Apărare „CAROL I”
ciprianpripoe@yahoo.co.uk

*„We build too many walls and not enough bridges”
(Isaac Newton)*

Abstract

Faithful to the belief that the most valuable resource of any organization will remain the individuals inside it, the article examines the relevance of the psychological concept of mentalization for the performance level in the intelligence analysis. The article attempts to trace the genetic origin and the psychological correlates of mentalization and to underline their significance for the portrait of an intelligence analyst.

Keywords: mentalization, metacognition, intelligence analysis

Introducere

Mai mult ca oricând, comunitatea intelligence este confruntată cu un mediu marcat de o crescândă impredictibilitate, simultan cu o creștere a solicitărilor pentru avertizări cât mai timpurii și analize cât mai exacte, realizate în termene din ce în ce mai scurte. Dezvoltarea tehnologică a transformat Terra într-un sat global, iar când translatăm această afirmație în domeniul intelligence și al securității observăm că provocările curente s-au deplasat de la „a cunoaște zone interzise la a penetra minți și culturi inaccesibile” (Cooper, 2005). Și pentru ca lucrurile să se complice și mai mult, devine cu atât mai dificil să creem modele și predicții asupra gândirii și comportamentului „țintei” cu cât, adeseori, nici chiar aceasta nu este pe deplin conștientă de ele iar uneori intențiile cu potențial ostil vin chiar din partea aliaților¹.

¹ <http://www.reuters.com/article/2013/10/26/us-germany-usa-spying>

Această preocupare pentru cunoașterea minților potențialilor sau actualilor adversari aduce în discuție conceptul general de cunoaștere și implicit relația dintre cunoaștere, minte și gândire. În rândurile care urmează o să prezentăm un cadru general de discuție asupra acestor concepte pentru ca ulterior să restrângem discuția asupra relevanței conceptului de mentalizare și a derivatelor acestuia în activitatea de intelligence.

1. Cunoaștere și auto-cunoaștere

Teoria cunoașterii sau epistemologia și-a propus prin cei mai importanți reprezentanți ai săi să dezvăluie și să clarifice răspunsurile la întrebări precum ce este cunoașterea, cum poate fi ea obținută, adecvarea ei la un anumit domeniu și implicit limitele cunoașterii. Oarecum aridă, teoria cunoașterii își regăsește relevanță și aplicabilitatea practică prin teoria epistemologiei personale. În acest sens, epistemologia personală a fost conceptualizată fie ca proces individual de dezvoltare cognitivă sau ca sistem de teorii și credințe asupra cunoașterii (Hofer, 2004). Se aduc astfel în discuție aspectele de natură evolutivă, a dobândirii cunoștințelor și a instrumentelor de cunoaștere aflate evident într-o relație de determinism sistemic, circular.

Schommer (1990) a sugerat că epistemologia personală poate fi cel mai bine înțeleasă ca o colecție de credințe despre cunoaștere și învățare și că aceste credințe pot fi mai mult sau mai puțin independente iar dezvoltarea *funcției reflexive* își va pune amprenta asupra structurării modului de cunoaștere și relaționare cu mediul. Astfel, diferențele inter-individuale în capacitatea de mentalizare se vor reflecta în diferențe majore pe cele patru dimensiuni fundamentale ale cunoașterii: *siguranța, simplitatea, sursele de cunoaștere și justificarea cunoașterii*. Cele patru dimensiuni și indicatorii specifici fiecăreia creează un continuum valoric, primele aspecte ale acestuia fiind atribuibile unui grad scăzut de mentalizare iar cele secundare unui nivel superior de reflectare și mentalizare.

Indivizii diferă prin evoluția capacității lor de a corela și coordona aspectele subiective cu cele obiective ale cunoașterii (Kuhn & Weinstock, 2002). Această traiectorie a evoluției conține la unul din capete o perspectivă absolutistă și duală asupra cunoașterii, deplasându-se treptat către o viziune nuanțată, pe măsură ce „cunoscătorul” începe să recunoască zonele de incertitudine în aria sa de cunoaștere. Reconcilierea aspectelor subiective cu cele obiective se face prin *re-cunoașterea* de către

„cunoscător” a contribuției active în construirea domeniului de cunoaștere. Tocmai această capacitate de a recunoaște subiectivitatea demersului interpretativ se corelează cu capacități superioare de mentalizare deoarece aceasta implică o panoplie de abilități cognitive care să permită individului să perceapă stările mentale cu flexibilitate, complexitate, credibilitate dar și o integrare optimă a acestei dimensiuni cu latura emoțională. Această integrare optimă a aspectelor de natură cognitiv-rațională cu cele emoționale privitoare la procesele și conținuturile stărilor mentale permite indivizilor să gândească *clar și profund*.

Semnificativ pentru coerența demersul nostru este introducerea în discuție a distincției dintre cunoașterea de tip factual, declarativă (*ce știu?*), cunoașterea de tip procedural (*cum să?*) și cea de tip condițional (*când și unde* se pot aplica anumite proceduri de cunoaștere). Această distincție devine semnificativă pentru că prilejuiește punerea în relație² a realității ca obiect de studiu cu cel care cunoaște și instrumentele sale, implicit contextul și scopul cunoașterii. În acest punct al discuției, inevitabil se impune clarificarea locului minții în teoria cunoașterii cât și a diferitelor modalități de funcționare psihică.

Definirea, existența, apariția și funcționarea minții umane au rămas poate cele mai disputate subiecte ale teoriei cunoașterii, subiecte de controversă pentru filozofi, neurologi ori psihologi. În ciuda progreselor științei, natura relației dintre corp și minte, pe de o parte și a minții cu realitatea, pe de altă parte, continuă să rămână neelucidată. Ceea ce se poate constitui totuși ca domeniu de studiu îl reprezintă modalitățile particulare de funcționare psihică cât și relevanța, eficiența acestora în raport cu diversitatea de sarcini pe care individul și le poate asuma.

Emergența și funcționarea minții ca instrument de cunoaștere a realității se constituie ca subiect a numeroase teorii psihologice. Din larga varietate de teorii, din considerente utilitare, am ales teoriile de factura psihodinamică și psihanalitică. Relevanța teoriei psihanalitice în raport cu teoria minții rezidă tocmai în complexitatea, coerența și consistența definirii minții umane în contextul interacțiunii timpurii dintre copil-îngrijitor dar mai ales datorită teoretizării dimensiunii inconștiente a funcționării psihice umane și a impactului acesteia în cele mai semnificative aspecte ale vieții, de la comunicare la luarea deciziilor.

² Existența sau nu a unei distincții nete între „cunoscător” și „de cunoscut”, deși extrem de interesantă pentru teoria cunoașterii științifice, are implicații ce nu vor fi analizate în acest articol.

În 1991, P. Fonagy introducea cu articolul său „Thinking about thinking” conceptul de mentalizare, definit ca și „capacitatea indivizilor de a-și figura conștient sau inconștient stările mentale proprii sau ale celorlalți”. Termenul de mentalizare folosit de Fonagy combină teoria de sorginte psihianalitică asupra simbolizării și a relațiilor de atașament cu conceptul științific și filozofic de „teorie a minții”.

Explicații asupra interdependenței dintre înțelegerea de sine și înțelegerea celorlalți au fost propuse de filozofi ai minții, în tradiția lui Wittgenstein (1969) și a lui Davidson (1983) dar mai ales de psihiatriști, cei mai semnificativi fiind M. Klein, D. Winnicott, W. Bion și A. Green. În opinia lui Davidson, putem lua cunoștință de stările noastre mentale adoptând punctul de vedere a unei a treia persoane, observatorul. El concluzionează astfel, că doar atunci când cineva poate cunoaște, măcar într-o anumită măsură, mintea altuia, putem afirma că poate gândi. Winnicott (1971) propune sintagma „mamă suficient de bună” și conceptul de „holding” pentru a înțelege apariția minții, propunând de asemenea luarea în considerare a obiectelor tranziționale, ba chiar a unui spațiu intermediar, al creativității și evoluției, între interior și exterior. Prin interacțiunile copilului cu un obiect extern, investit emoțional de către ambii parteneri ai relației, mamă-copil, se deschide calea funcționării simbolice, moment esențial în separarea funcționării primare, specifice inconștientului, de funcționarea secundară supusă exigențelor limbajului și a logicii pozitivistice. Astfel se poate spune că abilitatea de a înțelege propria noastră stare subiectivă este rezultatul observării activității mentale a celorlalți și a conștientizării că noi suntem observați. Atribuind celorlalți stări mentale, copilul și mai târziu adultul va face *previzibil* și *cognoscibil* comportamentul celorlalți. Contribuția lui Fonagy stă înaintea de toate în sublinierea importanței contextului de dezvoltare și de îngrijire în apariția și evoluția procesului de mentalizare. Astfel, continuând descoperirile lui Bowlby (1969, 1973), Fonagy (1991) pune în relație directă mentalizarea cu dezvoltarea unei relații de atașament sigur între copil și mamă. Și mai specific, Fonagy a subliniat că oglindirea precisă și congruentă a stărilor interne ale copilului în interiorul unui atașament sigur conduce la dezvoltarea capacității de mentalizare. Această oglindire conduce în cele din urmă la apariția Sinelui, la dezvoltarea abilității de control a afectului, a capacității de reflectare. Depășind nivelul comportamental-observabil al relației copil-îngrijitor, neurologul G. Sasso (2007) demonstrează importanța fundamentală a echilibrului dintre procesul proiectiv și cel introiectiv la nivelul relației copil-îngrijitor, pentru apariția și dezvoltarea unui Sine auto-reflexiv. Acest echilibru condiționează ieșirea din ciclul identificărilor unu la unu și permite apariția celei de-a treia perspective (Ogden, 1994), a nivelului mental „ca și cum”.

Calitatea unui atașament a fost evaluată empiric prin tehnica numită în literatura de specialitate ca „Situția stranie” (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) în care gesturi ale copiilor precum privitul în altă direcție decât cea a îngrijitorului, evitarea contactului vizual, gesturi de agresivitate sau auto-agresivitate (smulgerea părului, lovirea capului, blocaje posturale și motorii, accese de furie sau lovirea îngrijitorului) codificau experiența unui atașament nesigur și care adesea conducea la stări de fragmentare. Capacitatea de a reflecta asupra spațiului mental propriu dar și al altora presupune că individul percepe lumea intențiilor, emoțiilor și credințelor ca fiind una sigură spre a fi explorată. Mulți autori consideră că această credință în siguranța relației cu mintea celuilalt, se va păstra ca un aspect fundamental și relativ stabil al funcționării mentale pe durata întregii vieți, fiind condiția pentru apariția sentimentului de curiozitate sănătoasă în explorarea atât a lumii ideilor cât și a spațiului fizic.

Capacitatea de a reflecta asupra spațiului mental propriu dar și al altora presupune că individul percepe lumea intențiilor, emoțiilor și credințelor ca fiind una sigură spre a fi explorată. Mulți autori consideră că această credință în siguranța relației cu mintea celuilalt, se va păstra ca un aspect fundamental și relativ stabil al funcționării mentale pe durata întregii vieți, fiind condiția pentru apariția sentimentului de curiozitate sănătoasă în explorarea atât a lumii ideilor cât și a spațiului fizic.

Privitor la „obiecte”, sinele și celălalt, din perspectiva mentalizării, fiecare participant la relație posedă un set de stări mentale ce include trăiri, gânduri, emoții, motive, intenții, credințe ori nevoi, pentru a numi doar câteva. Fundamental, cele două obiecte din relație mentalizează circular interactiv. Procesul prin care individul „simulează” în mintea sa gândurile și emoțiile celuilalt, conduce la crearea imaginii despre ceea ce este în mintea celuilalt și viceversa. Ceea ce este esențial în acest proces de continuă creare și re-creare a realității mentale a celuilalt este tocmai ideea de simulare ori potrivire cât mai exactă a minții noastre cu a celuilalt. Acest efort mai este denumit în literatură și empatie și stă la baza căutării exactității și completitudinii în modelarea lumii externe. Din perspectivă developmentalistă, copiii dobândesc capacitatea de mentalizare atunci când reușesc să integreze aceste moduri distincte de funcționare și reușesc să reprezinte experiența internă de realitatea externă ca fiind legate dar distincte.

Deplasându-ne pe o scală a reprezentabilității, pe o treaptă superioară de conștientizare, găsim imagini sau vise ce înfățișează, de exemplu subiectul la școală fără să-și fi făcut tema. Pe nivelul cel mai înalt de mentalizare și implicit de auto-reflectare se găsește translatarea anxietății în cuvinte, ca de exemplu „mi-e teamă să mă apropiu de prieten pentru că nu tolerez foarte bine intimitatea”. Această reprezentare în cuvinte nu este doar

cea mai articulată, dezambiguizată și mai ușor de comunicat formă a anxietății dar și forma cea mai bună pentru a fi conectată la alte reprezentări ale experienței trăite. Creând o mai mare interconectare între reprezentări ale experienței, crește implicit și nivelul de conștientizare a experienței.

Mentalizarea, evaluată prin „măsurarea” funcționării reflexive (asupra sinelui, a celorlalți și lumii în general), și-a găsit operaționalizarea prin intermediul interviurilor semi-structurate „Adult Attachment Interview” folosite în special în cadrul clinic pentru evaluarea pacienților cu simptome specifice tulburării borderline dar poate fi evaluată folosind și teste proiective și unele teste de evaluare a organizării personalității.

2. Relevanța mentalizării în analiza de intelligence

Conform unor autori (Cooper, 2005) scopul primordial al demersului analitic de intelligence este acela de a crea sens și de înțelegere profundă a informațiilor pe care le are la dispoziție. Analiza de intelligence se dorește astfel a avea un caracter integrator, holistic („gestalt image”), imaginea obținută trebuind să fie mai mult decât suma părților ce o compun. Doar că termenele strânse, presiunea cotidiană de a „produce” un document în detrimentul cunoașterii profunde ori cultura organizațională restrictivă crează premisele pentru o înțelegere superficială ori chiar erori. Iată de ce în portretul analistului de intelligence ar trebui să se regăsească caracteristici speciale atât în relația cu procesul de analiză și produsele derivate dar și față de apartenența și funcționarea sa în comunitatea de intelligence. Propunem prin aceste rânduri ca într-o posibilă definiție a nucleului funcționării mentale a analistului să se regăsească și capacitatea de auto-reflectare și monitorizare a gândirii, elemente considerate a fi esențiale în rezolvarea problemelor complexe și a celor slab structurate (King & Kitchener, 1994). Aceste calități determină capacitatea indivizilor de a trece dincolo de partea vizibilă, observabilă a unui fenomen sau eveniment și de a da sens și explica propriile acțiuni și pe ale celorlalți în termeni de intenții, dorințe, credințe, planuri, obiective și așa mai departe. Acest nivel superior de organizare mentală este un factor major și în stabilirea diferențelor inter-individuale ce are un impact pozitiv direct asupra atingerii noilor obiective de intelligence, printre care și acela de a cunoaște mai degrabă minți inaccesibile decât teritorii.

Dar așa cum menționam anterior, capacitatea de auto-reflectare și monitorizare sunt dimensiunile explicite și instrumentele de evaluare practică ale capacității de mentalizare. Dezvoltarea favorabilă a individului în direcția consolidării unei bune capacități de mentalizare se corelează pozitiv cu emergența unor alte caracteristici psihologice, din punctul nostru de vedere, extrem de relevante pentru succesul activității de intelligence:

- capacitatea ridicată de a tolera incertitudinea și ambivalența;
- empatie³;
- capacitate superioară de a integra aspecte disparate, variate, uneori contradictorii, într-o „imagine” coerentă și consistentă;
- un echilibru între funcționarea mentală de tip inductiv și cea deductivă resimțite ca fiind complementare și nu concurente;
- atitudine interogativă față de o gamă largă de situații, curiozitate;
- atitudine echilibrată, neconflictuală datorată unui înalt nivel de auto-acceptare;
- imagine pozitivă și stimă de sine ridicată;
- acceptarea relativității propriei perspective dar în aceeași măsură capacitatea de a o argumenta;
- încredere în capacitățile personale de judecată;
- deschidere și toleranță față de păreri divergente;
- onestitate în acceptarea propriilor predispoziții și prejudecăți („biases”);
- moderație în a face judecăți de valoare;
- echilibru între individualism și servirea intereselor unui grup sau comunități.

Dezvoltarea capacității de mentalizarea este proporțional corelată cu alte calități relevante pentru demersul nostru, mai precis fiind vorba de concepte și sintagme ce se suprapun cu mentalizarea, precum abilitățile metacognitive (Flavell, 1979) și în sensul cel mai larg a abilităților de meta-cunoaștere (Kitchener, 1983), cât și cu gândirea sistemică (Gharajedaghi, 2006), gândirea critică (Facione, 2011) sau „practical thinking” (De Bono, 1992). Vom aborda câteva din aceste aspecte și detalia implicațiile lor.

Metacogniția a fost definită la modul cel mai simplu ca și „gândirea despre gândire” (Flavell, 1979) conceptul fiind gradual extins la capacitatea de reflectare asupra întregii experiențe ca și meta-cunoaștere. Legătura dintre mentalizare ori „teoria asupra minții” și metacogniție este aceea că a doua este derivată din prima – începem să gândim despre stările noastre mentale, în relație cu anumite sarcini și activități după ce am putut „înțelege” stările mentale (dorințe, idei, gânduri, credințe) ale altora și mai cu seama în primii ani pe cele ale îngrijitorilor. Gradual, definiția metacogniției a fost extinsă pentru a include nu doar elementele de natură cognitivă dar și stările afective, motivele, intențiile cât și abilitatea de a monitoriza și controla în mod deliberat procesul general de cunoaștere,

³ Empatia interpretată nu în sensul terapeutic, ci mai degrabă ca abilitate de a se transpune în locul altcuiva, un altul ce poate fi colegul din alt departament, beneficiarul informațiilor sau chiar „țintă” a analizei și de a înțelege perspectiva acestuia asupra unui (aceluiași) eveniment ori fenomen.

motivația și ansamblul cognitiv-afectiv. Aspectul esențial al metacogniției în raport cu analiza de intelligence îl constituie însăși importanța dată de controlul conștient al demersului interpretativ și de reglarea și modularea direcției de învățare și cunoaștere.

Gândirea sistemică se caracterizează prin capacitatea „gânditorului” de a identifica corect limitele sistemelor, de a înțelege natura relațiilor dintre elementele unui sistem și între sisteme, de a „vedea” sistemele holistice, posedând complexitate, incertitudine, non-liniaritate și nu în ultimul rând de a comunica ușor interdisciplinar.

Gândirea sistemică nu este un act natural (Valerdi, 2010). Luând în considerare liniaritatea educației clasice bazată pe memorare dar și constrângerile instituționale ce sunt un inhibitor al acestui tip de gândire, un tip special de pregătire, fie prin mentorat ori sesiuni speciale de „experiential learning”, par a fi necesare în refacerea accesibilității la un astfel de mod de funcționare mentală.

Din punct de vedere al folosirii capacităților cognitive în rezolvarea problemelor, un grup consistent de experți au considerat că existența abilităților de mentalizare și reflexive condiționează direct capacitatea indivizilor de a gândi critic, definită prin capacitatea de a interpreta, de a analiza, de a evalua, de a face inferențe, de a explica și de capacitatea de auto-reglare a cunoașterii, adică exact capacitățile fundamentale necesare oricărui analist. Astfel gândirea critică este definită ca un act meta-cognitiv deliberat a unei persoane care reflectă la calitatea procesului de gândire simultan cu identificarea unei soluții. Gânditorul are astfel în minte două obiective la fel de importante: să găsească o soluție și să îmbunătățească simultan felul în care gândește.

Concluzii

Tendențele actuale indică cristalizarea unei societăți bazate primordial pe cunoaștere. În acest context general, activitatea de intelligence din domeniul securității naționale este solicitată în a da sens și coerență unui mare flux de informații, bazându-se adesea pe elemente cu caracter fragmentat și ambiguu, de a înțelege adversari din ce în ce mai diverși din punct de vedere al gândiri, valorilor și comportamentului.

Aceste caracteristici ale mediului și nevoia crescândă de predictibilitate și siguranță solicită performanțe superioare analistului de intelligence și implicit caracteristici psihologice speciale. Gândirea despre gândire, atitudinea auto-interogativă, de monitorizare și dirijare a demersului epistemologic, indiferent de natura și specificitatea sa sunt expresiile cele mai semnificative

ale unei bune capacități de mentalizare. Izvorâtă dintr-o relație de atașament copil-îngrijitor „suficient de bună”, a gândi despre gândire, a gândi „ca și cum”, presupune o funcționare reprezentational-simbolică superioară. Aceste caracteristici mentale se vor regăsi în disponibilitatea de a accepta și integra diversitatea și complexitatea domeniilor de cunoaștere, flexibilitatea între gândirea inductivă și cea deductivă, analiza și sinteză, posibilitatea de a adopta perspectiva unui „celălalt” și a-i înțelege nu doar „raționamentele” dar mai ales afectul și motivațiile. Se propune astfel că definiția procesului de analiză să fie realizată într-un sens larg, mai cuprinzător decât simpla descriere într-o manieră reduționistă de descompunere a fenomenelor și evenimentelor în „elementele” constituente. Fenomenele complexe ce se constituie drept obiect al analizei de intelligence vor putea fi mai ușor înțelese prin abordări ce se bazează pe sinteză, holism, de a vedea imaginea în ansamblu, concentrându-se pe relațiile dintre părți și dintre părți și mediu precum și pe comportamentul emergent produs de aceste relații. Adiacent a ceea ce consideră semnificativ autorul acestor rânduri este definirea unui profil de recrutare care să vizeze identificarea acelor indivizi ce dețin capacități de auto-cunoaștere, auto-reflectare și monitorizare a gândirii semnificativ superioare, pentru care tensiunea naturală existentă între funcționările convergent analitică și divergent sintetică să aibă un caracter creativ, stimulat.

Bibliografie

1. American Philosophical Association , *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. "The Delphi Report," Committee on Pre-College Philosophy. (ERIC Doc. No. ED 315 423), 1990.
2. Ackoff, R. L., *Redesigning the Future: A systems approach to societal problems*, Wiley-Interscience, New York, 1974.
3. Bion, W.R., *Learning From Experience*, Basic Books, New York, 1962.
4. Bowlby, J., *Attachment and loss*, Vol.1. *Attachment*, Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis London, 1969.
5. Bowlby, J., *Attachment and loss*, Vol.2. *Separation: Anxiety and anger*, Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London, 1973.
6. Chapman, J., *System Failure: Why governments must learn to think differently*, Second Edition, Demos, 2004.
7. Cooper, R. J., *Curing Analytic Pathologies*, CSI , Washington D.C., 2005.
8. Damasio, A. R., *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*, Harcourt Brace, New York, 1999.
9. Davidson, D., *Inquiries into truth and interpretation*, Oxford University Press, Oxford, 1983.

10. De Bono, E., *Practical thinking: four ways to be right, five ways to be wrong, five ways to understand*, Penguin Books, London, 1992.
11. Hofer, K. B., *Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud During Online Searching*, Educational Psychologist, 39:1, 2004.
12. Facione, P.A., *Think Critically*, Pearson Education, Englewood Cliffs, NJ., 2011.
13. Flavell, J. H., *Metacognition and cognitive monitoring*. American Psychologist, 34, 906–911, 1979.
14. Fonagy, P., *Thinking about thinking: some clinical and theoretical considerations in the treatment of a borderline patient*. Int J. Psychoanal; 72:639–656, 1991.
15. Fonagy, P. & Target M., *Attachment and reflective function: Their role in self-organization*. Development and Psychopathology, 9, 679–700, 1997.
16. Fonagy, Gergely, Jurist & Target, *Affect regulation, mentalizing, and the development of the self*, Other Press, New York, 2002.
17. King, P. M., & Kitchener, K. S., *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*, Jossey-Bass, San Francisco, 1994.
18. Kuhn, D. & Weinstock, M., *What is epistemological thinking and why does it matter?* In B. Hofer & P. Pintrich (eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121–144), Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, 2002.
19. Moore T., *Critical thinking and intelligence analysis*, Center for Strategic Intelligence Research, Joint Military Intelligence College, 2006.
20. Ogden, T., *The analytic third: working with inter-subjective clinical facts*. Int. J. Psychoanalysis, 75, 1994.
21. Richmond, B., *Systems thinking: Critical thinking skills for the 1990s and beyond*, System Dynamics Review 9(2), pp. 113-133, 1993.
22. Sasso, G., *The Development of Consciousness: An Integrative Model of Child Development, Neuroscience and Psychoanalysis*, Karnac Books, London, 2007;
23. Schommer, M., *Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension*. Journal of Educational Psychology, 82, 498–504, 1990.
24. Valerdi, R. & Rouse, W. B., *When Systems Thinking Is Not a Natural Act*, 5th IEEE Systems Conference, San Diego, CA., 2010.
25. Winnicott, D.W., *Playing With Reality*, Routledge, New York, 1971.
26. Wittgenstein, L., *The blue and brown books*, Blackwell, Oxford, 1996.